

Die „Sache“ des Unterrichts wird performativ hervorgebracht, und da Unterricht meist Präsenzunterricht ist, sind neben der Interaktion zwischen Lehrpersonen und SchülerInnen leibliche und materielle Aspekte die Grundvoraussetzung dieser performativen Hervorbringung. Während sich in der Pädagogik ein breiter Diskurs im Anschluss an Theorien des Performativen etabliert hat, wurde dieser in der Literaturdidaktik noch wenig zur Kenntnis genommen. Eine performativitätstheoretische Perspektive auf den Literaturunterricht nimmt daher das vorliegende Forschungsprojekt ein und wobei die Forschungsfrage beantwortet werden soll, welchen Mehrwert diese Perspektive bringt. Leiblichkeit, Ko-Präsenz, Rollen, Wahrnehmung und Räumlichkeit und Materialität im Spannungsfeld zwischen Inszenierung und Aufführung von Gesprächen sind dabei nicht nur die Analysekriterien, sondern eröffnen neue didaktische Perspektiven auf die Praxis literarischer Gespräche im Unterricht – so die These dieses Forschungsprojekts. Ergänzt werden die performativitätstheoretischen Kategorien um empirische Reflexionen, bei denen es um Forschungsstrategien zur qualitativen Erforschung der genannten Kategorien geht. Die Studie mündet schließlich in einer Beschreibung didaktischer Konsequenzen, die sich aus einer performativitätstheoretischen Sichtweise auf Literaturunterricht ergeben.

Matthias Leichtfried Literatur ins Gespräch bringen

agora 2

Wiener philologisch-
kulturwissenschaftliche Studien

Vienna Philological and Cultural Studies

Matthias Leichtfried

Literatur ins Gespräch bringen

Performative Dimensionen des Literaturunterrichts

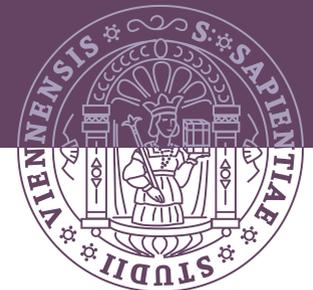
www.praesens.at



9 783706 912433

isbn 978-3-7069-1243-3

€ [A] 38,00
€ [D] 37,00



PR^{ae}

agora

Wiener philologisch-kulturwissenschaftliche Studien |

Vienna Philological and Cultural Studies

Hg. von der Philologisch-kulturwissenschaftlichen

Fakultät der Universität Wien

2

Matthias Leichtfried

Literatur ins Gespräch bringen

Performative Dimensionen
des Literaturunterrichts

PRAESENS VERLAG

Alle Bände der Reihe agora durchlaufen ein Double Blind Peer Review Verfahren mit zwei Reviews und einer Umsetzungskontrolle durch die Leitung der Fakultät.

© 2024 der gedruckten Ausgabe:
Praesens Verlag | <http://www.praesens.at> | openaccess.praesens.at

Verlag und Druck: Praesens VerlagsgesmbH. Printed in EU.

Open Acces: DOI: 10.23783/9783706912433



© Coverbild: Siegel der Universität Wien

ISBN: 978-3-7069-1243-3

Das Werk, einschließlich seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlages und der Verfasser unzulässig. Dies gilt insbesondere für die elektronische oder sonstige Vervielfältigung, Übersetzung, Verbreitung und öffentliche Zugänglichmachung.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Inhalt

Vorwort	7
1. Einleitung	9
2. Das Konzept der Performativität in Kulturwissenschaft, Pädagogik und Didaktik	14
2.1. Wissenschaftstheoretische Einbettung	14
2.2. Perspektivenwechsel: Performative Pädagogik und performative Didaktik	27
3. Literarische Unterrichtsgespräche	53
3.1. Literarische Unterrichtsgespräche als Methode im Literaturunterricht	54
3.2. Kritik am fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch	58
3.3. Literarische Unterrichtsgespräche als Sonderform unterrichtlicher Kommunikation	60
3.4. Das Heidelberger Modell als Beispiel für eine konstruktivistisch ausgerichtete Kommunikationsform	72
3.5. Arbeitsdefinition „Literarische Unterrichtsgespräche“	75
4. Performative Dimensionen und ihre Konkretisierung am Beispiel literarischer Unterrichtsgespräche	77
4.1. Inszenierung	79
4.2. Aufführung	110
4.3. Leiblichkeit/Körperlichkeit	117
4.4. Ko-Präsenz	146
4.5. Rollen	155
4.6. Wahrnehmung	169

4.7.	Räumlichkeit	205
5.	Didaktische Reflexionen	224
5.1.	These 1: Literarischer Unterrichtsgespräche entziehen sich als emergente, ereignishafte und daher letztlich unverfügbare Phänomene der vollständigen Planung.	225
5.2.	These 2: Literaturunterricht und literarische Gespräche können so inszeniert werden, dass die Bedingung der Möglichkeit literarästhetischer Erfahrung gegeben ist.	228
5.3.	These 3: Offene literarische Unterrichtsgespräche sind Rituale, die bestimmte Praktiken des Umgangs mit Literatur bedingen und hervorbringen.	234
5.4.	These 4: Die leibliche Ko-Präsenz der Akteur:innen ist Bedingung der Möglichkeit gelungener offener literarischer Unterrichtsgespräche.	238
5.	Fazit, Limitationen und Ausblick	249
	Literaturverzeichnis	257
	Abstract	290
	Danksagung	291

Vorwort

Nicht nur während meiner eigenen Schulzeit, sondern auch im Studium und bei meiner Tätigkeit als Lehrer an einem Gymnasium faszinierten mich jene Momente des Unterrichts, in denen es knisterte, bei denen die Atmosphäre des Unterrichts bzw. der Lehrveranstaltung von einer unbeschreiblichen Intensität war und in denen ein „Zauber“ spürbar wurde, eine gewisse „Magie“ des bildenden Moments. Sie ereigneten sich nicht oft, prägten sich aber ein und sind für mich fortan die diffuse Richtungsutopie gewesen, die mir auch in meiner eigenen Gestaltung des Unterrichts als Orientierung diente. Unweigerlich stellt man sich dann als Lehrperson die Frage, wie man diese Momente hervorbringen kann und was sie auszeichnet, doch fehlten mir die Begrifflichkeiten und Konzepte, um mich ihnen analytisch zu nähern. Als ich dann im Zuge des Studiums auf die theaterwissenschaftliche Theoriebildung stieß, hatte ich den Eindruck, dass hier in der Beschreibung von Aufführungen und den damit verbundenen Phänomenen der Emergenz, der verdichteten Atmosphäre und intensivierten Wahrnehmung in Worte gefasst war, was ich zuvor in diesen besonderen Momenten im Klassenzimmer zwar wahrnahm, jedoch nicht zu begreifen imstande war. Die Momente im Unterricht, in denen es knisterte, waren vergleichbar mit einer gelungenen Theateraufführung. Die von Stefan Krammer inspirierte Auseinandersetzung mit Theorien der Performativität im Zusammenhang mit dem Deutschunterricht eröffnete schließlich Perspektiven auf Schule und Literaturunterricht, die geeignet erschienen, um über die Bedingungen der Möglichkeit solcher Momente nachzudenken. Wenn es im Unterricht zur ereignishaften Intensität künstlerischer Aufführungen kommen konnte, war es für mich naheliegend, auch den Unterricht als Aufführung in den Blick zu nehmen. Nach einer umfassenden Recherche im weitläufigen Feld der Theorien des Performativen ergaben sich jene performativitätstheoretischen Kategorien und Aspekte, die in der hier vorliegenden Dissertation vorgeschlagen werden. Und auch wenn diese

theoretischen Betrachtungen natürlich nicht dazu dienen können, Rezepte abzuleiten, wie man im (Literatur-)Unterricht diese Intensivierung entstehen lassen kann, so hoffe ich, dass Sie den Blick für die Besonderheiten der Inszenierung und Aufführung von Unterricht sowie die damit verbundenen Phänomene schärfen und dazu beitragen können, sich dem Zauber des Unterrichts und der Magie des bildenden Moments zumindest anzunähern.

1. Einleitung

„Ich bin noch immer nicht mit dem Stoff durch!“ – Eine Aussage, die so oder so ähnlich in vielen Lehrer:innenzimmern zu hören ist – und das trotz Kompetenz- oder Lernzielorientierung sowie der Kritik an dieser lehrer:innenzentrierter Konzeption von Unterricht als ein „naives Stoffvermittlungsdenken“¹. Meyer und Jank zufolge ist es weithin üblich, den Inhalt einer Unterrichtsstunde als „Stoff“ zu betrachten, der dann in die Köpfe und Herzen der Schüler:innen einsickert.² Übertragen auf den Literaturunterricht wäre eine Spielart dieses naiven Stoffvermittlungsdenkens das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch, das in seiner hier überzeichneten Form folgendem Muster folgt: Die Lehrperson wählt als Unterrichtsgegenstand einen literarischen Text, dessen Interpretation und Analyse sie im Sinne eines Stoffs vermitteln möchte. Sie stellt daher aus einem fingierten Nicht-Wissen Fragen an die Schüler:innen, die dann in einer Art Rätselraten, die „wahre“, von der Lehrperson gewusste Bedeutung des literarischen Textes ergründen sollen (oft korreliert diese Bedeutung mit der Intention des Autors oder der Autorin). Im besten Fall erraten die Schüler:innen den „Sinn“ des Textes, der dann als Tafelanschrieb oder als Hefteintrag festgehalten werden kann und beim nächsten Test abgefragt wird: z. B. „Was wollte uns Kafka mit „Das Urteil“ sagen?“ Für Mehrdeutigkeiten, alternative Sichtweisen, Dissens oder kreative Deutungsansätze ist in einer derartigen konsensorientierten Diskursform kein Raum.

Wie häufig solch ungünstige Formen von Literaturunterricht tatsächlich vorkommen, lässt sich nur indirekt über Interviewstudien ableiten. So weist beispielsweise Mayer darauf hin, dass aus Lektürebioographien oftmals ersichtlich wird, wie Notenzwang oder der Hang zur geschlossenen Interpretation als Gründe für eine negative Einschätzung von

1 Jank, Werner; Meyer, Hilbert: Didaktische Modelle. Berlin: Cornelsen 2009, S. 55.

2 Vgl. Jank, Werner; Meyer, Hilbert: Didaktische Modelle. Berlin: Cornelsen 2009, S. 52.

Literaturunterricht genannt werden³. Auch die Auswertung einer großangelegten qualitativen Studie zu Deutungsmustern im Literaturunterricht der Sekundarstufe II zeigt bei konsensorientierten Leistungskursen eine Dominanz der Lehrkraft im Gespräch, während den Schüler:innen eine passive Rolle zugewiesen wird („passive Empfänger-Rolle“).⁴ Die Gefahr eines solchen eindimensional angelegten Literaturunterrichts ist zum einen, dass – mit Mayer gesprochen – „ein Text- und Verstehensbegriff transportiert und verfestigt wird, demzufolge der Sinn eines literarischen Textes mithilfe formorientierter Analyseinstrumente gefunden und dem Textkörper entnommen werden kann“⁵ und zum anderen, dass diese fragend-entwickelnde meist analytische Zugangsweise darüber hinaus literarästhetische Erfahrungen beschneidet oder gar verhindert. Werden literarische Texte im Sinne einer Produktorientierung nur als „Stoff“ behandelt, drohen ihr widerständiges Potential, der literarästhetische Genuss sowie ihre Fähigkeit, Wahrnehmungen, Sichtweisen, Einstellungen usw. zu irritieren, verlustig zu gehen, weil sie als Unterrichtsgegenstand nur dazu dienen, Lernziele zu erfüllen, die oftmals auf rein deklarative Wissensbestände (die „richtige Interpretation“) abheben. Wie lässt sich also der Umgang mit literarischen Texten anders denken?

Dem oben erwähnten naiven Stoffvermittlungsdenken stellen Meyer und Jank eine Sichtweise auf Unterricht entgegen, die das Prozesshafte der Interaktion betont. So ist der Unterrichtsinhalt keine „Sache“, die außerhalb des Unterrichts existiert, sondern das Ergebnis eines Arbeitsprozesses: „Unterrichtsinhalte sind die am Unterrichtsgegenstand gewonnenen von Lehrern und Schülern gemeinsam erzeugten Sinngebungen.“⁶ Mit dieser Fokusverschiebung wird nun die Sichtweise auf Unterrichtsinhalte als fixer Gegenstand (Produktorientierung) aufgegeben und im Sinne einer Prozessorientierung die Vorstellung von Unterricht als

3 Vgl. Mayer, Johannes: Wege literarischen Lernens. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2016, S. 143.

4 Vgl. Dawidowski, Christian; Hoffmann, Anna Rebecca; Stolle, Angelika Ruth: Ko-Konstruktion von literarischen Bildungsvorstellungen im Verlauf der gymnasialen Oberstufe. Berlin: Peter Lang 2019, S. 206.

5 Mayer (2016), S. 143.

6 Jank, Meyer (2009), S. 53.

kokonstruktives Geschehen betont. Auch wenn die Autoren diese Perspektive nicht explizit so bezeichnen, könnte man von einer Perspektive der Performativität sprechen, weil die Aufführung von Unterricht und seine Prozesshaftigkeit herausgehoben werden. Aus dieser Perspektive interessieren nicht mehr so sehr die quasi objektiven Sinngehalte eines wie auch immer gedachten fixen Stoffes, der mit der „richtigen“ Methode vermittelt wird, sondern eher die komplexen Wechselwirkungen der an diesen Sinngebungen beteiligten Personen sowie die performativen Arten und Weisen der Hervorbringung des Gegenstandes. Denn wie es in der Definition von Meyer und Jank anklingt, liegt der Unterrichtsgegenstand – die „Sache“ – nicht in objektiver Form vor, sondern muss in einem performativen und kokonstruktiven Prozess *in situ* überhaupt erst hervorgebracht werden. Mit einer Perspektive, die die performative Hervorbringung von Unterricht fokussiert, geraten Kategorien in den Blick, die sich auf die Durchführung von (körperlichen) Handlungen, auf das Wie des Vollzugs und auf die Wahrnehmung bzw. Erfahrung der ko-präsentisch Beteiligten konzentrieren.

Auch wenn die oben beschriebenen Probleme eines eindimensionalen, auf reine Stoffvermittlung ausgerichteten fragend-entwickelnden Literaturunterrichts hinreichend beschrieben sind und in zahlreiche Publikationen literaturdidaktische Konzepte und Verfahren vorgestellt wurden, die dem ästhetischen Gehalt literarischer Texte gerecht zu werden versuchen, finden sich bis auf wenige Ausnahmen kaum Arbeiten zur performativen Struktur des Literaturunterrichts. Insbesondere weil aber mit einer performativen Perspektive Kategorien und Phänomene in den Blick kommen, die den Unterricht entscheidend prägen und z.T. Bedingung der Möglichkeit ästhetischer Erfahrung mit literarischen Texten sind, scheint ein derartiger Forschungszugang vielversprechend.

Es ist daher das Ziel dieser Arbeit, solch eine performative Perspektive auf den Literaturunterricht einzunehmen. Dazu werden Phänomene und Bedingungen, die im Zuge der performativen Hervorbringung von Unterricht bestimmend sind, zunächst theoretisch hergeleitet und in Form

von performativitätstheoretischen Kategorien konkretisiert. Dabei kann auf eine umfassende Forschungsgeschichte zu Theorien des Performativen Bezug genommen werden, die am Beginn der Arbeit skizziert wird. Unter dem Schlagwort der Performativität sollen all jene forschungsrelevanten Bezugsfelder überblicksartig dargestellt werden, um dann zügig auf Theorien des Performativen im Zusammenhang mit Schule und Unterricht zu sprechen zu kommen. Denn auch hier kann zum einen auf die Pädagogik des Performativen Bezug genommen werden und können zum anderen Überlegungen zu einer performativen Didaktik als Ausgangspunkt für die dann folgende deutschdidaktische Perspektivierung gelten. Diese deutschdidaktische Perspektivierung erfolgt dann durch die theoretisch-analytische Erarbeitung von performativitätstheoretischen Kategorien – nämlich Inszenierung, Aufführung, Leiblichkeit, Ko-Präsenz, Rollen, Wahrnehmung und Räumlichkeit –, die am Beispiel literarischer Gespräche konkretisiert und veranschaulicht werden. Auf Basis der Erkenntnisse werden anschließend Thesen über das Potential einer derartigen performativitätstheoretisch begründeten Sichtweise auf den Literaturunterricht vorgestellt. So ist dies auch die zentrale Forschungsfrage, die in der hier vorliegenden Arbeit erörtert und im letzten Abschnitt in Form von Thesen beantwortet werden soll: Welchen Mehrwert bringt eine performativitätstheoretische Perspektive auf den Literaturunterricht allgemein und im Besonderen auf literarische Gespräche?

Ohne bereits Ergebnisse vorwegnehmen zu wollen, sei an dieser Stelle nur so viel angezeigt: Eine performativitätstheoretische Perspektive auf den Literaturunterricht lässt Kategorien in den Blick geraten, die in der aktuellen Forschung nur am Rande behandelt oder bearbeitet werden, die jedoch einen maßgeblichen Beitrag zum Gelingen literarästhetischer Bildungs- und Lernprozesse haben. So kommen all jene Aspekte des Literaturunterrichts in den Blick, die bei seiner Inszenierung und vor allem bei der Aufführung *in situ* relevant sind. Insbesondere die spezifischen Bedingungen von Aufführungen – also u.a. die leibliche Ko-Präsenz sowie die hervorgebrachten Rollen der

Beteiligten, die Ritualhaftigkeit, die intensiviert Wahrnehmung sowie die spezifische Räumlichkeit – sind die argumentative Grundlage für ein abschließendes didaktisches Plädoyer, das die Notwendigkeit offener, wahrnehmungsbezogener Formate im Literaturunterricht betont. Die Berücksichtigung der spezifischen performativen Verfasstheit jeglichen Unterrichts führt nämlich auch zu normativen didaktischen Implikationen, die in die Bearbeitung von literarischen Texten einfließen und die eben jene performativen Phänomene und Aspekte zur Geltung kommen lassen. Die Arbeit schließt mit der Beschreibung der Limitationen einer solchen didaktischen Perspektivierung und einem Ausblick auf weiterführende Forschung in diesem Bereich.

2. Das Konzept der Performativität in Kulturwissenschaft, Pädagogik und Didaktik

Das englische Verb „perform“ kann mit „tun, handeln, vollziehen, ausführen, leisten“ ins Deutsche übersetzt werden. Es bezieht sich also auf allerlei Formen des Auf- und Ausführens. Im alltagssprachlichen Sinne spricht man z. B. von der Performance einer Künstlerin oder von der Performance eines Wertpapiers. In der wissenschaftlichen Theoriebildung hat sich, nicht zuletzt aufgrund der Arbeiten des Sonderforschungsbereiches „Kulturen des Performativen“⁷, als Überbegriff für Phänomene der Aus- und Aufführung der Terminus Performativität durchgesetzt. Das Konzept fand in den letzten Jahrzehnten in verschiedenen Forschungsdisziplinen Anklang, wobei aufgrund seiner vielseitigen Anwendung immer wieder seine „konzeptionellen ‚Überdehnung‘“⁸ moniert wurde. So bestehe bei seiner Verwendung als *umbrella term* die Gefahr der Ungenauigkeit.⁹ Umso wichtiger ist es daher für dieses Forschungsvorhaben, Begrifflichkeiten zu schärfen, wobei eine Einbettung in den aktuellen Diskurs um die Theorien des Performativen unerlässlich erscheint. So soll nach einer kurzen wissenschaftstheoretischen Verortung und einem begriffsgeschichtlichen Abriss expliziert werden, in welcher Bedeutungsdimension, aber auch in welcher Funktion der Begriff der „Performativität“ im Zusammenhang dieser Arbeit verwendet wird. Eine Verortung im spezifischen Kontext der Pädagogik und Didaktik ist zielführend, zumal hier auf schon bestehende theoretische Konzepte zurückgegriffen werden kann.

2.1. Wissenschaftstheoretische Einbettung

Ausgehend von der Sprachphilosophie und Linguistik hat sich der Begriff der Performativität als *umbrella term* in der zweiten Hälfte des

7 Vgl. Fischer-Lichte, Erika: Performativität. Eine Einführung. Bielefeld: transcript 2013, S. 33.

8 Hempfer, Klaus W.; Volbers, Jörg (Hrsg.): Theorien des Performativen. Sprache - Wissen - Praxis. Eine kritische Bestandsaufnahme. Bielefeld: transcript 2014, S. 7.

9 Vgl. Fischer-Lichte, Erika: Performativität/performativ. In: Fischer-Lichte, Erika u.a. (Hrsg.): Metzler-Lexikon Theatertheorie. Stuttgart: Metzler 2014c, S. 258.

20. Jahrhunderts in verschiedenen Disziplinen etabliert. Aufgrund der Unübersichtlichkeit seiner Verwendungsweisen ist es allerdings schwierig, eine konsistente wissenschaftstheoretische Einbettung vorzunehmen. Hempfer behilft sich beispielsweise in seinem Beitrag zur Unterscheidung unterschiedlicher Begrifflichkeiten im Zusammenhang mit Performativität mit der Metapher der „rhizomatischen Struktur“¹⁰. Ursprünglich von Guattari und Deleuze entwickelt, beschreibt die Metapher des Rhizoms eine Struktur, deren Zentrum nicht festzumachen ist. So lasse sich auch im Zusammenhang mit den Theorien des Performativen nicht *ein* Theoriekern ausmachen, vielmehr erstrecke sich die rhizomatische Struktur in „ein plurales Feld der Theorien“¹¹. Speziell hierin liege – neben der offensichtlichen Schwäche einer Überdehnung des Konzepts – aber auch seine Stärke: die Vielzahl an Anschlussmöglichkeiten für die Theoriebildung.¹² Auch Hoffarth sieht in der Diversität verschiedener Lesarten des Konzepts der Performativität „vernetzendes Potenzial“¹³, weshalb es vor allem an den Schnittstellen zwischen verschiedenen Disziplinen und Forschungsfeldern auftaucht. Dies erklärt, warum ein Konzept, das ursprünglich aus der Sprachphilosophie hervorging, nun auch Anwendung in Disziplinen wie der Pädagogik oder der Didaktik findet.

Trotz der unübersichtlichen und teils divergierenden Theoriebildung wurden jedoch auch immer wieder Versuche unternommen, Entwicklungslinien des Diskurses nachzuzeichnen, oder – wie es Sybille Krämer im Vorwort ihrer Publikation „Performativität und Medialität“ versucht – eine „intellektuelle ‚Landkarte‘ des Diskurses über Performativität“¹⁴ zu rekonstruieren. Sie subsumiert wesentliche Entwicklungen der letzten Jahrzehnte dabei unter drei Strömungen bzw. Kristallisationspunkten und

10 Hempfer, Klaus W.: Performance, Performanz, Performativität. In: Hempfer, Klaus W.; Volbers, Jörg (Hrsg.): Theorien des Performativen. Sprache - Wissen - Praxis. Eine kritische Bestandsaufnahme. Bielefeld: transcript 2014, S. 38.

11 Hempfer, Volbers (2014), S. 8.

12 Vgl. Hempfer (2014), S. 38.

13 Hoffarth, Britta: Performativität als medienpädagogische Perspektive. Wiederholung und Verschiebung von Macht und Widerstand. Bielefeld: transcript 2009, S. 17.

14 Krämer, Sybille: Was haben ‚Performativität‘ und ‚Medialität‘ miteinander zu tun? Plädoyer für eine in der ‚Aisthetisierung‘ gründenden Konzeption des Performativen. Zur Einleitung in diesen Band. In: Krämer, Sybille (Hrsg.): Performativität und Medialität. München: Fink 2004, S. 20.

identifiziert universalisierende, iterabilisierende und korporalisierende Performativitätskonzeptionen. Die folgende Zusammenfassung dieser Konzepte dient zugleich als kurzer wissenschaftsgeschichtlicher Abriss, der einen Eindruck über die historische Entwicklung geben soll. Auf eine ausführliche Darstellung wird hier verzichtet, einen weitreichenden Überblick geben beispielsweise Bryant und Zepter¹⁵.

2.1.1. Universalisierende Performativität und die Sprechakttheorie Austins

Unter der Kategorie der universalisierenden Performativität fasst Krämer jene Strömungen, die sich mit der Erkenntnis beschäftigten, dass sprachliche Äußerungen Wirklichkeit nicht nur beschreiben, sondern auch hervorbringen (können). Der englische Neologismus "performative" wurde von Austin in einer posthum veröffentlichten Vorlesung mit dem Titel „How to do things with words“¹⁶ eingeführt, um auszudrücken, dass das Sprechen als Handlung aufgefasst werden kann. Anhand von Beispielsätzen wie

- a. ‚Ja (sc. ich nehme die hier anwesende XY zur Frau)‘ als Äußerung im Laufe der standesamtlichen Trauung.
- b. ‚Ich taufe dieses Schiff auf den Namen ‚Queen Elizabeth‘‘ als Äußerung beim Wurf der Flasche gegen den Schiffsrumpf.
- c. ‚Ich vermache meine Uhr meinem Bruder‘ als Teil eines Testaments.
- d. ‚Ich wette einen Fünziger, daß es morgen regnet‘¹⁷

zeigte Austin, dass mit diesen Äußerungen nicht nur etwas beschrieben, berichtet, behauptet usw. wird, sondern etwas Bestimmtes vollzogen wird (z.B. eine Heirat, eine Taufe): „den Satz äußern heißt: es tun.“¹⁸ Die Sprechakte differenziert Austin dann weiter: Er unterscheidet einen lokutiven Akt, also das Äußern eines bestimmten Satzes, einen illokutionären Akt, der als Vollzug von Äußerungen wie

15 Vgl. Bryant, Doreen; Zepter, Alexandra Lavinia: Performative Zugänge zu Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Ein Lehr- und Praxishandbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto 2022, S. 19–38.

16 Austin, John Langshaw: Zur Theorie der Sprechakte. (How to do things with words). Stuttgart: Reclam 2007.

17 Austin (2007), S. 28–29.

18 Austin (2007), S. 29.

Informieren, Befehlen, Warnen etc. verstanden werden kann und schließlich einen perlokutionären Akt, der über das Gesagte hinausgeht und eine Wirkung entfaltet (jemand fühlt sich informiert, gewarnt etc.).¹⁹

Für das Gelingen der explizit performativen Sprechakte definiert Austin im Verlauf der Vorlesung einige Bedingungen, z.B. die Einbettung in einen sozialen Kontext. Eine Gemeinschaft muss diese Sprechakte anerkennen, damit sie erfolgreich sein können bzw. müssen diejenigen, die performative Äußerungen tätigen, auch in der Lage sein, sie zu tätigen²⁰: Im Falle einer Verheiratung z. B. („Ich erkläre euch *hiermit* zu Mann und Frau [...]“²¹) wäre der Sprechakt nur dann erfolgreich vollzogen, wenn die ausführende Person durch gesellschaftlichen Status bzw. aufgrund des durch sie bekleideten Amtes auch in der Position ist, einen solchen Vorgang durchzuführen (z. B. PriesterIn, StandesbeamteIn). Sind diese Bedingungen jedoch erfüllt, kommt den gesellschaftlich legitimierten Sprechakten wie der Taufe, der Verheiratung usw. damit Wirklichkeitskonstituierende Kraft zu.²¹

Die anfängliche Idee, dass performative Äußerungen neben den konstatierenden Äußerungen eine Sonderklasse des Sprachgebrauchs bildeten, ließ Austin letztlich im Laufe der Ausarbeitung seiner Theorie fallen und zeigte, dass jedes Sprechen eine Handlungsdimension beinhaltet.²² Die explizit performativen Sprechakte sind in diesem Sinne einerseits an eine bestimmte Form und andererseits an soziale Tatsachen geknüpft. Da die generierende Kraft des Sprachhandelns also an bestimmte Voraussetzungen gebunden ist, geht mit der Sprechakttheorie Krämer zufolge auch eine Analyse der Gelingensbedingungen unseres Sprechhandelns einher: Austins Sprechakttheorie „handelt also [...] von den universalen und typisierbaren Regelwerken, denen eine Äußerung zu

19 Vgl. Austin (2007), S. 126–127.

20 Vgl. Austin, John L.: Performative und konstatierende Äußerung. In: Hoffmann, Ludger (Hrsg.): Sprachwissenschaft. Ein Reader. Berlin u.a.: De Gruyter 2019, S. 253.

21 Vgl. König, Ekkehard: Bausteine einer allgemeinen Theorie des Performativen aus linguistischer Perspektive. In: Hempfer, Klaus W.; Volbers, Jörg (Hrsg.): Theorien des Performativen. Sprache - Wissen - Praxis. Eine kritische Bestandsaufnahme. Bielefeld: transcript 2014, S. 45.

22 Vgl. Hoffmann, Ludger: Sprache und Handlung. In: Hoffmann, Ludger (Hrsg.): Sprachwissenschaft. Ein Reader. Berlin u.a.: De Gruyter 2019, S. 244.

folgen hat, um überhaupt als Rede im sozialen Sinne von Kommunikation gelten zu können“²³. Austins Überlegungen waren der Grundstein für viele weitere handlungstheoretische Ansätze, im Bereich der Sprachphilosophie²⁴, aber auch in anderen Gebieten der Philosophie sollten seine Theorien Anklang finden und weiterentwickelt werden.

2.1.2. Iterabilisierende Performativität und die Performativität des Geschlechts nach Judith Butler

So erweitert Judith Butler die Grundgedanken Austins zur Wirklichkeitskonstituierenden Kraft von symbolischen und sprachlichen Praktiken um die Erkenntnis, dass diese auch Wirklichkeitsverändernd wirken können. Sie beschäftigt sich insbesondere mit der performativen Hervorbringung von Geschlecht und erweitert die Überlegungen der Sprechakttheorie um die Konzepte der Zitation und Iteration.²⁵ Butler nimmt hierbei Bezug auf Derrida, der in seiner Auseinandersetzung mit der Sprachakttheorie darauf hingewiesen hat, dass die Regelmäßigkeit der Sprache auf die Iterabilität sprachlicher Zeichen zurückgeht, d.h. auf die Tatsache also, dass sprachliche Zeichen einerseits wiederholbar sein müssen und andererseits auch Kontextwechsel vollziehen können. Die Wiederholung und der Kontextwechsel bedingen Differenz. Hier setzt Butlers Ansatz der Wirklichkeitsverändernden Wirkung von Performativität an: Die angesprochene Differenz kann im Sinne subversiver Praktiken genutzt werden, sofern neben der Zitatförmigkeit die Sprechhandlung als theatrale Aufführung vollzogen wird. Krämer expliziert diesbezüglich: „Kraft dieser dem Sprechen impliziten Struktur von Theatralität kann Mechanismus und Macht des Überkommenen und Gewohnten immer auch unterlaufen werden.“²⁶ Dieses Potential zeigt Butler beispielsweise an dem Begriff *queer*, dessen Zweck ursprünglich „Beschämung des benannten Subjekts gewesen ist oder vielmehr die Erzeugung eines Subjekts *durch*

23 Krämer (2004), S. 15.

24 Hoffmann (2019).

25 Vgl. Hempfer, Volbers (2014), S. 49.

26 Krämer (2004), S. 21.

diese beschämende Anrufung.²⁷ Indem der Begriff in neue Kontexte übertragen und darin aufgeführt wurde, kam es zu einer Re-Signifikation und damit anderen diskursiven Verwendung.²⁸ Krämer weist allerdings bei ihrer Klassifikation von Performativitätskonzepten darauf hin, dass sowohl die universalisierenden als auch die iterabilisierenden auf text- und sprachbezogene Handlungen fokussieren und somit Kultur mit Text gleichsetzen. Die Medialität sei somit eine sprach- und schriftzentrierte, „die Performativität bleibt also ein Attribut des Semiotischen“²⁹. Es ist eben jene Gleichsetzung von Kultur und Text, die insbesondere in den Theaterwissenschaften aufgegriffen und im Zuge des *performative turn* einer Revision unterzogen wird. Kultur wird dabei vor allem unter dem Gesichtspunkt der Aufführung analysiert und somit nicht hermeneutisch als Text ausgelegt, sondern auf ihre Ritualhaftigkeit und ihren Vollzug hin untersucht. In ähnlicher Weise fungiert der Begriff der Performativität in der Pädagogik, wie in den folgenden Kapiteln noch zu zeigen sein wird.

2.1.3. Korporalisierende Performativität und die Theaterwissenschaft

Die in erster Linie auf die diskursive Praxis bezogenen oben beschriebenen Konzepte von Performativität erfuhren in der Forschung – angetrieben durch künstlerische Avantgarden – eine Weiterentwicklung und Ausdehnung um die Dimensionen des Sinnlichen und der Wahrnehmung.³⁰ Gleichzeitig rückte die Flüchtigkeit und Instabilität sinnlicher Phänomene und der Wahrnehmung in den Fokus des Interesses. So habe sich laut Fischer-Lichte mit diesem Wechsel der Perspektive und Erweiterung um die Aspekte der Materialität und Korporalität in den 1990er Jahren ein neues Verständnis von Kultur etabliert: „Die

27 Butler, Judith: Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts. Berlin: Berlin Verlag 1995, S. 298–299.

28 Vgl. Butler (1995), S. 304.

29 Krämer (2004), S. 21.

30 Vgl. Jost, Torsten: Zum Zusammenspiel von Medialität und Performativität. Oder: Warum noch Hoffnung für das Theater besteht. In: Hempfer, Klaus W.; Volbers, Jörg (Hrsg.): Theorien des Performativen. Sprache - Wissen - Praxis. Eine kritische Bestandsaufnahme. Bielefeld: transcript 2014, S. 99.

Metapher von ‚Kultur als Performance‘ begann ihren Aufstieg.³¹ Während man zuvor Kultur weitgehend mit Text gleichsetzte und deren Deutung und Interpretation durch Lektüren betrieb, traten mit dem Bezug auf das Körperliche und Sinnliche zunehmend jene Aspekte in den Blick, die über den „Rahmen repräsentational fungierender Semiosis“³² hinausweisen.

Organisierte sich die bisherige Theoriebildung des Performativen also hauptsächlich um diskursive und auf die Kommunikation bezogene Aspekte, so sind es nun auch jene der Wahrnehmung. Krämer stellt in diesem Zusammenhang zwei Folgerungen besonders heraus: Zum einen rückt nun die Wahrnehmung der Rezipierenden (im Falle künstlerischer Aufführungen die Zusehenden) und deren Beitrag in der Bedeutungsgenerierung in den Fokus und zum anderen werden die körperlichen und sinnlichen Attribute nicht mehr nur von einem dahinterliegenden immateriellen Sinn in Dienst genommen, sondern entwickeln ein Eigengewicht und eine die reine Repräsentation übersteigende Dynamik: Es „wird etwas wirksam, was die Ordnung des Zeichens unterminiert bzw. überschreitet, somit als Repräsentations- oder Ausdrucks-geschehen angemessen nicht mehr zu verstehen und zu beschreiben ist.“³³ Es ist diese kritische Haltung gegenüber der Idee der Repräsentation, die Krämer als das verbindende Element verschiedener Konzepte des Performativen identifiziert, wobei sie im Feld der korporalisierenden Performativität die radikalste Infragestellung der Gleichsetzung von Zeichen und Repräsentation sieht. Veranschaulicht werden kann diese Infragestellung anhand der Entwicklungen in der Theaterwissenschaft, in denen sich das veränderte Verständnis vom Verhältnis des Semiotischen und Performativen spiegelt. Während im traditionellen Theater die Aufführung nur die Aktualisierung einer bereits mit Sinn aufgeladenen Textvorlage bedeutete und somit der Text als dominierendes Element gesetzt war, wurde der Aufführung und der damit verbundenen performativen Qualität vor allem

31 Fischer-Lichte (2014c), S. 253.

32 Krämer (2004), S. 17.

33 Krämer (2004), S. 20.

durch künstlerische Entwicklungen in den 60er und 70er Jahren ein immer höherer Stellenwert eingeräumt.³⁴

Wenn in dieser Arbeit Bezug auf das Konzept der Performativität genommen wird, so werden hauptsächlich jene Forschungsbefunde und Theorien berücksichtigt, die mit Krämers Klassifizierung dem Bereich der korporalisierenden Performativität zugerechnet werden können, da explizit die Inszenierung und Aufführung von Unterricht sowie die damit verbundenen Dimensionen des Performativen (Leiblichkeit, Ko-Präsenz, Wahrnehmung, Räumlichkeit und Materialität) untersucht werden. Bezugsdisziplinen bilden dann – neben den im Folgenden noch näher zu bestimmenden Theorien des Performativen in Pädagogik und Didaktik – vor allem die Theaterwissenschaft sowie Soziologie und Ethnografie.

2.1.4. Performativität in der Literaturwissenschaft

Da es bei der vorliegenden Arbeit um literarische Unterrichtsgespräche geht und dem Literarischen ein zentraler Stellenwert zukommt, ist es wichtig, Konzepte der Performativität in der Literaturwissenschaft kurz zu beschreiben. Denn die oben erwähnten Ideen Austins zu den performativen Sprechakten wurden auch in jenen Forschungsgebieten rezipiert, die sich mit Texten und Textualität auseinandersetzen. So weist Culler darauf hin, dass die Merkmale einer performativen Äußerung – dass sie nämlich eine Situation erst hervorbringt und weder wahr oder falsch ist – gleichermaßen für die Literatur gelten können. Auch die Literatur schaffe allererst die Situation, auf die sie sich bezieht. Literatur könne daher als Handlung oder als Ereignis aufgefasst werden.³⁵ Die zentralen Fragen sind also, welche performativen Merkmale in Texten vorkommen und wie diese wirken. Häsner u.a. zeigen, dass die meisten Konzeptualisierungen von textueller Performativität auf Austins Sprechakttheorie Bezug nehmen. Die Autor:innen geben

34 Einen Überblick über die verschiedenen Diskussionsansätze und das Verhältnis von Drama und Text bietet Paule, Gabriela: Kultur des Zuschauens. Theaterdidaktik zwischen Textlektüre und Aufführungsrezeption. München: kopaed 2009, S. 202–204.

35 Vgl. Culler, Jonathan D.: Literaturtheorie. Eine kurze Einführung. Stuttgart: Reclam 2011, S. 140–141.

aber zu bedenken, dass dieses Konzept aufgrund einer anderen Zeitlichkeit durch die zerdehnte Kommunikationssituation beim Lesen literarischer Texte nicht unmittelbar übertragen werden kann. Zentrales Element bei allen Konzeptualisierungen textueller Performativität sei die performative Selbstreferenzialität, also die Tatsache, dass der Text selbst als die von ihm konstituierte Handlung aufgefasst wird.³⁶ Neben dieser Selbstbezüglichkeit und dem damit verbundenen Sichtbarmachen von Artikulations- und Denkprozessen (Indexikalisierung im Sinne der Markierung des Aussagesubjekts oder präsentische Deixis) nennen die Forscher:innen als Merkmale textueller Performativität außerdem fingierte oder tatsächliche Oralität, dialogische Struktur, Plurimedialität oder die Fokussierung auf den verkörperten Äußerungsakt. Anhand dieser Merkmale wird auch die Nähe zur theatralen Aufführung sichtbar, bei der Aspekte wie der Publikumsbezug und direkte Anrede, Evokation von Körperlichkeit, vorgetäuschte Mündlichkeit und Multiperspektivierung hervorgehoben werden.³⁷ Zentral für textwissenschaftliche Konzepte des Performativen ist außerdem der Anschluss an das bereits beschriebene korporalisierende Konzept von Performativität, das vornehmlich in den Theaterwissenschaften zu finden ist. Anders als dort wird in der Literaturwissenschaft allerdings mit einem erweiterten Begriff der Aufführung gearbeitet, „der auf die medialen Realisierungen sowie die kulturellen und sozialen Einbettungen und Wirkungen von Texten abzielt.“³⁸ Auf ritualtheoretische bzw. anthropologische Konzepte wird wiederum in Verbindung mit der Funktion von Texten bei der Konstruktion von Identitäten und Normen Bezug genommen. Texte sind in diesem Zusammenhang als vorgängiges Skript für eine kulturelle *performance* zu verstehen, in ihnen dokumentieren sich aber auch Zeremonien und Bräuche. Damit fungiert die Literatur u.a. auch als Wissensvermittlerin, wobei Wissen nicht nur abgebildet und reproduziert, sondern auch performativ

36 Vgl. Häsner, Bernd; Hufnagel, Henning S.; Maassen, Irmgard, Traninger, Anita: Text und Performativität. In: Hempfer, Klaus W.; Volbers, Jörg (Hrsg.): Theorien des Performativen. Sprache - Wissen - Praxis. Eine kritische Bestandsaufnahme. Bielefeld: transcript 2014, S. 73.

37 Vgl. Häsner u.a. (2014), S. 76.

38 Häsner u.a. (2014), S. 80.

generiert wird.³⁹ Als Beispiel kann man hier literarische Texte über Liebe nennen, in denen Verhaltensweisen, Symbole und Wunschvorstellungen in bestimmter Weise dargestellt und implizit damit verbundene Wertungen und Konventionen transportiert werden. Diese fiktionalen Darstellungen können auf die Wirklichkeit zurückspiegeln, indem sie Diskurse und Vorstellungen von Liebe entscheidend beeinflussen. Ausgehend von dem literarischen Beispiel der Madame Bovary zeigt beispielsweise Illouz, wie literarische Idealvorstellungen vorgreifende Gefühle auslösen können, die sich dann wiederum in kognitive Skripte übersetzen. Gefühle seien demnach untrennbar mit Fiktion verwoben.⁴⁰ Was also in der Literatur – aber auch anderen Medien – an Idealbildern angeboten und inszeniert wird, beeinflusst so die Idealvorstellungen von romantischer Liebe. Was Häsner u.a. bei der Übersicht über das Thema Performativität und Text stets hervorheben, ist die Uneinheitlichkeit einer Theorie textueller Performativität. So habe die unterschiedlich differenzierte Bezugnahme auf die Sprechakttheorie sowie auf theaterwissenschaftliche und ritualtheoretische Konzepte in Verbindung mit Texten und Literatur zu einer Dynamisierung der Theoriebildung geführt, die Reichweite des Konzepts der Performativität sei daher in einem Spektrum zu denken. Dieses Spektrum reiche von Theorien, die nur Textelemente bzw. Strukturen als performativ bezeichnen, bis hin zu jenen, die – wie Culler oben – Literatur *per se* als performativ verstehen. Vorgeschlagen wird in der Forschung daher eine Differenzierung in strukturelle und funktionale Performativität⁴¹: Unter struktureller Performativität sind all jene Konzeptionen gefasst, die in eher restriktiver Lesart einzelne Textstrukturen oder Strategien zur Simulation von Präsenz untersuchen. In den Blick kommen dann all jene Textstrategien, die den Mangel an Simultaneitäts- und Koinzidenzrelationen im Vergleich zu performativen Sprechakten durch Elemente und Strategien auszugleichen

39 Vgl. Kramer, Stefan: Wie sich der Deutschunterricht aufführen lässt. Perspektiven einer performativen Deutschdidaktik. In: Hudelist, Andreas; Kramer, Stefan (Hrsg.): Kultur des Performativen. Innsbruck: StudienVerlag 2017, S. 33.

40 Vgl. Illouz, Eva: Warum Liebe weh tut. Eine soziologische Erklärung. Berlin: Suhrkamp 2012, S. 381.

41 Vgl. Häsner u.a. (2014), S. 81–82.

versuchen, „die der *Simulation* derartiger Gleichzeitigkeitsrelationen dienen – der *Simulation*, *Suggestion* oder *Beschwörung* von *Präsenz* respektive *Ko-Präsenz*, *Körperlichkeit* und *Ereignishaftigkeit* im *Medium* des *Textes*.“⁴²

Unter funktionaler Performativität werden wiederum all jene Konzepte gefasst, die sich mit der kulturellen Wirkmächtigkeit von Texten auseinandersetzen und damit den Fokus auf den Rezeptionsakt selbst legen. Dies umfasst zum einen Emergenzeffekte und semantische Überschüsse, zum anderen aber auch sinnliche und emotionale Effekte, die durch die Materialität der Texte (Klang, Bild) erzeugt werden.⁴³ Zu nennen wäre in diesem Zusammenhang der Akt des Lesens, der mit Fischer-Lichte als Inkorporierung gedacht werden kann: „Lesen vollzieht insofern einen Akt der Inkorporation, der Ein- bzw. Verkörperung. Das Gelesene wird Teil der Leserin und vermag in ihr somatische – physiologische, emotionale, energetische – Wirkungen auszulösen. Lesen vollzieht sich als ein leiblicher Prozess.“⁴⁴ Hier wird Literatur nicht nur als diskursive Praxis gedacht, sondern es geraten auch leibliche bzw. körperliche⁴⁵ Aspekte in den Fokus. Das Paradigma des Performativen hat also in der Literaturwissenschaft zu einer Vielzahl an neuen Perspektiven auf Literatur geführt hat und kann damit als produktiver Motor neuer Theorien gelten. Es hat dazu beigetragen, dass „die Wechselbeziehungen zwischen Text und Welt auf eine neue theoretische Grundlage“⁴⁶ gestellt werden. Diese durch die Theorien des Performativen angestoßene produktive Dynamik, die sich durch die Hinwendung zur Aufführung und ihren Aspekten der Wahrnehmung, Korporalität und Materialität auszeichnet und anhand der Literaturwissenschaft ausschnitthaft gezeigt wurde, betraf aber auch andere Felder der Kulturwissenschaften. Man spricht in diesem Fall von einem sogenannten *turn* und bezeichnet damit den Versuch, „das bisherige Material der

42 Häsner u.a. (2014), S. 83.; Hervorh. im Orig.

43 Vgl. Häsner u.a. (2014), S. 85.

44 Fischer-Lichte (2013), S. 138.

45 Für eine begriffliche Unterscheidung von Leib und Körper siehe Kapitel 4.3

46 Häsner u.a. (2014), S. 92.

Forschung unter einem neuen Leitbegriff zu ordnen. Unter der neuen Perspektive vielleicht auf neues Material zu stoßen, wird dabei nicht ausgeschlossen.⁴⁷

2.1.5. Der performative-turn in den Kulturwissenschaften

Bachmann-Medick ordnet den *performative turn* mit der Hinwendung auf die Ausdrucksdimension von Handlungen und Handlungsereignissen bis hin zur sozialen Inszenierungskultur⁴⁸ in den größeren Kontext von *cultural turns* ein.⁴⁹ Die *cultural turns* sind – anders als die von Thomas S. Kuhn vorgeschlagenen Paradigmenwechsel – keine vollständigen Neuausrichtungen einer Disziplin, sondern eher veränderte Perspektiven innerhalb einer Disziplin. Mit dem Blick über die eigenen Disziplinargrenzen hinaus werden Begriffe fruchtbar gemacht, die sodann eine Erweiterung der Forschungsperspektive bewirken und zu Analysekatégorien werden können. Von einem *turn* spricht man dann, wenn der Erkenntnisfokus „also nicht mehr nur neue Erkenntnisobjekte ausweist, sondern selbst zum Erkenntnismittel und -medium wird.“⁵⁰ Bachmann-Medick nennt als Beispiel den aus der Ritualforschung stammenden Begriff der Liminalität, dessen Verwendung in anderen Forschungsfeldern sich als wirkmächtig und produktiv erweisen sollte.⁵¹ Neben den oben genannten Bezugsfeldern für die Theorien des Performativen ist es vor allem die Ritualforschung, die maßgeblich zur Weiterentwicklung des Theorienfeldes beitrug. Während in der Sprachphilosophie und Linguistik die wirklichkeitskonstitutive Wirkung der Sprache im Fokus stand und die theaterwissenschaftliche Theoriebildung die Qualitäten konkreter Aufführungen untersuchte, war es die Ritualforschung, die vor allem die Frage der Veränderung von Wirklichkeit zum Gegenstand machte.⁵² Der in den

47 Kotte, Andreas: Theaterwissenschaft. Eine Einführung. Köln, u.a.: Böhlau Verlag 2005, S. 152.

48 Vgl. Bachmann-Medick, Doris: Cultural turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag 2014, S. 104.

49 Vgl. auch Hempfer, Klaus W.; Volbers, Jörg: Vorwort. In: Hempfer, Klaus W.; Volbers, Jörg (Hrsg.): Theorien des Performativen. Sprache - Wissen - Praxis. Eine kritische Bestandsaufnahme. Bielefeld: transcript 2014, S. 8.

50 Bachmann-Medick (2014), S. 26.

51 Vgl. Bachmann-Medick (2014), S. 38.

52 Vgl. König (2014), S. 54–56.

Bezugsdisziplinen der Soziologie und Ethnologie schon bekannte Gegenstand der Rituale avancierte zur Analysekategorie, mit der auch anderweitige Phänomene (nicht wie im ursprünglichen Sinne nur sakrale Phänomene) des kulturellen Lebens erfasst werden konnten. Prominente Vertreter derartiger Ansätze sind insbesondere Victor Turner und Erving Goffman. So schuf Victor Turner mit seiner Analyse von Verlaufsstrukturen ritueller Handlungen „ein konkretes methodisches Analyse-Instrumentarium [...]“, mit dem kulturell signifikante Handlungs- und Darstellungsabläufe aus verschiedenen Gesellschaften auf dem gemeinsamen Nenner ihrer Inszenierungsstruktur beschrieben werden können.“⁵³ Die Inszenierungsstruktur von alltäglichem sozialen Handeln wiederum stand bei Erving Goffmans Studie „The presentation of self in everyday life“ von 1959 im Mittelpunkt. Goffman bedient sich dabei verschiedener Begrifflichkeiten aus dem semantischen Feld des Theaters, um soziale Interaktion beschreibbar zu machen. Vor allem im Umfeld der Erwerbsarbeit zeigt Goffman auf, wie der Einzelne „sich selbst und seine Tätigkeit anderen darstellt, mit welchen Mitteln er den Eindruck, den er auf jene macht, kontrolliert und lenkt, welche Dinge er tun oder nicht tun darf, wenn er sich in seiner Selbstdarstellung vor ihnen behaupten will.“⁵⁴ Auffallend bei Goffmans Konzeption ist jedoch die fehlende Präzisierung der Begrifflichkeiten aus dem Theater bzw. gibt es keine explizite Anbindung an einen theaterwissenschaftlichen Diskurs. Am Ende der Studie räumt er selbst die Limitationen einer metaphorischen Verwendung dieser Begriffe ein und verweist auf die heuristische Funktion dieser „dramaturgischen Perspektive“⁵⁵. Goffmans Strategie, mit Begriffen des Theaters soziale Interaktionen zu beschreiben, wurde später auch von pädagogischer⁵⁶ sowie von didaktischer Seite aufgegriffen. Auch

53 Bachmann-Medick (2014), S. 112.

54 Goffman, Erving: *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag*. München: Piper 2015, S. 3.

55 Goffman (2015), S. 219.

56 Zinnecker, Jürgen: *Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler*. In: Reinert, Gerd-Bodo; Zinnecker, Jürgen (Hrsg.): *Schüler im Schulbetrieb : Berichte und Bilder vom Lernalltag, von Lernpausen und vom Lernen in den Pausen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag 1978; Wagner-Willi, Monika: *Schule als Bühne*. In: Göhlich, Michael; Wulf, Christoph (Hrsg.): *Der Mensch als Maß der Erziehung*. Festschrift für Christoph Wulf. Weinheim: Beltz Juventa 2009.

in diesen Zusammenhängen wird der heuristische Mehrwert dieses Perspektivenwechsels betont. Wie genau dieser Perspektivenwechsel bzw. *performative turn* in der Pädagogik bzw. Didaktik seinen Einfluss entfaltet, soll Gegenstand des folgenden Kapitels sein.

2.2. Perspektivenwechsel: Performative Pädagogik und performative Didaktik

Die Anschlussfähigkeit der oben beschriebenen Konzepte der Performativität ist naheliegend, ist es doch die rhizomatische Struktur des Diskurses, die sein Vordringen in die verschiedenen kulturwissenschaftlichen Felder bedingt.⁵⁷ Auch in der Pädagogik bzw. Bildungswissenschaft sowie in der Didaktik fanden performativitätstheoretische Ansätze Anklang. Spricht man von Performativität im Zusammenhang mit Bildung, Unterricht und Schule, beziehen sich die meisten Ansätze auf jenes Feld von Theorien und Diskursen, das oben umrissen wurde: „Gemeinsam betonen diese die performative Kraft von Sprache und Imagination, künstlerischer Inszenierung und Aufführung, pädagogischem Handeln und rituellem Geschehen.“⁵⁸ Denn Unterricht in Schulen zeichnet sich in den meisten Fällen durch eine Konstante aus: Es handelt sich um Präsenzunterricht.⁵⁹ Die Schüler:innen sowie die Lehrer:innen sind körperlich anwesend, sie bewegen sich in bestimmten Räumen und bringen dort – unter Einbezug ihres Körpers aber auch verschiedener Medien – die Unterrichtsinhalte hervor. Leiblichkeit ist für Leopold Klepacki sogar „zentraler Schlüssel zum Verständnis von Unterricht“⁶⁰. Und doch scheint dieses konstituierende

57 Hempfer (2014), S. 38.

58 Zirfas, Jörg: Zur Performativität der Pädagogik. In: Hudelist, Andreas; Kramer, Stefan (Hrsg.): Kultur des Performativen. Innsbruck: StudienVerlag 2017, S. 23.

59 Anmerkung: Im Jahr 2020 kam es infolge der weltweiten Verbreitung von Covid-19 und den damit verbundenen Hygienemaßnahmen zu massiven Veränderungen in der Art und Weise, wie Unterricht gehalten wird. Unter den Vorzeichen der Pandemie wurde das sogenannte Distance-Learning bzw. der über digitale Medien vermittelte Distanzunterricht zur neuen Normalität, was nicht nur zu einem Schub in der Digitalisierung des Schulsystems führte, sondern auch große Veränderungen für die Planung und Durchführung des Unterrichts bedeutete. In der hier vorliegenden Arbeit wird der Präsenzunterricht zwar weiterhin als Normalfall gesehen, das Verhältnis von digital vermittelter Lehre und Präsenzunterricht soll allerdings in einem späteren Abschnitt aus performativitätstheoretischer Perspektive reflektiert werden.

60 Klepacki, Leopold: Leiblichkeit – notwendiger Ausgangs- und Bezugspunkt unterrichtlicher Bildungsprozesse? Theoretische Grundüberlegungen zu einer performativen Didaktik. In: Klepacki, Leopold u.a. (Hrsg.): Der Alltag der Kultivierung. Studien zu Schule, Kunst und Bildung. Münster: Waxmann 2009, S. 16.

Moment von Unterricht bisher nur wenig beforscht. Proske und Niessen konstatieren, dass „für die Körperlichkeit des Vollzugs von Unterricht und der Hervorbringung von Wissen, Können und Sollen [...] der (fach-)didaktische Diskurs so gut wie keine Begrifflichkeit entwickelt“⁶¹ hat. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommen auch Schmitt und Ruf, die monieren, dass in der bisherigen Unterrichtsforschung der Körper und Leib der Lehrenden stark vernachlässigt wurde.⁶² Für die Unterrichtsforschung bietet sich Proske und Niessen zufolge eine Unterscheidung von Performativität einerseits als Merkmal von konkreten Unterrichtssituationen, in denen (theatral) gespielt wird (z. B. Rollenspiel) und andererseits als übergeordnete Perspektive auf Unterricht allgemein an.⁶³ Eben diese letztgenannte Auffassung von Performativität ist auch für die hier vorliegende Arbeit bestimmend.

Eine übergeordnete Perspektive soll auch der folgende Überblick über zentrale Konzepte in den Bereichen der Pädagogik und Didaktik bieten, wobei es die Vielzahl an unterschiedlichen Theoriebezügen und Überschneidungen mit anderen Feldern schwierig macht, das ohnehin komplexe Feld performativer Theorien im Kontext von Schule, Unterricht und Bildung zu überblicken. So wird eine heuristische Strukturierung vorgenommen, eingedenk der Tatsache, dass es zwischen den unterschiedlichen Forschungsfeldern zu Überschneidungen kommt und beispielsweise Erkenntnisse der performativitäts-theoretischen bildungswissenschaftlichen Forschung auch in Konzepte performativer Didaktiken einfließen.

2.2.1. Performative Pädagogik

Die oben beschriebenen Entwicklungen eines *performative turn* haben auch in der Pädagogik ihre Spuren hinterlassen. In dem 2007 erschienenen Sammelband „Pädagogik des Performativen“ von Wulf und

61 Proske, Matthias; Niessen, Anne: Medialität und Performativität im Unterricht: Zwischen Hervorbringen und Übertragen, Inszenieren und Wahrnehmbarmachen schulischen Wissens, Könnens und Sollens. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, Jg. 6, Nr. 1 (2017), S. 3–4.

62 Vgl. Schmitt, Michael; Ruf, Benedikt: Lehrerkörper im Fokus. In: Jahraus, Oliver u.a. (Hrsg.): Gestalten und Erkennen. Ästhetische Bildung und Kompetenz. Münster u.a.: Waxmann 2014, S. 235.

63 Vgl. Proske, Niessen (2017), S. 5.

Zirfas werden die grundlegenden Ansätze dieses Konzepts geschildert. Auffallend ist in diesem Zusammenhang, dass auch hier – wie oben schon ausgeführt – die Metapher des Perspektivenwechsels bemüht wird. Es gehe darum, den Blick nicht auf die Interpretation von Texten über Erziehungswirklichkeiten zu richten und damit eine hermeneutische Leseart zu favorisieren.

Eher soll „auf Rahmungen, Szenarien, mimetische Zirkulationsformen, (theatrale) Präsentationspraktiken und Darstellungssituationen“⁶⁴ fokussiert werden. Notwendig sei dieser Perspektivenwechsel nicht nur, weil die Pädagogik damit eine zunehmend performative Tendenz der Kultur⁶⁵ reflektieren kann und damit anschlussfähig bleibt, sondern vor allem, weil das methodologische sowie bildungstheoretische Feld um die Dimension der „Wie-Ebene“ erweitert wird. Performative Praktiken werden unter Einbezug ethnografischer, phänomenologischer und interaktionistischer Methoden beschreibbar und bringen bislang ausgeblendete Aspekte (Körperlichkeit, Dramaturgie, Habitualisierung usw.) pädagogischen Handelns ins Spiel. Zudem lasse sich damit eine anspruchsvollere Theorie der Bildung ableiten, die neben den kognitiven und evaluativen ihre körperlichen und sozialen Aspekte betont und zudem der Prozesshaftigkeit von Bildung gerecht wird.⁶⁶ Zirfas hebt aber auch hervor, dass der Perspektivenwechsel für die Komplexität und die damit verbundenen Limitierungen der Planbarkeit und Vorhersehbarkeit im Bildungsgeschehen sensibilisieren kann. Pädagogische Beziehungen seien wesentlich davon bestimmt, „wie Menschen mit ihrem Körper beim Handeln umgehen, welche körperlichen Abstände sie einhalten, welche Körperhaltungen sie zeigen, welche Gestiken sie entwickeln“⁶⁷ und damit ein „Mehr“

64 Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg: Performative Pädagogik und performative Bildungstheorien. Ein neuer Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg (Hrsg.): Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven. Weinheim: Beltz Juventa 2007, S. 10.

65 Siehe beispielsweise Früchtl, Josef; Zimmermann, Jörg (Hrsg.): Ästhetik der Inszenierung. Dimensionen eines künstlerischen, kulturellen und gesellschaftlichen Phänomens. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2001 oder Schulze, Gerhard: Kulissen des Glücks. Streifzüge durch die Eventkultur. Frankfurt a. M., u.a.: Campus-Verl. 1999.

66 Vgl. Wulf, Zirfas (2007), S. 10–13.

67 Zirfas, Jörg: Struktur und Ereignis. Schule als performativer Handlungsraum. In: Hagedorn, Jörg (Hrsg.): Jugend, Schule und Identität. Wiesbaden: Springer VS 2014, S. 190.

als nur die Intention des Handelns anzeigen. Im *modus operandi* würden einerseits historische, institutionelle, kulturelle und soziale Rahmenbedingungen widergespiegelt und andererseits ein individueller und konkreter Umgang angezeigt.

Der Fokus auf die Materialität und Körperlichkeit und der Perspektivenwechsel hin zum *Wie* sind es, die die Pädagogik des Performativen als Bezugspunkt für die vorliegende Arbeit plausibel machen. Auch hier geht es um die Frage, welche Rolle der Körper und die Materialität bei der Hervorbringung des Gegenstands Literatur im Unterricht haben. Wenn Wulf und Zirfas betonen, dass im Blickwinkel des Performativen interessiert, „wie Handeln emergiert, wie es mit Sprache und Imagination verbunden ist, wie seine Einmaligkeit durch gesellschaftliche und kulturelle Muster ermöglicht wird und wie sich sein Ereignischarakter zu seinen repetitiven Aspekten verhält“⁶⁸, dann lässt sich insbesondere dieses Verhältnis auch für schulische Inszenierungsformen wie literarische Unterrichtsgespräche prüfen. Auch diese oszillieren zwischen den Bedingungen institutioneller Rahmung und der Ereignishaftigkeit des offenen Gesprächs. Wulf und Zirfas heben außerdem hervor, dass mit der performativen Perspektive nicht nur die eben genannten Kategorien in den Vordergrund rücken, sondern dass auch Aspekte wie Wahrnehmung, Mediengebrauch und gender-Entwicklung bearbeitet werden können. Im Zusammenhang mit Medien und insbesondere deren Gebrauch wird untersucht, „wie Medien Entferntes in Erscheinung bringen, wie sie etwas wahrnehmbar machen, wie sie interferieren, konkurrieren, koexistieren und sich durch Transfer und Vernetzung ergänzen“⁶⁹. Diese medienspezifische Sichtweise wird vor allem in den didaktischen Reflexionen dieser Arbeit und der Frage nach dem Unterschied von Fernunterricht und Präsenzlehrveranstaltungen wichtig werden.

68 Zirfas, Jörg; Wulf, Christoph: Performativität. In: Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg (Hrsg.): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer VS 2014, S. 516.

69 Zirfas, Wulf (2014), S. 519.

Wie aber werden diese performativitätstheoretischen Zugänge dann in der Unterrichtsforschung eingesetzt? Vielversprechende Forschungsprojekte und konkrete Anwendungsfelder stellen nicht nur Wulf und Zirfas im erwähnten Sammelband vor, sondern finden sich in den unterschiedlichsten Feldern der Unterrichtsforschung.⁷⁰ Da sich die vorliegende Arbeit insbesondere mit literaturdidaktischen Fragestellungen und Theorien auseinandersetzt, ist es sinnvoll, an dieser Stelle auch jene performativitätstheoretischen Ansätze genauer darzulegen, die sich in der Disziplin der Didaktik verorten.

2.2.2. Performative Didaktik

Eine systematische Aufarbeitung und Zusammenfassung verschiedener didaktischer Konzeptionen vor dem Hintergrund performativer Theoriebildung gibt es für die Allgemeine Didaktik nicht. Zwar haben sich verschiedene Forscher und Forscherinnen auf die Performativität, Körperlichkeit, Materialität, Theatralität ebenso wie auf die Inszeniertheit, das Aufführen und die typischen Rollen von Unterricht bezogen, eine systematische Sammlung dieser verschiedenen Zugänge ist aber noch ausständig. Die folgende Strukturierung erhebt daher keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern dient der Hinführung zu einer performativen Perspektive auf die Deutschdidaktik.

Schule als Theater: Historische Grundlagen

Wie im Kapitel zu den kulturwissenschaftlichen Grundlagen performativer Theorien mit Bachmann-Medick gezeigt wurde, ist die Besonderheit der *turns* das „Umschlagen“ von Themen zu Analysekatégorien.“⁷¹ Begrifflichkeiten eines bestimmten Feldes werden auf andere Felder übertragen, dadurch kommt es zu einem veränderten Blick auf Altbekanntes. Vergleicht man Ansätze in der Pädagogik und vor allem Didaktik, die sich dieser Strategie bedienen, fällt auf, dass die theoretischen Grundlagen der Bezugsdisziplinen in unterschiedlichen Graden

70 Einen Überblick geben Proske, Niessen (2017), S. 4.

71 Bachmann-Medick (2014), S. 30.

vorliegen. So arbeiten manche Ansätze zwar mit Begrifflichkeiten des Theaters, eine Anbindung an theaterwissenschaftliche oder sonstige kulturwissenschaftliche Theoriebildung bleibt jedoch aus. In diesem Abschnitt werden daher zunächst exemplarisch Ansätze vorgestellt, die sich klassischer Begrifflichkeiten des Theaters bedienen (z. B. Regisseur, Bühne, Szene, Dramaturgie) und damit eine frühe Form performativitätstheoretischer Ansätze *avant le lettre* darstellen.

Zu nennen ist zunächst Hausmann, der in seinem 1959 erschienenen Band „Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts“⁷² Parallelen zwischen der dramaturgischen Struktur von Theaterstücken und dem Ablauf von Unterrichtsstunden herstellt. Er fokussiert dabei insbesondere auf die Gemeinsamkeiten von Schauspiel und Unterricht und die daraus entstehenden Schemata. Übereinstimmungen von Schauspiel sollen genutzt werden, sodass „die Technik des Dramas zum organisierenden Direktiv für die Lehrpraxis wird“⁷³. Das Dramatische und das Dramaturgische fasst Hausmann gar als anthropologische Grundlagen der Didaktik⁷⁴. Prange kritisiert an dem Vergleich jedoch, dass bei Hausmanns Versuch, Begrifflichkeiten und Schemata aus dem Bereich der Dramaturgie auf den Unterricht zu übertragen, eben eine ganz bestimmte – und hochgradig normative – Vorstellung von Theater als Grundlage dient.⁷⁵ Hausmann gehe es demnach vielmehr um die Regeln, denen Unterricht seiner Auffassung nach folgt, als um einen direkten Vergleich der Schule mit dem Theater.

Wagenschein – seines Zeichens Physiker und Pädagoge – beschäftigt sich in seinen Arbeiten mit der Frage, wie man naturwissenschaftliches Wissen mittels Experimente im Unterricht anschaulich machen kann, und setzt auf die Phänomene als Anlässe, um Fragen und Probleme aufzuwerfen bzw. Neugierde zu wecken. In ihrer Analyse dieser Didaktik betont Husmann den inszenatorischen Charakter von

72 Hausmann, Gottfried: Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts. Heidelberg: Quelle & Meyer 1959.

73 Prange, Klaus: Die erzieherische Bedeutung der didaktischen Phantasie. In: Bildung und Erziehung, Jg. 34, Nr. 4 (1981), S. 393.

74 Vgl. Hausmann (1959), S. 242–246.

75 Vgl. Prange (1981), S. 394.

Experimenten: „Das Experiment ist gleichsam die künstlich inszenierte Wirklichkeit, es dient dazu, den Schülerinnen und Schülern zu Erlebnissen zu verhelfen, die sie so in ihrer natürlichen Umwelt nicht machen würden.“⁷⁶ Die Didaktik Wagenscheins hatte großen Einfluss vor allem in den naturwissenschaftlichen Fachdidaktiken, wurde aber auch von anderen Fachdidaktiken aufgegriffen.

Explizit auf Wagenschein und Hausmann Bezug nehmend, stellt Schulze in einem Beitrag des didaktischen Lehrbuchs „Lehrkunst“⁷⁷ seine Auffassung schulischen Lernens aus theatraler Perspektive vor. Im Vorwort eben dieses Lehrbuchs erklären die Herausgeber Schulze und Berg, dass es bei dem Konzept der Lehrkunst vorrangig um den veränderten Blick gehe. Unterricht werde nicht als Schachspiel, sondern Schauspiel gesehen, „nicht mehr im Medium analytischen und kombinatorischen Denkens, sondern in dem der anschauenden Erkenntnis und Imagination, bezogen auf ein dramatisches Geschehen.“⁷⁸ Die von Schulze dann im Beitrag beschriebene Lehrkunst orientiert sich an der Arbeitsweise von im Theater handelnden Personen (Regie, Dramaturgie, Kritik usw.) und kann deshalb „dramaturgische Didaktik“⁷⁹ genannt werden. In dieser Hinsicht knüpft Schulze explizit an Hausmanns Dramaturgie des Unterrichts an und erweitert sie. Auch Schulze prüft die Vereinbarkeit von „Aspekte[n] der Theaterkunst und der Dramentheorie“⁸⁰ anhand verschiedener Begriffe des Theaters. Anders als Hausmann ist er sich aber der Differenzen dieser Begrifflichkeiten bewusst und beschreibt sie bei der Analyse verschiedener Phänomene wie Künstlichkeit, Inszenierung und ästhetische Qualität. Eine explizite Anbindung an den theaterwissenschaftlichen Diskurs findet sich bei Schulze jedoch nicht.

76 Husmann, Bärbel: Experiment und Erfahrung. Zur Begründung liturgischen Lernens im Religionsunterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, Jg. 60, Nr. 1 (2008), S. 51.

77 Berg, Hans Christoph; Schulze, Theodor: Ein anderer Blick. Vorwort. In: Berg, Hans Christoph; Schulze, Theodor (Hrsg.): Lehrkunst. Lehrbuch der Didaktik. Lehrbuch der Didaktik. Neuwied: Luchterhand 1995.

78 Berg, Schulze (1995), S. 12.

79 Schulze, Theodor: Lehrstück-Dramaturgie. In: Berg, Hans Christoph; Schulze, Theodor (Hrsg.): Lehrkunst. Lehrbuch der Didaktik. Lehrbuch der Didaktik. Neuwied: Luchterhand 1995, S. 370.

80 Schulze (1995), S. 372.

Mit dem Inszenierungsbegriff arbeiten außerdem Meyer und Jank in ihrer Einführung in die Didaktik, wenn sie neben der Analyse und Planung von Unterricht als dritte Grundaufgabe von Didaktik die „Inszenierung des Lernens und Lehrens“⁸¹ festhalten. Voraussetzung für diese Inszenierungsarbeit seien unter anderem klare Rollendefinitionen, ein Textbuch, Regieanweisungen, Requisiten, Proben und Aufführungstermine und nicht zuletzt eine Bühne. Dass diese Begrifflichkeiten im metaphorischen Sinne gebraucht werden, liegt auf der Hand, weil die Autoren diese Wörter konsequent in Anführungszeichen setzen. So zielt man scheinbar mit dem Verweis auf allgemein verständliche Begrifflichkeiten des Theaters auf ein besseres Verständnis der komplexen unterrichtlichen Situation ab. Eine nähere Definition dieser Begrifflichkeiten sowie deren jeweiliger heuristischer Funktion bleibt aber aus. Meyer und Jank weisen zwar theoretische Bezugspunkte für den Inszenierungsbegriff aus, neben der Soziologie (Erving Goffman und Gerhard Schulze) sind es aber die Arbeiten der oben genannten Autoren Hausmann, Wagenschein und (Theodor) Schulze, die als Anleihe dienen. Eine Anbindung an den performativitätstheoretischen oder theaterwissenschaftlichen Diskurs ist hier ebenfalls nicht gegeben. Interessant ist aber, dass Meyer und Jank mit der These, dass im Unterricht die Wirklichkeit der Welt nicht nur abgebildet, sondern eben neu erschaffen werde⁸², implizit einen wesentlichen Aspekt von Performativität aufgreifen: ihre Selbstreferenzialität und die wirklichkeitskonstituierende Kraft performativer (Sprech-)Akte.

Während man an den ausgewählten Beispielen und Autoren zeigen konnte, dass die Begrifflichkeiten der Aufführung und des Theaters als heuristisches Hilfsmittel taugen, um die Komplexität unterrichtlichen Handelns zu vereinfachen, so hat sich auch gezeigt, dass in diesen Ansätzen zu einer performativen Didaktik trotz der Arbeit mit Begriffen aus dem Feld des Theaters keine expliziten Bezüge zu aktuellen Diskursen der Theaterwissenschaft bzw. den Theorien der

81 Jank, Meyer (2009), S. 99.

82 Vgl. Jank, Meyer (2009), S. 114.

Performativität hergestellt werden. Dies scheint insofern problematisch, als dass konzeptionelle und theoretische Weiterentwicklungen nicht berücksichtigt werden und die Komplexität theaterwissenschaftlicher Theoriebildung zugunsten metaphorischer Simplifizierungen zurückgestellt wird. Umso interessanter ist es, den Blick auf jene Konzepte in der Didaktik zu richten, die diesen Bezug zu Theorien des Performativen explizit herstellen.

Didaktik mit Bezug auf Theorien der Performativität

Eine Unterscheidung zwischen Didaktik und Pädagogik scheint auf den ersten Blick nicht zielführend, da performativitätstheoretische Ansätze diese Unterscheidung ebenfalls nicht treffen. Im Sinne des hier etablierten Ordnungssystems sollen aber nachstehend jene Konzepte vorgestellt werden, die auf Unterricht und didaktische Arrangements fokussieren und die – anders als die Theorien der performativen Pädagogik – weiterführende Überlegungen beispielsweise zum Begriff der Bildung außer Acht lassen. Im Gegensatz zu den Beispielen der historischen Grundlagen beziehen sich die nun folgenden Ansätze explizit auf Theorien des Performativen bzw. stellenweise auf die Pädagogik des Performativen. Die Perspektive auf Unterricht und Lehre als Performance mit explizitem Bezug auf Theorien der Performativität nehmen Zahn und Pazzini in ihrem Sammelband zu filmischen Inszenierungen des Lehrens ein, wobei der Untersuchungsgegenstand nicht videographierte Unterrichtsstunden sind, sondern Spielfilme, die als „komplexe Inszenierungen von Lehrinszenierungen verstehbar“⁸³ werden. Grundlegend für diese Perspektive ist die Vorstellung, dass Lehre über die reine Wissensvermittlung hinaus immer auch imaginative Anteile hat, die sich aus einem „historisch spezifischen symbolisch-kulturellen Imaginären“⁸⁴ speisen. Dieses symbolisch-kulturelle, imaginäre Wissen ist – in der Beschreibung von Zahn und Pazzini – keineswegs als substanzielles Wissen zu

83 Zahn, Manuel; Pazzini, Karl-Josef: Lehr-Performances. Filmische Inszenierungen des Lehrens. Wiesbaden: Springer VS 2011, S. 10.

84 Zahn, Pazzini (2011), S. 11.

denken, sondern muss als performatives Wissen immer wieder von Neuem inszeniert und hervorgebracht werden: „Der Film wird in dieser Perspektive zur kulturellen Praxis der (Re-)Inszenierung des Wissens um das Lehren und Lernen.“⁸⁵ Anschlussfähig ist diese Sichtweise zur oben genannten Funktion von Literatur als Wissensvermittlerin. Die Theorien der Performativität fungieren in dem Ansatz von Zahn und Pazzini als Ausgangspunkt für ein Verständnis von Unterricht und Schule, das die Verkörperung von Rollen, die Aufführungssituation und die Inszenierung und damit das Wie des Unterrichtens in den Fokus rückt.

Die Praktiken des Unterrichtens stellt auch Kraus in den Mittelpunkt ihrer Untersuchung zu pädagogischen Wissensformen in der Lehrer:innenbildung, wobei sie einerseits explizit einen performativitätstheoretischen Ansatz wählt, um diese Wissensformen herauszuarbeiten, und andererseits auf empirische Arbeiten der erziehungswissenschaftlichen Praktikenforschung und zum Teil auf phänomenologische Konzepte zurückgreift.⁸⁶ Mit ihrer Arbeit versucht Kraus die Theorie-Praxis-Relation zu bearbeiten, wobei sie die Didaktik im Lehramtstudium analysiert und argumentiert, dass über kognitives und explizites Wissen hinaus vor allem das multimodale Wissen für die professionelle Praxis von Lehrer:innen relevant ist.

Einen ähnlichen und ebenfalls im Bereich der Hochschuldidaktik vertorteten Ansatz wählen Klepacki und Köstler-Kilian, wenn sie universitäre Lehre unter den Aspekten des körperlich-performativen Vollzugs, den performativen Interaktionsstrukturen der Beteiligten und der performativen Bedeutung von Räumen und Dingen für didaktisch organisierte Lehr-Lern-Settings untersuchen.⁸⁷ Ziel ihrer performativitätstheoretischen Ausführungen ist die Reflexion von Planungs- und

85 Zahn, Pazzini (2011), S. 11.

86 Vgl. Kraus, Anja: Pädagogische Wissensformen in der Lehrer(innen)bildung. Ein performativitätstheoretischer Ansatz. Münster, u.a.: Waxmann 2016, S. 22.

87 Klepacki, Leopold; Köstler-Kilian, Sabine: Impulse für eine kritisch-reflexive Lehr-Lern-Kultur aus performativitätstheoretischer Perspektive. In: Jahn, Dirk u.a. (Hrsg.): Kritische Hochschullehre. Impulse für eine innovative Lehr- und Lernkultur. Wiesbaden: Springer VS 2019.

Analysefragen didaktisch-methodisch organisierter Lehr-Lern-Situationen, wobei die theoretischen Bezugspunkte hier ganz klar in den oben skizzierten Theorien des Performativen liegen: Mit Fischer-Lichte legen die Autor:innen den Fokus auf die „körpergebundene, aufführungshafte, selbst- und fremdreferentielle sowie iterative *Herstellung und Durchführung von Unterricht* als bedeutungshafte Wirklichkeit“⁸⁸ Dieser Ansatz von Klepacki und Köstler-Kilian wird in der hier vorliegenden Arbeit immer wieder als Referenzpunkt dienen.

Als körpergebundene Tätigkeit versteht auch Prange das Unterrichten und setzt die Zeige-Geste als Ausgangspunkt jeglicher Lehre. Noch vor der sprachlichen Vermittlung komme das Lehren, bei dem „der Lehrende sich selbst als Zeichen und Beispiel einbringt“⁸⁹. Er entwickelt daraus gar den Grundriss einer operativen Pädagogik, deren Grundlage eben die Zeigestruktur der Erziehung ist.⁹⁰ Prange verwendet das Konzept durchaus metaphorisch, wenn er von der Einsicht oder der Erkenntnis von Werten, Normen und Gesetzmäßigkeiten schreibt, aber eben auch im ursprünglichen Sinne, wenn es „um das leibhafte Sehen und das einfache Hinzeigen“⁹¹ geht. Die grundlegende Aufgabe der Lehrenden sei es also, etwas in Erscheinung zu bringen und zwar durch darstellende Operationen. Der Lehrvortrag ist bei Prange damit als das Herz des Schulunterrichts zu verstehen, nämlich „als *repraesentatio mundi*, Vergegenwärtigung des Abwesenden und bisher Unsichtbaren“⁹². Das Konzept Pranges wird oftmals als theoretischer Bezugspunkt für Forschungsarbeiten zur Schul- und Unterrichtsforschung genannt, die vor allem die soziale Konstitution von Unterricht analysieren und damit auch Theorien des Performativen einbringen. So erweitert beispielsweise Ricken Pranges Konzeption

88 Klepacki, Köstler-Kilian (2019), S. 207.; Hervorh. im Orig.

89 Prange (1981), S. 399.

90 Prange, Klaus: Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik. Paderborn, u.a.: Ferdinand Schöningh 2005.

91 Prange, Klaus: Erziehung als Handwerk. Studien zur Zeigestruktur der Erziehung. Paderborn, u.a.: Ferdinand Schöningh 2012, S. 118.

92 Prange (2012), S. 120.

um anerkennungs-theoretische Aspekte⁹³. Er versteht Anerkennung als ein Geschehen der Intersubjektivität, „in dem andere sich auf sich wechselseitig beziehen und dadurch zu bestimmten anderen erst machen; es ist [...] jenes Medium, in dem Subjektivationsprozesse sich vorwiegend vollziehen, und muss daher als ein performatives Geschehen verstanden werden.“⁹⁴ Performativ kann dieses Unterrichtsgeschehen also deshalb genannt werden, weil es Akte der Adressierung und Konstituierung bedingt. So werden in der Ansprache Subjekte nicht nur adressiert, sondern überhaupt erst hervorgebracht – und zwar als bestimmte Subjekte. Eben dieses Adressierungs- und Konstituierungsgeschehen untersuchen Reh und Rabenstein in einer qualitativen Studie, deren Untersuchungsgegenstand eine Deutschstunde ist. Sie zeigen beispielsweise, dass das Ziel des Lehrers, ein Gedicht „zu knacken“, dieses Gedicht als spezifische Sache überhaupt erst hervorbringt: „nämlich als ein zu lösendes Rätsel, das man möglicherweise noch nicht einmal als solches erkennt, für das zu lösen man vielleicht nicht einmal die richtige Frage – nämlich die nach den versteckten Bedeutungen – findet.“⁹⁵ Die hier vorgestellten Ansätze von performativitätstheoretisch informierten didaktischen Überlegungen sind jedoch eher einer allgemeinen Theorie des Unterrichtens verschrieben und gehen auf fachspezifische Aspekte nicht ein. Da sich das vorliegende Dissertationsprojekt aber explizit als Beitrag zu einer Fachdidaktik Deutsch versteht, soll der Fokus nun noch einmal verkleinert werden, indem auf die Aufarbeitung performativitätstheoretischer Überlegungen im Kontext der Fachdidaktik verwiesen wird. Deshalb wird im Folgenden ein Konzept aus der evangelischen Religionsdidaktik vorgestellt, das auf den Theorienkomplex des Performativen explizit Bezug nimmt. Damit soll unter anderem die Plausibilität für

93 Ricken, Norbert: Zeigen und Anerkennen. Anmerkungen zur Form pädagogischen Handelns. In: Berdelmann, Kathrin; Fuhr, Thomas (Hrsg.): Operative Pädagogik. Grundlegung, Anschlüsse, Diskussion. Paderborn: Ferdinand Schöningh 2009.

94 Ricken, Norbert: Über Anerkennung. Spuren einer anderen Subjektivität. In: Ricken, Norbert u.a. (Hrsg.): Um-lernen. Festschrift für Käthe Meyer-Drawe: Wilhelm Fink 2009, S. 87.

95 Rabenstein, Kerstin; Reh, Sabine: Die soziale Konstitution des Unterrichts in pädagogischen Praktiken und die Potentiale qualitativer Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 59, Nr. 3 (2013), S. 302.

das hier vorliegende Vorhaben, die Theorien der Performativität für die Literaturdidaktik fruchtbar zu machen, gezeitigt werden.

Performative Religionsdidaktik als Beispiel für eine performative Fachdidaktik

Der Versuch, über klassische Begrifflichkeiten des traditionellen Theatermodells hinaus performative Theorien in didaktische Überlegungen zu integrieren, ging vor allem von der evangelischen Religionsdidaktik aus. In dem 2008 erschienenen Sammelband „Performative Religionsdidaktik“ von Silke Leonhard und Thomas Klie finden sich Beiträge, die nach dem Potential einer Verknüpfung dieser Ansätze fragen. Als Grundlage dient die Ausgangsthese, dass man für das Lehren und Lernen von Religion auf das achten müsse, „was sich religiös äußert. Oder in der Sprache der Kulturwissenschaften: Man muss auf das schauen, was sich *performiert*, in Erscheinung tritt, sich zeigt.“⁹⁶ Dabei betonen Klie und Leonhard im Vorwort, dass die performative Sichtweise in der Religionspädagogik schon länger diskutiert wird. Generell scheint es in der Theologie ein Bewusstsein für die Performativität bzw. Theatralität⁹⁷ religiöser Prozesse zu geben, Raschzok beschreibt beispielsweise die theoretischen Grundlagen zweier Forschungsarbeiten, die explizit mit den genannten Theorien arbeiten.⁹⁸ Für Klie und Leonhard ist es vor allem die Tatsache, dass Religion überhaupt erst durch die gelebte Praxis ins Werk gesetzt wird, die eine performativitätstheoretische Perspektive für den Religionsunterricht

96 Leonhard, Silke; Klie, Thomas: Ästhetik – Bildung – Performanz. Grundlinien performativer Religionsdidaktik. In: Klie, Thomas; Leonhard, Silke (Hrsg.): Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik - Lernorte - Unterrichtspraxis. Stuttgart: Kohlhammer 2008, S. 11.; Hervorh. im Orig.

97 Fischer-Lichte weist darauf hin, dass neben den Begriff der Theatralität als kulturwissenschaftliches Grundkonzept, das u. a. im DFG-Projekt „Theatralität. Theater als Modell in den Kulturwissenschaften“ beforscht wird, in den 1990er Jahren zunehmend der Begriff der Performativität trat und sich z. T. auch durchgesetzt hat, wenn es um den Aufführungscharakter von Kultur geht. Sie zeigt aber auch die Ähnlichkeit der Begriffe auf. vgl. Fischer-Lichte (2013), S. 29. Warstat differenziert die Begriffe und führt aus, dass Theatralität meist in Bezug auf Situationen des Zeigens und Betrachtens verwendet wird, während Performativität auf Akte und Handlungen, die wirklichkeitskonstitutiv und selbstbezüglich sind, bezogen ist. vgl. Warstat, Matthias: Politisches Theater zwischen Theatralität und Performativität. In: Fischer-Lichte, Erika u.a. (Hrsg.): Die Aufführung. Diskurs - Macht - Analyse. München: Wilhelm Fink 2012, S. 71. In der hier vorliegenden Arbeit wird Performativität als Überbegriff geführt, der allerdings auch Aspekte der Theatralität beinhalten kann.

98 Vgl. Raschzok, Klaus: Modeerscheinung oder Wahrnehmungszugewinn? Diskurse praktischer Theologie. In: Verkündigung und Forschung, Jg. 54, Nr. 2 (2009).

plausibel macht.⁹⁹ Keinesfalls soll an dieser Stelle das gesamte Konzept der performativen Religionsdidaktik abgehandelt werden, zumal einige Aspekte einer spezifischen religionspädagogischen Tradition folgen, die keine oder kaum Anknüpfungspunkte für eine deutschdidaktische Diskussion bieten würden. Aus diesem Grund werden im Folgenden jene Aspekte der performativen Religionsdidaktik erschlossen, die für den deutschdidaktischen Diskurs anschlussfähig erscheinen. Überlegungen und ein Forschungsüberblick zur deutschdidaktischen performativitätstheoretischen Diskussion werden dann im darauffolgenden Kapitel beschrieben. Anhand der folgenden Zusammenfassungen soll außerdem gezeigt werden, wie sich die Konzeption der performativen Religionsdidaktik explizit auf den performativitätstheoretischen Diskurs der gegenwärtigen Theater- und Literaturwissenschaft sowie Soziologie und Pädagogik bezieht.

Das Konzept der Inszenierung nimmt in der performativen Religionsdidaktik einen zentralen Stellenwert ein: „Man kann nicht nicht inszenieren.“¹⁰⁰ Mit dieser an Watzlawick angelehnten Ausgangsthese argumentiert Husmann, dass die Logik der Inszenierung fundamental für unterrichtliche Prozesse ist. Neben der Inszenierung der Rolle der Lehrperson gehe es auch um die Inszenierung eines Stücks: Hier bezieht sich Husmann explizit auf das oben genannte Konzept des „Lehrstücks“ von Schulze. Bevor sie aber die Relevanz des Inszenierungsbegriffes für die Schule prüft, leitet sie diesen von gängigen theaterwissenschaftlichen Konzepten her und betont mit Verweis auf Fischer-Lichte insbesondere den Unterschied zwischen Aufführung und Inszenierung¹⁰¹. Dass hier eine theaterwissenschaftlich fundierte Relektüre des Schulz'schen Lehrstückkonzepts erkenntnisförderlich sein kann, zeigt Husmann dann in der Kritik so mancher Positionen Schulzes: Wenn er beispielsweise die klassische Gegenüberstellung

99 Vgl. Leonhard, Klie (2008), S. 13.

100 Husmann, Bärbel: Inszenierung und Unterricht. Oder: Man kann nicht nicht inszenieren. In: Klie, Thomas; Leonhard, Silke (Hrsg.): Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik - Lernorte - Unterrichtspraxis. Stuttgart: Kohlhammer 2008, S. 32.

101 Vgl. Husmann (2008), S. 30.

von literarischem Drama (Text) und Inszenierung parallel setzt mit dem „Lehr-Stück“ und der daraus folgenden didaktischen Inszenierung, weist Husmann darauf hin, dass Unterricht keineswegs der Ausführung einer fest vorgeschriebenen Textvorlage gleicht, sondern eher an Improvisationstheater erinnert.¹⁰² Als Beispiel nennt sie das Unterrichtsgespräch, das eben nicht wie im Textbuch minutiös vorgezeichnet werden kann. Der hier angesprochene Zielkonflikt zwischen Offenheit und Steuerung ist auch Gegenstand der deutschdidaktischen Diskussion, wenn beispielsweise für literarische Unterrichtsgespräche eine zu starke Lenkung moniert wird. Ähnlich prägnant hinsichtlich der Inszenierungsstruktur von Unterricht formuliert es Roth, wenn sie schreibt, dass der Inszenierungsbegriff nicht nur didaktische Gestaltungsmöglichkeiten impliziere (z. B. szenische Interpretationen von Bibeltexten, die Inszenierung christlicher Sprach- und Handlungsmuster), sondern eine „Grundkonstante des Unterrichtsgeschehens“¹⁰³ benennt. Roth akzentuiert den Begriff aber stärker in Hinblick auf die Aufführungsdimension. Wichtig sei aus religionsdidaktischer Sicht hauptsächlich, *wie* der Unterricht zustande kommt – eine Blickrichtung, bei der der von Wulf und Zirfas angestoßene Perspektivenwechsel zum *Wie* anklingt.¹⁰⁴

Das *Wie* steht auch bei dem Phänomen der Aufführung im Zentrum des Interesses. In der Definition von Fischer-Lichte meint der Terminus Aufführung „ein strukturiertes Programm von Aktivitäten, das zu einer bestimmten Zeit an einem bestimmten Ort von einer Gruppe von Akteuren vor einer Gruppe von Zuschauern durch- bzw. vorgeführt wird.“¹⁰⁵ Damit sind Aufführungen einmalig und nicht wiederholbar und sie zeichnen sich durch die Ko-Präsenz von Akteuren bzw. Akteurinnen und Publikum aus. Diese Ebene nimmt Roth in den Blick,

102 Vgl. Husmann (2008), S. 35.

103 Roth, Ursula: Von der Inszenierung bis zur Performativität. Der Religionsunterricht im Lichte kulturwissenschaftlicher Grundkategorien. In: Klie, Thomas; Leonhard, Silke (Hrsg.): Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik - Lernorte - Unterrichtspraxis. Stuttgart: Kohlhammer 2008, S. 41.

104 Vgl. Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg (Hrsg.): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer VS 2014, S. 515.

105 Fischer-Lichte, Erika: Performativität und Ereignis. In: Fischer-Lichte, Erika u.a. (Hrsg.): Performativität und Ereignis. Tübingen: Francke 2003, S. 15.

wenn sie nach der konkreten Umsetzung des Unterrichts fragt und die Rollen der Schüler:innen bzw. der Lehrpersonen untersucht. Auch hier ist der Bezug auf die theaterwissenschaftliche Theoriebildung und vor allem auf die Theatergeschichte erkenntnisförderlich. Roth korrigiert beispielsweise mit dem Verweis auf die Publikumsforschung und deren angestoßenen „Rehabilitierung des Zuschauers“¹⁰⁶ die oftmals verkürzte Darstellung, Rezipierenden käme die passive Rolle zu, während die Agierenden den aktiven Part einnehmen. Übertragen auf den Kontext der Schule konstatiert Roth: „Dass diese vermittelte Wahrnehmungsweise notwendig von minderer pädagogischer Qualität sein muss, steht nicht von vornherein fest.“¹⁰⁷ Insbesondere das Wechselspiel zwischen den Agierenden und Rezipierenden, das Oszillieren verschiedener Rollenzuschreibungen sei konstitutiv für das Konzept der Performativität aber auch für das Geschehen im Unterricht. Jede Unterrichtsstunde ist laut Roth performativ. Aus didaktischer Sicht sei zu fragen, ob es dem Unterricht gelingt, den grundlegend performativen Charakter „durch eine entsprechende Unterrichtsgestaltung sinnfällig zur Geltung zu bringen, oder ob die didaktischen und methodischen Entscheidungen im Vorfeld der Unterrichtsstunde dem performativen Wesen des Religionsunterrichts eher entgegenstehen.“¹⁰⁸

Fokussiert man auf Aufführungen, gerät eine weitere zentrale Kategorie in den Blick: die Leiblichkeit der Agierenden. So kommt dieser auch in der performativen Religionsdidaktik ein zentraler Stellenwert zu. Bereits 2006 hat Leonhard mit „Leiblich lernen und lehren“ eine Publikation vorgelegt, die den kulturwissenschaftlichen und philosophischen Diskurs zu Körper und Leib auf den Kontext der Religionsdidaktik zu übertragen versucht. Religiöse Bildung und religiöses Lernen sollen durch leibräumliche Zugänge angebahnt werden.¹⁰⁹ Auch Roth betont in ihrem Artikel, dass der Körper in der Folge

106 Roth (2008).

107 Roth (2008).

108 Roth (2008), S. 45.

109 Vgl. Leonhard, Silke: Leiblich lernen und lehren. Ein religionsdidaktischer Diskurs. Stuttgart: Kohlhammer 2006, S. 89.

kulturwissenschaftlichen Einflusses (*body turn*) im allgemeinpädagogischen Sinne als Lernort aufgefasst wird und eine auf die kognitive Dimension beschränkte Sichtweise von Lernen erweitert werde. Dies berge die Chance, „dass Schülerinnen und Schüler den Religionsunterricht, genauer: ihren Körper im unterrichtlichen Geschehen, als Bühne für den experimentellen Vollzug religiöser Sprach- und Handlungsmuster erfahren können.“¹¹⁰ Doch Roth warnt auch vor einer Vereinnahmung durch ganzheitliche Konzepte religiösen Lernens und fordert mit Verweis auf Schauspieltheorien des 20. Jahrhunderts eine Ausgewogenheit zwischen Identifikation mit der Rolle und reflexiver Distanz. Der Zusammenhang von Leiblichkeit und Sprache wiederum wird in einem Artikel von Leonhard mit Bezug auf Waldenfels reflektiert: „Der Leib fördert Sinn schöpferisch zutage in den Gebärden der Körper- und Wortsprache. Sprache ist somit stets situiert, d. h. sie geschieht nicht außerhalb von Raum, Zeit und Körperlichkeit.“¹¹¹ Diese Erweiterung um die leibliche Dimension von Kommunikation ermögliche es beispielweise, Unsagbares zum Ausdruck zu bringen.

Auch wenn in der performativen Religionsdidaktik das Augenmerk meist auf Vollzüge von Religion und deren Aufführungen gelegt wird, stellt die Lektüre von Texten nach wie vor einen unerlässlichen Teil der schulischen Vermittlungsarbeit dar: „Die kritische Bibellektüre ist im Religionsunterricht durch keine andere Lehr-Lernform substituierbar.“¹¹² Der Umgang mit Texten sei das Kerngeschäft des Religionsunterrichts und in dieser Hinsicht ist er dem Deutschunterricht sehr ähnlich. Wie mit Texten gearbeitet wird, erfährt aber in der performativen Religionsdidaktik durchaus eine kritische Betrachtung, wenn beispielsweise das einförmige „Besprechen“ von Arbeitsblättern kritisiert wird.¹¹³

110 Roth (2008), S. 43.

111 Leonhard, Silke: Gesagt - getan? Körper, Sprache und Performanz im Religionsunterricht. In: Klie, Thomas; Leonhard, Silke (Hrsg.): Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik - Lernorte - Unterrichtspraxis. Stuttgart: Kohlhammer 2008, S. 119.

112 Klie, Thomas; Leonhard, Silke (Hrsg.): Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik - Lernorte - Unterrichtspraxis. Stuttgart: Kohlhammer 2008, S. 22.

113 Vgl. Klie, Leonhard (2008), S. 22.

Reflektiert wird außerdem die Performativität von Texten selbst. So zeigt Kumlehn mit der Text- und Erzähltheorie Ricœurs, dass Texte die Lesenden dazu einladen, „die Umwelt des Menschen selbst in eine bedeutungsvolle Welt zu verwandeln, indem sie die Wahrnehmungs- und Referenzmöglichkeiten in Bezug auf die Lebenswelt erweitern und damit zugleich die performativen Ressourcen der Formgebung, der Weise der Selbstinszenierung und der Gestaltung der Welt.“¹¹⁴ Texte können so im schulischen Kontext Schüler:innen dazu herausfordern, einen anderen Blick auf die Welt zu entwickeln, „in der Balance von Nähe und Distanz, refigurierter und re-inszenierter Vertrautheit und Fremdheit können die Texte als Widerlager des immer schon Gewussten didaktisch produktiv irritieren“¹¹⁵. Kumlehn spricht hier das transformative Potential von Lektüren an: Schüler:innen können sich in Bezug zu Texten setzen, sich zu ihnen verhalten und sich einerseits in gewissen Darstellungen wiederfinden oder sich mit Figuren identifizieren, andererseits aber auch das ganz Andere zum Anlass für eine Neubewertung von Wissensbeständen bzw. Neuausrichtung von Standpunkten nehmen. Textarbeit könne sich aber nicht in einer strikten hermeneutischen Freilegung eines objektiven Textsinns erschöpfen. Kumlehn macht daher deutlich, dass eine hermeneutisch-interpretative Erschließung stets Offenheit gegenüber der Pluralität möglicher Sinngehalte von Texten bewahren sollte.¹¹⁶ Auch hier zeigen sich Parallelen zur Kritik in der deutschdidaktischen Diskussion bezüglich der fragend-entwickelnden und damit lehrer:innen-zentrierten Art und Weise der Texterschließung.

Ein weiterer wichtiger Aspekt der Textarbeit in der performativen Religionsdidaktik ist die Erweiterung analytisch-diskursiver Methoden um inszenatorische beziehungsweise handlungs- und produktionsorientierte Verfahren. Dressler spricht hier von „Performativer

114 Kumlehn, Martina: Mimesis - Performanz - Narrative Identität. Religiöse Textwelten „bewohnen“ und darstellen. In: Klie, Thomas; Leonhard, Silke (Hrsg.): Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik - Lernorte - Unterrichtspraxis. Stuttgart: Kohlhammer 2008, S. 106.

115 Kumlehn (2008), S. 111.

116 Vgl. Kumlehn (2008), S. 110.

Textdidaktik¹¹⁷, die im Deutschunterricht ihr Pendant in den zahlreichen inszenatorischen Methoden von literarischen und insbesondere dramatischen Texten findet (szenisches Spiel, Standbilder, Rollenspiele usw.).

2.2.3. Performative Deutschdidaktik

Wenn man vor dem Hintergrund der kulturtheoretischen Grundlagen performativer Theorien und deren Bedeutung für den Kontext Schule und Unterricht nun gezielt die Frage nach dem Deutschunterricht und seiner Didaktik stellt, muss man konstatieren, dass performativitätstheoretische Überlegungen bisher nur spärlich zur Kenntnis genommen worden sind. Zwar wurden im Zuge der Sprachdidaktik z. B. die Sprechakttheorien Austins aufgenommen, genauso wie in der Literaturdidaktik performativitätstheoretische Ansätze im Zusammenhang mit Gender und damit der Linie der von Krämer kategorisierten iterabilisierenden Konzepte. Vor allem aber jener Theoriekomplex der korporalisierenden Performativität, der auch in der performativen Pädagogik eine zentrale Rolle spielt, wurde in der Deutschdidaktik kaum rezipiert.

Dabei scheint die Deutschdidaktik als Disziplin besonders anschlussfähig für kulturwissenschaftliche Theoreme. Abraham und Kepser verorten die Deutschdidaktik selbst als „eingreifende Kulturwissenschaft“¹¹⁸ unter dem Dach der Kulturwissenschaften und betonen deren inter- und transdisziplinären Charakter. Der Plural deutet an, dass es sich bei den Kulturwissenschaften nicht um eine einzelne Disziplin handle, „sondern, um eine Bündelung und Verschränkung all jener Forschungsinteressen, die kulturelle Phänomene fokussieren.“¹¹⁹ Daraus ergebe sich ihre Kompatibilität mit anderen Bezugswissenschaften und so nennen Abraham und Kepser neben Pädagogik, Psychologie und

117 Vgl. Dressler, Bernhard: Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch. In: Klie, Thomas; Leonhard, Silke (Hrsg.): Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt 2003, S. 163–165.

118 Vgl. Kepser, Matthias; Abraham, Ulf: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich-Schmidt-Verlag 2016, S. 11–19.

119 Kepser, Abraham (2016), S. 17.

Medienwissenschaften auch die Theaterwissenschaft als Nachbardisziplin. Wie eine derartige Perspektivierung kulturwissenschaftlicher Theoreme für die Deutschdidaktik aussehen kann, zeigen beispielsweise Bönninghausen und Baum, wenn sie in ihrem Sammelband „Kulturtheoretische Kontexte für die Literaturdidaktik“ nach der Funktion dieser Theorien für die literaturdidaktische Theoriebildung fragen. Sie weisen aber im Vorwort explizit auf eine damit verbundene Einschränkung hin: es kann „wohl kaum um ein Überstülpen solcher Theoreme auf die Didaktik gehen, sondern vielmehr um didaktische Lesarten, Rekonfigurationen, Anwendungen und Situierungen (von didaktischen Problemen in diese Theoriegebäude).“¹²⁰ Dies beschreibt auch das hier vorliegende Vorhaben treffend, denn eine derartige didaktische Lesart, Rekonfiguration, Anwendung und Situierung von deutschdidaktischen Phänomenen in das Theoriegebäude der Performativität soll hier geleistet werden. Der Beitrag von Bönninghausen in dem erwähnten Sammelband ist im Kontext dieser Dissertation besonders hervorzuheben, da sich die Autorin explizit mit performativitätstheoretischen Überlegungen auseinandersetzt und im Rekurs auf Barthes die Theatralität des Textes zum Gegenstand macht. Bönninghausen plädiert für einen geschärften Blick darauf, *wie* die Literatur etwas in Szene setzt, und fordert, bei der Thematisierung von Literatur im Unterricht nicht allein bei inhaltlichen bzw. oberflächlichen Figurencharakterisierungen stehen zu bleiben. Ziel sei es letztlich, einen emanzipativen Gebrauch der Sinne zu entwickeln und damit auch traditionelle Formen der Sinngebung zu unterlaufen bzw. zu subvertieren.¹²¹

Zwei 2017 erschienene Sammelbände fassen deutschdidaktische Modelle und Gegenstandsbereiche unter dem Begriff der Inszenierung: So wird in der Einleitung des Sammelbandes „Inszenierungen literalen Lernens: kulturelle Anforderungen und individueller Kompetenzerwerb“ die Verwendung des Inszenierungsbegriffes als Heuristik

120 Baum, Michael; Bönninghausen, Marion (Hrsg.): Kulturtheoretische Kontexte für die Literaturdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2010, S. 5.

121 Bönninghausen, Marion: Zwischen Sinn-Stiftung und Wahr-Nehmung. Theatralität als Dispositiv im literaturdidaktischen Kontext. In: Baum, Michael; Bönninghausen, Marion (Hrsg.): Kulturtheoretische Kontexte für die Literaturdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2010.

hervorgehoben und argumentiert, dass die Perspektive der Inszenierung auf unterrichtliche Verwirklichungen geeignet sei, um zu thematisieren, „was denn die spezifische betrachtete Inszenierung kennzeichnete, wie der gespielte ‚Stoff‘ auf die Bühne gebracht wurde, was die Gründe hierfür sein könnten und wie erfolgreich seine Vermittlung gelungen ist.“¹²² Scherf, der Herausgeber, räumt im Vorwort ein, dass eine derartige Verwendung des Inszenierungsbegriffes zwar hinter Begriffsklärungen der Kulturwissenschaften zurückfalle, jedoch trotzdem geeignet sei, um die Gemachtheit sowie den Einfluss der Akteur:innen und die Rahmung des Unterrichts darstellen zu können. Der Sammelband „Kulturen des Inszenierens“, der aus der gleichnamigen Sektion des Symposions Deutschdidaktik 2016 in Ludwigsburg hervorging, vereint Beiträge, die einen „kulturwissenschaftliche[n] Blick auf die Arbeits- und Forschungsbereiche der Deutschdidaktik“¹²³ einnehmen und unter dem Begriff der Inszenierung subsumiert werden. In der Einleitung, die als kulturwissenschaftliche Grundlage gelesen werden kann, wird der Inszenierungsbegriff nach seinen ästhetischen, anthropologischen und didaktisch-methodischen Dimensionen aufgeschlüsselt und anhand unterschiedlicher Handlungsfelder wie Sprechen, Spiel und mediale Transformationen konkretisiert.¹²⁴ Ein Zusammenhang zu theaterwissenschaftlichen oder anderen performativitätstheoretischen Ansätzen wird aber nicht explizit hergestellt.

Eine Perspektivierung und Übersicht explizit performativitätstheoretischer Ansätze für die Deutschdidaktik stellt der Sammelband „Kultur des Performativen“¹²⁵ dar, dessen Autor:innen sowohl auf theoretischer Ebene als auch auf Ebene der Unterrichtspraxis die Potentiale dieser Ansätze thematisieren. So werden neben den theoretischen Grundlagen der Theorien des Performativen auch Konzepte für den

122 Scherf, Daniel: Einleitung. In: Scherf, Daniel (Hrsg.): Inszenierungen literalen Lernens. Kulturelle Anforderungen und individueller Kompetenzerwerb. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2017, S. 11.

123 Abraham, Ulf; Brendel-Perpina, Ina: Einführung: Kulturen des Inszenierens. In: Abraham, Ulf; Brendel-Perpina, Ina (Hrsg.): Kulturen des Inszenierens in Deutschdidaktik und Deutschunterricht. Stuttgart: Klett Fillibach 2017, S. 8.

124 Vgl. Abraham, Brendel-Perpina (2017), S. 12–18.

125 Hudelist, Andreas; Kramer, Stefan (Hrsg.): Kultur des Performativen. Innsbruck: StudienVerlag 2017.

Unterricht vorgestellt und damit gezeigt, wie performative Formate wie der Poetry Slam oder die Erzählkunst als performative Praxis zur Sprachförderung eingesetzt werden können.

Besonders relevant für den hier vorgenommenen Forschungsüberblick zu einer performativen Deutschdidaktik und deren mögliche Arbeitsfelder sowie die weitführenden Reflexionen dieser Arbeit ist der Überblicksartikel von Kramer, der hier zunächst kurz zusammengefasst und zugleich erweitert und ergänzt werden soll. Im Zentrum einer performativen Deutschdidaktik stehen Kramer zufolge unterschiedliche Formen des Aus- und Aufführens im Kontext der Sprach- und Literaturvermittlung: „die Ausführung von Sprache als wirksamer Vollzug, die Aufführung von rituellen, theatralen und sozialen Handlungen, die Inszenierung von Körperlichkeit und Materialität in Texten und Bildern.“¹²⁶ Vor dem Hintergrund sowohl sprach- als auch kulturphilosophischer, diskursanalytischer, theater- und literaturwissenschaftlicher Theorien fragt Kramer nach der Bedeutung dieser theoretischen Konstrukte für Arbeitsbereiche der Deutschdidaktik mit dem Ziel, Perspektiven der Deutschdidaktik zu schärfen und zu verändern. Die vorgeschlagene Ordnung von 1) Sprache, Sprechen und Schreiben, 2) Lesen, Literatur und Theater und 3) Identität, Körper und Macht soll hier übernommen und die jeweiligen Kategorien sollen gegebenenfalls ergänzt werden. Der erste Bereich, den Kramer definiert, ist der Bereich der Sprache. Damit in Verbindung stehen die oben angeführten Theorieentwicklungen in der Sprachphilosophie und Linguistik, die im Gefolge Austins den Fokus auf die Handlungsdimensionen von Sprache legen und in weiterer Folge auch die Sprachdidaktik beeinflusst haben. Vorgestellt werden Konzepte aus dem Bereich der Sprachdidaktik, die beispielsweise den Körper als Ressource für Lehr-Lernprozesse verstehen.

Zu ergänzen wären diese Ansätze noch um Konzepte, die vor allem im DaF/Daz-Bereich angewandt werden und die davon ausgehen, dass

126 Kramer (2017), S. 30.

der Fremd- bzw. Zweitsprachenunterricht einen Sonderfall inszenierter Wirklichkeit darstellt. Hallet schlägt beispielsweise vor, im Zuge des Unterrichts die performativen Kompetenzen der Lernenden zu stärken, da erst diese performative Kompetenz die Teilnahme an sozialer Interaktion ermögliche.¹²⁷ Miladinović erweitert das Konzept der performativen Kompetenz und identifiziert acht Prinzipien eines performativen Fremdsprachenunterrichts, worunter er u.a. bewusstes körper(sprach)liches und ästhetisches Lehren und Lernen sowie körper(sprach)lichen Input und Output fasst.

Betont werden körperliche Dimensionen sprachlichen Lernens wie z. B. die Positionierung im Raum, die stimmliche Betonung oder der Einsatz des Körpers bei bestimmten Kommunikationsabsichten.¹²⁸ Besonders hervorgehoben werden kann in diesem Zusammenhang das von Bryant und Zepter herausgegebene Lehr- und Praxisbuch „Performative Zugänge zu Deutsch als Zweitsprache (DaZ)“¹²⁹, in dem nicht nur eine ausführliche theoretische Aufarbeitung zu finden ist, sondern auch eine Vielzahl von performativen methodischen Zugängen zum Unterricht, die auf performativitätstheoretischen Grundlagen basieren. Diese performativen methodischen Zugänge erstrecken sich von der medialen Mündlichkeit und Schriftlichkeit, Wortgestalt, Rhythmus und Musik, Bewegen und Handeln bis hin zu dramapädagogischer Grammatikvermittlung.

Der zweite von Krammer vorgeschlagene Bereich einer performativen Deutschdidaktik ist jener des Lesens, der Literatur und des Theaters. Eine performative Perspektive könne dazu dienen, das Verständnis von Literatur und den Umgang damit vor allem in Bezug auf schulische Vermittlungsformen neu zu bewerten. Krammer betont insbesondere die Performativität der Literatur selbst. So fungiert diese, wie oben bereits erwähnt, nicht nur als Wissensvermittlerin, indem sie

127 Hallet, Wolfgang: Performative Kompetenz und Fremdsprachenunterricht. In: Scenario, Nr. 1 (2010).

128 Vgl. Miladinović, Dragan: Prinzipien eines performativen Fremdsprachenunterrichts. In: Even, Susanne u.a. (Hrsg.): Lernbewegungen inszenieren: Performative Zugänge in der Sprach-, Literatur- und Kulturdidaktik. Festschrift für Manfred Schewe zum 65. Geburtstag. Tübingen: Narr Francke Attempto 2019, S. 16–20.

129 Bryant, Zepter (2022).

Wissen abbildet und reproduziert, sondern sie bringt Wissen auch in performativer Weise hervor, wobei hier die Handlungs- und Erzeugungsfunktion im Vordergrund steht.

Aus didaktischer Perspektive interessiert dann besonders, „was mit Literatur alles getan wird oder auch getan werden kann.“¹³⁰ In den Blick gerät das bereits oben beschriebene Lesen als Akt der Inkorporation, da die Lektüre auch in der Schule zu einem liminalen Zustand führen kann: „Mehr oder weniger losgelöst vom (Schul-)Alltag, werden so neue Möglichkeiten der Imagination, Reflexion, Emotion, Identifikation eröffnet.“¹³¹ Um den performativen Charakter von Literatur erfahrbar zu machen, bieten sich insbesondere dramen- und theaterdidaktische Zugänge an. Krammer nennt hier Verfahren von Frommer, Scheller, Bönnighausen und Staiger. Diesen Verfahren ist gemein, dass sie darauf abzielen, „Lesen als leiblichen Prozess spüren, die Texte in ihrer Intermedialität erfassen sowie deren funktionale und strukturelle Performativität bestimmen zu lernen.“¹³²

Die von Krammer genannten performativen Konzepte des Literaturunterrichts, die auch Bezug auf Schultheater und szenisches Spiel nehmen, werden von Even und Schewe mit dem Begriff der performativen Didaktik¹³³ oder – spezifischer – von Schewe mit dem Begriff der performativen Literaturdidaktik¹³⁴ gefasst. Schewe differenziert die performativen Ansätze noch in Groß- und Kleinformen, wobei unter ersteren größer angelegte Projekte wie z. B. ein Theaterprojekt verstanden werden, während die Kleinformen all jene Aktivitäten bezeichnen, die im Rahmen einer Unterrichtseinheit durchgeführt werden können.¹³⁵ Ein weiterer Aspekt, den Schewe betont und der in Krammers Überblickartikel ausgespart wurde, ist die Rolle der Lehrer:innenbildung hinsichtlich performativer Kompetenzen. So plädiert

130 Krammer (2017), S. 33.

131 Krammer (2017), S. 34.

132 Krammer (2017), S. 34.

133 Even, Susanne; Schewe, Manfred (Hrsg.): *Performatives Lehren, Lernen, Forschen. Performative Teaching, Learning, Research*. Berlin, u.a.: Schibri-Verlag 2016.

134 Schewe, Manfred: *Drama- und Theaterpädagogik als Wegbereiter einer performativen Literaturdidaktik*. In: Lütge, Christiane (Hrsg.): *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Literaturdidaktik*. Berlin: De Gruyter 2019.

135 Schewe (2019), S. 401–408.

Schewe neben der Vermittlung von allgemeinpädagogischen und (literatur-)wissenschaftlichen Qualifikationen auch für den Erwerb von künstlerischen Handlungskompetenzen.¹³⁶ Einen dritten Schwerpunkt setzt Kramer im Überblicksartikel mit der Thematisierung sozialer Handlungen, wobei besonders die Aspekte Identität, Körper und Macht in den Blick kommen. Anknüpfend an Konzepte einer identitätsorientierten Deutschdidaktik zeigt Kramer, wie Theorien aus dem oben benannten Feld der iterabilisierenden Performativität und den damit verbundenen Überlegungen zur Konstruktion und Dekonstruktion von Identität auch für den Deutschunterricht relevant werden. Eine performative Deutschdidaktik setzt an diesen Theorien an, schärft die Aufmerksamkeit dafür, „auf welche Weise Texte eine Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Werten und Normen führen, und verdeutlicht die Wirksamkeit von Sprache und Literatur in ihrer Gemeinschaft stiftenden Funktion und als Herrschaftsinstrument“¹³⁷. Damit einher geht Kramer zufolge auch eine Abkehr von vorgegebenen Interpretationsmustern von Texten und eine Öffnung gegenüber rezeptionsästhetischen und dekonstruktiven Verfahren, wobei die Vieldeutigkeit der Literatur besonders betont wird. Es müsse also darum gehen, Texte immer wieder neu und anders zu lesen.¹³⁸ Mit den Verfahren einer dekonstruktiven Lektüre und den damit verbundenen Textstrategien der Verfremdung, Irritation und Parodie können laut Kramer also hegemoniale Machtpraktiken und traditionelle Rollen- und Identitätszuschreibungen unterlaufen und hinterfragt werden. Auch hier kann auf theater- bzw. dramapädagogische Verfahren bzw. szenische Übungen und Improvisationen zurückgegriffen werden, in denen „inszenierte Handlungsmomente sichtbar, körperlich spürbar und letztlich auch analysierbar“¹³⁹ werden. Zu ergänzen wären hier Fragen zur performativen Hervorbringung von Identität in digitalen Räumen und

136 Vgl. Schewe (2019), S. 408.

137 Kramer (2017), S. 36.

138 Diese Form der poststrukturalistischen Methode im Literaturunterricht begreift Dawidowski übrigens in seiner Einführung in die Literaturdidaktik neben der hermeneutischen Methode und den handlungs- und produktionsorientierten Ansätzen gar als dritte Makromethode des Literaturunterrichts vgl. Dawidowski, Christian: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Stuttgart, u.a.: utb; Ferdinand Schöningh 2016, S. 193–195.

139 Kramer (2017), S. 35.

der Selbstdarstellung in digitalen Medien. Die von Krammer angesprochenen Weisen einer offenen und nicht mehr essentialistisch gedachten Subjektkonstitution sind Stalder zufolge in einer Kultur der Digitalität zur Norm geworden. So sei die Vorstellung einer kohärenten Identität in Internetgemeinschaften mittlerweile zugunsten einer immer wieder neu hergestellten, performativen Identität ersetzt worden.¹⁴⁰ Hier kann im Sinne einer performativen Deutschdidaktik unter Rückgriff auf die von Krammer genannten Textstrategien angesetzt werden, um im Deutschunterricht die Konstruktion von Identität auch im virtuellen Raum im Sinne der Medienbildung zu reflektieren. Die hier vorliegende Dissertation verortet sich in dem von Krammer bezeichneten Feld des Lesens, der Literatur und des Theaters, wobei der Literaturunterricht bzw. die Literatur als Gegenstand und ihre performative Hervorbringung im Zentrum des Interesses stehen. Es werden performativitätstheoretische Analysekatoren ausgearbeitet und am Beispiel literarischer Unterrichtsgespräche veranschaulicht, wobei sowohl die Kulturwissenschaften (insbesondere die Theaterwissenschaft) als auch pädagogische und didaktische Modellierungen, wie sie im vorhergehenden Kapitel vorgestellt wurden, Bezugspunkte sein werden.

140 Vgl. Stalder, Felix: Kultur der Digitalität. Berlin: Suhrkamp 2017, S. 143.

3. Literarische Unterrichtsgespräche

Wenn im Rahmen des Deutschunterrichts Literatur thematisiert wird, so passiert dies häufig im Gespräch. Zwar kennt die Deutschdidaktik auch zahlreiche Methoden, die sich durch einen handlungsbezogenen, spielerischen Umgang mit Literatur auszeichnen – man denke hier an die handlungs- und produktionsorientierten Zugänge sowie die am Theater orientierten theaterpädagogischen oder theaterdidaktischen –, das Gespräch ist aber nichtsdestotrotz eine der bevorzugten Methoden des Literaturunterrichts. In der Deutschdidaktik gibt es daher einen weitreichenden Diskurs zu literarischen Unterrichtsgesprächen. Dieser Diskurs soll in diesem Kapitel nachgezeichnet und dann mit den performativitätstheoretischen Ansätzen gegengelesen werden. Vor dem Hintergrund der Forschungsfrage, *wie* Literaturunterricht hervorgebracht wird, soll am Beispiel der literarischen Unterrichtsgespräche der erkenntnistheoretische Mehrwert einer performativitätstheoretisch informierten Analyse gezeigt werden. Anhand performativer Kategorien wie Inszenierung, Aufführung, Ko-Präsenz, Wahrnehmung, Leiblichkeit und Räumlichkeit wird nach den materiellen und performativen Grundlagen des Literaturunterrichts und seiner didaktischen Inszenierung gefragt. Denn wie auch bei anderen Gegenständen muss im Literaturunterricht das zu Lehrende bzw. der Gegenstand des Unterrichts (performativ) hervorgebracht werden. Insbesondere die Literatur, „deren ‚Erscheinen‘ aus einem Gefüge abstrakter Zeichen besteht, die als Ganzheit (Entität) nicht wahrnehmbar sind“¹⁴¹, erfordert im Besonderen diese performative Hervorbringung und damit verbundene Weisen der Vermittlung und Annäherungen. Härle spricht vom eigentümlichen Lerngegenstand „Sprachkunstwerk“ und hebt dessen Uneindeutigkeit als Besonderheit hervor: „Wie Werke aller Kunstrichtungen, so ist auch das Sprachkunstwerk, der literarische, poetische, ästhetische Text, polyvalent, vielsinnig und

141 Baum, Michael: Der Widerstand gegen Literatur. Dekonstruktive Lektüren zur Literaturdidaktik. Bielefeld: transcript 2018, S. 10.

vielstimmig.¹⁴² Die besondere Beschaffenheit der Literatur als Kunst wird in den folgenden Abschnitten Thema sein, zunächst soll aber die Methode des literarischen Unterrichtsgesprächs beschrieben und die damit verbundene didaktische Diskussion der letzten Jahrzehnte kurz skizziert werden.

3.1. Literarische Unterrichtsgespräche als Methode im Literaturunterricht

Wenn Literatur im Deutschunterricht zum Gegenstand wird, kann dies zwar in vielfältiger methodischer Weise geschehen, insbesondere aber bei einem Fokus auf das Verstehen literarischer Texte bzw. bei diskursiv-analytischen Zugangsweisen und den damit verbundenen hermeneutischen Verfahren sind dialogische Formen im Sinne des Lehrer:innen-Schüler:innengesprächs naheliegend. Das Unterrichtsgespräch ist demnach im Literaturunterricht eine weit verbreitete Methode. Konkrete empirische Belege für die Häufigkeit der Methode lassen sich an dieser Stelle keine geben, da es kaum quantitative Studien zur Häufigkeit dieser Methode gibt. Zwar finden sich Hinweise zum Beispiel bei einer von Dawidowski durchgeführten Fragebogenstudie unter Lehramtsstudierenden (n=561), bei der das Unterrichtsgespräch mit 59% als die präferierte Methode des Literaturunterrichts angegeben wird¹⁴³, eine spezifische Studie zur Häufigkeit gibt es bis dato allerdings nicht.

Man kann jedoch auch ohne detaillierte Erhebungen davon ausgehen, dass Literaturunterricht in vielen Fällen gesprächsförmig gestaltet ist, einschlägige Forschungsliteratur lässt diese Annahme zu: So stellen Mayer zufolge „Gespräche [...] in der schulischen wie außerschulischen Praxis sicherlich die am weitesten verbreitete ‚Methode‘ im

142 Härle, Gerhard: Literarische Gespräche im Unterricht. Versuch einer Positionsbestimmung. In: Härle, Gerhard; Rank, Bernhard (Hrsg.): Wege zum Lesen und zur Literatur. Eduard Haueis zum 65. Geburtstag. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2004, S. 145.

143 Vgl. Dawidowski, Christian; Hoffmann, Anna Rebecca: Einstellungsdispositionen von Lehramtsstudierenden der Germanistik gegenüber Literatur und Literaturunterricht. Ergebnisse einer Fragebogenstudie. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, Jg. 63, Nr. 2 (2016), S. 198.

Umgang mit Literatur dar“¹⁴⁴. Diese Einschätzung ist auch noch in dem 2019 erschienenen Sammelband zum Literarischen Unterrichtsgespräch nach Heidelberger Modell zu finden.¹⁴⁵ Auch Spinner konstatiert in einem Beitrag zum Sammelband „Reden über Kunst: Fachdidaktisches Symposium in Literatur, Kunst und Musik“, dass das fragend-entwickelnde Interpretationsgespräch den Unterricht dominiere.¹⁴⁶ Diese Dominanz des fragend-entwickelnden Gesprächs wird auch – mit einer Problematisierung – in der Einleitung desselben Bandes behauptet: So könne das „traditionelle lehrerzentrierte, fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch, das an einem geplanten Ergebnis ausgerichtet ist und das in deutschen Schulen immer noch dominiert“¹⁴⁷, den Anspruch auf angemessenes, erfahrungsbezogenes Reden über ästhetische Phänomene nicht einlösen. Bevor nun aber die hier anklingende Kritik an der fragend-entwickelnden Gesprächsform zum Thema wird, soll zunächst geklärt werden, was unter literarischen Unterrichtsgesprächen in der deutschdidaktischen Diskussion verstanden wird.

Kepser und Abraham subsumieren das Sprechen über Literatur unter der Kategorie der Anschlusskommunikation, die integraler Bestandteil des Schulunterrichts ist und bei der die Rezeptionserfahrungen „an die soziale Realität zurückgebunden und gleichsam wieder in sie eingespielt“¹⁴⁸ werden. Sie argumentieren darüber hinaus, dass diese Formen der Anschlusskommunikation nicht nur Verstehensprozesse anstoßen, sondern das literarische Werk „erst eigentlich realisieren; denn ästhetische Kommunikation ist der Sinn der Literatur.“¹⁴⁹ Man könnte

144 Mayer, Johannes: Literarisches Gespräch. In: Kliewer, Heinz-Jürgen; Pohl, Inge (Hrsg.): Lexikon Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2012, S. 457.

145 Vgl. Heizmann, Felix; Mayer, Johannes; Steinbrenner, Marcus: Das Literarische Unterrichtsgespräch: Genese, Konturen, Debatten. Eine Einleitung. In: Heizmann, Felix u.a. (Hrsg.): Das Literarische Unterrichtsgespräch. Didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2020b, S. 12.

146 Vgl. Spinner, Kaspar H.: Gespräch über Literatur: Was Schülerinnen und Schüler lernen sollen. In: Kirschenmann, Johannes u.a. (Hrsg.): Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik. München: kopaed 2011, S. 64.

147 Kirschenmann, Johannes u.a. (Hrsg.): Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik. München: kopaed 2011, S. 11.

148 Kepser, Abraham (2016), S. 120.

149 Kepser, Abraham (2016), S. 122.

hier im Rekurs auf die literaturwissenschaftlichen Ansätze der Performativitätsforschung davon sprechen, dass das literarische Werk also erst im Rezeptionsakt performativ hervorgebracht wird. Dies wurde oben mit dem Begriff der funktionalen Performativität beschrieben.

An anderer Stelle bekräftigt Abraham diese Argumentation und erweitert sie mit Verweis auf Tomasello um eine anthropologische Dimension: „Der Sinn des Reden(-lernen)s über Literatur im (Deutsch-)Unterricht ist damit ein kulturanthropologischer: Es gehört zum Menschsein dazu, sich auszutauschen über jene Angebote zur Selbstdeutung einer Kultur, die die Kunst, und damit auch die Literatur, uns macht.“¹⁵⁰

Ähnlich argumentiert Spinner, der „Mit dem literarischen Gespräch vertraut werden“ als einen der elf Aspekte literarischen Lernens anführt und die Auffassung vertritt, dass Teilhabe an der literarischen Kultur auch den Austausch über Texterfahrungen beinhaltet. Die Fähigkeit an einem literarischen Gespräch teilzunehmen, müsse also als Teilkompetenz in den Blick genommen werden und nicht nur als methodisches Mittel.¹⁵¹ Er weist aber auch explizit darauf hin, dass unter dem Begriff des literarischen Gesprächs eine offene Gesprächsform gemeint ist, die er mit dem Verweis auf das Heidelberger Modell konkretisiert. Auf diese spezielle Konzeption literarischer Unterrichtsgespräche soll an späterer Stelle eingegangen werden.

Spinners Aufsatz aufgreifend hat Zabka eine systematische Ausdifferenzierung der Überlegungen zum Gespräch im Literaturunterricht durchgeführt und unterscheidet zwischen Unterrichtsgesprächen einerseits als Lernform und andererseits als Lernmedium. Er sieht allgemein das Sprechen über Literatur mit Verweis auf Haueis als ein Changieren zwischen subjektiver Aktualisierung und intersubjektiver Interpretation und beschreibt diese beiden Modi als unterschiedliche

150 Abraham, Ulf: Die Wahrheit schweigt grundsätzlich. Reden über Literatur im Unterricht. In: Kirschenmann, Johannes u.a. (Hrsg.): Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik. München: kopaed 2011, S. 49.

151 Vgl. Spinner, Kaspar H.: Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch, Jg. 33, Nr. 200 (2006), S. 12.

Handlungsfelder, die unterschiedlicher Sprechhandlungen bedürfen. Diese Struktur sei auch für das Sprechen über Literatur im Kontext der Schule nötig: zum einen sollte die Lehrperson über Regeln, Rituale und Impulse „eine von Immersion und Aktualisierung geprägte, Expression und Wertung unterstützende Gesprächsform“¹⁵² fördern – also das Gespräch als Lernmedium –, andererseits durch andere Impulse und Regeln den Fokus auch immer wieder auf Textanalyse und Kontextualisierung lenken. Letztgenannter Modus wäre dann also das Gespräch als Lernform, wobei diese „(a) auf außerschulische Formen des Gesprächs über Kunst und Literatur oder (b) auf Gespräche über außerästhetische Gegenstände vorbereiten kann“¹⁵³.

Einen differenzierten und vor allem auch historisch informierten Überblick zur Kommunikation im Unterricht gibt Albrecht in seiner Studie über literarästhetische Erfahrung und literarästhetisches Verstehen¹⁵⁴, wobei er die hier skizzierte dichotome Unterscheidung in fragend-entwickelnd und offene Gesprächsformen differenziert und darüber hinaus in einen lerntheoretischen Kontext einbettet: Mit Bezug auf zahlreiche bildungswissenschaftliche bzw. lehr- und lernpsychologische Studien unterscheidet er zwischen einerseits transmissiven und andererseits konstruktivistisch ausgerichteten Lehr-Lernvorstellungen, -einstellungen und -strategien.¹⁵⁵ Das fragend-entwickelnde Gespräche wäre in dieser Ordnungslogik dann mit dem Lehrervortrag und Instructional Design den transmissiven Gesprächsformen zuzuordnen, also jene, „die sich im Grundgedanken durch Affordanzen auszeichnen, die den Lernenden ein von der Lehrperson geplantes, organisiertes, strukturiertes und systemvermittelndes, lehrer- und gegenstandsorientiertes sukzessives Lernen ermöglicht.“¹⁵⁶ Auf literaturtheoretischer Ebene ist Albrecht zufolge dieses Paradigma vor allem durch autor- und gegenstandsorientierte Theorien

152 Zabka, Thomas: Konversation oder Interpretation? Überlegungen zum Gespräch im Literaturunterricht. In: *Lehreräume*, Jg. 2., Nr. 2 (2015a), S. 172.

153 Zabka (2015a), S. 173.

154 Vgl. Albrecht, Christian: *Literarästhetische Erfahrung und literarästhetisches Verstehen*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg 2022, S. 9–17.

155 Vgl. Albrecht (2022), S. 20.

156 Albrecht (2022), S. 29.

und Methoden geprägt. In Abgrenzung dazu fasst Albrecht unter dem konstruktivistischen Paradigma Gesprächsformen und Konzepte wie das Meisterleser-Modell nach Willenberg, das Vorlese-Gespräch nach Spinner, die Verständigung über literarisches Verstehen nach Wieler, das Frankfurter Modell des literarischen Gesprächs nach Christ et.al., den literaturrezipierenden Diskurs sowie das auch für die vorliegende Arbeit zentrale Modell des Heidelberger Modells. All diesen Formen ist nach Albrecht gemein, dass sie die Ausrichtung auf eine vermeintlich richtige Interpretation problematisieren und sich damit vom fragend-entwickelnden Gespräch abgrenzen. Sie „bemühen sich im Sinne des freien Dialogs um eine gleichberechtigte, ergebnisoffene Kommunikation im Literaturunterricht, die der Mehrdeutigkeit literarischer Texte gerecht wird und den Kommunizierenden das Einbringen eigener Vorstellungen ermöglicht.“¹⁵⁷

Auch wenn eine strikte Dichotomisierung und pauschale Ablehnung fragend-entwickelnder Verfahren nicht haltbar ist, weil auch in fragend-entwickelnden Gesprächen Mehrdeutigkeit entwickelt werden kann¹⁵⁸ – sollen im folgenden Abschnitt trotzdem die zentralen Aspekte der Kritik an dieser Gesprächsform skizziert werden.

3.2. Kritik am fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch

Die Art und Weise, wie Literatur Gegenstand des Unterrichts und des Gesprächs wurde, war in der Geschichte der Deutschdidaktik lange unhinterfragt. So folgte Mayer zufolge das Sprechen über Literatur im Unterricht bis in die 1980er Jahre dem fragend-entwickelnden und lehrer:innenzentrierten Unterrichtsgespräch, meist orientiert an der Autor:innen-Intention.¹⁵⁹ Diese Gesprächsform ist an den sokratischen Dialog angelehnt, also der Auffassung, dass die Lehrperson durch geschicktes Nachfragen den richtigen Antworten der

¹⁵⁷ Albrecht (2022), S. 119.

¹⁵⁸ Diesen kritischen Einwand verdanke ich Johannes Mayer.

¹⁵⁹ Vgl. Mayer (2016), S. 26.

Schüler:innen zur Geburt verhelfen könne – nicht ohne Grund spricht man beim Gesprächsstil des antiken Vorbilds Sokrates auch von der Mäeutik bzw. Hebammenkunst.

Problematisiert wurde dieser Ansatz folgenreich von Spinner, der sich damit in die von der Kritischen Didaktik angestoßene Infragestellung dieser dominierenden Form des Literaturunterrichts einreihet.¹⁶⁰ Spinner expliziert anhand eines beobachteten Unterrichtsbeispiel das Grundproblem des fragend-entwickelnden Gesprächs: „Es täuscht eine Selbständigkeit in der Erarbeitung vor, dabei sind die Schüler am Gängelband des Lehrers, der mit mehr oder weniger subtilen Mitteln den Unterrichtsverlauf auf das erwünschte Ergebnis hinlenkt.“¹⁶¹ Auch Fritzsche bekräftigt diese Kritik: „Im Extremfall kommt es dazu, daß die Schüler auf eine Lehrerfrage Antworten regelrecht ‚apportieren‘ ohne sich für die Verwendung (Evaluation) ihres Beitrags zu interessieren, d.h., sie überlassen die Erarbeitung der Interpretation dem Lehrer, und nur scheinbar hat ‚die Klasse‘ am Ende den Text verstanden.“¹⁶²

Auf Seiten der Lehrpersonen dominiert in der Lehrform des sokratischen Dialogs ebenso eine gewisse Künstlichkeit, die sich Spinner zufolge in der Tatsache wiederspiegelt, dass die Lehrenden so tun, *als ob* sie nichtwissend wären.¹⁶³ Man könnte also in diesem Zusammenhang also von einer Inszenierung von Erkenntnis sprechen, die sich musterhaft im Unterricht ereignet. Moniert wird an dieser Form der Unterrichtsgespräche nicht nur die Rollenverteilung im Gespräch, sondern auch die Tatsache, dass derartige gelenkte (Schein-)Interpretationen dem ästhetischen Gehalt literarischer Texte nicht Rechnung tragen.

160 Vgl. Mayer (2012), S. 457.

161 Spinner, Kaspar H.: Sokratisches Lehren und die Dialektik der Aufklärung. Zur Kritik des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs. In: Diskussion Deutsch : Zeitschrift für Deutschlehrer aller Schulformen in Ausbildung und Praxis, Jg. 23, Nr. 126 (1992), S. 310.

162 Fritzsche, Joachim: Umgang mit Literatur. Stuttgart: Klett-Schulbuchverl. 1994, S. 177.

163 Vgl. Spinner (1992), S. 316.

3.3. Literarische Unterrichtsgespräche als Sonderform unterrichtlicher Kommunikation

Die Kritik am fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch im Zusammenhang mit literarischen Texten richtet sich hauptsächlich auf die Tatsache, dass mit der Ausrichtung auf die inhaltliche und formale Analyse von Texten die ästhetische Erfahrung, die mit diesen Texten gemacht werden könnte, nicht berücksichtigt wird. So heißt es in der Einleitung zum Sammelband „Reden über Kunst“, dass das Spannungsverhältnis zwischen den Begrifflichkeiten der Sprache und den ästhetischen Erfahrungen ein seit dem 18. Jahrhundert diskutierter Gegenstand der Philosophie sei und im Kontext eines rational-kognitiv ausgerichteten Unterrichts noch einmal eine Zuspitzung erfahre: „Imagination, Emotion und subjektive Involviertheit, ohne die ästhetische Erfahrung nicht zu haben ist, werden dadurch zurückgedrängt.“¹⁶⁴ Nun ist aber das Gespräch über literarische Texte genau das: ein Gespräch über (Sprach-)Kunstwerke und besonders diese Tatsache unterscheidet es von anderen Unterrichtsgesprächen, deren Bezugsgegenstand oftmals nicht jene Eigenschaften von Kunstwerken besitzt, wie sie im folgenden Abschnitt expliziert werden sollen.

Kunstwerke als ästhetische Objekte

Wenn man mit Culler die Merkmale der Literatur – also „die supplementäre Struktur ihrer sprachlichen Organisation, die Losgelöstheit von konkreten Äußerungszusammenhängen, de[n] fiktionale Verweisscharakter auf die Wirklichkeit“¹⁶⁵ – unter dem Schlagwort der ästhetischen Funktion von Sprache subsumiert, dann lassen sich literarische Texte als ästhetische Objekte – also Kunstwerke – begreifen.

Der Begriff der Ästhetik geht auf den griechischen Begriff *aisthesis* zurück, welcher mit „Wahrnehmung“ übersetzt werden kann und die

164 Kirschenmann, Johannes; Richter, Christoph; Spinner, Kaspar H.: Einleitung. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik. In: Kirschenmann, Johannes u.a. (Hrsg.): Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik. München: kopaed 2011, S. 11.

165 Culler (2011), S. 50.

menschliche Möglichkeit bezeichnet, „seinesgleichen und seine Welt sinnlich zu erfahren.“¹⁶⁶ Der Schaffensprozess von Kunstwerken kann daher als Verdichtung von Wahrnehmungen verstanden werden oder wie es Frederking formuliert: „Die unmittelbare, erlebnisdichte künstlerische Wahrnehmung wird dabei im schöpferischen Prozess der Vergänglichkeit des Augenblicks entrissen und erhält Dauer.“¹⁶⁷ Als Verdichtung von Wahrnehmung begreifen auch Liebau, Klepacki und Zirfas Kunstwerke, wobei damit die Erfahrung der Offenheit, Mehrdeutigkeit und Kontingenz einhergehe¹⁶⁸, und daraus wieder ein spezieller Modus der Rezeption folgt. So beschreibt Seel diesen rezeptiven Vorgang folgendermaßen:

Denn sie [die Kunstwerke, Anm. d. Verf.] sind grundsätzlich abhängig von der möglichen Reaktion ihrer Betrachter, Hörer oder Leser, um deren Anerkennung als (gelungene) Objekte der Kunst sie kandidieren. Ihr esse est percipi et interpretari. Wo immer von der Verfassung von Kunstwerken die Rede ist, ist stets zugleich davon die Rede, wie sie von ihren Rezipienten wahrgenommen und aufgefasst werden können oder könnten: von ihrem Potenzial, ein Publikum durch ihre internen wie intermedialen Konfigurationen in den Bann zu schlagen.¹⁶⁹

Was Seel hier mit Blick auf die Ästhetik Adornos herausstreicht, ist die Notwendigkeit der Interpretation und Auslegung von Kunstwerken. In der Rezeption und den damit verbundenen Formen der Kritik, der Interpretation und des Kommentars würden Kunstwerke in spezieller Weise hervorgebracht und konkretisiert, wobei dies nicht alleine im Modus des explizit verbalen Deutens ablaufen müsse. Auch wenn man zwar zu begrifflichen Erkenntnissen über Kunstwerke gelangen könne, so unterscheide sich die begriffliche und sprachliche Deutung

166 Meyer-Drawe, Käte: B: Aisthesis. In: Mertens, Gerhard u.a. (Hrsg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft I. Paderborn u.a.: Ferdinand Schöningh 2011, S. 543.

167 Frederking, Volker: (Literar-)Ästhetische Bildung. Lesen und Schreiben als Formen ästhetischer Erfahrung und personal-kultureller Selbstkonstruktion. In: Liebau, Eckart; Zirfas, Jörg (Hrsg.): Die Sinne und die Künste. Perspektiven ästhetischer Bildung. Bielefeld: transcript 2008, S. 75.

168 Vgl. Liebau, Eckart; Klepacki, Leopold; Zirfas, Jörg: Theatrale Bildung. Theaterpädagogische Grundlagen und kulturpädagogische Perspektiven für die Schule. Weinheim: Beltz Juventa 2009, S. 103.

169 Seel, Martin: Dialoge über Kunst. In: Kirschenmann, Johannes u.a. (Hrsg.): Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik. München: kopaed 2011, S. 22.

von jener der ästhetischen Erkenntnis. Diese bleibt Seel zufolge „an das sinnliche und signifikative Geschehen und damit an das spezifische Erscheinen der künstlerischen Objekte gebunden“¹⁷⁰.

Insbesondere das erwähnte spezifische Erscheinen ist ein Charakteristikum von Kunstwerken, die eben nicht nur als fertige Objekte vorliegen, sondern durch die Interpretation der Rezipierenden immer auch miterzeugt werden – und zwar im Prozess der Rezeption. So ist das Ästhetische als Vermittlungsprinzip zu begreifen, das geprägt ist „durch Subjektivität und Objektivität, Rezeptivität und Produktivität sowie Prozessualität und Produkthaftigkeit.“¹⁷¹ Diese rezeptionsästhetische Dimension von Kunstwerken wird auch in der Literaturdidaktik berücksichtigt: Abraham hebt beispielsweise hervor, dass die ästhetischen Erfahrungen, die in literarischen Unterrichtsgesprächen besprochen werden sollen, nicht zu haben sind, „ohne dass den Lernenden Gelegenheit gegeben wird zu bedenken und zu sagen, was der Text mit ihnen macht und was sie mit dem Text zu tun haben.“¹⁷²

Ästhetische Bildung, ästhetische Erfahrung und Literatur

Wenn man es nun mit Kunstwerken im Vermittlungskontext zu tun hat, dann sind die damit verbundenen Bildungsmöglichkeiten und -anlässe unter dem Begriff der ästhetischen Bildung subsumiert: dieser bezeichnet „die Prozesse und Resultate derjenigen reflexiven und performativen Praxen, die sich aus der Auseinandersetzung mit kunstförmigen und als ästhetisch qualifizierten Gegenständen und Formen ergeben.“¹⁷³ So ist das literarische Gespräch eben auch eine jener reflexiven und performativen Praxen, durch die im Unterricht Kunstwerke – und im Falle des Literaturunterrichts eben literarische Texte – mit dem Ziel der literarischen Bildung Gegenstand werden.

170 Seel (2011), S. 25.

171 Klepacki, Leopold: Die Ästhetik des Schultheaters. Pädagogische, theatrale und schulische Dimensionen einer eigenständigen Kunstform. Weinheim: Beltz Juventa 2007, S. 12.

172 Abraham, Ulf: Das literarische Gespräch als Modell einer kulturellen Praxis. In: Heizmann, Felix u.a. (Hrsg.): Das Literarische Unterrichtsgespräch. Didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2020, S. 32.

173 Liebau u.a. (2009), S. 104.

Laner fokussiert in ihrer theoretischen Annäherung an den Begriff der ästhetischen Bildung die sinnliche Dimension, denn ästhetisch gebildet zu werden bedeute, „mehr, bewusster und anders wahrzunehmen, zu fühlen und zu denken, als das in alltäglichen, normalisierten Weisen des Erfahrens der Fall ist.“¹⁷⁴ Diese Erweiterung oder Intensivierung der alltäglichen Erfahrung wird als ästhetische Erfahrung bezeichnet und markiert als solche den Bruch mit üblichen Wahrnehmungen – ein Sehen mit anderen Augen. Liebau, Klepacki und Zirfas beschreiben diesen Perspektivwechsel durch ästhetische Erfahrungen wie folgt: „Sie [ästhetische Erfahrungen; Anm. d. Verf.] haben einen kontemplativen, reflexiven, dekonstruktiven Charakter, der das bislang Un-Erhörte, Un-Gesehene, Un-Erahnnte, hören, sehen und ahnen lässt. Ästhetische Erfahrungen bringen das Andere zur Geltung.“¹⁷⁵ Es ist eben dieser veränderte Modus der Wahrnehmung, der ästhetische Erfahrungen so wichtig für Bildungsprozesse macht, denn durch die Erfahrung der Differenz werden (Selbst-)Transformationsprozesse angestoßen, die wiederum die Grundkonstituente der Bildung selbst sind.¹⁷⁶ Wenn man mit Westphal die Widerständigkeit als Ausgangspunkt für das Lernen selbst sieht¹⁷⁷, dienen Kunstwerke vor allem deshalb als Bildungsanlässe, weil sie durch ihre Widerständigkeit und ihre oben beschriebene Dialogizität eine interpretierende Auseinandersetzung anstoßen. Im Falle des Literaturunterrichts muss daher das Verhältnis von Literatur und ästhetischer Bildung geklärt werden.

Ästhetische Wahrnehmung im Kontext der Deutschdidaktik

Für die Deutschdidaktik hat Frederking das Verhältnis ästhetischer Bildung und Literatur ausführlich untersucht und auch er sieht – mit Bezug auf Meads Konzept der ästhetischen Haltung – in dem veränderten Blick auf sich selbst und die Welt eine grundsätzliche

174 Laner, Iris: Ästhetische Bildung. Hamburg: Junius 2018, S. 14.

175 Liebau u.a. (2009), S. 98.

176 Vgl. Laner (2018), S. 21.; Liebau u.a. (2009), S. 28.

177 Vgl. Westphal, Kristin: Einleitung. In: Westphal, Kristin (Hrsg.): Lernen als Ereignis. Zugänge zu einem theaterpädagogischen Konzept. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2004, S. 14.

Dimension ästhetischer Erfahrung.¹⁷⁸ Zentral sind für Frederking außerdem Theorien der narrativen Psychologie und insbesondere literaturwissenschaftliche Ansätze der ästhetischen Erfahrung, wobei er auf die semiotische Ästhetik Ecos sowie die Theorie des ästhetischen Genusses nach Hans Robert Jauß eingeht. Jauß differenziert zwischen drei Modi des Literarischen, die er als Produktion (Poiesis), Rezeption (Aisthesis) und Kommunikation (Katharsis) beschreibt. Der Leser oder die Leserin nimmt in dieser Theorie einen besonderen Stellenwert ein, wie auch Frederking expliziert:

Damit bestätigt Jauß aus literaturwissenschaftlich-ästhetischer Perspektive, was Mead aus identitätstheoretischer Sicht entwickelt hat: Literarisches Lesen kann einen wesentlichen Beitrag zur Förderung von Selbstreflexion, Weltverstehen und Identitätsfindung leisten. Denn bei jedem Versuch, einen literarischen Text zu verstehen, ist nach Jauß die Identität des Rezipienten im Handlungsrahmen von Aisthesis und Katharsis beteiligt.¹⁷⁹

Vor allem hier wird deutlich, wie wichtig die Wahrnehmung (Aisthesis) auch bei literarischen Texten ist und es bekräftigt die bereits angesprochene Rolle der Rezipient:innen bei der Hervorbringung des Kunstwerks sowie dessen Sinn. Eben dieser ist nicht eindeutig bestimmbar, sondern äußert sich immer erst in der Art und Weise, *wie* Kunst etwas zeigt. Dazu Seel: „Alles, was ihre Werke gegebenenfalls sagen [...], realisiert sich allein darin, wie sie dies – und was sie außerdem – in ihrer inneren Komposition zeigen.“¹⁸⁰ Dies gelte aber auch für sprachliche Rede oder wie Bönnighausen es in Bezug auf literarische Texte formuliert: „Sinnlich initiiert, werden in der Sprache Zeichen produziert, die auf etwas verweisen, auf etwas zeigen und es damit in Szene setzen.“¹⁸¹ Im Zusammenhang mit dem literarischen Gespräch ist also nicht erst das Sprechen über Literatur eine Form von Zeigen, sondern schon die Literatur selbst „ist gleichsam eine höhere

178 Vgl. Frederking (2008), S. 74.

179 Frederking (2008), S. 85.

180 Seel (2011), S. 18–19.

181 Bönnighausen (2010), S. 131.

Art des Zeigens¹⁸². Man könnte im Hinblick auf das oben Erarbeitete hinzufügen, dass es kein eindeutiges Zeigen ist, sondern eines, das auf Interpretation angewiesen ist. Denn anders als bei auf Informationsvermittlung angelegten Texten, tritt laut Härle der Kunstcharakter der Literatur insbesondere dort hervor, „wo der Text die eigenen Wahrnehmungen des Lesers stimuliert, irritiert und übersteigt – oder anders gesagt: wo er uns nicht informiert, sondern infrage stellt“¹⁸³.

Diese Wechselwirkung zwischen der Wahrnehmung der Rezipierenden und dem Kunstwerk wird in der Literaturwissenschaft auch mit dem Begriff der funktionalen Performativität diskutiert, wobei vor allem auf die Wirkung des literarischen Textes beim Rezipienten oder der Rezipientin fokussiert wird:

Das Konzept der funktionalen Performativität verlagert den Fokus vom Autor auf den Leser, vom Werk auf den Rezeptionsakt, einschließlich der nicht-intendierten Emergenzeffekte und semantischen Überschüsse, die bei der Textrezeption auftreten können, sowie von der intellektuellen Dekodierung der Zeichen auf die sinnlichen und emotionalen Effekte, die durch den materiellen Zeichencharakter (Klang, Bild) erzeugt werden.¹⁸⁴

Die sinnlichen Dimensionen, die hier angesprochen werden, spielen eine wichtige Rolle beim Akt des Lesens selbst, den Fischer-Lichte als einen Prozess der Inkorporation definiert: das Gelesene werde einverleibt und vermag auch somatische (physiologische, emotionale, energetische) Wirkungen hervorzurufen. Sie folgert, dass sich damit das Lesen als ein leiblicher Prozess vollzieht.¹⁸⁵

Wie man an den bisherigen Ausführungen also gesehen hat, ist die Literatur und ihre Rezeption grundlegend von sinnlichen – also

182 Abraham (2011), S. 49.

183 Härle, Gerhard: „jetzt kann ich grad ganz viel mit anfangen und auf der anderen Seite auch GAR nichts“. Fünf Versuche über das Verstehen des Nichtverstehens im literarischen Gespräch. In: Heizmann, Felix u.a. (Hrsg.): Das Literarische Unterrichtsgespräch. Didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2020, S. 53.

184 Häsner u.a. (2014), S. 84–85.

185 Vgl. Fischer-Lichte (2013), S. 138.

asthetischen – Prozessen bestimmt. Für die Deutschdidaktik hat diese sinnliche Dimension unter anderem Spinner herausgearbeitet, wenn er seine elf Aspekte literarischen Lernens um zehn Grundkategorien ästhetischer Bildung erweitert.¹⁸⁶ Neben einigen Überschneidungspunkten zu den elf Aspekten (z. B. „Unabschließbarkeit der Sinnbildung“) finden sich in den Grundkategorien ästhetischer Bildung auch Punkte wie „Sinnliche Wahrnehmung und Synästhesie“, „begriffliches und begriffsloses Verstehen“, „Differenzerfahrung“ sowie der laut Spinner von der Literaturwissenschaft noch kaum zur Kenntnis genommene Aspekt „atmosphärisches Erleben“.¹⁸⁷ Mit diesen Kategorien beschreibt Spinner eben jene Facetten des Umgangs mit Literatur, die in einer rein diskursiv-analytischen Beschäftigung im Unterricht verlustig zu gehen drohen und die die subjektive Wahrnehmung bzw. den Rezeptionsprozess stärker akzentuieren. Relevant werden diese von Spinner genannten Aspekte im Kontext des hier vorliegenden Projekts vor allem im Zusammenhang mit der Inszenierung und Aufführung von Literatur als Gegenstand im Zuge des Unterrichts und den damit verbundenen performativitätstheoretischen Kategorien der Wahrnehmung, Räumlichkeit, Ko-Präsenz und Stimmlichkeit.

Dass ästhetische Erfahrung bzw. ästhetische Bildung im Zuge der Veränderungen im Bildungssystem bei der Betrachtung und Modellierung von Deutschunterricht oftmals außen vorgelassen werden, wird in der Deutschdidaktik kritisiert: So moniert Spinner in seinem Beitrag eine Engführung des Begriffs literarästhetische Rezeptionskompetenz durch die 2003 erschienenen Bildungsstandards für das Fach Deutsch. Ihm zufolge würde der Beitrag, den der Literaturunterricht zu einer allgemeinen ästhetischen Bildung leisten könnte, nicht sichtbar.¹⁸⁸ Diesen Befund teilte 2008 auch Frederking, wenn er darauf hinweist, dass ästhetische Dimension drohten, im Spektrum unterrichtlichen Handelns aufgrund fehlender empirischer Forschung an den Rand gedrängt zu werden.¹⁸⁹ Als

186 Spinner, Kaspar H.: Ästhetische Bildung und Literaturunterricht. In: Rieckmann, Carola; Gahn, Jessica (Hrsg.): Poesie verstehen - Literatur unterrichten. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2013.

187 Vgl. Spinner (2013), S. 18.

188 Vgl. Spinner (2013), S. 32.

189 Vgl. Frederking (2008), S. 95.

Antwort auf dieses Bedenken kann man die Forschungsprojekte ÄSKIL (Empirische Unterrichtsforschung im Bereich von Literatur- und Mediendidaktik) und LUK (Empirische Kompetenzforschung im Bereich literarischen Verstehens und ästhetischer Bildung) sehen, die unter der Leitung von Frederking durchgeführt wurden.

Hervorzuheben ist hier die bereits genannte Studie von Albrecht, die Ergebnisse von ÄSKIL mit Blick auf literarästhetische Erfahrung und literarästhetisches Verstehen diskutiert.¹⁹⁰ Im Bereich der ästhetischen Rezeptionsforschung kann außerdem auf den Sammelband „Ästhetische Rezeptionsprozesse in didaktischer Perspektive“¹⁹¹ verwiesen werden, dessen Beiträge sowohl mentale Handlungen als auch emotionale Anteile literarischer Lektüre sowie die Förderung ästhetischer Rezeptionsweisen untersuchen.

Die oben geschilderte Besonderheit von (literarischen) Kunstwerken äußert sich – neben den schon genannten Aspekten der ästhetischen Erfahrung noch in einem weiteren Aspekt, der auch für die vorliegende Dissertation von großer Bedeutung ist: dem Verhältnis von Kunstwerk und Sprache. Dieses Verhältnis ist insbesondere im Hinblick auf literarische Unterrichtsgespräche ein wichtiges, weil literarische Kunstwerke – also Texte – sich insofern von anderen ästhetischen Formen unterscheiden, als dass „sich Literatur desselben Ausdrucksmittels ‚Sprache‘ bedient, zumeist in verbalsprachlicher, selten in Zeichensprachlicher Gestalt, das auch der vernunftbasierten, argumentativen oder mitteilenden Kommunikation eignet“¹⁹².

Kunst zur Sprache bringen

Die bisherigen Ausführungen haben gezeigt, dass literarische Texte als Kunstwerke eben nicht nur durch ihren kognitiven Gehalt wirken, sondern dass im Prozess der Rezeption die sinnliche Wahrnehmung eine wichtige Rolle spielt und zu ästhetischen Erfahrungen führen kann.

190 Albrecht (2022).

191 Bertschi-Kaufmann, Andrea; Scherf, Daniel (Hrsg.): Ästhetische Rezeptionsprozesse in didaktischer Perspektive. Weinheim, u.a.: Beltz Juventa 2018.

192 Härle (2020), S. 49.

Wird aber im Zuge des Schulunterrichts über Literatur gesprochen, muss ästhetische Erkenntnis – sofern sie stattgefunden hat – in eine begrifflich bestimmte Sprache übersetzt werden. Denn die ästhetische Erkenntnis „bleibt an das sinnliche und signifikative Geschehen und damit an das spezifische Erscheinen der künstlerischen Objekte gebunden.“¹⁹³ Für den literaturdidaktischen Kontext bedeutet das aber auch, dass nur das zur Sprache gebracht werden kann, was auch mitteilbar ist oder wie es Abraham formuliert:

Im Unterschied zur privaten literarischen Erfahrung in der individuellen (Freizeit-)Lektüre lebt die schulische Lektüre von dem, was (mit-)teilbar ist: Was sich nicht zur Sprache bringen lässt, kann am Text nicht thematisiert werden. Es ist nie der Text selbst, der ‚etwas sagt‘ – auch wenn man im Unterricht gelegentlich den Eindruck erweckt –, es sind immer die Leserinnen und Leser, die ‚etwas sagen‘ und ihn zum Sprechen bringen.¹⁹⁴

Der literarische Text als Kunstwerk bedarf also immer der (sprachlichen) Konkretisierung seitens der Rezipient:innen, um überhaupt Gegenstand eines Gesprächs werden zu können. Folgt man der Argumentation Abrahams, könnte man sagen, dass die Bedeutung eines literarischen Textes in literarischen Unterrichtsgesprächen eben nicht außerhalb der Gruppe als objektive Entität existiert, sondern im gemeinsamen, ko-präsentischen Prozess des Gesprächs erst performativ hervorgebracht werden muss.¹⁹⁵ Dafür braucht es die Versprachlichung ästhetischer Erfahrungen, die auf die Differenz zwischen Wahrnehmung und begriffliche Sprache hinweist.

Das Verhältnis von Sprache und Kunst eröffnet eine Vielzahl an Fragen, die in philosophischen Diskursen schon seit Jahrhunderten virulent sind. Brandstätter zeigt, dass bereits 1750 Alexander Baumgarten „begriffliche“ und „sinnliche“ Erkenntnis unterscheidet und stellt fest, dass dieses Spannungsfeld seither die Diskussionen in der Ästhetik

193 Seel (2011), S. 25.

194 Abraham (2011), S. 51.

195 Vgl. Abraham (2020), S. 35.

bestimmt.¹⁹⁶ Diese Dichotomie spiegelt sich Brandstätter zufolge auch in den beiden Arten der Bezugnahme auf Wirklichkeit wider: dem Sagen und Zeigen. Ihr zufolge steht das Sagen dabei für die denotative Funktion der Sprache und ist durch die Trennung in Begriff und Lautgestalt gekennzeichnet. Diese Trennung ist beim Zeigen allerdings aufgehoben, da es eine Verbindung durch gemeinsame Merkmale gibt. So ist das Bild eines Baumes mit dem echten Objekt des Baumes durch Ähnlichkeitsbeziehungen definiert, die allerdings – anders als in der auf Konventionen basierenden Verbalsprache – einen viel größeren Deutungsspielraum zulassen. Die daraus entstehende enge Verknüpfung von Zeichen und Bezeichnetem sei charakteristisch für Kunstwerke und bedinge die enge Bindung zwischen Form und Inhalt. So mache es einen großen Unterschied, ob ein Bild von einem Baum mit Bleistift, Aquarellfarben oder Öl gemalt ist (dem Medium bzw. der Materialität kommt in diesem analogen Modus also ebenso eine bedeutungstragende Funktion zu), während bei dem aus diskreten und für sich bedeutungslosen Zeichen (also digital codiert) zusammengesetzten Wort „Baum“ die Materialität keine bedeutungstragende Funktion hat. Das Zeigen könne dann aber eben nicht einfach in den Modus des Sagens überführt werden und zwar aus systematischen Gründen: „Was ich zeige, kann ich nicht adäquat sagen. Die ‚Übersetzung‘ einer analogen, dichten Sprache (als solche kann die zeigende Sprache charakterisiert werden) in eine digital-diskursive Sprache ist zum Scheitern verurteilt.“¹⁹⁷ Nichtsdestotrotz gebe es aber Wechselbeziehungen zwischen diesen Modi, die Brandstätter mit dem Konzept der Intermedialität zu fassen versucht und zeigt, dass die Verwendung von Sprache in einen Gefühle und Wahrnehmung integrierenden Prozess eingebunden ist. Sprache könne demnach der Auslöser für nicht-sprachliches Denken und Imaginieren sein und integriere damit die Möglichkeit, nicht nur zu sagen, sondern eben auch zu zeigen. Für

196 Vgl. Brandstätter, Ursula: „In jeder Sprache sitzen andere Augen“ – Herta Müller. Grundsätzliche Überlegungen zum „Reden über Kunst“. In: Kirschenmann, Johannes u.a. (Hrsg.): Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik. München: kopaed 2011, S. 30–31.

197 Brandstätter (2011), S. 35.

Brandstätter wäre dies in einer mimetischen Sprache erreicht, „die sich dem Gegenstand Kunst annähert, indem sie sich ihm ähnlich macht.“¹⁹⁸ Dies sei im Umgang mit dem offenen Charakter von Kunstwerken eine die Imagination anregende Sprache, vor allem auch in Vermittlungssituationen. So fordert Brandstätter eine Öffnung der Sprache „in Richtung eines Sprechens, das dem Sinnlichen, dem Individuellen und Subjektiven Raum gibt“¹⁹⁹ und nennt als Beispiele zum einen das Sprechen über Musik, bei dem die musikalische Seite der Sprache (Klang, Rhythmus) miteinbezogen wird und zum anderen das mimetische Sprechen, das die Ausbildung einer imaginativen Sprache fördere. Speziell Metaphern im Sinne von Denkfiguren haben ihr zufolge das Potential, über das Prinzip der Ähnlichkeit zwischen auseinanderliegenden Bereichen zu vermitteln und damit Spielraum für individuelle Interpretationen zu lassen. Die besondere Rolle von offenen Gesprächen betont auch Schmidt in einer Auswertung verschiedener Forschungsbefunde zum Sprechen über Kunst und kommt zu ähnlichen Ergebnissen wie Brandstätter. So liegt Schmidt zufolge die Schnittmenge der ausgewerteten Befunde stets in der Eigenschaft der Sprache in Gesprächen über Kunstwerke, „den ästhetischen Gegenstand nicht eindeutig auf den Begriff bringen zu wollen; es bleibt stets bei einer Annäherung.“²⁰⁰ Schmidt hat diese besondere Form des annähernden Sprechens über Kunst selbst in einer empirischen Studie untersucht²⁰¹ und differenziert in den zugrundeliegenden Kategorien der Auswertung in 3 Modi: 1) nicht-festlegendes Sprechen, das sich z. B. in Vagheitsausdrücken, Intonation und im Wechsel des Tempos zeigt, 2) suchendes Sprechen, das sich beispielsweise in Formulierings- und Haltepausen, Formulierungsabbrüchen und der Thematisierung der eigenen Sprachlosigkeit manifestiert sowie 3) erfindendes Sprechen, das sich in ungewohnten Kombinationen wie Neologismen,

198 Brandstätter (2011), S. 40.

199 Brandstätter (2011), S. 39.

200 Schmidt, Annika: Wenn Sechstklässler über Kunstwerke reden. Ästhetische Erfahrung in Gesprächen über Kunst. In: Heizmann, Felix u.a. (Hrsg.): Das Literarische Unterrichtsgespräch. Didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2020, S. 245.

201 Schmidt, Annika: Ästhetische Erfahrung in Gesprächen über Kunst. Eine empirische Studie mit Fünft- und Sechstklässlern. München: kopaed 2016.

fantasievollen Wortverbindungen, metaphorischem Sprechen und vergleichendem, assoziativem, narrativem und imaginativem Beschreiben äußert.²⁰² Außerdem identifiziert Schmidt ein Strukturmoment solcher Gespräche, das sich durch den Wechsel in der Wahrnehmung von Gesehenem und Gehörtem auszeichnet: Worte sowie die Sprachhandlungen Zeigen und Zuhören könnten ästhetischen Mehrwert erhalten, wenn sie bei den Teilnehmer:innen zu Betrachtungsweisen führen, die auf die Wahrnehmung von Neuem oder neue Gedanken gerichtet sind.²⁰³ Mit einer performativitätstheoretischen Perspektivierung literarischer Unterrichtsgespräche geraten – wie in den folgenden Kapiteln zu zeigen sein wird – eben diese wahrnehmungsbezogenen Aspekte von Unterrichtsgesprächen in den Blick.

Dass ein Sprechen über literarische Texte, wie es in der Kritik am fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch skizziert wurde, diese sinnlich-imaginativen Anteile der ästhetischen Erfahrung oftmals beschneidet, mag wohl auch den Erfordernissen der schulischen Ergebnisorientierung geschuldet sein. So zeigt Pflugmacher in einer Pilotstudie auf, dass sich der Literaturunterricht und das literarische Gespräch in einem Spannungsverhältnis zwischen Verdichtung und Entfaltung verorten. Während erstere ästhetische Erfahrung ermöglichen, sei letzteres ein Lehrer:innenhandeln, das sich dadurch auszeichne, dass Befunde zu Begriffen konkretisiert werden beziehungsweise über Begriffe Texte erschlossen werden sollen.²⁰⁴

Diese einseitige Ausrichtung auf Begriffe und Wissensinhalte muss aber ein Literaturunterricht, der ästhetische Erfahrungen ermöglichen möchte, transzendieren, wie z. B. Heizmann fordert, dass der Literaturunterricht seine „primäre Dimension der Wissensvermittlung und Ergebnissicherung überschreiten und sich auf Risiken einlassen, die schwer zu kalkülieren oder zu operationalisieren sind. Ihre Vermeidung wäre jedoch eine

202 Vgl. Schmidt (2016), S. 142–144.

203 Vgl. Schmidt (2016), S. 147.

204 Vgl. Pflugmacher, Torsten: „Und vor allen Dingen an euren Eindrücken auch ein bisschen arbeiten“. Eine Fallrekonstruktion zur Inszenierung ästhetischer Erfahrung im Literaturunterricht. In: Kirschenmann, Johannes u.a. (Hrsg.): Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik. München: kopaed 2011, S. 125.

Vermeidung des ‚echten‘ Redens über Kunst.²⁰⁵ Heizmanns Verständnis eines „echten“ Redens über Kunst steht in der Tradition einer besonderen didaktischen Konzeption literarischer Unterrichtsgespräche, die beispielhaft als Reaktion auf die oben skizzierte Kritik an fragend-entwickelnden beziehungsweise transmissiv geprägten Unterrichtsgesprächen gelten kann: das literarische Unterrichtsgespräch nach Heidelberger Modell.

3.4. Das Heidelberger Modell als Beispiel für eine konstruktivistisch ausgerichtete Kommunikationsform

Als Antwort auf die oben skizzierte Kritik am fragend-entwickelnden Gespräch hat es sich eine Gruppe von Forscher:innen um Gerhard Härle nach eigener Aussage zum Ziel gesetzt, das literarische Gespräch im Literaturunterricht zu rehabilitieren. Im Rahmen des seit 2000 laufenden Forschungsprojekts „Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs“ fanden die drei Symposien „Kein endgültiges Wort“ (2003), „Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander“ (2009) und „Das Literarische Unterrichtsgespräch und der aktuelle literaturdidaktische Diskurs“ (2018) statt und es entstanden einige Publikationen²⁰⁶ und Qualifikationsarbeiten zum Thema²⁰⁷. Eine ausführliche Zusammenfassung der Geschichte des nunmehr seit 20 Jahren bestehenden Heidelberger Modells legen Heizmann, Steinbrenner und Mayer in der 2020 erschienenen Publikation „Das Literarische Unterrichtsgespräch. Didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen“ vor.²⁰⁸ Auch wenn das erarbeitete Heidelberger

205 Heizmann, Felix: Ästhetische Alteritätserfahrung in Literarischen Gesprächen mit Grundschulkindern. Ergebnisse einer explorativen Studie. In: Kirschenmann, Johannes u.a. (Hrsg.): Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik. München: kopaed 2011, S. 113.

206 z.B. Härle, Gerhard; Steinbrenner, Marcus (Hrsg.): Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2010; Steinbrenner, Marcus u.a. (Hrsg.): "Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander". Das Heidelberger Modell des literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2014; Heizmann, Felix u.a. (Hrsg.): Das Literarische Unterrichtsgespräch. Didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2020a.

207 z.B. Mayer (2016); Heizmann, Felix: Literarische Lernprozesse in der Grundschule. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu den Praktiken und Orientierungen von Kindern in literarischen Unterrichtsgesprächen über ästhetisch anspruchsvolle Literatur. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2018.

208 Heizmann u.a. (2020b).

Modell zwar auch methodische Hinweise gibt, so lässt es sich weniger als Methode, sondern eher als didaktische Konzeption beschreiben, die auf grundlegenden Haltungen zur Literatur aufbaut.²⁰⁹ Diese sollen im Folgenden überblicksartig zusammengefasst werden.

Als ein zentraler Aspekt kann zunächst die Betonung auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses gelten. Literaturtheoretisch beruft sich die Heidelberger Forschungsgruppe auf hermeneutische aber auch dekonstruktivistische Theorien, wobei hier Bezüge zu Schleiermacher, Derrida und Manfred Frank²¹⁰ hergestellt werden. Auf Basis dieser Theorien wird die Prozesshaftigkeit von Verstehen hervorgehoben: „Verstehen als potentiell unendlicher Prozess ist *als Prozess* von Wert und muss nicht in einem fixierten Produkt als gesichertem Ergebnis oder einer Übertragung in die eigenen Lebenswelt münden.“²¹¹ Damit ist auch ein Akzent auf die Offenheit literarischer Unterrichtsgespräche gesetzt und das Nicht-Verstehen bekommt einen höheren Stellenwert. Die Textauswahl der Literarischen Gespräche nach Heidelberger Modell sind meist schwer zugängliche, literarästhetisch anspruchsvolle Texte, die „jene Charakteristika von Literatur besonders zur Geltung zu bringen, die sich kategorisch der abschließenden, fixierenden oder normierenden ‚Aneignung‘ entziehen – oder genauer: sich ihr widersetzen.“²¹² Damit hebt das Modell – in Anlehnung an Ivo – auf die Vielstimmigkeit der literarischen Texte ab, die sich aber auch in den unterschiedlichen Interpretationen der am Gespräch Beteiligten widerspiegelt: „Der Polysemie der Texte entspricht dabei die Polyphonie der Schüler-Stimmen.“²¹³ Wichtig ist

209 Steinbrenner, Wiprächtiger-Geppert: Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch. http://leseforum.ch/myUploadData/files/2010_3_steinbrenner_wipraechtiger.pdf, eingesehen am 27.06.2021.

210 Vgl. Härle, Gerhard; Heizmann, Felix: Das Literarische Unterrichtsgespräch als Modell lebendigen Lernens. In: Themenzentrierte Interaktion, Jg. 33, Nr. 1 (2019), S. 77.

211 Steinbrenner, Marcus: Aspekte des Verstehens bei Schleiermacher und ihre Bedeutung für die Literaturdidaktik und das literarische Gespräch. In: Härle, Gerhard; Steinbrenner, Marcus (Hrsg.): Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2010, S. 47.; Hervorh. im Orig.

212 Härle, Gerhard: „... und am Schluss weiß ich trotzdem nicht, was der Text sagt“. Grundlagen, Zielperspektiven und Methoden des Literarischen Unterrichtsgesprächs. In: Steinbrenner, Marcus u.a. (Hrsg.): "Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander". Das Heidelberger Modell des literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis. Gerhard Härle zum 60. Geburtstag. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2014, S. 42.

213 Garbe, Christine: „Kein endgültiges Wort“. Das Konzept des Literarischen Unterrichtsgesprächs im Diskurs der aktuellen Literaturdidaktik. In: Steinbrenner, Marcus u.a. (Hrsg.): "Seit ein Gespräch wir sind und hören

außerdem, dass – anders als bei schüler:innenzentrierten handlungs- und produktionsorientierten Verfahren – weder die Konkretisierung des Einzelnen (in Form eines Bildes oder durch schriftliche Kommentierungen) noch die lehrer:innenzentrierte „richtige“ Deutung des Textes wie im fragend-entwickelnden Gespräch ein Verstehen des Textes erreichen sollen, sondern die Deutung ein gemeinschaftliches Verfahren aller Beteiligten darstellt.²¹⁴

Dabei kommt vor allem der Lehrperson eine besondere Rolle zu, die sich im Spannungsfeld zwischen Leitung und Lenkung verortet. Die didaktische Konzeption des Heidelberger Modells nimmt bei der Klärung der Rolle der Lehrperson vor allem Anleihen an der Themenzentrierten Interaktion (TZI) und empfiehlt eine „partizipierende Leitung“²¹⁵. Dabei soll sich die Lehrperson als Teil eines Gruppenganzen begreifen und sich authentisch in das Gespräch einbringen:

Authentische Beiträge des Lehrenden lassen die Lernenden erfahren, dass und wie der – in seinem Vorwissen tatsächlich oder vermeintlich überlegene – Gesprächsleiter von einem Text und den Gesprächsbeiträgen ebenso berührt, erheitert, unterhalten, irritiert oder auch gelangweilt sein kann wie sie selbst, dass die gemeinsame Suchbewegung nach Sinnmöglichkeiten des Textes an alle Beteiligten dieselbe Aufgabe stellt und dass darüber hinaus auch in der Konstellation des wahren Gesprächs eine Aufgabe liegt, an der alle Beteiligten gemeinsam arbeiten können: die Partnerschaftlichkeit und Symmetrie als Ziel zu verfolgen und dabei die funktionalen und institutionellen Differenzen nicht zu leugnen.²¹⁶

Diese angestrebte Symmetrie spiegelt sich aber auch im räumlichen Arrangement des Klassenzimmers sowie in der ritualisierten Abfolge wider. So finden die Gespräche meist im Sitzkreis statt und folgen einem mehr oder weniger fixierten Ablauf, wie ihn beispielsweise

voineinander". Das Heidelberger Modell des literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis. Gerhard Härle zum 60. Geburtstag. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2014, S. 83.

214 Vgl. Garbe (2014), S. 83.

215 Vgl. Härle, Gerhard: Lenken – Steuern – Leiten. Theorie und Praxis der Leitung literarischer Gespräche in Hochschule und Schule. In: Härle, Gerhard; Steinbrenner, Marcus (Hrsg.): Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2010, S. 114–116. 216 Härle (2004), S. 146.

Steinbrenner und Wiprächtiger-Geppert beschreiben²¹⁷: Die Lehrperson organisiert ein klares Setting, das sie den Beteiligten transparent macht und initiiert dann die Textbegegnung durch mehrmaliges Vorlesen. Nach einer ersten Runde, bei der die Lehrpersonen einen anregenden Impuls (z. B. „Welche Stelle hat mich besonders angesprochen?“) setzt und auch einen eigenen Beitrag beisteuert, folgt dann das offene Gespräch, dessen Ziel in einem freien Dialog aller Beteiligten besteht. Das Gespräch endet nach einer Schlussrunde, bei der noch einmal alle Beteiligten zu Wort kommen und das Gespräch reflektieren sollen.

3.5. Arbeitsdefinition „Literarische Unterrichtsgespräche“

Nachdem sich die hier vorliegende Untersuchung mit performativen Dimensionen literarischer Unterrichtsgespräche beschäftigt, ist es wichtig, den Begriff „literarisches Unterrichtsgespräch“ hier näher zu erläutern. Wie im Kapitel zum Heidelberger Modell gezeigt wurde, hat sich in der Literatur- und Gesprächsdidaktik eine Form literarischer Unterrichtsgespräche etabliert, die der besonderen Beschaffenheit literarischer Texte als Kunstwerke gerecht zu werden versucht. Der Diskurs wurde bereits im vorhergehenden Kapitel überblicksartig zusammengefasst. Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es aber, performative Kategorien literarischer Unterrichtsgespräche zu analysieren, weshalb eine Beschränkung auf offene literarische Unterrichtsgespräche bzw. Literarische Gespräche nach Heidelberger Modell auch eine Beschränkung des Untersuchungsgegenstandes bedeuten würde. Performative Kategorien lassen sich nicht nur anhand offener Unterrichtsgespräche analysieren, sondern sind auch für andere Formen wie das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch über Literatur relevant. In diesem Sinne soll das gesamte Spektrum literarischer Gesprächsformen Bezugspunkt dieser Untersuchung sein und – sensu Albrecht²¹⁸ – sowohl transmissive als auch konstruktivistische

217 Vgl. Steinbrenner, Wiprächtiger-Geppert (2010), S. 6–9, eingesehen am 27.06.2021.

218 Vgl. Albrecht (2022), S. 19–127.

Formen einbezogen werden. Dies hat auch mit dem generellen Fokus dieser Arbeit zu tun, die sich für das „Wie“ literarischer Unterrichtsgespräche in der Schule interessiert.

Nichtsdestotrotz wird die Konzeption des Literarischen Unterrichtsgesprächs nach Heidelberger Modell in den folgenden theoretischen Ausführungen eine zentrale Rolle einnehmen. Das liegt nicht nur an seiner unbestreitbaren deutschdidaktischen Relevanz, sondern vor allem an der Tatsache, dass die damit verbundene literaturdidaktische und literaturwissenschaftliche Theoriebildung in hohem Maße anschlussfähig ist an das hier anvisierte Vorhaben einer performativitätstheoretischen Analyse literarischer Unterrichtsgespräche. Anhand verschiedener performativitätstheoretischer Kategorien soll also im nächsten Abschnitt erörtert werden, wie Theorien des Performativen für die Deutschdidaktik fruchtbar gemacht werden können, wobei die erarbeiteten Kategorien am Beispiel literarischer Unterrichtsgespräche exemplifiziert werden.

4. Performative Dimensionen und ihre Konkretisierung am Beispiel literarischer Unterrichtsgespräche

Wird Unterricht bzw. Literaturunterricht beforscht, so stehen oftmals kognitive Dimensionen im Zentrum des Interesses, wobei meist kognitionspsychologisch fundierten Theorien des Lernens den forschungstheoretischen Rahmen solcher Modellierungen und Untersuchungen bilden. Erklärbar ist dieser Fokus auf kognitive Dimensionen des Umgangs mit Literatur vor allem in Hinblick auf bildungspolitische Entwicklungen, die im Gefolge des sogenannten PISA-Schocks Anfang der 2000er Jahre angestoßen wurden. Die damals von Klieme u.a. erarbeitete Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“²¹⁹ war Grundlage für ein weitreichendes Reformprogramm, das sich an Kompetenzen und der Erarbeitung von messbaren Standards orientierte.²²⁰ Die deutschdidaktische Forschung sah sich also mit der Herausforderung konfrontiert, „mit einem Mal ein Set distinkter und operationalisierbarer Fertigkeiten des literarischen Verstehens“²²¹ suchen zu müssen. Ohne die forschungshistorische Entwicklung nun im Detail nachzuzeichnen, kann man feststellen, dass diese Fokusverschiebung auf kognitive Dimensionen des Verstehens zu tiefeschürfenden Veränderungen in der deutschdidaktischen Forschung führte, die allerdings nicht ohne Kritik blieben.²²² So argumentiert Odendahl in seiner Studie zum literarästhetischen Verstehen beispielsweise, dass die Engführung auf messbare Fähigkeiten in der Auseinandersetzung mit Literatur dem komplexen Gegenstand nicht gerecht wird und erweitert sein erarbeitetes Modell um die Dimensionen des Affekts und der Körperlichkeit.²²³ Odendahls Studie kann als

219 Klieme, Eckhard u.a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Frankfurt am Main: DIPF 2003.

220 Ausführlich siehe Jung, Eberhard: Kompetenzerwerb. Grundlagen, Didaktik, Überprüfbarkeit. München: Oldenbourg Verlag 2010, S. 87–111.

221 Odendahl, Johannes: Literarisches Verstehen. Grundlagen und didaktische Perspektiven. Frankfurt a. M.: Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften 2018, S. 9.

222 Exemplarisch hier Wintersteiner, Werner: Alte Meister. Über die Paradoxien literarischer Bildung. In: Didaktik Deutsch, Jg. 16, Nr. 30 (2011); Spinner, Kaspar H.: Der standardisierte Schüler. Rede bei der Entgegennahme des Erhard-Friedrich-Preises für Deutschdidaktik am 27.Sept.2004. In: Didaktik Deutsch, Jg. 10, Nr. 18 (2005).

223 Odendahl (2018).

Ausdruck einer Tendenz in der Deutschdidaktik verstanden werden, die Engführung auf Kompetenzorientierung und kognitive Dimensionen zu erweitern, wobei erst in jüngster Vergangenheit einige Forschungsarbeiten erschienen, die eben auch Emotionen, Affekte und Körperlichkeit im Zusammenhang mit dem Literaturunterricht berücksichtigen.²²⁴ In dieser Reihe verortet sich nun auch das hier vorliegende Projekt, wenn es darum geht, den Fokus von den Kompetenzen und kognitiven Dimensionen des Unterrichts auf jene Aspekte zu richten, die in der deutschdidaktischen Forschung und Diskussion eher unterrepräsentiert sind. Mit den performativitätstheoretisch fundierten Kategorien Inszenierung, Aufführung, Leiblichkeit, Ko-Präsenz, Rollen, Wahrnehmung und Räumlichkeit soll eine Perspektive auf den Literaturunterricht erschlossen werden, die vor allem die Ereignishaftigkeit, Flüchtigkeit und Materialität des Unterrichts unterstreicht. Ausgewählt wurden die genannten Kategorien, weil sie in hohem Maße für die Erschließung je konkreter materieller und performativer Bedingungen des Unterrichts anschlussfähig sind und somit imstande, Phänomene und Aspekte des Literaturunterrichts in spezifischer Weise hervorzuheben und zu beschreiben. Manche Kategorien entstammen zwar ursprünglich der theaterwissenschaftlichen Theoriebildung, sie werden im Sinne des oben beschriebenen *performative turn* aber auch in anderen Forschungsfeldern als heuristische bzw. analytische Konzepte verwendet. So dienen sie – deutschdidaktisch perspektiviert – daher auch im Kontext des Literaturunterrichts als Mittel der Erkenntnis.

Die folgenden Kapitel folgen im Aufbau meist einem Schema: So werden die Kategorien zunächst in Bezug auf Theorien der Performativität expliziert und theoretisch gefasst um dann auf den Kontext der

224 Exemplarisch: Frederking, Volker u.a.: Emotionale Facetten literarischen Verstehens und ästhetischer Erfahrung. Empirische Befunde literaturdidaktischer Grundlagen- und Anwendungsforschung. In: Brüggemann, Jörn u.a. (Hrsg.): Literarizität. Herausforderungen für Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH 2016; Albrecht, Christian; Frederking, Volker: Emotionen im Deutschunterricht. In: Gläser-Zikuda, Michaela u.a. (Hrsg.): Emotionen im Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer 2022; Hesse, Florian; Winkler, Iris: Fachliche Qualität im Literaturunterricht. In: Zeitschrift für Sprachlich-Literarisches Lernen und Deutschdidaktik, Jg. 2 (2022); Preis, Matthias: Die Sinne im Text. Literarische Sinneswahrnehmung im didaktischen Diskurs. München: kopaed 2017.

Schule und des Unterrichts übertragen zu werden. Da performativitätstheoretische Kategorien z.T. abstrakt und damit schwer zugänglich sind, werden sie jeweils am Beispiel literarischer Unterrichtsgespräche veranschaulicht und konkretisiert.

4.1. Inszenierung

In seiner großangelegten empirischen Untersuchung zu literarästhetischer Erfahrung und literarästhetischem Verstehen kommt Albrecht im Fazit zu eindeutigen didaktisch-pädagogischen Empfehlungen bezüglich literarischer Unterrichtsgespräche: Zwar gebe es durchaus legitime und sinnvolle Anwendungssituationen für transmissiv ausgerichtete Gesprächsformen wie das fragend-entwickelnde Gespräch, will man aber der besonderen Beschaffenheit des literarischen Gegenstandes gerecht werden und die schüler:innenseitigen literarästhetischen Erfahrungen ganzheitlich erschließen und vertiefen, bedürfe dies „eine[r] Abkehr von restriktiven Kommunikationsformen“²²⁵. So empfiehlt Albrecht einerseits an den Haltungen der Lehrpersonen anzusetzen, andererseits aber konkret die spezifische *Inszenierung* eines Gesprächsrahmens, „in dem die Gesprächsbeteiligten als gleichberechtigte Teilnehmerinnen und Teilnehmer literarästhetischer Kommunikation in einen von Direktheit, Blickkontakt, kommunikativer Symmetrie, demokratischen Strukturen, Ruhe, Konzentration, gegenseitiger Wertschätzung, Vertrautheit und Verbindlichkeit geprägten Austausch treten können.“²²⁶ Auch im Zusammenhang der Textbegegnung empfiehlt Albrecht, dass didaktisch so *inszeniert* wird, dass diese Schüler:innen die Perspektive literarischer Figuren sowohl kognitiv als auch emotional nachempfinden lässt. Wie hier am Gebrauch des Inszenierungsbegriffes deutlich wird und oben bereits gezeigt wurde, taucht der Inszenierungsbegriff im Zusammenhang mit Schule, Unterricht sowie in der deutschdidaktischen Theoriebildung immer wieder auf, wobei meist die theoretischen Grundlagen des

225 Albrecht (2022), S. 484.

226 Albrecht (2022), S. 484.

Begriffes nicht expliziert werden. So scheint es aus performativitätstheoretischer Perspektive also lohnend, den landläufig verwendeten Terminus der Inszenierung an die theaterwissenschaftliche Theoriebildung anzuschließen und auf Basis dessen seine Anwendbarkeit auf den Kontext des (Literatur-)Unterrichts am konkreten Beispiel literarischer Gespräche zu prüfen.

Performativitätstheoretische Erschließung und Arbeitsdefinition

Inszenierung ist einer jener Begriffe, der sich aus dem Kontext des Theaters herausgelöst hat und heutzutage auch in der Alltagssprache in verschiedenen Bedeutungsdimensionen gebraucht wird.

Seine damit einhergehende Unbestimmtheit und Weitläufigkeit machen ihn anschlussfähig an unterschiedliche Kontexte wie die Sphäre der Politik, der Arbeitswelt, der Medien oder der Selbstinszenierung²²⁷ und „zeugen von einer polyfunktionalen Kombinierbarkeit des Begriffes in verschiedenen semantischen Gefügen“²²⁸. Sei es die Rede von der „Inszenierungsgesellschaft“²²⁹, den „Kulturinszenierungen“²³⁰ oder der „Ästhetik der Inszenierung“²³¹: In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts ist Inszenierung mit Kolesch gesprochen „zum Leitbegriff gesellschaftlicher Wirklichkeit und individuellen Verhaltens geworden.“²³² So verwundert es nicht, dass der Begriff – wie in den kulturwissenschaftlichen Explikationen bereits gezeigt wurde – auch für den Kontext der Schule relevant geworden ist.

Nachdem der theoretische Schwerpunkt dieser Arbeit vor allem auf die Erschließung performativer Dimensionen von Unterricht *in situ* gesetzt wird, erscheint die Begriffsdefinition der Theaterwissenschaft

227 Reckwitz spricht in diesem Zusammenhang vom kuratierten Leben, wobei ihm zufolge das spätmoderne Subjekt durch die den Versuch der einzigartigen Komposition verschiedener alltäglicher Praktiken und Dinge eine kompositorische Singularität anstrebe. Vgl. Reckwitz, Andreas: Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne. Berlin: Suhrkamp 2019, S. 294–296.

228 Klepacki (2007), S. 33.

229 Willems, Herbert: Inszenierungsgesellschaft? Zum Theater als Modell, zur Theatralität von Praxis. In: Willems, Herbert; Jurga, Martin (Hrsg.): Inszenierungsgesellschaft. Ein einführendes Handbuch. Wiesbaden: Springer VS 1998

230 Müller-Doohm, Stefan; Neumann-Braun, Klaus (Hrsg.): Kulturinszenierungen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1996.

231 Früchtl, Zimmermann (2001).

232 Kolesch, Doris: Rollen, Rituale und Inszenierungen. In: Jaeger, Friedrich; Straub, Jürgen (Hrsg.): Handbuch der Kulturwissenschaften. Paradigmen und Disziplinen. Stuttgart: Metzler 2004, S. 277.

in diesem Kontext besonders geeignet. Hier wird nämlich die Inszenierung immer auch im Verhältnis zur ihr folgenden Aufführung gesehen. Unter Inszenierung wird in der Theaterwissenschaft

der Vorgang der Planung, Erprobung und Festlegung von Strategien verstanden, nach denen die Materialität einer Aufführung performativ hervorgebracht werden soll, wodurch zum einen die von ihr hervorgebrachten Ereignisse als gegenwärtige in Erscheinung treten und zum anderen eine Situation geschaffen wird, die Frei- und Spielräume für nicht-geplante, nicht-inszenierte Handlungen, Verhaltensweisen und Ereignisse eröffnet. Der Begriff schließt insofern immer schon die Reflexion auf die Grenzen von [Inszenierung; M.L.] ein.²³³

Eine der angesprochenen Grenzen der Inszenierung wäre demnach das in der Aufführung unverfügbare und emergente Moment, das sich beispielsweise in Improvisationen oder unvorhergesehenen Ereignissen manifestiert.

In der Inszenierung wird, wie Fischer-Lichte darlegt, der Rahmen dessen gesetzt, was im Falle des Theaters dann wahrgenommen werden soll. Dabei muss die Inszeniertheit selbst aber nicht unbedingt wahrgenommen werden und insbesondere eine als authentisch aufgefasste Situation könnte auf eine besonders sorgfältige Inszenierung schließen lassen.²³⁴ So wird in der hier vorliegenden Definition auch das Vorurteil ausgeräumt, Inszenierung sei *per se* etwas Unauthentisches oder Künstliches und produziere nur Schein. Vielmehr lässt sie „etwas als gegenwärtig in Erscheinung treten“²³⁵, das die Möglichkeit für Nicht-Inszeniertes erst eröffnet.

Auf eine weitere wichtige Dimension der Inszenierung macht Seel aufmerksam, wenn er Inszenierungen beschreibt als „absichtsvoll eingeleitete oder ausgeführte sinnliche Prozesse, die vor einem Publikum dargeboten werden *und zwar so, dass sich eine auffällige spatiale und temporale Anordnung von Elementen ergibt, die auch ganz anders*

233 Fischer-Lichte, Erika: Inszenierung. In: Fischer-Lichte, Erika u.a. (Hrsg.): Metzler-Lexikon Theatertheorie. Stuttgart: Metzler 2014b, S. 152.

234 Vgl. Fischer-Lichte (2014b), S. 156.

235 Fischer-Lichte (2014b), S. 159.

hätte ausfallen können.“²³⁶ Seel hebt hier neben der kontingenten Beschaffenheit der Inszenierungen das Publikum als notwendige Bedingung hervor, um von einer Inszenierung sprechen zu können. Speziell diese soziale Dimension der Anwesenheit von Personen spielt im schulischen Kontext eine wichtige Rolle, was sich beispielsweise in der Begriffsdefinition der performativen Religionsdidaktik widerspiegelt. Hier spricht man dann von Inszenierung, „wenn etwas im Beisein und unter Mitwirkung von anderen zur Darstellung gebracht und gezeigt wird.“²³⁷ Als Inszenierung – und dies soll im Folgenden erarbeitet werden – wird im schulischen Kontext somit der Vorgang der Planung, Erprobung und Festlegung von Strategien verstanden, nach denen die Materialität einer Schulstunde hervorgebracht werden soll.

4.1.1. Inszenierung im Kontext der Schule

Eine Sache, die gelehrt werden soll, ist entweder erscheinend oder verborgen. Wenn sie erscheinend ist, muss sie aber nicht gelehrt werden, und wenn sie verborgen ist, kann sie nicht gelehrt werden: Dieser scheinbar logische Widerspruch des Sextus Empiricus dient Michael Baum als Einleitung in seine kritische Lektüre deutschdidaktischer Theorie und soll hier auf die Notwendigkeit der Inszenierung im Zusammenhang mit Lehren verweisen. Die Sache muss, bevor sie gelehrt werden kann, zur Anschauung gebracht werden und die Planung dieses Prozesses kann als Inszenierung der Sache verstanden werden. Baum weist darauf hin, dass „[e]ine Didaktik, welche die Gegenstände selbst performativ hervorbringt, [...] für Sextus selbstverständlich noch nicht denkbar“²³⁸ war. Sie wird aber denkbar, wenn man, wie in der vorliegenden Arbeit, die Didaktik bzw. Unterricht unter performativitätstheoretischer Perspektive betrachtet.

236 Seel, Martin: Inszenieren als Erscheinenlassen. Thesen über die Reichweite eines Begriffs. In: Hemken, Kai-Uwe (Hrsg.): Kritische Szenografie. Die Kunstausstellung im 21. Jahrhundert. Bielefeld: transcript 2015, S. 128.; Hervorh. im Orig.

237 Leonhard, Klie (2008), S. 10.

238 Baum (2018), S. 9.

Zum einen muss die Sache – also der Gegenstand – überhaupt erst hervorgebracht werden. So weisen Proske und Niessen darauf hin, dass die Herausforderung schulischer Vermittlungsprozesse unter anderem darin besteht, dass das, was Schüler:innen lernen sollen, überhaupt erst einmal sinnlich erfahrbar gemacht werden muss, denn die Wahrnehmung des zu Vermittelnden „ist in unterschiedlicher Weise die Voraussetzung dafür, dass Kenntnisse erworben, Fertigkeiten habitualisiert und Haltungen ausgebildet werden können, kurzum dass Lernen oder Bildung überhaupt stattfinden kann.“²³⁹

Es ist also die Herausforderung der Lehrpersonen, eine Sache bzw. einen Gegenstand zur Anschauung zu bringen, sei es nun die Wirkungsweise eines „physikalischen Gesetzes“ im Physikunterricht oder eben „die Literatur“ im Literaturunterricht. Die Begriffe stehen hier bewusst in Anführungszeichen, da die „Sache“ des Unterrichts nicht schon an sich anwesend oder vorhanden ist wie Reh und Rabenstein betonen: „sie existiert nicht unberührt, sondern ist immer nur in ‚disziplinierter‘ Form und zweiter Ordnung existent, also in einer besonderen epistemologischen Konstellation.“²⁴⁰ Man könnte hier im Anschluss an Pieper und Scherf auch von der didaktischen Transposition sprechen, ein Konzept, das ursprünglich auf den französischen Didaktiker Chevallard zurückgeht. Pieper und Scherf verwenden das Konzept der didaktischen Transposition, um zu zeigen, wie im Literaturunterricht der Gegenstand vor dem Hintergrund kultureller Wertehaltungen immer neu hervorgebracht wird, indem kulturelle *savoirs* (Wissensbestände) in didaktische Gegenstände überführt und damit stets transformiert werden.²⁴¹ Diese Transformation zu planen und zu konkretisieren kann somit als Inszenierung gefasst werden. Zum anderen geht es bei der Inszenierung im Kontext Schule aber auch um die Hervorbringung und Darstellung von Leistungen – also

239 Proske, Niessen (2017), S. 3.

240 Rabenstein, Reh (2013), S. 303.

241 Vgl. Pieper, Irene; Scherf, Daniel: Was ‚ist‘ der literarische Text im Literaturunterricht? Beobachtungen zum Umgang mit Bronskys' Scherbenpark in einer neunten Gymnasialklasse. In: Bräuer, Christoph; Kernen, Nora (Hrsg.): Aufgaben- und Lernkultur im Deutschunterricht. Theoretische Anfragen und empirische Ergebnisse der Deutschdidaktik: Peter Lang 2019, S. 138.

Performanzen. So kann die Lehrperson immer nur jene Kompetenzen beurteilen, die von Schüler:innen gezeigt werden. Die unterrichtliche Kommunikation richtet sich, wie Dinkelaker betont, nicht nach dem Wissen, das die Einzelnen haben, „sondern immer nur das im Rahmen ihrer Adressierung *zugeschriebene* Wissen und ihre *dargestellten* Lernprozesse sind die Momente, an denen sich Kommunikation orientiert bzw. orientieren kann.“²⁴²

Wie sich später im Fall literarischer Unterrichtsgespräche zeigen wird, greifen Schüler:innen auf inszenatorische Strategien zurück, wenn es beispielsweise darum geht, Leistung zu *zeigen*. Man spricht in diesem Zusammenhang von impression management, also dem bewussten Einsatz von Selbstpräsentationsstrategien.

Der Inszenierungsbegriff taucht allerdings auch im Zusammenhang mit vor- bzw. unbewussten Verhaltensweisen auf, wobei an späterer Stelle vorgeschlagen wird, statt von Inszenierung eher von Skripts zu sprechen. Ein Beispiel für eine derartige Verwendung des Begriffs sind Inszenierungen im Zusammenhang mit Gender: Faulstich-Wieland spricht im Kontext ethnografischer Studien zur Konstruktionen von Geschlecht und den damit verbundene Praktiken der Herstellung von Geschlechtsunterschieden beispielweise vom Schulalltag als Bühne für die Inszenierung von Geschlecht.²⁴³ Interessant sind in diesem Zusammenhang Konzepte, die über Methoden der Dekonstruktion versuchen, Geschlechterkonstruktionen zu entdramatisieren. Exemplarisch hierfür kann z. B. das Unterrichtsprinzip des (Un)doing Gender genannt werden, das im Sammelband „(Un)Doing Gender als gelebtes Unterrichtsprinzip: Sprache - Politik – Performanz“ für die Fachdidaktik Deutsch fruchtbar gemacht wurde.²⁴⁴

Ein weiteres Beispiel für die Verwendung des Inszenierungsbegriffes im Sinne einer nicht bewussten Strategie ist der Gebrauch bei Simon,

242 Dinkelaker, Jörg: Kommunikation von Lernen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 10, Nr. 2 (2007), S. 200.

243 Faulstich-Wieland, Hannelore: Eine Bühne für Inszenierungen. Doing gender im Schulalltag. In: Friedrich Jahresheft Schüler - Jungen (2007).

244 Bidwell-Steiner, Marlen; Krammer, Stefan (Hrsg.): (Un)Doing Gender als gelebtes Unterrichtsprinzip. Sprache - Politik - Performanz. Wien: facultas 2010.

die die Inszenierung von „richtigem“ bzw. „gutem“ Sprachgebrauch im Zuge des Deutschunterrichts in rassismuskritischer Weise als hegemoniale Praxis entlarvt.²⁴⁵

Auch wenn es gute Gründe gibt, in solchen Zusammenhängen von Inszenierung zu sprechen, wird im Folgenden ein Verständnis des Begriffs im Vordergrund stehen, das Inszenierungen als bewusste Strategien fasst. Orientiert man sich nämlich an der oben dargelegten Definition von Inszenierung von Fischer-Lichte und überträgt diese auf den Kontext der Schule, dann lässt sich Unterrichten als ein Vorgang der Planung, Erprobung und Festlegung von Strategien verstehen, nach denen die Materialität einer „Sache“ bzw. eines Gegenstandes performativ hervorgebracht werden soll und die dadurch hervorgebrachten Ereignisse als gegenwärtige in Erscheinung treten. Damit ist die Inszenierung „Grundkonstante des Unterrichtsgeschehens“²⁴⁶, die überhaupt erst den Rahmen für jene Erfahrungen eröffnet, die zum Lernen oder Verstehen führen sollen. Die Art und Weise, *wie* dieser Rahmen eröffnet wird, ist folglich auch bestimmend für die Qualität des damit in weiterer Folge aufgeführten Unterrichts. So kann die „Inszenierung ungewöhnlicher Aktions- und Reflexionsrahmen in performativen Handlungsprozessen eine besondere Dichte und Intensität des Arbeitens erzeugen“²⁴⁷ oder eben auch zu Einschränkungen dieser Rahmen führen: Gruschka zufolge ist bei der Suche nach Ursachen für unbefriedigende Effekte auch immer zu fragen, „was der Unterricht als je spezifisch inszenierte Form der Vermittlung zu seinem eben auch negativen Ergebnis beiträgt.“²⁴⁸ Es überrascht nicht, dass sich somit auch deutschdidaktische Forschungsarbeiten und Projekte mit der Frage nach der Inszenierung von Unterricht auseinandergesetzt haben.

245 Simon, Nina: Richtiger und guter Sprachgebrauch? Zur Verschränkung gesellschaftlicher (Herrschafts-) Verhältnisse mit Inszenierungen (il)legitimer sprachlicher Praxis am Beispiel Rassismus. In: Der Deutschunterricht, Jg. 2022, Nr. 4 (2022).

246 Roth (2008), S. 40.

247 Peters, Maria: Performative Handlungen und biografische Spuren in Kunst und Pädagogik. Hamburg: Hamburg Univ. Press 2005, S. 22.

248 Gruschka, Andreas: An den Grenzen des Unterrichts. Opladen: Budrich 2010, S. 8.

Deutschdidaktische Forschung: Inszenierungsmuster und Skripts

Was in der Deutschdidaktik im Zusammenhang mit Inszenierungen explizit untersucht wurde, ist zum einen das Auftreten sogenannter Inszenierungsmuster, wobei eine einheitliche Begriffsverwendung im Forschungsdiskurs nicht unbedingt gegeben ist. So bezeichnen andere Projekte diese Phänomene eher als Skripts bzw. implizite Muster. Im nun folgenden Abschnitt sollen diese Forschungsprojekte, die sich mit Inszenierungsmustern bzw. Skripts von Unterricht auseinandersetzen kurz vorgestellt werden.

Einen zentralen Stellenwert nimmt der Begriff der Inszenierungsmuster bei den Forschungsarbeiten von Pflugmacher ein. In einem bereits abgeschlossenen Projekt zur „Rekonstruktion von Inszenierungsmustern ästhetischer Erfahrung im Literaturunterricht“ geht es darum, eben diese Muster *in situ* im konkreten Unterricht zu analysieren.²⁴⁹ Pflugmacher untersucht dabei ähnlich wie im oben erwähnten Forschungsprojekt PAERDU von Gruschka den Unterricht anhand von Einzelfallstudien, wobei das Erkenntnisinteresse auf der Prozesslogik von Unterricht und dem Lernen im Umgang mit Literatur liegt. Methodisch wird bei diesem Forschungszugang vor allem mit quasi-experimentellen explorativen Methoden gearbeitet. Anstatt auf kognitive Prozesse des Verstehens wird eher auf den kommunikativen Umgang mit Literatur fokussiert, wobei das Wie im Zentrum des Interesses steht. Gefragt wird beispielsweise danach, wie die Lehrperson die Sache zeigt, welcher Gegenstand im Gespräch konstruiert wird und wie Lektüre eröffnet und beendet wird.²⁵⁰

Für den Literaturunterricht erarbeitet Pflugmacher dann ein heuristisches Strukturmodell ästhetischer Erfahrungsinszenierung, wobei Konstellationen der Spannung zwischen Entfaltung und Verdichtung herausgearbeitet wurden.²⁵¹ An einem konkreten Fall zu Kellers

249 Pflugmacher: Rekonstruktion von Inszenierungsmustern ästhetischer Erfahrung im Literaturunterricht Deutsch/Portugiesisch als Baustein einer realistischen Literaturdidaktik. <https://www.zsbh.uni-mainz.de/learn-und-bildungsprozesse-abgeschlossene-projekte/>, eingesehen am 14.02.2020.

250 Vgl. Pflugmacher (2011), S. 122–123.

251 Vgl. Pflugmacher (2011), S. 126.

„Kleider machen Leute“ interpretiert Pflugmacher die Entscheidung des Lehrers, Eindrücke der Schüler:innen nur zu sammeln, anstatt sie zu entfalten, so, dass hier ästhetische Erfahrung eben nicht zustande kommen können. Ähnlich wie bei dem oben beschriebenen Fall von Gruschka lasse sich die Lehrperson nicht darauf ein, den subjektiven Erfahrungen der Schüler:innen Raum zu geben, sondern überführe „die angestoßene subjektive Seite der literarischen Lektüre in Normalunterricht. An die Stelle des Geburtshelfers der ästhetischen Krisenerfahrung tritt Krisenvermeidung durch Didaktik.“²⁵² Auch in diesem beschriebenen Fall liegt es laut Pflugmacher an dem Inszenierungsmuster, dass den Schüler:innen eine Begegnung mit der ästhetischen Dimension des Textes verwehrt bleibt.

Ähnliche Forschungsfragen wie die oben erwähnten wirft Pflugmacher in einem 2016 erschienenen Beitrag zur Professionsforschung auf und plädiert einmal mehr dafür, konkreten Unterricht zu analysieren, um gängige (Inszenierungs-)Muster des Deutschunterricht-Haltens herauszuarbeiten. Er weist auf „biografisch mitgebrachten Inszenierungsmuster von Deutschunterricht“²⁵³ hin, die allerdings nicht bewusst sind und zunächst einmal durch Reflexion und Fallarbeit identifiziert und erschlossen werden müssen.

Im Gefolge dieser Überlegungen kann man nun auch nach spezifischen Inszenierungsmustern bei literarischen Gesprächen fragen, die der Inszenierung literarischer Gesprächsformen zweifelsohne zugrunde liegen und in der je individuellen Bildungsbiografie der Lehrpersonen begründet liegen. Zur Vermutung steht, dass Lehrpersonen, die auch als Schüler:innen die gesprächsbezogene Auseinandersetzung mit Literatur hauptsächlich im Modus des fragend-entwickelnden Als-Ob und die damit oftmals einhergehende Auffassung, dass es zu literarischen Texte *eine* richtige Deutung geben könne, erfahren haben, auch in ihrer eigenen Gestaltung des Literaturunterrichts auf

252 Pflugmacher (2011), S. 132.

253 Pflugmacher, Torsten: Deutschdidaktische Professionsforschung als Unterrichtsprozessforschung. In: Lese-räume, Jg. 3, Nr. 3 (2016), S. 16.

derartige Inszenierungsmuster zurückgreifen – insbesondere in Situationen wie dem Unterrichtspraktikum resp. Referendariat, in denen ein hoher Handlungsdruck und das Bedürfnis nach Planbarkeit und Sicherheit besteht. Dementsprechend fordert Mayer „die prägend gewordenen Interaktions- und Verstehensmuster einer kritischen und möglichst produktiven Reflexion zugänglich“²⁵⁴ zu machen.

Etwaige Inszenierungsmuster literarischer Unterrichtsgespräche empirisch zu erforschen kann daher als Forschungsdesiderat gelten und würde – so wie Pflugmacher dies für Inszenierungsmuster ästhetischer Erfahrung vorschlägt – sicherlich auch in der Professionsforschung und der damit verbundenen Ausbildung angehender Lehrer:innen nützliche heuristische Werkzeuge an die Hand geben, um wie von Mayer gefordert über die Gestaltung und eben Inszenierung von Literaturunterricht zu reflektieren. Ein weiterer Beitrag zur fachdidaktischen Forschung, der explizit didaktischer Inszenierung spricht, ist die rekonstruktive Studie von Pieper und Scherf zum Literaturunterricht in einer neunten Gymnasialklasse. Die Autor:innen zeigen in ihrer Auswertung und Interpretation der videographierten Stunde, dass die didaktische Inszenierung hinter der intendierten Wirkung zurückbleiben kann, wobei im beschriebenen Fall die subjektive Textbegegnung zugunsten der analytisch-interpretativen Erschließung schnell zurückgestellt wird und zwar indem der Anspruch nach Subjektivierung in eine rollenförmige Inszenierung überführt²⁵⁵ wird. Beim hier aber auch bei Pflugmacher verwendeten Inszenierungsbegriff fällt auf, dass er nicht die den handelnden Akteuren bewussten Strategien meint, sondern eher implizite Muster bzw. Skripts.

Derlei Skripts aus videografierten Unterrichtsstunden zu rekonstruieren, hat sich das an der Universität Jena durchgeführte Forschungsprojekt OVID-PRAX zum Ziel gesetzt. In den dokumentierten Literaturstunden lässt sich erkennen, dass „ganz klar Skripts von

254 Mayer (2016), S. 145.

255 Pieper, Scherf (2019), S. 149.

Literaturunterricht zutage treten, also mehr oder weniger unbewusste Drehbücher für Stundenabläufe in Bezug auf bestimmte Lerngegenstände.²⁵⁶ Winkler verwendet hier statt des Inszenierungsbegriffs das Konzept des Skripts und verweist auf Seidel, die in ihrer bereits 2003 erschienenen Publikation „Lehr-Lernskripts im Unterricht“ eben diese untersucht. Seidel betont, dass es keine einheitliche Verwendung und theoretische Verankerung des Skriptbegriffs in der Unterrichtsforschung gibt und es eine Fülle verschiedener Auffassungen gebe. So würden sie beispielsweise als Choreographien oder Drehbücher verstanden.²⁵⁷ Seidel selbst definiert Skripts in ihrer Arbeit als „implizites Wissen über typischen Unterricht [...] mit der Funktion, dass der Ablauf und wesentlichen Kennzeichen von Unterricht für die beteiligten Personen nicht ständig neu expliziert werden müssen.“²⁵⁸ Auffallend an dieser Definition ist der Verweis auf das implizite Wissen, das sich mit dem von Pflugmacher vorgeschlagenen Konzept der biografischen Inszenierungsmuster von Literaturunterricht deckt, die ja auch nicht explizit wahrgenommen werden.

An dieser Stelle wird auch der größte Unterschied zu der oben erarbeiteten Definition von Inszenierung augenfällig: Während die theaterwissenschaftliche Definition von Inszenierung von bewussten Strategien zur Hervorbringung einer Aufführung ausgeht, wird der Begriff Inszenierungsmuster von Pflugmacher und anderen für implizite Strukturen und Muster verwendet. Hier wäre es sinnvoll, Winkler und Seidler folgend, das Konzept der Skripts als implizite Muster dem Inszenierungsbegriff vorzuziehen. So soll auch bei der hier vorliegenden Arbeit Inszenierung stets im Zusammenhang mit der bewussten Hervorbringung und Planung von literarischen Unterrichtsgesprächen gedacht werden, wie sich beispielsweise an der bewussten Inszenierung von Offenheit im Zusammenhang mit literarischen Gesprächen zeigen

256 Winkler, Iris: Zwei Welten!? Inwieweit das Studium der Fachdidaktik Deutsch zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen beitragen kann. In: Didaktik Deutsch, Jg. 24, Nr. 46 (2019), S. 69.

257 Vgl. Seidel, Tina: Lehr-Lernskripts im Unterricht. Freiräume und Einschränkungen für kognitive und motivationale Lernprozesse – eine Videostudie im Physikunterricht. Münster: Waxmann 2003, S. 31.

258 Seidel (2003), S. 35.

wird. Nichtsdestotrotz ist es aber von großer Relevanz, implizite Muster der Inszenierung – also Skripts von Literaturunterricht – systematisch und empirisch zu erforschen. Wie gezeigt wurde, stellt die Unterrichtsforschung hier mit dem Konzept der Skripts ein theoretisches Konstrukt zur Verfügung, das aufgrund der Betonung der impliziten Strukturen dem unscharf verwendeten Begriff der Inszenierungsmuster vorzuziehen ist. Wie das performativitätstheoretisch fundierte Konzept der Inszenierung dazu dienen kann, Formen der Inszenierung literarischer Gespräche der Analyse zugänglich zu machen, wird im anschließenden Abschnitt gezeigt.

4.1.2. Inszenierung literarischer Unterrichtsgespräche

Die Art der Inszenierung – wie also die Begegnung mit literarischen Texten im Zuge des Literaturunterrichts gestaltet ist – bestimmt folglich in entscheidendem Maße über die innerhalb des inszenatorischen Rahmens eröffneten Möglichkeiten zur Textbegegnung, literarästhetischen Erfahrungen und das Sich-Einlassen auf den Text. Es kann daher aufschlussreich sein, nach der Inszenierung literarischer Unterrichtsgespräche zu fragen, also darüber, *wie* über Literatur gesprochen wird und welche Aspekte dabei geäußert und erfahren werden können.

Ogleich die oben dargestellten Diskussionen zur Offenheit literarische Unterrichtsgespräche an anderer Stelle schon ausgiebig geführt wurden²⁵⁹, kann die erneute Analyse verschiedener Formen des literarischen Gesprächs mit dem Konzept der Inszenierung diese Formen schärfen und Beschreibungsmöglichkeiten erweitern, wobei hier unter anderem eine differenzierte Betrachtung und Rekapitulation bereits bestehender Theorie angestrebt wird.

Ein Zusammenhang zwischen literarischen Unterrichtsgesprächen und dem Konzept der Inszenierung wurde nämlich bisher nur lose hergestellt. Dabei würde sich insbesondere der Inszenierungsbegriff anbieten, um einerseits das Phänomen der gelenkten

259 Steinbrenner u.a. (2014); Heizmann u.a. (2020a); Härle, Steinbrenner (2010).

Unterrichtsgespräche in den Blick zu nehmen und andererseits offene Unterrichtsgespräche als Rahmung und Ritual zu fassen. Im folgenden ersten Abschnitt soll daher die zentrale These entwickelt werden, dass es sich bei gelenkten Unterrichtsgesprächen nicht um die didaktische Inszenierung eines literarischen Textes handelt, sondern um eine Re-Inszenierung von bereits gemachten Erkenntnissen zu einem literarischen Text. Diese These soll anhand einer Interpretation von Gruschka entwickelt werden.

Literarische Unterrichtsgespräche als Inszenierung von Erkenntnis im Modus des „Als-Ob“

In der 2010 publizierte Fallstudie „An den Grenzen des Unterrichts“ widmet sich Andreas Gruschka einer Deutschstunde, die im Zuge des Projekts PAERDU²⁶⁰ aufgezeichnet und transkribiert wurde. In der rekonstruktiven Analyse dieser Doppelstunde in einer achten Gymnasialklasse zu Oskar Loerkes Gedicht „Blauer Abend in Berlin“ zeigt Gruschka, wie dieser Unterricht „die Grenzen austestet, wie er dadurch in Krisen gerät, wie er sie produktiv machen will und wie er am Ende zur Normalität zurück flieht“²⁶¹. Interessant ist im Zusammenhang der hier vorliegenden Arbeit, dass Gruschka seine Fallanalyse in Form eines Theaterstücks mit *Mise en scène* und verschiedenen Akten gestaltet und damit suggeriert, dass es letztlich die Form der Inszenierung ist, die gewisse Formen des Verstehens und Erlebens ermöglicht bzw. verunmöglicht. So gebe es als negatives Beispiel im Umgang mit literarischen Texten Aufgaben, die soweit didaktisiert sind, „dass ihre erfolgreiche Bearbeitung ohne die Lektüre des Textes, dafür einfach durch die Medienkompetenz, als das clevere Finden des Gesuchten in der didaktischen Inszenierung, möglich wird.“²⁶² Während der literarische Text bei dieser Form der didaktisierten Aufgabe in den Hintergrund rückt, tritt er und seine spezifische ästhetische Qualität im analysierten Fall zu Loerkes Gedicht in den Vordergrund.

260 Siehe auch <https://www.uni-frankfurt.de/51669803/PAERDU>, letzter Zugriff am 28.06.2021

261 Gruschka, Andreas: An den Grenzen des Unterrichts. Opladen: Budrich 2010, S. 22.

262 Gruschka (2010), S. 20.

Denn der Reichtum des Sprachkunstwerkes erfordere einen erweiterten Verstehensbegriff, der ein Begreifen von Form und Inhalt und ihr Verhältnis zueinander einschlieÙe und eben dieses erweiterte Verstehen sei es, das die Lehrerin zunächst in der beobachteten Stunde inszeniert.²⁶³ Dies versucht die Lehrerin zunächst durch ehrliche Fragen und das Bestreben „das Gedicht [...] zum Klingen zu bringen“²⁶⁴. Damit gelange sie an jene Grenzen des Unterrichts, die sich der Planung und Vorherschaubarkeit entziehen. Gruschka beschreibt diesen Moment „an der Schwelle eines vorbehaltlosen Verhaltens ins Offene einer gemeinsamen Auslegungspraxis“²⁶⁵ als eine Erschließung des Textes, die dem schöpferischen Prozess der ästhetischen Erfahrung sowie der wissenschaftlichen Erkenntnis von Neuem nahekommt. Er grenzt diese besondere Form zum normalen Unterricht ab: In diesem „wird vom Lehrenden eine ihm wie der Menschheit längst zuteil gewordene Erkenntnis als Element der Allgemeinbildung thematisiert und mit den didaktischen Mitteln der Abkürzung zu einem Lerngegenstand für Schüler transformiert.“²⁶⁶ Mit anderen Worten gesprochen führt die didaktische Inszenierung des literarischen Textes im so bezeichneten „normalen“ Unterricht zur oben erwähnten didaktischen Transposition, bei der Wissensbestände eben durch die Didaktisierung verändert werden. Mehr noch: Man kann im Zusammenhang mit transmissiven Formen literarischer Gespräche argumentieren, dass sich die didaktische Inszenierung eigentlich nicht auf den literarischen Text bezieht und auch nicht diesen hervorbringen will, sondern dass das eigentliche Bemühen bei der Didaktisierung auf die Inszenierung – in der Diktion Gruschkas – einer der Menschheit längst zuteil gewordenen Erkenntnis gerichtet ist. Es wird also nicht der literarische Text im Prozess der Erschließung durch das gelenkte Gespräch interpretiert, sondern vielmehr seine diesem Prozess bereits vorgängige, der Menschheit längst zuteil gewordene Interpretation.

263 Vgl. Gruschka (2010), S. 39.

264 Gruschka (2010), S. 41.

265 Gruschka (2010), S. 77.

266 Gruschka (2010), S. 78.

Letzten Endes richten sich derlei Inszenierungen fragend-entwickelnder Unterrichtsgespräche nicht auf die Interpretation des literarischen Textes, sondern auf das Zeigen und Veranschaulichen einer Erkenntnis, die am Beispiel des Textes gemacht werden kann, sei es ein Fachbegriff²⁶⁷, die Intention des Autors bzw. der Autorin oder sonstige literaturwissenschaftliche Wissensbestände zu Gattung, Epoche und Ähnlichem. Das Kunstwerk – also der literarische Text – wird in einer solchen Inszenierung auf ein bloßes Mittel zum Zweck reduziert – ein didaktisches Mittel zum Zweck. Ausgeschlossen wird in solchen Zusammenhängen jedoch das Ereignishafte bzw. das Andere, wie es Baum treffend formuliert:

Wenn nur gelehrt werden kann, was zuvor mit didaktischen Mitteln lehrbar gemacht worden ist, werden eben diese – die didaktischen Mittel nämlich – gelehrt, ohne dass die Angesprochenen – Lehrende, Lernende, die Literatur selbst – dazu kämen, überraschende Fragen zu stellen. Der Widerspruch besteht im Gegeneinander von Wahrheit und Effektivität im didaktischen Denken und Handeln; was wahr ist, verschwindet hinter der Inszenierung der rechten Methode.²⁶⁸

Die rechte Methode wäre im Falle gelenkter Unterrichtsgespräche eben jene an dem sokratischen Dialog angelehnte Inszenierungsform der Mäeutik, deren Bestreben es ist, scheinbar verborgenes Wissen durch geschicktes Nachfragen zu Tage zu befördern. Das Risiko dabei ist, dass durch die Inszenierung eines schon vorherbestimmten Resultats eines Erkenntnisprozesses am Kunstwerk nicht nur der Gegenstand des literarischen Textes selbst verfehlt wird, sondern dass das, was intendiert wurde, eben gar nicht eintritt: der je individuelle Erkenntnisprozess der einzelnen Schüler:innen. So werde laut Zabka die Verfehlung der mäeutischen Intention vor allem dadurch verschleiert, dass „die Beteiligten so tun, als finde der nicht mögliche Erkenntnisprozess dennoch statt.“²⁶⁹ Im schlimmsten Fall findet das Gespräch

267 Im Fall „Blauer Abend in Berlin“ wäre das z.B. der Fach-Terminus Enjambement (Gruschka, 2010, S. 48).

268 Baum (2018), S. 262.

269 Zabka, Thomas: „Verständigung“ im schulischen Interpretationsgespräch. In: Härle, Gerhard; Steinbrenner, Marcus (Hrsg.): Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2010, S. 76.

also im Modus des Als-Ob statt, bei dem sowohl die (scheinbar unwissende) Lehrperson als auch die Schüler:innen so tun, als würden sich Erkenntnisse zum Text einstellen.

Man kann also mit Blick auf die erarbeitete Definition von Inszenierung als den Vorgang der Planung, Erprobung und Festlegung von Strategien, nach denen die Materialität einer „Sache“ bzw. eines Gegenstandes performativ hervorgebracht werden soll und die von ihr hervorgebrachten Ereignisse als gegenwärtige in Erscheinung treten, schließen, dass sich die Inszenierung im Falle des gelenkten Gesprächs nicht auf den literarischen Text selbst bezieht, sondern auf die Inszenierung einer bereits abgeschlossenen Erkenntnis im Zusammenhang mit dem literarischen Text. Hervorgebracht wird also nicht der literarische Text mit seiner Vielstimmigkeit und hermeneutischen Widerständigkeit, sondern das Folgen eines Erkenntnispfades, wobei das Abweichen davon durch Lehrer:innenfeedback meist negativ sanktioniert oder ignoriert wird. Jene in der oben erarbeiteten Definition von Inszenierung anklingenden Frei- und Spielräume für nicht-geplante, nicht-inszenierte Handlungen, Verhaltensweisen und Ereignisse können in einer derart restriktiven Kommunikationsform wie dem fragend-entwickelnden Gespräch nicht eröffnet werden. Eher das Gegenteil ist der Fall, wie Albrecht als Ergebnis seiner Studie anführt: So „behindert oder verhindert das fragend-entwickelnde Gespräch über Literatur weitgehend die Begegnung der Lernenden mit dem spezifisch Ästhetischen literarischer Texte, indem es die Schülerinnen und Schüler emotional, subjektiv-personal und ästhetisch deaktiviert, wie die Befunde der vorliegenden Studie vermuten lassen.“²⁷⁰ Um dem von der Lehrperson ausgelegten Erkenntnispfad folgen zu können, bedarf es keiner persönlichen Involvierung in die Auslegungspraxis, individuellen Textzugänge und -erfahrungen kommt wenig Relevanz zu. Solange die Schüler:innen so tun, *als ob* sie die gesuchten Erkenntnisse am Text haben, kann die didaktische Inszenierung der Mäeutik erfolgreich sein.

270 Albrecht (2022), S. 483.

Dieses auch von Zabka angesprochene *Als-Ob* lenkt den Blick folglich auch auf die Seite der Schüler:innen, deren Agieren neben der Inszenierung der Lehrperson ebenso inszenatorische Elemente enthält. Beredtes Zeugnis davon bieten die Interviews mit Studierenden, die im Zuge der von Mayer durchgeführten Studie „Wege literarischen Lernens“ von ihrer eigenen literarischen Sozialisation berichten. So schildert eine Studentin ihren Literaturunterricht als „Frage-Antwort-Spiel Schüler-Lehrer“, das von Mayer mit Verweis auf Breidenstein auf „einen fest verankerten Unterrichtsrahmen mit eingespielter ‚Schülerjob‘-Professionalität (Breidenstein 2006) hinweist.“²⁷¹ Ob während des eingespielten Erledigens des Schülerjobs tatsächlich Verstehensprozesse, ästhetische Erfahrungen und Lernprozesse stattfinden, lässt sich aus der Perspektive der Lehrkraft kaum überprüfen. Der „Job“ der Schüler:innen ist es demnach in solchen Gesprächssettings unter anderem, das Gespräch am Laufen zu halten, sich interessiert zu zeigen und gegebenenfalls Verständnis darzustellen.

Schüler:innenseitige Formen der Inszenierung

Wie oben bereits festgestellt wurde, können Kompetenzen immer nur über die Performanz der Schüler:innen beobachtet und von der Lehrperson wahrgenommen werden. Insofern lässt sich auch die Partizipation in literarischen Unterrichtsgesprächen als Inszenierung beziehungsweise Aufführung von Leistung und geistiger Involvierung denken – also als Inszenierung und Aufführung des Verständnisses oder Wissens über ein literarisches Werk. Denn die Präsentation „rahmenadäquater Handlungen vor dem Lehrer und vor den Mitschülern bestimmt zu einem hohen Maße den kommunikativen Erfolg eines Schülers. Es geht hierbei um das Wahrgenommenwerden durch andere Personen mittels inhaltlich angemessener und sozial wirksamer subjektiver Aufführungen.“²⁷² Dieser Facette von Unterricht wurde in der

271 Mayer, Johannes: Grundfragen der Gesprächsleitung im Spannungsfeld von individuellen Erfahrungen, konzeptionellen Anforderungen und institutionellen Rahmenbedingungen. In: Heizmann, Felix u.a. (Hrsg.): Das Literarische Unterrichtsgespräch. Didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2020, S. 345.

272 Klepacki (2009), S. 26.

Deutschdidaktik noch wenig Aufmerksamkeit zuteil und auch wenn dies empirisch schwer zugängliche Phänomene sind, wäre es von großer Bedeutung, die schülerseitige Inszenierung von Wissen in den Blick zu nehmen.

Erste Schritte in diese Richtung werden in der allgemeinen Unterrichtsforschung unter dem Schlagwort „Impression Management“ unternommen. Darunter versteht man die bewusste Steuerung des Eindrucks, den man auf andere Personen macht. Eine Schweizer Forscher:innengruppe konnte beispielsweise in einer Studie – im Sinne einer Überprüfung der Konstruktvalidität – Impression Management empirisch nachweisen und bezieht sich in den theoretischen Grundlagen unter anderem auf die eingangs bereits erwähnten Konzepte von Goffman und seiner Theorie der Inszenierung sozialer Rollen. Strategien wie demonstrative Mitarbeit, Selbstbehauptung oder Ingratiation – also die bewusste Beziehungspflege – konnten von der Forscher:innengruppe erfasst werden, wobei hier explizit der Deutschunterricht untersucht wurde.²⁷³ Die Aussagen im Interviewbogen sind allerdings in dieser Studie allgemein für das Fach Deutsch formuliert, z. B. „Ich melde mich im DU oft, damit die Lehrperson denkt, dass ich interessiert bin.“²⁷⁴, und nehmen nicht explizit Bezug auf spezielle Konzepte wie das literarische Unterrichtsgespräch (z. B. „Ich melde mich bei einem literarischen Gespräch oft, damit [...]“).

Ein weiterer Begriff, der in diesem Zusammenhang im englischsprachigen Diskurs auftaucht, ist jener des „studenting“. Auf den ursprünglich von Fenstermacher geprägten Begriff nehmen Liljedahl und Allan²⁷⁵ Bezug, wenn sie Verhaltensweisen im Unterricht analysieren und auf Basis dessen eine Taxonomie jenes Schüler:innenverhaltens erarbeiten, das im Gegensatz zu den Intentionen der Lehrperson steht (gaming). Auf Basis einer Situation im Mathematik-

273 Forster-Heinzer, Sarah u.a.: Impression Management im Unterricht. Über die Entwicklung eines Instruments zur Erfassung von Selbstpräsentationsstrategien. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, Jg. 10 (2020).

274 Forster-Heinzer u.a. (2020), S. 158.

275 Liljedahl, Peter; Allan, Darien: Studenting: The case of “now you try one”. In: Lindmeier, Anke M.; Heinze, Aiso (Hrsg.): Proceedings of the 37th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education 2013.

unterricht, bei der Schüler:innen nach einem Beispiel, das die Lehrperson erklärte, selbst ein Mathematikbeispiel nach dem gleichen Muster lösen sollten, zeigten von 29 Schüler:innen nur sechs das von der Lehrperson intendierte Verhalten: „The other 23 students were stalling, faking, or mimicking understanding. Their actions were not actually what the teacher thought they were. That is, 23 out of 29 (79%) students were subverting the intentions of the teacher, and doing so in ways that the teacher was not aware of.“²⁷⁶ Während die Lehrperson also aufgrund des beobachtbaren Verhaltens (konzentrierte Arbeitshaltung, mit Stiften auf Papier schreiben, etc.) davon ausging, dass die gesamte Klasse an dem gestellten Problem arbeitete, inszenierten die meisten Schüler:innen zwar geistige und motivationale Involvierung, machten allerdings keine Versuche, die gestellte Aufgabe selbst zu lösen. Denkt man nun an die oben beschriebenen fragend-entwickelnden Gespräche, kann davon ausgegangen werden, dass es zu ähnlichen Effekten kommt. Da die Intention der Lehrperson im Interpretationsgespräch in vielen Fällen die Inszenierung einer der Menschheit bereits zuteil gewordenen Erkenntnis ist, ist die tatsächliche kognitive und emotionale Involvierung der Schüler:innen zweitrangig, solange es Schüler:innen gibt, die das von der Lehrperson intendierte Verhalten zeigen: das Raten von richtigen Antworten.

Im Feld der Deutschdidaktik gibt es keine vergleichbaren Arbeiten, die diese Phänomene für literarische Unterrichtsgespräche untersuchen, allerdings hat bereits Fritzsche 1994 in seiner Analyse von Wiewlers Studie „Der Bär auf dem Försterball“ festgestellt, dass sich die Schüler:innen im Gespräch eben nicht hauptsächlich um das Verständnis des Textes bemühen, sondern es vor allem darum geht, „ihre Fähigkeit zum sprachlich adäquaten und formal korrekten ‚Umgang mit Texten‘ zu demonstrieren.“²⁷⁷

Tatsächlich sind so auch Situationen denkbar, in denen Schüler:innen an literarischen Unterrichtsgesprächen partizipieren, ohne den

276 Liljedahl, Allan (2013), S. 263.

277 Fritzsche (1994), S. 184.; Hervorh. im Orig.

Ausgangstext wirklich gelesen zu haben bzw. ihr Wissen über einen Prosatext nicht durch die Lektüre desselben erworben zu haben, sondern z. B. durch eine Zusammenfassung im Internet. In der Inszenierung dieses Wissens im literarischen Gespräch würde dies aber kaum bemerkbar werden. Hier wäre eine empirische Studie im Sinne der oben erwähnten denkbar, die mittels des Konstrukts Impression Management und der Dimension der Selbstbehauptung (z. B. „Ich versuche in Gesprächen über Literatur so zu tun, als hätte ich den Text gelesen, auch wenn ich ihn nicht gelesen habe.“) schüler:innenseitige Inszenierungen ergründet.

Zumindest in eine ähnliche Richtung weist die von Pieper und Scherf durchgeführte Rekonstruktion einer Stunde zu Bronskys‘ „Scherbenpark“, die zeigen, wie Schüler:innen eine Aufgabe, die auf subjektive Involviertheit zielt, rollenadäquat und geflissentlich erledigen: „Und so spielen die Schüler/innen die Rolle, die ihnen zugewiesen wird bzw. zu deren Übernahme sie sich bereit zeigen (sie scheint ihnen geläufig zu sein).“²⁷⁸

Weiterführende Forschung ist in diesem Zusammenhang sicherlich ein Desiderat, vor allem weil es wichtig wäre, die in der Schweizer Studie vorgeschlagene emische Perspektive mit der von Pieper und Scherf eingenommenen etischen Analyse in Bezug zu setzen. Performativitätstheoretische Konzepte können bei einem derartigen Forschungsvorhaben dienlich sein, weil sie den Blick für schüler:innenseitige Inszenierungsbemühungen schärfen und eine präzise Beschreibung der Phänomene erlauben.

278 Pieper, Scherf (2019), S. 146.

Offenheit inszenieren – Literarische Unterrichtsgespräche als Ermöglichungsraum literarischen Lernens

Geht es um die bewusste Inszenierung von Literaturunterricht und literarischen Unterrichtsgesprächen, gibt es – wie bereits erwähnt wurde – Unterschiede im Grad der Öffnung bzw. Lenkung der Gespräche. Welche (ästhetischen) Erfahrungen im Zuge des Unterrichts gemacht werden können – und dies hat der Verweis auf den Fall Gruschkas an den „Grenzen des Unterrichts“ gezeigt – bestimmt zuallererst die Form der Inszenierung, d.i. der Vorgang der Planung, Erprobung und Festlegung von Strategien, nach denen die Materialität einer „Sache“ bzw. eines Gegenstandes performativ hervorgebracht werden soll. So wurde oben argumentiert, dass der Mehrwert einer performativitätstheoretischen Präzisierung des Inszenierungsbegriffs aber nicht nur auf diese Strategien zielt, sondern dass durch diese theoretische Schärfung die Offenheit der Aufführung und die daraus entstehenden Frei- und Spielräume bei der Umsetzung dieser Strategien in den Fokus geraten. Die Grenzen der Inszenierung, die in dieser performativitätstheoretischen Definition anklingen, sind für den Unterricht ebenso relevant: Denn dieser kann zwar minutiös und ins kleinste Detail geplant sein, ob sich die Planung dann aber wirklich umsetzen lässt, bestimmt die je konkrete Situation, in der die Inszenierung zur Aufführung gebracht wird. Die Aufführung aber – und das wird noch zu zeigen sein – folgt einer Eigengesetzlichkeit, die sich vor allem durch Emergenz, Flüchtigkeit und damit auch einer gewissen Unverfügbarkeit auszeichnet. In der Inszenierung von Unterricht diese Frei- und Spielräume bzw. die Grenzen der Inszenierung zu berücksichtigen bzw. sie bewusst zu setzen, kann auch als Eröffnung von Möglichkeitsräumen verstanden werden. Warum das – im Falle literarischer Unterrichtsgespräche – sogar didaktisch empfohlen sein kann, liegt unter anderem in der oben dargelegten besonderen Beschaffenheit des Gegenstandes begründet. So zeichnen sich literarische Texte eben durch ihre Vielstimmigkeit, ihre Polyvalenz und durch ihre Leerstellen aus. Werden in der didaktischen Inszenierung literarischer

Gespräche die Frei- und Spielräume bewusst gesetzt – und das ist die These, die hier entwickelt werden soll – eröffnen sich Möglichkeiten für Schüler:innen ihre subjektiven Zugänge, ihre Emotionen, ihre Deutungen zum Gegenstand einzubringen, also letzten Ende das, was durch ein Gespräch im wahrsten Sinne des Wortes ermöglicht werden sollte: Partizipation, Involvierung, Dialogizität und das gemeinschaftliche, intellektuelle Arbeiten an einem Thema.

Dass Unterricht derartige Freiräume eröffnen soll, fordert auch Husmann, wenn sie die Inszenierung von Unterricht aus einer normativen Perspektive bewertet. Für sie ist „Unterricht [...] dann gut (inszeniert), wenn Freiräume geplant sind, wenn der Unterricht ‚Leerstellen‘ bietet, wenn die Protagonisten ins Spiel kommen, statt Statisten zu bleiben, wenn es vielfältige Möglichkeiten gibt, einzusteigen, wenn Kommunikation angeregt wird.“²⁷⁹

Dass solche durch die Inszenierung eröffnete Möglichkeitsräume wiederum positiv auf die Atmosphäre und die Intensität der Unterrichtseinheit rückwirken, zeigt Peters, die sich mit performativen Handlungen im Zuge des Kunstunterrichts auseinandergesetzt hat: „Meine Erfahrungen aus den Seminaren und dem Unterricht in der Schule zeigen, dass die Inszenierung ungewöhnlicher Aktions- und Reflexionsrahmen in performativen Handlungsprozessen eine besondere Dichte und Intensität des Arbeitens erzeugen.“²⁸⁰

Dass es Formen der Inszenierung von literarischen Unterrichtsgesprächen gibt, die dem Kunstwerkcharakter von Texten als vieldeutige und die ästhetische Wahrnehmung herausfordernde Gebilde gerechter werden, argumentieren die Fachdidaktiker und Fachdidaktikerinnen, die das Heidelberger Modell literarischer Unterrichtsgespräche ausgearbeitet haben. Dieses wurde bereits oben ausführlich vorgestellt. Im Folgenden sollen nun Formen des offenen literarischen Gesprächs – also (ko-)konstruktivistisch orientierte

279 Husmann (2008), S. 36.

280 Peters (2005), S. 22.

Lernformen²⁸¹ – mit dem erarbeiteten Konzept von Inszenierung analysiert werden. Denn auch wenn es sich beispielsweise bei Literarischen Gesprächen nach dem Heidelberger Modell nicht um eine Inszenierung im Sinne der oben ausgearbeiteten Inszenierung von Erkenntnis im fragend-entwickelnden Gespräch handelt, so ist doch auch das Heidelberger Modell eine bewusst inszenierte Form der Begegnung mit dem literarischen Text. Für Härle bleibt unhintergebar, dass auch das Literarische Gespräch nach Heidelberger Modell „ein künstlich herbeigeführtes, inszeniertes Gespräch in einem institutionellen Kontext ist, dessen Bedingungen es ebenso beeinflussen, wie die agierenden Personen, die installierten Kommunikationsvereinbarungen und der ausgewählte Text.“²⁸²

Wichtig ist in diesem Zusammenhang, darauf hinzuweisen, dass die Inszeniertheit eines Gesprächs per se kein normatives Urteil ist. Wie anhand der theaterwissenschaftlichen Darlegung des Inszenierungsbegriffs gezeigt wurde, deutet dieser – anders als es in der landläufigen Verwendung anklingt – eben nicht darauf hin, dass etwas *nicht echt*, künstlich oder gar unauthentisch ist. Im Gegenteil: Da die Rede von Inszenierung Nicht-Inszeniertes ja voraussetzt, ist es die Inszenierung, „welche die Möglichkeit eröffnet, dass Nicht-Inszeniertes sich ereignen kann.“²⁸³ Inszeniert werden müssen also sowohl transmissive wie auch ko-konstruktive Gesprächsformen, der Unterschied besteht aber in ihrem Verhältnis zu den Frei- und Spielräumen, den Leerstellen, die sie eröffnen. Während transmissive Formen diese eher beschneiden und einschränken, lässt sich – wie auch noch gezeigt werden soll – argumentieren, dass es bei der Inszenierung offener Gesprächsformen gerade um die Ermöglichung solcher Freiräume geht.

281 Ich beziehe mich hier auf jene Gesprächsformen, die nach Albrecht folgende Merkmale aufweisen: Es sind am ko-konstruktivistischen Paradigma orientierte Unterrichtsgesprächsformen, „die sich im Grundgedanken durch Anforderungen auszeichnen, die den Lernenden vielseitige, eigeninititative, eigenverantwortliche Handlungen und Wissenskonstruktionen in multiplen bedeutungsgenerierenden, authentischen und schülerorientierten Lernsituationen ermöglichen. Das Lehrerhandeln zeichnet sich tendenziell aus durch so viel Zurückhaltung wie möglich und so viel Intervention, Kontrolle, Feedback und Struktur wie nötig, ohne dass Lernprozesse durch voreilige oder vorzeitige Intervention gestört werden.“ Albrecht (2022), S. 60.

282 Härle (2014), S. 46–47.

283 Fischer-Lichte (2014b), S. 159.

Betrachtet man offene literarische Unterrichtsgespräche aus performativitätstheoretischer Perspektive mit dem Fokus auf die Kategorie der Inszenierung, dann fällt nämlich auf, dass zwar nicht im oben beschriebenen Sinne eine bereits gemachte Erkenntnis inszeniert wird, wie das bei gelenkten Unterrichtsgesprächen der Fall ist, dass aber offene Formen wie das Heidelberger Modell im Sinne des oben definierten Inszenierungsbegriffes als Vorgang der Planung, Erprobung und Festlegung von Strategien verstanden werden kann, mit denen die Aufführung des Gesprächs und dessen Materialität hervorgebracht werden soll. Diese Strategien zielen neben der Eröffnung von Ermöglichungsräumen vor allem auf eine besondere Atmosphäre. So weisen Härle und Heizmann darauf hin, dass mithilfe ritualisierter Sprechakte in den Gesprächen

ein vertrautes und Orientierung gebendes performatives Format entsteht, das Anklänge an das förderliche ‚warme‘ Leseklima der frühen Kindheit enthält, aber auch genügend Anstöße zur Selbstständigkeit gibt, um die Gruppe auf einen Weg der Entwicklung zu bringen – sowohl in Bezug zum Text als auch in Bezug zu sich selbst.²⁸⁴

Diese ritualisierten Sprechakte können folglich als Strategie verstanden werden, die sich auf die Hervorbringung einer gewissen Atmosphäre richtet, sie eröffnen aber durch die Betonung der Selbstständigkeit ganz bewusst auch einen Ermöglichungsraum für (literarästhetische) Erfahrungen. Hierin unterscheiden sich offene literarische Unterrichtsgespräche von den gelenkten Unterrichtsgesprächen und lassen sich damit an den zweiten Teil der theaterwissenschaftlichen Definition von Inszenierung und der Rede von Frei- und Spielräumen bzw. den Grenzen der Inszenierung anschließen.

Insbesondere auf diese Frei- und Spielräume heben offene, ko-konstruktive Formen literarischer Unterrichtsgespräch ab und in dieser daraus entstehenden Eigendynamik sieht Abraham „eine ganz andere Inszenierung literarischer Kommunikation als das herkömmliche

284 Härle, Heizmann (2019), S. 81.

Interpretationsgespräch.²⁸⁵ Wie am Beispiel literarischer Gespräche nach Heidelberger Modell aber nun gezeigt werden soll, entsteht die angesprochene Eigendynamik einer *ganz anderen Inszenierung* nicht zwingend und entzieht sich zu einem gewissen Grad der Planbarkeit. Offenheit in Gesprächen kann also inszeniert werden, ob die angesprochenen eröffneten Möglichkeitsräume von Schüler:innen aber tatsächlich genutzt werden, kann nur erhofft, nicht aber garantiert werden. Zumal es – und das deuten empirische Befunde im Zusammenhang mit literarischen Gesprächen an – auch einer gewissen Einübung in ko-konstruktive Gesprächsformen bedarf. So sind laut den Ergebnissen aus Mayers Interviewstudie bzw. Auswertegesprächen im Anschluss an literarische Gespräche nach Heidelberger Modell selbst Lehramtsstudierende des Faches Deutsch erstaunt, „dass alle ihre eigene Sicht einbringen können, dass es eher eine gemeinsam tastende Annäherung an den Text als eine Verfügung über den Text sei und dass man überhaupt so intensiv miteinander sprechen könne.“²⁸⁶ Eingübt hatten diese Lehramtsstudierenden – mit Verweis auf die oben dargelegten biografisch erworbenen Inszenierungsmuster bzw. Skripts von Literaturunterricht – Muster, die auf transmissive Formen schließen lassen. Diese Haltungen und Habitualisierungen ergeben sich aber erst über längere Dauer und es stellt sich aus didaktischer Perspektive die Frage, wie bestimmte ko-konstruktive Haltungen im Zusammenhang mit Literaturunterricht sowohl bei Lehrenden als auch bei Lernenden eingeübt werden können.

Soll sich Unterricht nämlich nicht nur auf die reproduzierende Aneignung beschränken, bedarf es Klepacki zufolge „vertiefender, verstetigender, systematisierender und übender Momente. Erst der Vorgang der Habitualisierung ermöglicht die Transformation von auf objektivierender Erkenntnis aufbauender Kompetenz zu subjektivierender Performanz.“²⁸⁷ Folgt man dieser Argumentation Klepackis, wäre erst die fortgesetzte, ritualisierte Inszenierung offener literarischer

285 Abraham (2020), S. 36.

286 Mayer (2016), S. 145.

287 Klepacki (2009), S. 29.

Unterrichtsgespräche die Bedingung für subjektivierende Performanz und die damit verbundene individuelle Textbegegnung. Ritualisiert auch deshalb, weil einzelne wiederkehrende Aspekte – also Rituale im Zuge der Aufführung literarischer Gespräche – Ermöglichungsbedingungen für ko-konstruktive Prozesse schaffen. So nennt Steinbrenner mit Bezug auf Wulf folgende Aspekte für den rituellen Charakter literarischer Gespräche nach Heidelberger Modell: den Sitzkreis, die zeitliche Rahmung, die explizit oder implizit geltenden Gesprächsregeln, das Vorlesen am Anfang und die Phasierung des Gesprächs.²⁸⁸

Bekräftigt kann diese These durch die Beobachtung Mitterers werden, der zufolge literarästhetisches Lernen und dessen Möglichkeitsräume vor allem durch eine besondere Haltung gegenüber den Beteiligten und dem Kunstwerk bedingt wird. Diese Haltung lasse sich erst dann als Konstante etablieren, „wenn sie durch Routinen – in den Abläufen und der (zeitlichen) Strukturierung, den Formen des Fragens und Antwortens, den Prinzipien des Umgangs miteinander etc. – gestützt wird.“²⁸⁹ Es lässt sich daher schließen, dass es die besondere Form der Inszenierung sowie damit verbundene ritualisierte (Sprech-)Akte sind, die beim Heidelberger Modell literarischer Unterrichtsgespräche die Eröffnung eines Erfahrungsraumes erlauben, der literarästhetische Erfahrungen ermöglicht.

Als Evidenz für diese These können die Beobachtungen von Hofer-Krucker Valderrama und Weber gelten, die von der Unterrichtspraxis und der Etablierung Literarischer Gespräche nach Heidelberger Modell in einer Kantonschule in der Schweiz berichten. Sie schildern, dass das Verfahren erst einige Male wiederholt werden musste, bis sich die Schüler:innen voll und ganz auf die Sache konzentrieren konnten. Durch die mehrfache – also ritualisierte – Wiederholung habe ihnen zufolge der Anspruch der kulturellen Praxis und Teilhabe

288 Vgl. Steinbrenner, Marcus: *Mimetische Annäherung an lyrische Texte im Sprach-Spiel des literarischen Gesprächs*. In: Baum, Michael; Bönninghausen, Marion (Hrsg.): *Kulturtheoretische Kontexte für die Literaturdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2010b, S. 31.

289 Mitterer, Nicola: *Fragen, Antworten und Nichtverstehen. Literarische Gespräche mit Vorschulkindern*. In: Heizmann, Felix u.a. (Hrsg.): *Das Literarische Unterrichtsgespräch. Didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2020, S. 186.

als Zielsetzung des Gesprächs eingelöst werden können. Außerdem sei die ritualisierte Praxis des literarischen Gesprächs eine „lieb gewonnene Tradition“ geworden.²⁹⁰ Performativitätstheoretisch interessant ist hier, dass die Autor:innen das Ritual des literarischen Unterrichtsgesprächs mit der Metapher des Raumes beschreiben: in ihren Worten war die stetige Wiederholung der Gespräche am Beginn eines Unterrichtsblocks am Nachmittag „wie eine Insel im Schulalltag“²⁹¹. Dies bekräftigt zum einen die These von der Inszenierung besonderer (Frei- und Spiel-)Räumen, zum anderen deutet die oben bei Abraham angeklungene Andersartigkeit dieser Inszenierung auf die Ritualhaftigkeit von literarischen Gesprächen hin. Denn so zeichnen sich speziell Rituale durch eine veränderte aber auch intensiviertere Wahrnehmung aus. Darauf deuten u.a. die zitierten Aussagen der Lehramtsstudierenden hin, die von der Intensität der offenen Gespräche überrascht waren. Shieffelin beschreibt die vom Alltag unterschiedene Intensität des Rituals folgendermaßen:

Beyond aesthetic virtuosity, however, such enactments fundamentally aim to create or evoke an imaginative reality, a sense of presence, among the participants, in which their awareness becomes (for a time) situated away from the activities of everyday life. Participants undergo a heightening and intensification of experience, an altered awareness of their situation (even if only a new appreciation for the genre), and often a sense of emotional release. In true ‘ritual’ events, not only the participants’ attitudes but also their social statuses and relationships to one another (or to the wider cosmos) may be altered.²⁹²

Was Shieffelin hier als Intensivierung der Erfahrung beschreibt, also die imaginative Realität, das Präsenzepfinden sowie die veränderten Wahrnehmungen, Haltungen und sozialen Status bzw. Beziehungen,

290 Vgl. Hofer-Krucker Valderrama, Stefan; Weber, Christine: Das Dialogische Lernen als allgemeindidaktischer Rahmen für gelingende Literarische Unterrichtsgespräche. In: Heizmann, Felix u.a. (Hrsg.): Das Literarische Unterrichtsgespräch. Didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2020, S. 142.

291 Hofer-Krucker Valderrama, Weber (2020), S. 142.

292 Shieffelin, Edward: On Failure and performance. Throwing the Medium Out of the Seance. In: Laderman, Carol; Roseman, Marina (Hrsg.): The performance of healing. London: Routledge 1996, S. 60.

erinnert frappant an Ergebnisse aus Albrechts empirischer Studie zur literarästhetischen Erfahrung bzw. literarästhetischem Verstehen: Er führt mit Verweis auf die ursprünglich kantianische Konzeption des interesselosen Wohlgefallens aus, dass eine „ganzheitliche, Emotion, Kognition und Identitätsfacetten integrierende Inszenierung gesprächsförmiger literarästhetischer Verstehens- und Erfahrungsräume so gestalten sein [muss], dass sie sich gleichsam durch kognitiv, subjektiv-personal und emotional aktivierende Phasen auszeichnet und den Schülerinnen und Schülern genießendes Verstehen und verstehen des Genießen im Modus uninteressierten Interesses ermöglicht.“²⁹³ Dieses uninteressierte Interesse aber gehe Albrecht zufolge mit einer Abkehr von schulischer Zielorientierung, Ergebnissicherung, Kompetenzerwerb und Leistungsüberprüfung einher: „An ihre Stelle tritt eine Form der Gegenwartsorientierung, in der Schülerinnen und Schüler literarische Texte um ihrer selbst willen und zeitvergessen wahrnehmen, erleben, verstehen und genießen dürfen, um so Momente des „Innehalten[s] im alltäglichen Handeln und Verhalten“ und ein „verweilendes Genießen in der Gegenwart“ (Spinner 2013, S. 22 f.) zu erfahren.“²⁹⁴ Eröffnet werden in diesem Sinne also Erfahrungsräume, die mit sich mit den von Shieffelin genannten Eigenschaften des Rituals wie Gegenwartsorientierung und intensiviert Wahrnehmung decken. Dieser Umstand macht es daher besonders plausibel, im Sinne des performativitätstheoretischen Zugangs literarische Gespräche als Rituale zu verstehen, um sie in weiterer Folge auf ihre Liminalität bzw. das transformative Potential hin zu untersuchen.

Etabliert wurde in dem oben zitierten Praxisbericht von Hofer-Krucker Valderrama und Weber also mit der Einführung des Literarischen Unterrichtsgesprächs nach Heidelberger Modell eine inszenierte, ritualisierte Praxis, die sich erst durch die stete Wiederholung ausbilden konnte. Mit diesem Befund gerät jene Dimension in den Blick, die in der Bezeichnung der *Ko*-Konstruktion schon mitschwingt: die

293 Albrecht (2022), S. 247.

294 Albrecht (2022), S. 486.

Gemeinschaftlichkeit der Praxis des Interpretierens im Zuge des Literaturunterrichts. Denn die mit Seel erarbeitete notwendige Bedingung des Publikums rückt in einer performativitätstheoretischen Sichtweise eben die Wechselwirkung zwischen den Akteuren in den Fokus. In der Erweiterung der oben erwähnten Thesen zur Ritualhaftigkeit offener literarischer Gespräche kann man die kommunikative Deutungspraxis im Literaturunterricht generell als habitualisiertes Muster verstehen, bei dem in der Deutungsgemeinschaft Sinn ausgehandelt wird. Folgt man den performativitätstheoretischen Prämissen, geht es dann in der Analyse von Literaturunterricht nicht so sehr darum, „die reflexiven, kognitiv organisierten verbalsprachlichen Ausdrücke mental vorliegender Bedeutungskonstruktionen von Schülerinnen und Schülern“²⁹⁵ in den Fokus zu nehmen, sondern vielmehr die Materialität der Praktiken selbst.

Theoretische Bezugspunkte für eine derartige Analyse können neben den oben genannten theaterwissenschaftlichen Theorien die Praxistheorien der Soziologie sein. So definiert Reckwitz soziale Praktiken in seinem Grundlagenartikel als kleinste Einheit des Sozialen: „Genau dies ist eine ‚soziale Praktik‘: eine Praktik der Verhandlung, eine Praktik des Umgangs mit einem Werkzeug, eine Praktik im Umgang mit dem eigenen Körper etc.“²⁹⁶, wobei dieser Komplex aus Verhaltensakten und praktischem Verstehen keineswegs als eine rein ideelle, sondern von vornherein als materielle Struktur begriffen wird. Dies macht auch – wie noch gezeigt werden wird – die Fokussierung auf körperliche und materielle Aspekte dieser Praktiken plausibel. Sinn entsteht in diesem Verständnis nicht erst im Akt der Kommunikation oder im diskursiven Austausch, sondern zunächst durch Mensch-Ding-Verbindungen wobei der Körper „als sinnproduzierender Katalysator“²⁹⁷ verstanden wird.

295 Dietz, Florian: Körper, Artefakte und Kontexte. Praxistheoretische Überlegungen für die Wissenschaftsdisziplin Deutschdidaktik und den Deutschunterricht. In: MiDU - Medien im Deutschunterricht, Jg. 1, Nr. 1 (2019), S. 139.

296 Reckwitz, Andreas: Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 32, Nr. 4 (2003), S. 290.

297 Dietz (2019), S. 137.

Vor dem Hintergrund eines performativitätstheoretischen Bezugsrahmens wäre für die Praxis des literarischen Unterrichtsgespräch nun zu fragen, welche materiellen Bedingungen der gemeinsamen Praxis des Deutens vorausgehen: Diese Bedingungen konkretisieren sich in scheinbar nebensächlichen Dingen wie der räumlichen Ordnung, der Anordnung der Personen im (Klassen-)Raum, den inkorporierten Rollen, der Wahrnehmung des literarischen Bezugstextes und der damit verbundenen Materialität, aber eben auch in den jeweiligen expliziten und impliziten Regeln der gemeinsamen Suche nach Sinn, der Aushandlung von Bedeutung und Sinngehalt des literarischen Textes. Wie diese Aushandlung inszeniert wird bzw. gerahmt ist – und das hat dieses Kapitel gezeigt – ist eben keineswegs trivial. So zeigt der interessante Sonderfall gelenkter Unterrichtsgespräche als inszenierte Deutungspraxis eindrucksvoll, dass ein gemeinsames Aushandeln einer Deutung bzw. der literarischen Bedeutung nur scheinbar vorgenommen wird. Wie gezeigt wurde, richtet sich die Intention dieser Gesprächspraxis eher auf die Inszenierung einer bereits erfolgten Erkenntnis zum Text, die beispielweise die literaturwissenschaftlich abgesicherten Deutung oder die Intention des Autors oder der Autorin sein kann.

Da in der Inszenierung offener Deutungsgespräche (wie es z. B. das Heidelberger Modell vorschlägt), die also von Eigensinnigkeit und Bedeutungsvielfalt des literarischen Textes ausgehen, insbesondere die Eröffnung von Erfahrungs- und Möglichkeitsräumen im Zentrum stehen, können diese als soziale Praxis der Aushandlung gelten, ist die gemeinsame Deutung doch ein ko-konstruktiv erarbeitetes Produkt. Wenn Dietz in Bezug auf soziologische Praxistheorien betont, dass die zentrale Motivation der Praxis das Kohärenzerleben ist²⁹⁸, dann kann dieses Kohärenzerleben als übergeordnetes Ziel der literarischen Interpretationsgemeinschaft gedacht werden und zwar in dem Sinne, dass nicht Eindeutigkeit oder eben ein fixierter Sinn das Ziel solcher offenen Gespräche ist, sondern im Sinne der Performativität eigentlich

298 Vgl. Dietz (2019), S. 137.

die gemeinschaftliche, ritualisierte Herstellung von Kohärenz bezüglich eines literarischen Textes. Nur unter dieser Prämisse kann plausibel werden, dass auch das Nicht-Verstehen bzw. die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses überhaupt Bestandteil eines offenen literarischen Gesprächs sein kann.²⁹⁹

Der Sinn eines offenen literarischen Gesprächs ist also zunächst einmal nicht der postulierte Sinn eines literarischen Textes oder eine didaktisch-pädagogische Zielsetzung, sondern das Gespräch selbst. Ein offenes literarisches Unterrichtsgespräch kann so als soziale Praktik bzw. als ritualisierte und habitualisierte Folge von Gesten, Mimiken, Ordnungen und Handlungen mit dem Ziel des Kohärenzerlebens verstanden werden. In diesem Verständnis geraten dann auch andere – nicht unbedingt inhaltlich bedingte – Kategorien und Aspekte in den Fokus, so wie sie im Rahmen der hier vorliegenden Arbeit beschrieben werden. Insbesondere die Materialität und Körperlichkeit sozialer Praktiken bzw. Rituale, aber auch die durch den besonderen Rahmen offener literarischer Unterrichtsgespräche bedingte Unvorhersehbarkeit sind dann von besonderem Interesse. Der hier geschilderte besondere Rahmen, der z. B. im Heidelberger Modell durch ritualisierte und damit wiederkehrende Aspekte wie den Ablauf, die Sitzanordnung und den Verzicht auf eine Lenkung der Interpretation hergestellt wird, eröffnet eben jenen Erfahrungs- und Möglichkeitsraum, der Unterricht im Sinne Gruschkas an die Grenzen führt, dahin, „wo es spannend, unsicher und für alle lohnend wird, weil es nicht mehr um das Durchnehmen von Stoff und das Lernen und Reproduzieren von schlichtem Schulwissen und Aufgabenlösung geht, sondern um die Zueignung von bildungsrelevanten Sachverhalten.“³⁰⁰ Was Gruschka hier blumig beschreibt, kann mit performativitätstheoretischen Begrifflichkeiten als Liminalität beschrieben werden und hat mit der Unvorhersehbarkeit, Unplanbarkeit und Flüchtigkeit jener je spezifischen Aufführung zu tun, die letzten Endes das Ziel jeglicher inszenatorischen

299 Vgl. Härle (2014), S. 38.

300 Gruschka (2010), S. 91.

Vorbereitung ist. Was im Folgenden also performativitätstheoretisch analysiert wird, ist die grundlegende Beschaffenheit jener Momente, in denen die didaktische Inszenierung in die Aufführung – und damit die performative Hervorbringung ihrer Materialität sowie die als gegenwärtig in Erscheinung tretenden Ereignisse – überführt wird. Es mag auf den ersten Blick irritierend wirken, dass dies methodisch nicht im Modus einer rekonstruktiven, empirischen Studie passiert, sondern als rationale Rekonstruktion und Analyse auf Grundlage einer theoretischen Auseinandersetzung mit einschlägigen Fachdiskursen.³⁰¹ Aufgrund des oben beschriebenen spärlichen Forschungsstandes und den deutschdidaktisch kaum fundierten theoretischen Grundlagen, muss jedoch ein erster Schritt daher die konzeptionelle und grundlagenbezogene Erarbeitung eines performativitätstheoretischen Rahmens für die Analyse von Unterrichtsaufführungen sein. Dem Bestreben, die besonderen Bedingungen dieser Aufführungen herauszuarbeiten, widmet sich daher der folgende Abschnitt dieser Arbeit.

4.2. Aufführung

Die oben erarbeitete Definition von Inszenierung als Vorgang der Planung, Erprobung und Festlegung von Strategien zur performativen Hervorbringung der Materialität einer Aufführung macht deutlich, dass die Inszenierung zwar Ausgangspunkt ist, die Aufführung selbst jedoch einer Eigengesetzlichkeit und spezifischen Dynamik folgt, die sich durch Unverfügbarkeit und Unplanbarkeit auszeichnen. Daher fasst die theaterwissenschaftliche Theorie die Aufführung als Ereignis, das in einer konkreten Situation durch den performativen Prozess hervorgebracht wird: Sie „liegt nicht als Resultat dieses Prozesses vor, sondern wird in und mit ihm vollzogen. Es gibt sie nur als und im Prozess der Aufführung; es gibt sie nur als Ereignis.“³⁰² Diese Ereignishaftigkeit unterscheidet die Aufführung von der Inszenierung und ist auf das Wechselspiel von Planung und Emergenz zurückzuführen.

301 Diese präzise Benennung des methodischen Vorgehens verdanke ich Alexandra Zepfer.

302 Fischer-Lichte (2013), S. 67.

Emergenz meint in diesem Zusammenhang das Auftauchen von etwas, „das vorher nicht gegeben war und aus den Elementen des Systems, in dem es auftaucht, auch nicht abzuleiten ist.“³⁰³ Weder Verlauf noch Ende eines performativen Prozesses bzw. einer Aufführung sind daher vollständig planbar. Die schlüssige Konstruktion eines Gesamtprozesses erfolgt erst im Nachhinein, denn was bei der Rezeption einer Aufführung konstruiert und interpretiert wird, „löst sich vielmehr in eine Struktur von Wendungen und Abzweigungen auf, so dass sich ein kaum mehr überschaubares Netzwerk herausbildet.“³⁰⁴

Fokussiert wird in der Theaterwissenschaft bei der Beschreibung und Analyse von Aufführungen die Prozessualität und nicht so sehr das Ergebnis oder Produkt performativer Praktiken, zumal die Dokumentation von Aufführungen problematisch ist: Während eine Inszenierung wiederholt werden kann, zeichnet sich die Aufführung durch ihre Flüchtigkeit und Transitorik aus. Das Dokumentieren kommt daher einer Übersetzung in ein anderes Medium gleich und verfälscht das Original der Aufführung.³⁰⁵ Wie oben schon mit dem Konzept der Inszenierung soll im Folgenden nun nach der Aufführung von Unterricht gefragt werden. Denn während die Planung bzw. das In-Szene-Setzen von unterrichtlichen Prozessen mit dem Inszenierungsbegriff gefasst wurde, so bietet sich der Aufführungsbegriff an, um die Aspekte der Durchführung des Unterrichts *in situ* zu beschreiben.

4.2.1. Aufführung von Unterricht als Ereignis

Wenn die Spezifik der Aufführung in ihrer Ereignishaftigkeit liegt, dann ergeben sich im Zusammenhang mit Unterricht und Lernen strukturelle Ähnlichkeiten zwischen dem Konzept der Aufführung und der Durchführung von Unterricht. Zwar geht Unterricht grundsätzlich eine didaktische Planung voraus, bei der die Lehrperson überlegt, welcher Gegenstand bzw. welche Sache hervorgebracht werden soll (inhaltlicher Dimension) und wie die Schüler:innen involviert und

303 Fischer-Lichte (2013), S. 75.

304 Fischer-Lichte (2013), S. 85.

305 Vgl. Paule (2009), S. 224.

aktiviert werden (methodische Dimension). In seiner Struktur zielt Unterricht aber auf Performanz ab.³⁰⁶ Ob der Gegenstand, die Sache, die Erkenntnis, der Stoff, usw. letztlich von den Schüler:innen so wahrgenommen und aufgefasst wird, wie es von der Lehrperson intendiert wurde, entzieht sich der Planbarkeit. So weist Westphal mit Mollenhauer auf die Unverfügbarkeit bildender Ereignisse hin, die sich – genauso wie ästhetische Ereignisse – dem erzieherischen und lehrenden Handeln entziehen und letztlich nicht geplant werden können.³⁰⁷

In einer performativitätstheoretischen Analyse von Unterricht als Aufführung ändert sich somit der Blickwinkel. Mit dem Schwenk weg von der Fokussierung auf Planungsvorgänge und Zeichenprozessen hin zum singulären, konkreten Ereignis und der damit verbundenen prozessualen Situativität von Unterricht sind dann die Momente „der Körperlichkeit bzw. Leiblichkeit, der Referentialität, der Flüchtigkeit, der Kreativität, der Darstellung, der Emergenz sowie die Frage nach der Wiederholbarkeit“³⁰⁸ von besonderem Interesse. Darüber hinaus rückt die Relationalität bzw. die ko-konstruktive Dimension des Unterrichts in den Mittelpunkt, ist doch die Aufführung in hohem Maße durch Ko-Präsenz und die daraus entstehende Wechselwirkung zwischen Akteur:innen und Rezipient:innen geprägt.

Eben diesen relationalen Aspekt von Unterricht, der sich in der konkreten Situation des Unterrichts ergibt, herauszustellen: dazu kann der performativitätstheoretische Zugang dienlich sein. Denn die institutionellen Rahmenbedingungen von Schule und Unterricht, also Normen, Vorgaben, Standardisierungen, Curricula, Lehrplan und Unterrichtsinhalte, liegen zunächst einmal nur in textlicher Form vor, sie müssen von je konkreten Personen in je konkreten Situationen durch je konkrete Handlungen übersetzt und – dies ist der entscheidende Punkt – mit Bedeutung aufgeladen werden: „The traditional state curriculum, as developed in Europe in the course of nineteenth century,

306 Vgl. Klepacki (2009), S. 21.

307 Vgl. Westphal (2004), S. 29.

308 Klepacki (2009), S. 22.

lists the subject matter of teaching, but not the educative meaning attached. Meaning is what emerges when the content *is enacted* in a classroom based on the methodological decisions of a teacher, i.e. his or her pedagogical freedom.³⁰⁹ Administrative curriculare Vorgaben, Bildungsstandards und Unterrichtsinhalte liegen zwar als Text vor, ihre konkrete Ausgestaltung – also die Performance bzw. das Enactment – durch die Lehrperson sowie die Rezeption und Verarbeitung durch die Schüler:innen kann per se nicht generalisiert werden, weil es immer auf das je konkrete Zusammenspiel der beteiligten Personen in der jeweiligen Situation des Unterrichts ankommt: „Each teacher also performs in a somewhat unique space, with somewhat unique technological resources“³¹⁰. Diese performativitätstheoretische Sichtweise, die die prozessuale Situativität von Unterricht hervorhebt, kann daher dafür sensibilisieren, dass generalisierende und durch empirische Forschungsergebnisse gestützte Aussagen über (Deutsch-)Unterricht – insbesondere in normativer Hinsicht – zwar getroffen werden können, dass aber daraus entstehende Handlungsorientierungen z.B. für angehende Lehrpersonen erst recht wieder *in situ* umgesetzt bzw. übersetzt werden müssen. Umso wichtiger erscheint es daher, dass sich empirische Forschung immer wieder auch mit den konkreten Unterrichtsprozessen auseinandersetzt, denn zumindest 2016 noch stellte Pflugmacher fest: „Weil die Kompetenzforschung sich aus forschungsmethodischen Gründen fast ausschließlich am Outcome orientiert (vgl. kritisch dazu Feilke 2014), bleibt das Erschließen der Komplexität von Unterrichtsprozessen (z. B. von Inszenierungsmustern) und Bildungsprozessen (z. B. Krisenrekonstruktionen) bislang ein deutschdidaktisches Desiderat“³¹¹. In der empirischen Schulforschung sind es vor allem qualitative, rekonstruktive Verfahren, die sich für das Geschehen des Unterrichts *in situ* interessieren,

309 Hopmann, Stefan: Restrained Teaching: The Common Core of Didaktik. In: European Educational Research Journal, Jg. 6, Nr. 2 (2007), S. 116–117.; [Hervorh. M.L.]

310 O’Neill, D. Kevin: To be genuine in artificial circumstances: evaluating the theatre analogy for understanding teachers’ workplace and work. In: Journal of Curriculum Studies, Jg. 51, Nr. 3 (2019), S. 286.

311 Pflugmacher (2016), S. 6–7.

insbesondere ethnografische Forschungsarbeiten³¹². Doch auch zwischen den unterschiedlichen Forschungslinien besteht mittlerweile weitgehend Einigkeit darüber, „Unterrichten als soziale Praktik zu begreifen, deren Wirkungen ungewiss sind“³¹³. Was sich durch eine Sichtweise, die das Flüchtige und Emergente von Unterrichtsprozessen in den Blick nimmt, zeigt, soll im Folgenden anhand verschiedener performativitätstheoretischer Kategorien am Beispiel literarischer Unterrichtsgespräche gezeigt werden.

4.2.2. Aufführung von nicht gelenkten literarischen Unterrichtsgesprächen

Im vorhergehenden Abschnitt zur Inszenierung literarischer Unterrichtsgespräche wurde zwischen einem engen Verständnis als Inszenierung von (der Menschheit bereits zuteil gewordener) Erkenntnis in gelenkten, transmissiv ausgerichteten Unterrichtsgesprächen und einem der theaterwissenschaftlichen Theoriebildung folgenden breiteren Verständnis einer Inszenierung des Erfahrungsraums unterschieden. So wurden offene literarische Unterrichtsgespräche als Inszenierungen von Offenheit verstanden, die durch ihre spezifische Rahmung und ritualisierten Abläufe einen Ermöglichungsraum schaffen können. Mit Gruschka gesprochen stößt man so aber auch an die Grenze von Unterricht, die er als das vorbehaltlose Verhalten ins Offene versteht. Er identifiziert die offene Auslegungspraxis und gemeinsame Arbeit am Text als schöpferischen Prozess, ähnlich der ästhetischen Erfahrung oder wissenschaftlichen Erkenntnis von Neuem.³¹⁴

Die Prozesshaftigkeit und Unvorhersehbarkeit dieser literalen Gesprächspraktik sind es nun, die es plausibel machen, offene literarische Unterrichtsgespräche als Aufführungen in den Blick zu nehmen. Denn das Verstehen entzieht sich der Planbarkeit und damit auch der

312 Für einen Überblick siehe Bennewitz, Hedda: „doing teacher“. Forschung zum Lehrerberuf in kulturtheoretischer Perspektive. In: Terhart, Ewald u.a. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster u.a.: Waxmann 2011; Rabenstein, Reh (2013).

313 Meseth, Wolfgang; Proske, Matthias; Radtke, Frank-Olaf: Kontrolliertes Laissez-faire. Auf dem Weg zu einer kontingenzgewärtigen Unterrichtstheorie. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 58, Nr. 2 (2012).

314 Vgl. Gruschka (2010), S. 77–78.

Inszenierung wie Härle und Steinbrenner konstatieren: „Dies entspricht auch unserer Auffassung vom Verstehen als Akt, Geschehen und Ereignis und weniger als Handlung, die sich planen, steuern und inszenieren läßt.“³¹⁵ Damit geht es in offenen literarischen Unterrichtsgespräche nicht darum, eine fixierte und vereindeutigte Interpretation eines Textes zu liefern bzw. zu inszenieren, sondern die Interpretation selbst zu einem in einem sozialen Rahmen hervorgebrachten Ereignis zu begreifen.

An dieser Auffassung des Verstehens lässt sich nun mit der theaterwissenschaftlichen Theorie anknüpfen, die um die Emergenz und Ereignishaftigkeit von Aufführungen weiß und der zufolge die spezifische Konstellation der Akteur:innen durch einen performativen Prozess hervorgebracht wird. Damit treten die performativitätstheoretischen Dimensionen Leiblichkeit, Ko-Präsenz, Sinnlichkeit und der spezifische Raum der Aufführung in den Vordergrund. In einer performativitätstheoretischen Betrachtung ist es also nicht mehr so sehr der im literarischen Gespräch verhandelte Inhalt, der interessiert, sondern die Art und Weise, wie die Unterrichtsgespräche in der konkreten Situation aufgeführt werden. Die prozessuale Situativität des Gesprächs und die damit verbundenen performativen Kategorien der Ko-Präsenz, Leiblichkeit, Wahrnehmung und Räumlichkeit sind dann von besonderer Relevanz.

Aus didaktischer Sicht evoziert das Verständnis literarischer Unterrichtsgespräche als Aufführung aber auch einige Fragen, die sich auf das Spannungsverhältnis von Prozess und Ergebnis beziehen. Wenn nämlich literarästhetische Erfahrungen, Verstehen bzw. Authentizität nicht Ergebnis eines Planungsprozesses und damit einer Inszenierung sein können, sondern nur als Ereignis denkbar sind, dann steht dies diametral zu jener Produkt-Orientierung des Literaturunterrichts, wie sie beispielsweise Bräuer, Rabenstein und Strauss in einer

315 Härle, Gerhard; Steinbrenner, Marcus: Der „Parcours des Textsinns“ und das „wahre Gespräch“. Zur verstehensorientierten Didaktik des literarischen Unterrichtsgesprächs. In: LWU, Jg. 36, Nr. 3 (2003), S. 268.

explorativen Studie beschreiben. Sie argumentieren, dass der offene, vorläufige und veränderbare Charakter von Leerstellen durch die schulischen Aufgabenstellungen getilgt wird, dass schulische Lektüre immer unter der Bedingung raum-zeitlich begrenzter Ressourcen stattfindet und dass öffentliche Kommentierungen und Reflexionen individueller Textprodukte vermieden werden.³¹⁶ So kommt Bräuer an anderer Stelle zu dem Urteil: „Literaturunterricht wird bemessen an den in ihm erzeugten Produkten und weniger an den in ihm angestoßenen Prozessen.“³¹⁷

Dass diese Produktorientierung den literarästhetischen Gegenstand beschneidet und der Vielstimmigkeit literarischer Texte keinen Raum gibt, wurde schon oben argumentiert. In eben diesem Falle kann eine Perspektivierung des Literaturunterrichts als Aufführung den Akzent auf die Prozessualität von Unterricht im Allgemeinen, aber auch von literarischem Verstehen als Prozess³¹⁸ legen und seine Ereignishaftigkeit betonen.

Im Folgenden soll nun diese performativitätstheoretische Perspektive der Aufführung auf Unterricht und die damit verbundenen Kategorien differenzierter betrachtet werden, indem die die Aufführung konstituierenden Dimensionen herausgearbeitet werden. Diese lassen sich zunächst nur auf einer theoretisch-systematischen Ebene getrennt betrachten und wirken im Moment der Aufführung gleichzeitig in einem emergenten Zusammenspiel, wobei hier besonders zutreffend ist, was sich in der landläufigen Definition von Emergenz ausdrückt: das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile. Denn auch wenn die mit der Aufführung verbundenen Phänomene und Dimensionen zum Teil gleichzeitig passieren und sich gegenseitig bedingen, werden sie in den folgenden Abschnitten getrennt betrachtet und theoretisch

316 Vgl. Bräuer, Christoph; Rabenstein, Kerstin; Strauß, Svenja: Wie findet Literaturunterricht mit textproduktiven Verfahren seine Form? Eine explorative Studie am Beispiel von Herrndorfs "Tschick". In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, Jg. 5, Nr. 1 (2016), S. 128.

317 Bräuer, Christoph: Deutschdidaktik - (k)ein Denkkollektiv ohne Denkstil? In: Bräuer, Christoph (Hrsg.): Denkrahmen der Deutschdidaktik. Die Identität der Disziplin in der Diskussion. Frankfurt a. M.: Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften 2017, S. 34.

318 Vgl. Härle (2014), S. 59.

analysiert. Nur aus diesem theoretisch-informierten methodischen Zugang können die Grundlagen für weitere, auch empirische Forschungszugänge erarbeitet werden. Am Anfang steht nun jene Dimension, die erst durch eine performativitätstheoretische Analyse in den Blick gerät und Grundbedingung der Aufführung ist: die Leiblichkeit bzw. Körperlichkeit der Akteur:innen.

4.3. Leiblichkeit/Körperlichkeit

Wie bereits in den kulturwissenschaftlichen Explikationen gezeigt wurde, identifiziert Krämer mit dem Konzept der korporalisierenden Performativität einen der drei Kristallisationspunkte der Theorien von Performativität und betont dabei insbesondere die Besinnung auf Wahrnehmung und Körper bzw. Leib, die bei Austins Sprechakttheorie noch nicht zu finden war. Auch im Theater war laut Fischer-Lichte der Körper bzw. der Leib von Schauspieler:innen kein Gegenstand des Interesses, solange es hauptsächlich um den dramatischen Text als Original und dessen detailgetreue Umsetzung ging. Erst am Beginn des 20. Jahrhunderts wurde von Herrmann die Theaterwissenschaft ausgerufen, die das Theater durch die Aufführung bestimmt sah. So trat auch der Körper der Darsteller:innen in den Fokus des Interesses.³¹⁹

In der modernen Theaterwissenschaft unterscheidet Fischer-Lichte bei der Kategorie der Körperlichkeit bzw. der Verkörperung einer Rolle durch einen Schauspieler oder eine Schauspieler:in unter Rückgriff auf Plessners Diktum, dass der Mensch zwar einen Körper habe, aber ein Leib sei, zwischen dem phänomenalen Leib der Akteur:innen und dem semiotischen Körper als Signifikanten.³²⁰ Nach dieser Konzeption konstituiert das leibliche In-der-Welt-Sein jenen phänomenalen Leib, von dem eine besondere Ausstrahlung ausgeht. Spricht man von der Präsenz einer Person, bezieht man sich auf diese Wirkung des

319 Vgl. Fischer-Lichte (2013), S. 19–21.

320 Vgl. Fischer-Lichte (2013), S. 60–62.

je konkreten Leibs, die im Theater durch die Gleichzeitigkeit der Akte der Ausführenden als auch der Wahrnehmungsakte des Publikums performativ erzeugt wird.

Der semiotische Körper wiederum verweist auf symbolische Ordnungen und kann als Signifikant gedacht werden. Anschaulich wird dies z. B. in der Darstellung von Schmerz auf der Bühne: während der „leidende“ Schauspieler zwar Schmerz durch den Einsatz seines (semiotischen) Körpers ausdrückt, heißt das nicht, dass er auf somatisch-leiblicher Ebene auch wirklich Schmerzen empfindet.

Auf Basis dieser Unterscheidung soll im Folgenden auch zwischen dem Leib und dem Körper unterschieden werden, wobei die Leiblichkeit als unhintergehbare Grundkonstante menschlichen Handelns aufgefasst wird, während der Mensch den Körper reflektiert einsetzt: „als Sprachwerkzeug, als physikalischen Signalgeber, als Bewegungsmittel oder als Resonanzkörper umweltlicher Erscheinungen.“³²¹ Mit Böhler gesprochen wäre der Leib dann jenes Medium, in dem sich Handlungen vollziehen. Ihm zufolge nämlich unterliegt jeder Handlungsvollzug „der ultra-transzendentalen Bedingung, auf ein verfügbares Medium zurückgreifen zu müssen, das dem Handelnden aktuell zuhanden ist, um sich im Gebrauch desselben *darin* in der Tat zu realisieren.“³²² Der Leib ist somit das ursprünglichste Medium des Handlungsvollzugs.

Speziell im Zusammenhang von Sprache und Körperlichkeit ist das Medium des Leibs auch für diese Arbeit ein wichtiger Aspekt, da es vorrangig um Unterrichtsgespräche über Sprachkunstwerke geht und damit – so eine der wichtigen Thesen dieses Dissertationsvorhabens – nicht nur die Dimension der Körperlichkeit dieser Unterrichtsgespräche betrachtet werden muss, sondern auch der Zusammenhang von Literatur und Körperlichkeit. „Die“ Literatur gibt es nicht, sie konkretisiert sich durch bestimmte Praktiken. Denn auch „Sinn, Geist, Ideen,

321 Liebau u.a. (2009), S. 34.

322 Böhler, Arno: Vorwort. *TheatReales Denken*. In: Böhler, Arno (Hrsg.): *Ereignis Denken. TheatRealität - Performanz - Ereignis*. Wien: Passagen Verlag 2009, S. 17.; Hervorh. im Orig.

Theorien oder Wissen werden durch materialisierende Verkörperungspraktiken erst wahrnehmbar gemacht und verhandelbar.“³²³ Etwas, das zunächst nicht materiell vorliegt, eben wahrnehmbar, „greifbar“, zugänglich und verstehbar zu machen – das kann als eine der grundlegenden Aufgaben einer Lehrperson verstanden werden. Denn wie oben gezeigt wurde, ist diese Hervorbringung der Materialität einer Aufführung bzw. einer Sache oder eines Gegenstandes im Kontext von Schule eine zentrale Herausforderung. Der Körper als Medium der Darstellung und der Leib als ultra-transzendente Bedingung der Wahrnehmung von Gegenständen sind somit zentrale Kategorien einer performativitätstheoretischen Grundlegung. So soll im folgenden Abschnitt umrissen werden, welche Rolle Körperlichkeit und die damit verbundenen Kategorien des Körpers und des Leibs im Kontext des Unterrichts und der Schule spielen, bevor dann die Kategorie der Körperlichkeit am Beispiel literarischer Unterrichtsgespräche konkretisiert wird.

4.3.1. Leiblichkeit und Körperlichkeit in Schule und Unterricht

Wenn man den Unterricht in seiner prozessualen Situativität als Aufführung in den Blick nimmt, interessieren insbesondere die leibliche Ko-Präsenz und die Körperlichkeit der Handlungen der Akteur:innen.³²⁴ Für Klepacki ist die „situativ spezifische, subjektive Leiblichkeit der am Unterricht beteiligten Personen [...] als zentraler Schlüssel zum Verständnis von Unterricht“³²⁵ zu verstehen. Auch wenn moniert wird, dass der Leib bzw. der Körper³²⁶ in der Pädagogik und Didaktik unterrepräsentiert sei³²⁷, so haben sich nicht zuletzt durch die

323 Jost (2014), S. 100.

324 Vgl. Wulf, Christoph: Gunter Gebauers und Christoph Wulfs Konzeption mimetischen Handelns in der sozialen Welt. In: Wulf, Christoph u.a. (Hrsg.): Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln. Weinheim: Beltz Juventa 2001, S. 253.

325 Klepacki (2009), S. 23.

326 Diese Begrifflichkeiten werden oftmals synonym verwendet und werden im Folgenden der Übersichtlichkeit halber nicht jedes Mal in Relation zur oben erarbeiteten Arbeitsdefinition von Leib und Körper gestellt.

327 vgl. Peterlini, Hans Karl: Ausblendungen und Erscheinungen des Leibes – ein Beitrag zur pädagogisch-phänomenologischen Praxeologie. In: Brinkmann, Malte u.a. (Hrsg.): Pädagogik - Phänomenologie. Wiesbaden: Springer VS 2017; Proske, Niessen (2017).

Pädagogik des Performativen³²⁸ und phänomenologische pädagogische Zugänge³²⁹ Körperlichkeit, Leiblichkeit und Materialität von Bildungsprozessen zu viel beachteten Kategorien in der Analyse von Unterricht entwickelt. Brinkmann zeigt in einem einleitenden Beitrag zum Sammelband „Verkörperungen“ eine Vielzahl an theoretischen Anknüpfungspunkten und methodischen Differenzierungen auf: So werden ausgehend vom leibphänomenologischen Ansatz der Philosophie wie bei Husserl, Merleau-Ponty, Waldenfels und Plessner erziehungswissenschaftliche Perspektiven unter Einbezug poststrukturalistischer, neurowissenschaftlicher, anthropologischer und technikbezogener Ansätze erweitert.³³⁰ Um eine Verstrickung in einen unübersichtlichen Diskurs zu vermeiden, sollen im Folgenden daher nur jene Aspekte behandelt werden, die auch im Hinblick auf literarische Unterrichtsgespräche als relevant erscheinen.

Als Ausgangspunkt der folgenden Überlegungen dient die oben genannte These Klepackis, dass Leiblichkeit zentraler Schlüssel zum Verständnis von Unterricht ist. In dieser Perspektivierung fungiert der Körper bzw. Leib der Akteur:innen im Unterrichtsgeschehen als Ausgangspunkt und Grundbedingung für alle weiteren Lehr- und Lernprozesse sowie der (gegenseitigen) Wahrnehmung der Beteiligten. Klepacki bezieht sich auf Bittners Konzept des menschlichen Erscheinungs-, Werkzeug- und Sinnenleibes³³¹ sowie auf dessen Erweiterung um Symbol- bzw. Sozialleib durch Funke-Wieneke. So ist die Zuschreibung bestimmter Rollen im Kontext Schule auch eine leibliche Verkörperung dieser Rollen, die sich beispielsweise in den unterschiedlichen Aktionsräumen zeigt: Während Schüler:innen beim

328 Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg (Hrsg.): Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven. Weinheim: Beltz Juventa 2007; Wulf, Christoph: Der mimetische und performative Charakter von Gesten - Perspektiven für eine kultur- und sozialwissenschaftliche Gestenforschung. In: Klepacki, Leopold u.a. (Hrsg.): Der Alltag der Kultivierung. Studien zu Schule, Kunst und Bildung. Münster: Waxmann 2009.

329 Brinkmann, Malte u.a. (Hrsg.): Leib - Leiblichkeit - Embodiment. Pädagogische Perspektiven auf eine Phänomenologie des Leibes. Wiesbaden: Springer VS 2019; Brinkmann, Malte: Aufmerken und Zeigen. Theoretische und empirische Untersuchungen zur pädagogischen Interattentionalität. In: Brinkmann, Malte (Hrsg.): Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute. Wiesbaden: Springer VS 2019; Brinkmann, Malte (Hrsg.): Verkörperungen. Wiesbaden: Springer VS 2019.

330 Vgl. Brinkmann, Malte: Einleitung. In: Brinkmann, Malte (Hrsg.): Verkörperungen. Wiesbaden: Springer VS 2019, S. 1–2.

331 Bittner, Günther: Erscheinungsleib - Werkzeugleib - Sinnenleib. In: Duncker, Ludwig u.a. (Hrsg.): Kindliche Phantasie und ästhetische Erfahrung. Wirklichkeit zwischen Ich und Welt. Langenau-Ulm: Vaas 1990.

Frontalunterricht in Reihen sitzen, ist es der Lehrperson möglich, sich frei im Raum zu bewegen. Elementare Kulturtechniken wie Lesen und Schreiben lassen sich diesem Ansatz zufolge auf den funktionellen Einsatz des Körpers als Werkzeug zurückführen und auch für die sinnliche Wahrnehmung der Gegenstände und Situationen im Unterricht stellt der Körper die materielle Grundlage dar.³³² Funke-Wienekes Erweiterung des Konzepts stellt außerdem den Körper als Ausdrucksorgan heraus, wobei „[d]ie Symbolleiblichkeit des Menschen [...] somit der Bezugspunkt für die Entwicklung der Unterrichtssituation als eines formalisierten und kontrollierten Gefüges des Interagierens und Kommunizierens“³³³ ist. Dies wird sich später in der hier erarbeiteten Konkretisierung am Beispiel von Unterrichtsgesprächen zeigen: Bedeutung wird nämlich bei diesen nicht nur in Form verbalsprachlicher Kommunikation ausgedrückt, sondern auch nonverbale und paraverbale Aspekte der Interaktion und Kommunikation wie Stimme, Position im Raum und die Wahrnehmung der Atmosphäre sind bei der Bedeutungskonstitution und sozialen Praxis der Aushandlung von Interpretationen wichtig.

Mimesis-Konzept

Wenn man also Unterricht – so wie es Abraham für den Deutschunterricht konstatiert – nicht nur als Belehrung über Inhalte, sondern „auch als didaktisches Arrangement, das sinnliche Präsenz herstellt und mit Möglichkeiten kulturellen Handelns experimentiert“³³⁴ versteht, dann lässt sich schlussfolgern, dass in dem Probehandeln der Schüler:innen kulturell relevante Inhalte, Praktiken und Techniken in der je individuellen Aneignungstätigkeit inkorporiert werden. Hier zeigt sich auch der Bezug zu den im vorhergehenden Kapitel gezeigten Konzept der Ritualhaftigkeit: Wenn bestimmte Umgangsweisen, Handlungen und in weiterer Folge auch Haltungen gegenüber

332 Vgl. Klepacki (2009), S. 19–20.

333 Klepacki (2009), S. 20.

334 Abraham, Ulf: Mehr als nur „Theater mit Videos“. Theatralität in einem medienintegrativen Deutschunterricht und szenische Verfahren im Umgang mit Film und Fernsehen. In: Frederking, Volker (Hrsg.): Themen-Schwerpunkt Filmdidaktik und Filmästhetik. München: kopaed 2006, S. 137.

Literatur im Zuge literarischer Gespräche eingeübt werden sollen bzw. wenn in Diskurspraktiken eingeführt wird, dann ist dieses Lernen immer auch körperlich und leiblich strukturiert und manifestiert sich in wiederholter übender Aneignung oder Anähnlichung, wie dies im Konzept der Mimesis bezeichnet wird. Jene Anähnlichung von Verhaltensweisen findet im Medium des Leibes statt, sie werden inkorporiert. Dies gilt aber nicht nur für den Umgang mit Literatur im Unterricht auf Seiten der Schüler:innen, sondern auch für die unterrichtliche Tätigkeit der Lehrpersonen. Inkorporiert sind nämlich auch – wie später noch gezeigt wird – jene Praktiken, Techniken und typischen Handlungen, die landläufig mit dem Lehren selbst in Verbindung gebracht werden und die den Gegenstand, der unterrichtet wird, in besonderer Weise hervorbringen: „Accordingly, teaching, understood performatively, can be seen, simultaneously practically and discursively to shape the subject and to (re)constitute teaching through the moment-by-moment mobilising, by the teacher as s/he is already (discursively, performatively) constituted, of particular possibilities, for both self and pedagogy.“³³⁵

In der performativitätstheoretisch informierten Pädagogik spricht man in diesem Zusammenhang vom Konzept der Mimesis. Dieses schon von Aristoteles gebrauchte Konzept des mimetischen Handelns oder Verhaltens bezeichnet „die Bezugnahme auf einen anderen Menschen oder auf eine andere ‚Welt‘, in der Absicht, ihm oder ihr ähnlich zu werden.“³³⁶ Das mimetische Lernen ist bereits in der frühen Kindheit zu beobachten und kann als Prozess der Wahrnehmung beschrieben werden, in dessen Verlauf sich Anähnlichung und Aneignung ereignen, wobei wie oben bereits erwähnt der körperliche Ausdruck und die körperliche Inszenierung Ausgangspunkt dafür sind.³³⁷ Weil die Voraussetzungen dieser Prozesse unterschiedlich sind, geht das Konzept der Mimesis nicht in der Nachahmung auf, sondern bewegt

335 Vick, M. J.; Martinez, Carissa: Teachers and Teaching: Subjectivity, performativity and the body. In: Educational Philosophy and Theory, Jg. 43, Nr. 2 (2011), S. 188.

336 Wulf, Christoph: Mimesis. In: Wulf, Christoph; Zifas, Jörg (Hrsg.): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer VS 2014, S. 248.

337 Vgl. Wulf (2014), S. 248.

sich im Spannungsfeld zwischen Nachahmung und Differenz: anders als bei Prozessen der Mimikry, „erzeugen mimetische Prozesse gleichzeitig Ähnlichkeit *und* Differenz zu anderen Situationen oder Menschen, auf die sie sich beziehen.“³³⁸

Eben dieses mimetische Element in Vermittlungsprozessen, das in der Körperlichkeit der Beteiligten begründet ist, macht es auch plausibel von Inszenierungsmustern, Ritualen und Praktiken des Unterrichtens zu sprechen, in denen sich Wulf zufolge u.a. implizites, praktisches Wissen zeigt: „Wie das Habitus-Wissen umfasst es Bilder, Schemata, Handlungsformen, die für die szenische körperliche Aufführung sozialer Handlungen verwendet werden [...]. Sie werden einfach gewusst und für die Inszenierung der sozialen Praxis herangezogen.“³³⁹ Das Konzept der Mimesis kann somit auch für die Analyse der zuvor behandelten impliziten Muster herangezogen werden, die sich sowohl bei Lehrer:innen als auch Schüler:innen nachweisen lassen und die auf impliziten Wissensbeständen fußen.

Wenn Klepacki nun das Finden dieser mimetisch-habitualisierten Handlungsmuster zur zentralen Aufgabe der Didaktik erklärt³⁴⁰, dann wäre es für die Deutschdidaktik interessant, spezifische mimetische Muster zu identifizieren, die sich im Literaturunterricht *in situ* beobachten lassen. Dies wäre insbesondere in der Lehrer:innenbildung relevant, wenn die für den Literaturunterricht durch mimetische Prozesse bedingten Handlungsweisen reflektiert und ins Bewusstsein gebracht würden. Ansätze, bei denen durch institutionell verankerte Erfahrungs- und Lernräume Möglichkeiten zur Reflexion von Inszenierungsmustern geschaffen werden, haben für die Deutschdidaktik beispielsweise Mayer³⁴¹ bzw. Pflugmacher³⁴² angeregt.

338 Wulf (2014), S. 252.; Hervorh. im Orig.

339 Wulf (2014), S. 253.

340 Vgl. Klepacki (2009), S. 22.

341 Vgl. Mayer (2020), S. 354–355.

342 Vgl. Pflugmacher (2016), S. 16.

Für die Lehre in der Hochschule wiederum haben Klepacki und Köstler-Kilian gezeigt, wie sich die Ordnungen, Strukturen und Ziele durch den performativen Vollzug in die Akteur:innen leiblich einschreiben und deren Praxis formieren. Dies sei für die Hochschullehre insofern bedeutsam, als sich zeige,

inwiefern die (implizit verfassten) Haltungen, Perspektiven, Orientierungen usw. der Studierenden hinsichtlich dessen, was Unterricht ist, wie Lehr-Lern-Situationen ablaufen, auf welchen Regeln unterrichtliche Prozesse und Interaktionen aufbauen und welche Handlungen als unterrichtlich legitim und welche als illegitim zu werten sind usw., von den mimetisch erworbenen, performativ-praktischen Wissensbeständen abhängen, die die Studierenden biographisch in anderen organisierten Lehr-Lernkontexten, sprich hauptsächlich durch bestimmte, selbst erlebte, Formen schulischen Unterrichts, erworben haben.³⁴³

Ähnlich wie Mayer und Pflugmacher für die Deutschlehrer:innenbildung fordern Klepacki und Köstler-Kilian eine kritische Reflexion dieser mimetischen Handlungsmuster, mit dem Ziel diese dann auch transformieren zu können. Für die Deutschlehrer:innenbildung würde dies bedeuten, dass sich Lehrer:innen ihrer eigenen leiblich verankerten, mimetischen Prozesse bewusst werden, hat doch mit Zirfas gesprochen „das individuelle Wie der Vermittlung direkte Auswirkungen auf das individuelle Wie der Aneignung.“³⁴⁴ Vor dem Hintergrund dieser Überlegung soll daher zunächst der Leib bzw. der Körper der Lehrer:innen in seiner Funktion beim Lehren betrachtet werden.

Der Lehrkörper

Wenn man sich noch einmal die Unterscheidung Fischer-Lichtes in symbolischer Körper und phänomenaler Leib vergegenwärtigt, dann lässt sich diese Unterscheidung mit Fankhauser und Kaspar auch für

343 Klepacki, Köstler-Kilian (2019), S. 210.

344 Zirfas (2017), S. 27.

den Körper bzw. Leib der Lehrer:innen produktiv machen, mit dem Unterschied, dass eben die Körper der Schauspieler:innen eine literarische Figur verkörpern, während die schulischen Akteur:innen soziale Ordnungen verkörpern.³⁴⁵ Dem instrumentellen Einsatzes des Körpers – oben mit dem Konzept des Werkzeugleibes bezeichnet – steht Fankhauser und Kaspar zufolge „der Leib in seiner ungerichteten, phänomenalen Selbstbezüglichkeit gegenüber.“³⁴⁶

Der instrumentelle Einsatz ist, weil er zum Teil bewusst abläuft, auch durch Übung beeinflussbar. Dies machen Handbücher deutlich, die auf Techniken der körperlichen Präsenz der Lehrperson abzielen. Für den Deutschunterricht wäre hier beispielsweise das in der Lehrer:innenbildung verwendete Handbuch von Schilcher u.a. zu nennen, in dem in einem ganzen Kapitel „Körpersprache bewusst einsetzen“ nicht nur auf klassische Kategorien der Rhetorik (Mimik, Gestik) hingewiesen wird, sondern durchaus auch auf theatrale Kategorien wie Proxemik und das äußere Erscheinungsbild (Kostüm).³⁴⁷ In Hinblick auf die oben angesprochenen Ordnungen verwenden die Akteur:innen ihren Körper zum einen also funktional, während sie zugleich im Akt der Aufführung einer Ordnung diese auch einverleiben: „Im und am Leibe wird die organisationsspezifische Ordnung erfahrbar, in der individuellen Physis wird sie spürbar – sowohl in ihrer ermöglichenden wie in ihrer einschränkenden und deformierenden Kraft.“³⁴⁸

Fragen, die im Zusammenhang mit dem Körper der Lehrperson auftauchen, zielen auf das Wie des Unterrichtens ab, auf die Strukturierung und Steuerung, den instrumentellen Einsatz und die Praktiken des Ausdrucks.³⁴⁹ Diese Fragen werden in bildungssoziologischen empirischen Untersuchungen zu beantworten versucht, indem auf

345 Vgl. Fankhauser, Regula; Kaspar, Angela: Der bewegte Körper im Unterricht: zwischen medialer Inszenierung und Manifestation des Leiblichen. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, Jg. 6, Nr. 1 (2017), S. 57.

346 Fankhauser, Kaspar (2017), S. 57.

347 Vgl. Schilcher, Anita u.a. (Hrsg.): Schritt für Schritt zum guten Deutschunterricht. Praxisbuch für Studium und Referendariat: Strategien und Methoden für professionelle Deutschlehrkräfte. Seelze: Klett Kallmeyer 2018, S. 266–282.

348 Fankhauser, Kaspar (2017), S. 57.

349 Vgl. Schmitt, Ruf (2014), S. 239.

körpergebundene Praxis- und Wissensformen des Schulunterrichts fokussiert wird.³⁵⁰ So haben beispielsweise Alkemeyer und Pille im Kontext des Referendariats nach den Verkörperungen angehender Lehrer:innen gefragt und sich zum Ziel gesetzt, mithilfe ethnografischer Verfahren deutlich zu machen „welchen Anteil Bewegungen, Haltungen und Gesten sowohl bei der Ausbildung eines Berufshabitus als auch bei der Ausübung des Lehrerberufs, d.h. einer Tätigkeit haben, die gern als ‚geistige Tätigkeit‘ qualifiziert wird.“³⁵¹ Es habe sich in der Auswertung gezeigt, dass die Referendar:innen eine Kompetenz des Mitspielens ausbilden mussten, deren Bestandteil auch bestimmte Körpertechniken waren. Diese wurden insbesondere bei Störungen des Unterrichts offensichtlich und äußerten sich z. B. in nonverbalen Zeichen wie einem warnenden Zischen oder bestimmten Posen vor der Klasse (z. B. mit verschränkten Armen schweigend in die Klasse blicken). Diese Körpertechniken seien zum Teil von den jeweiligen Mentor:innen – die man im Sinne des Mimesis-Konzepts als mimetische Vorbilder bezeichnen könnte – übernommen worden.³⁵² Körperliche Aktivitäten spielen aber auch eine wichtige Rolle in der Präsentation von Wissen. So definiert Prange das Zeigen sogar als die Grundform des Erziehens³⁵³, was sich nicht zuletzt in der ikonographischen Darstellung von Erzieher:innen äußert: „Das Zeigen ist so sehr und ausdrücklich die zentrale Kompetenz des Erziehens von Beruf, dass der Zeigefinger und der Zeigestock in der überlieferten Ikonographie als Standes- und Erkennungszeichen der Erzieher von Beruf dienen.“³⁵⁴ Dieses Zeigen als körperlicher Aspekt von Präsentationen ist beispielsweise bei Knoblauchs soziologischen Untersuchungen zur Performanz des Wissens zentral, wobei er auf die Einbettung des kommunikativen Handelns in verkörperten, räumlichen und zeitlichen Situationen hinweist und in der körperlichen Performanz

350 Überblick vgl. Alkemeyer, Thomas; Pille, Thomas: Schule und ihre Lehrkörper. Das Referendariat als Trainingsprozess. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, Jg. 28, Nr. 2 (2008), S. 139.

351 Alkemeyer, Pille (2008), S. 139.

352 Vgl. Alkemeyer, Pille (2008), S. 146.

353 Prange (2005).

354 Kenklies, Karsten; Prange, Klaus (Hrsg.): Zeigen - Lernen - Erziehen. Jena: Verl. IKS Garamond 2011.

das Verbindende zwischen Gesagtem und Gezeigtem sieht. Knoblauchs Untersuchungsgegenstand sind zwar im Falle dieser Studie Powerpoint-Präsentationen, die grundlegende Struktur kann aber auch auf alle anderen Präsentationskontexte übertragen werden, in denen sowohl gesprochen als auch etwas Symbolisches (Zeichen, Schrift, Text usw.) gezeigt wird. So erschöpft sich Knoblauch zufolge die Präsentation nicht in der Zirkularität von textuellen und visuellen Zeichen, denn

kraft der körperlichen Performanz als drittem und vermittelndem Element wird eine situative Bedeutung geschaffen, die über die von Worten und Zeichen hinausgeht. [...] Erst körperliche Aktivitäten wie das Zeigen erzeugen den Sinnüberschuß, der die Kommunikation in der Situation gelingen lässt: Was in der Flüchtigkeit der Zeit ausgesprochen wird, verweist nicht nur auf das Visualisierte, sondern auch auf etwas Verkörpertes und Räumliches, das in seiner situativen und zeitlich-sequentiellen Form das Reden und das Gezeigte so verbindet, dass es Sinn macht – und (wie Tuftu zeigt) offenbar auch deutlich mehr Sinn, als die einzelnen Teile für sich allein.³⁵⁵

Im Sinne der oben angesprochenen Emergenz von Aufführungen ergibt sich also – folgt man Knoblauchs These – erst in der körperlichen Aktivität jenes Ganze, das mehr ist als die Summe seiner Teile (Sprechakte und projizierte Zeichen). Umso wichtiger ist es, auch in der Schule dieses verbindende Element zwischen Gegenstand bzw. Sache und gesprochenem Vortrag in den Blick zu nehmen. Insbesondere wenn es um literarische Texte in literarischen Unterrichtsgesprächen geht, da bei diesen Sprachkunstwerken Form und Inhalt oftmals nicht voneinander getrennt werden können bzw. ein gewisser Vortragsstil auch gewisse Textdeutungen nahelegen kann oder auf bestimmte formale Aspekte des Textes hinweist.

355 Knoblauch, Hubert: Die Performanz des Wissens: Zeigen und Wissen in Powerpoint-Präsentationen. In: Schnettler, Bernd; Knoblauch, Hubert (Hrsg.): Powerpoint-Präsentationen. Neue Formen der gesellschaftlichen Kommunikation von Wissen. Konstanz: UVK-Verl.-Ges. 2007, S. 134–135.

Während bewusste oder vorbewusste Körpertechniken empirisch zugänglich sind, weil sie beobachtet werden können, ist die leibliche Dimension nur schwer empirisch zu rekonstruieren. Versuche, auch leibliche Erfahrungen in pädagogischen Kontexten zu beforschen, gibt es mit dem Einsatz der phänomenologischen Videoanalyse, wie sie beispielsweise Stenger und Thörner anhand von Morgenkreisen in Kitas vorgenommen haben. Sie gestehen in ihrem Resümee zwar ein, dass leiblich und gefühlshaft erlebte Erfahrung oftmals nicht exakt beschrieben werden kann, dass aber eine reine Beschreibung des sprachlich-diskursiven Geschehens eine Verkürzung wäre, denn

so reduziert man die wirkliche, performative, leiblich und gefühlshaft erlebte Erfahrung und verpasst so wesentliche Dimensionen dessen, was zwischen Menschen geschieht und was einbezogen ist in alles [sic!] Lern- und Bildungsprozesse von Menschen. [...] Viele Aspekte der leiblichen Hervorbringung der Situation wie Innehalten, Zögern, Raum geben, Thema und Art der Bearbeitung des Themas etablieren oder verändern, Gegenwärtigkeit oder/und Intimität erzeugen oder übergehen usw. würden so zu wenig berücksichtigt.³⁵⁶

Dass Phänomene wie Atmosphären, Stimmungen, Präsenz und leibliche sowie ästhetische Erfahrungen empirisch schwer zugänglich sind, deutet auch auf die Herausforderung einer empirischen Untersuchung performativitätstheoretischer Kategorien von literarischen Unterrichtsgesprächen hin. Daher muss ein erster Schritt die fundierte theoretische Konturierung sein, zu der die hier vorliegende Arbeit einen Beitrag leistet.

Der Lern(er:innen)körper

Wie oben bereits angesprochen, ist die Aufführung von Kompetenz, also die Performanz, eine Aufgabe der Schüler:innen, die sich nicht zuletzt auch in körperlichen Gesten und Techniken manifestiert. So sind nicht nur die Grundfertigkeiten wie Lesen und Schreiben

356 Stenger, Ursula; Thörner, Uta: Verkörperungen: Leibliche Dimensionen von Kommunikationsbewegungen zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern in Kindertageseinrichtungen. In: Brinkmann, Malte (Hrsg.): Verkörperungen. Wiesbaden: Springer VS 2019, S. 31.

körperliche Tätigkeiten, auch das Aufzeigen, das Sich-bemerkbar-Machen und das Sprechen z.B. im Unterrichtsgespräch sind leiblich-körperliche Tätigkeiten und äußern sich im bewussten Gebrauch des Körpers. Was nun für den Leib und den Körper der Lehrperson gilt, ist ebenso für Schüler:innen zutreffend: auch sie finden sich in Präsentationssituationen wieder, auch sie zeigen etwas vor, auch sie verkörpern Rollen und bedienen sich der damit verbundenen Körpertechniken. Wie bereits mit Zirfas ausgeführt, ist die Präsentation rahmenadäquater Handlungen für den kommunikativen Erfolg der Lernenden verantwortlich. Ihm zufolge geht es um ein „Wahrgenommenwerden durch andere Personen mittels inhaltlich angemessener und sozial wirksamer subjektiver Aufführungen.“³⁵⁷

Didaktisch gewendet kann die körperliche Dimension der Aufführungen von Schüler:innen im Deutschunterricht auch bewusst zum Gegenstand gemacht werden – wie es beispielsweise Paule fordert: Es reiche nicht, den Aufführenden nach einer Rede, einem szenischen Spiel oder einem Vortrag nur Feedback zu geben, da Körperarbeit und die Wahrnehmung von Körperlichkeit grundsätzlicher ansetzen würden. Hilfreich sei hier die Orientierung an der Erfahrung des Schultheaters mit körperlicher Grundlagenarbeit, um das Ziel einer „Kontinuität körperbezogener Wahrnehmungsschulung – auf unterschiedlichen Niveaustufen über die ganze Schulzeit hinweg und immer dann, wenn der Lerngegenstand sie einfordert“³⁵⁸, zu erreichen.

Insbesondere das Theaterspielen scheint für eine derartige Wahrnehmungsschulung prädestiniert, wobei betont werden muss, dass es nicht nur darum geht, die performativ-semiotische Dimension in den Blick zu nehmen, „sondern ebenso die mit den theatralen Situationen und Prozessen verbundenen eigenleiblichen Empfindungsqualitäten

357 Zirfas (2017), S. 25.

358 Paule, Gabriela: Den Körper wahrnehmen. Aufführungen im Deutschunterricht. In: Hudelist, Andreas; Kramer, Stefan (Hrsg.): Kultur des Performativen. Innsbruck: StudienVerlag 2017, S. 46.

zu betrachten. ³⁵⁹ Aber auch im Zuge des Literaturunterrichts und der Thematisierung literarischer Texte sollte – wie nun gezeigt wird – die leibliche bzw. körperliche Dimension von Unterricht stärker in den Fokus rücken.

4.3.2. Leiblichkeit und Körperlichkeit im literarischen Gespräch

Geht man wie oben mit Klepacki davon aus, dass Leiblichkeit der zentrale Schlüssel zum Verständnis von Unterricht ist, dann werden auch bei der Analyse des Literaturunterrichts bzw. literarischer Gespräche die leiblichen sowie körperlichen Kategorien relevant. Bisher waren in der deutschdidaktischen Diskussion im Zusammenhang mit literarischen Unterrichtsgesprächen vor allem die Verstehensprozesse im Fokus der Aufmerksamkeit. Damit wurde eine dezidiert kognitive Perspektive auf das Lesen und Verstehen von Literatur eingenommen. Auch im Heidelberger Modell des literarischen Unterrichtsgesprächs beispielsweise stehen – mit Bezug auf hermeneutische Theorien – die Verstehensleistungen von Schüler:innen im Vordergrund. Zwar gibt es in der Theorie zu offenen Unterrichtsgesprächen oder zum literarischen Gespräch allgemein immer wieder kurze Verweise auf die sinnlichen Dimensionen literarischen Verstehens bzw. auf die leiblichen und körperlichen Anteile in literarischen Unterrichtsgesprächen, eine systematische Übersicht und Ordnung unter die Kategorien Leiblichkeit und Körperlichkeit ist aber noch nicht vorgenommen worden.

Diese Aspekte nun mit den bisher erarbeiteten theoretischen Konzepten aus Theaterwissenschaft und performativer Pädagogik in den Blick zu nehmen, ist daher das Ziel der nun folgenden Ausführungen. Fokussiert wird auf die leiblichen und körperlichen Aspekte von Sprache und Literatur sowie die mimetischen Prozesse in literarischen Unterrichtsgesprächen.

359 Liebau u.a. (2009), S. 144.

Sprache und Körperlichkeit

Begreift man, wie bereits mit Abrahams Perspektive angedeutet, den Literaturunterricht als „didaktisches Arrangement, das sinnliche Präsenz herstellt und mit Möglichkeiten kulturellen Handelns experimentiert“³⁶⁰, gerät mit einer performativitätstheoretischen Analyse diese Hervorbringung sinnlicher Präsenz beim konkreten Umgang bzw. den Praktiken der Behandlung von Literatur in den Fokus des Interesses. Denn wie bereits im Abschnitt zur Sprache und Kunstwerken gezeigt wurde, geht der Versprachlichung und Konkretisierung einer ästhetischen Erfahrung eben die sinnliche Wahrnehmung voraus. Sinn wird dann nicht nur durch die Verknüpfung von logischen Elementen hergestellt, die mit sprachlichen Zeichen abgebildet werden, sondern er emaniert vielmehr aus dem Zusammenspiel von Körper- und Wortsprache. Dazu Leonhard: „Der Leib fördert Sinn schöpferisch zutage in den Gebärden der Körper- und Wortsprache. Sprache ist somit stets situier, d.h. sie geschieht nicht außerhalb von Raum, Zeit und Körperlichkeit.“³⁶¹

Waldenfels differenziert diese Situierung und unterscheidet vier Formen der Körperlichkeit, bei denen der Körper am Sprechen beteiligt ist: die intralinguistische (Hervorbringung von Phonemen beim Sprechen oder Graphemen beim Schreiben), die semilinguistische (die Zeigegesten wie z. B. konkret der Fingerzeig oder aber auch der Verweis innerhalb eines vorgestellten Raumes), die paralinguistische (Tonfall, Sprechtempo, Rhythmus also wie etwas gesagt wird) und extralinguistische Körperlichkeit (Körpersprache im engeren Sinne, z. B. Gesichtsausdruck, Blickkontakt, Körperhaltung usw.).³⁶²

Es sind also all diese Dimensionen, die über die Verbalsprache hinausreichen und sowohl in der Produktion als auch Rezeption von Sprache wichtig sind. Dies gilt für die Akteur:innen eines literarischen

360 Abraham (2006), S. 137.

361 Leonhard (2008), S. 119.

362 Vgl. Waldenfels, Bernhard: Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2000, S. 230–236.

Gesprächs ebenso, wobei die körperlichen Dimensionen der Sprache nicht nur im Verlauf des Gesprächs und damit als Aspekte der Kommunikation relevant sind, sondern auch in der Art und Weise, wie der literarische Text im Zuge eines literarischen Gesprächs überhaupt erst wahrnehmbar wird. Denn zunächst liegt er ja nur in seiner je konkreten Materialität vor (auf Papier, digital) und muss dann in einem Wahrnehmungsakt zu Bewusstsein gebracht werden. Auch hier könnte man im Sinne der erarbeiteten Begrifflichkeiten von einer konkreten Inszenierung und anschließenden Aufführung des Textes sprechen (z.B. durch Vorlesen). Das Medium dieser Aufführung eines Textes ist aber in den meisten Fällen der Körper. Jede Bezugnahme im Zuge des literarischen Gesprächs – sei es das Hervorheben einer bestimmten Textstelle oder die Betonung einer bestimmten Stimmung im Text – kann dann als körperliche Interpretation verstanden werden. In dieser Interpretation durch die Aufführung des Textes spielt z. B. die von Waldenfels beschriebene paralinguistische Körperlichkeit eine wichtige Rolle: es macht einen Unterschied, ob die Person, die den Text vorliest, mit vielen Betonungen liest oder ob und an welchen Stellen sie Pausen setzt (man denke an Enjambements im Gedicht).

So wird durch die Körperlichkeit eine weitere Sinnebene hinzugefügt: „Die Aufführungsweise der Rede ist deshalb so wichtig, weil das *Sagen* weiter reicht und mehr beinhaltet als das bloß *Gesagte*.“³⁶³ Diese Sichtweise fügt dem Interpretationsspiel eine weitere Komplexitätsebene hinzu, weil man danach fragen muss, von welchem Text überhaupt die Rede ist. Nur scheinbar ist es der in seiner Materialität vorliegende Text: Im Gespräch selbst werden daraus – bedingt durch die körperliche Aufführung, die spezifische Sprechweise, die paralinguistische Körperlichkeit – Spielarten, Varianten und bereits interpretierte Versionen. Auch in diesem Zusammenhang kann ein Blick in die Theaterwissenschaft eine theoretische Präzisierung anstoßen: Hiß arbeitet in seiner Einführung in die Aufführungsanalyse von Theaterstücken

363 Waldenfels (2000), S. 233.; Hervorh. im Orig.

mit dem von Barthes eingeführten Begriff des Simulacrum. Im Zuge einer Aufführung finde nämlich laut Hiß eine Transformation des vorliegenden Dramentextes statt, die sich als Simulacrenkette beschreiben lässt: „Was zwischen zwei Buchdeckeln steht, der dramatische Text, bildet allenfalls ein Realisationspotential. Zum Drama wird, was auf Papier gedruckt ist, erst beim Lesen. [...] Das Potential der gefrorenen Zeichen des Textes trifft im Leseakt auf einen polyphonen Erfahrungshintergrund.“³⁶⁴ Auf dieses erste Simulacrum – also die Interpretation des Lesers oder der Leserin oder, im Fall des Theaters, des Produktionsteams – folgt die Aufführung als zweites Simulacrum: „Die imaginierte Polyphonie des Dramas materialisiert auf der Bühne.“³⁶⁵ Als drittes Simulacrum kann dann wiederum die Wahrnehmung der von den Zuschauer:innen rezipierten Aufführung im Theater bezeichnet werden, die „Bühne im Kopf“³⁶⁶ bzw. das Zusammenspiel von Wahrgenommenem und eigenen Rezeptionsvoraussetzungen (z.B. Vorwissen, Erwartungen, Befindlichkeiten etc.). Dieses Schema auf die Auseinandersetzung mit dem literarischen Text im Literaturunterricht übertragen, wäre dann folgendermaßen zu denken:

Nimmt man diese sich aus der Aufführung einer literarischen Vorlage entstehende Struktur ernst, ergeben sich auch für die Analyse und Erforschung literarischer Gespräche weitreichende Konsequenzen. Im Gespräch hätte man es nämlich folglich nicht mit einem objektiv gesetzten Gegenstand zu tun, der von Schüler:innen im Verlauf des Gesprächs analysiert und unterschiedlich interpretiert wird, sondern eher mit Simulacren dieses Textes. Man müsste – so die These – eigentlich eine Ebene mehr einziehen: Die Interpretation eines Textes steht dann immer auch im Verhältnis zu leiblich und körperlich verankerten Sprechakten, die den Text in gewisser Weise ebenso interpretieren. Um es an einem Beispiel konkret zu machen³⁶⁷: Ein in einem Gedicht ausgedrückter Sinngehalt kann je nach stimmlicher Interpretation

364 Hiß, Guido: Der theatralische Blick. Einführung in die Aufführungsanalyse. Berlin: Reimer 1993, S. 155.

365 Hiß (1993), S. 156.; Hervorh. im Orig.

366 Hiß (1993), S. 157.

367 Eine ausführliche Analyse dieses Aspekts folgt im Kapitel zur Wahrnehmung.

ganz unterschiedlich wirken. Das Vorlesen, das Re-Zitieren und die stimmliche Bezugnahme auf Textabschnitte und die Rezeption dieses wahrnehmbar gemachten literarischen Textes erweitert den Modus der Rezeption und damit auch Interpretation im literarischen Gespräch um die Dimension der Wahrnehmung, die grundlegend körperlich-leiblich bedingt ist.

Lesen und Lektüre als leibbezogene Praktiken

Doch schon vor jeglicher Aufführung des Textes durch Vortrag, Rezitation und szenischem Lesen ist die Wahrnehmung von Literatur, der Rezeptionsprozess ein leiblicher Prozess, wie bereits oben im Kapitel zur ästhetischen Erfahrung geltend gemacht wurde: so wurde mit Fischer-Lichte der Akt des Lesens als ein Akt der Inkorporierung verstanden, bei dem emotionale, physiologische und energetische Wirkungen hervorgerufen werden können. Selbst das Lesen ist demnach zunächst ein leiblicher Prozess.

Die hier anklingende Vorstellung einer Verschränkung von kognitiven Anteilen mit körperlichen Anteilen wird in der psychologischen Forschung unter dem Begriff der embodied cognition diskutiert und wurde bereits im Zusammenhang mit Lernen³⁶⁸ aber auch mit Lesen³⁶⁹ vor allem im englischsprachigen Forschungsdiskurs untersucht. In der Deutschdidaktik wurde dieser Zugang von Zepter vor allem für die Sprachdidaktik aufgearbeitet³⁷⁰ sowie im Zusammenhang mit literarischer Rezeption und Emotion in den bereits genannten Arbeiten von Brüggemann, Frederking, Albrecht u.a.³⁷¹. Außerdem setzt sich Rosebrock im Zusammenhang mit dem Lesen mit den körperlichen Anteilen bei der Lektüre auseinander und beschreibt die damit verbundenen Emotionen und ästhetischen Erfahrungen als körperliche Ereignisse.

368 Immordino-Yang, Mary Helen; Damasio, Antonio: We Feel, Therefore We Learn. The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education. In: *Mind, Brain, and Education*, Jg. 1, Nr. 1 (2007).

369 Corcoran, Roisin P.: An embodied cognition approach to enhancing reading achievement in New York City public schools: Promising evidence. In: *Teaching and Teacher Education*, Jg. 71 (2018).

370 Zepter, Alexandra Lavinia: *Sprache und Körper. Vom Gewinn der Sinnlichkeit für Sprachdidaktik und Sprachtheorie*. Frankfurt a. M.: Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften 2013.

371 Frederking u.a. (2016); Albrecht, Frederking (2022).

Bewegende sinnliche Erfahrungen bei der Lektüre sind ihr zufolge nicht allein durch die kognitive Verarbeitung zu erklären, „sondern sie aktivieren auch nicht-sprachliche Qualitäten der Wahrnehmung in den Lesenden.“³⁷² Für den Literaturunterricht hat Odendahl den Zusammenhang von Kognition und Affekt auf Basis von nicht-repräsentationalistischen Ansätzen untersucht, wobei auch er Forschungsergebnisse aus dem Feld der embodied cognition einbezieht. Odendahl kommt zum Schluss, dass in didaktischer Hinsicht affektive Komponenten noch viel stärker in die Gestaltung des Literaturunterrichts einfließen müssten. Er fordert daher eine Rationalität, „die um ihre affektiven Wurzeln weiß und sie produktiv mitbedenkt“³⁷³ sowie „Emotionen und körperliche Grunderfahrungen nicht nur beim literarischen Lernen stets zu berücksichtigen“³⁷⁴.

Es sind unter anderem diese leiblich-körperlichen Dimensionen des Lesens und der Literatur, die auch für Spinner in einem Literaturunterricht, dessen Ziel auch die ästhetische Bildung ist, berücksichtigt werden müssen. Wie oben schon gezeigt wurde, erweitert Spinner seine elf Aspekte literarischen Lernens um zehn Kategorien literarästhetischen Lernens zu denen auch „atmosphärisches Erleben“, „sinnliche Wahrnehmung und Synästhesie“ und „begriffliches und begriffsloses Verstehen“ zählen. Auch Zabka streicht diese leiblich spürbaren Dimensionen der ästhetischen Erfahrung hervor, die seines Erachtens die Bedingung der Möglichkeit für die analytische und interpretatorische Auseinandersetzung mit Texten sind:

Das Mitgehen mit narrativen und dramatischen Texten in den Medien *Schrift, Film* und *Theater*; die Einfühlung in Figuren, das Einlassen auf Spannung, Neugierde, Irritation, Überraschung, Witz, Erschrecken, Abscheu; das Mitempfinden von Sprachrhythmus, die Öffnung für die Musikalität des Sprachklangs – solchen ästhetischen Wirkungen muss sich

372 Rosebrock, Cornelia: Netzlektüre und Deep Reading: Entmischungender Lesekultur. In: Leseforum, Nr. 2 (2020), S. 5. https://www.leseforum.ch/sysModules/objLeseforum/Artikel/694/2020_2_de_rosebrock.pdf, eingesehen am 21.07.2020.

373 Odendahl (2018), S. 158.

374 Odendahl (2018), S. 181.

jemand erst einmal aussetzen und öffnen, will er oder sie die Gegenstände analysieren und interpretieren.³⁷⁵

Tatsächlich sind es oftmals diese von Zabka genannten durch die Lektüre ausgelösten körperlich-sinnlichen Erfahrungen selbst, die in literarischen Unterrichtsgesprächen thematisch werden. Nicht immer also stehen inhaltliche Aspekte und Überlegungen im Vordergrund, sondern vor allem körperliche Reaktionen oder leibliche Empfindungen bei der Rezeption des Textes bieten in vielen Fällen den Ausgangspunkt bzw. Motor für die Unterrichtsgespräche. Dies zeigt beispielsweise Heizmann in seiner Untersuchung zu literarischen Unterrichtsgesprächen mit Grundschulkindern. So fällt ihm in der empirischen Rekonstruktion zu einem Gespräch über das Gedicht „Mein blaues Klavier“ auf, dass die

allegorischen Bedeutungsaktualisierungen [...] klassenübergreifend von einer Praxis der *perspektivischen Vergegenwärtigung von Gefühlen* begleitet [werden]. So antizipieren die Kinder in ihrem Austausch über die Strophen IV und V immer wieder die Gefühle des lyrischen Ich, sie elaborieren seine Trauer, Einsamkeit und Sehnsucht, die aus der Zerstörung bzw. dem Tod des Klaviers resultieren.³⁷⁶

In diesem Fall verbinden sich die vergegenwärtigten Gefühle der Kinder mit dem literarischen Text und dienen als Sinnfolie für die Deutungsprozesse.

Generell scheint es in der Leseforschung – nicht zuletzt aufgrund der Diskussionen um den digitalen Wandel und die damit verbundene Frage nach den (digitalen) Lesemedien – ein Interesse für die körperlichen Dimensionen der Lektüre zu geben. Diskutiert wird z. B. das Phänomen der Immersion³⁷⁷, das ebenso als grundsätzlich leibliches Phänomen begriffen werden kann. Auch in der Beforschung dieses Phänomens scheint daher eine performativitätstheoretische

375 Zabka, Thomas: Was ist Hochschulreife im Umgang mit Literatur? In: Didaktik Deutsch, Jg. 20, Nr. 38 (2015b), S. 137.

376 Heizmann (2018), S. 213.; Hervorh. im Orig.

377 Für die Deutschdidaktik hat sich Lange mit diesem Phänomen auseinandergesetzt und den Forschungsstand aufgearbeitet: Lange, Stefanie: Enhanced E-Books. Stuttgart: J.B. Metzler 2019, S. 54-97.

Perspektive zielführend. Die Unterschiede zwischen Lesemedien im Hinblick auf ihre körperlich-leiblichen Dimensionen werden insbesondere im Zusammenhang mit Digitalisierung diskutiert. So kann man bereits bei der materiellen Qualität von Büchern ansetzen: Die einzelne Textseite des Papierbuches ist dann als konkreter Ort des Leseaktes, „ein klar lokalisierbarer Teil eines sinnlich erfassbaren, greifbaren Ganzen“³⁷⁸ und dieses Ganze liefert eben auch körperliche Orientierung im Leseakt. So ist z. B. der Umfang eines Textes durch die Materialität des Buches, also dessen Gewicht, Größe usw., spürbar. Mangen macht genau diese leiblich wahrnehmbare taktile Qualität des gedruckten Buches als größten Unterschied zum digitalen Text am Bildschirm geltend: „The constancy, the temporal and spatial permanence, of a tactile object – say, a print text – has distinctively different sensory–motor affordances, then, than something intangible.“³⁷⁹ Nimmt man diese leibliche Dimension des Leseaktes ernst, dann lässt sich in Hinblick auf literarische Unterrichtsgespräche die These formulieren, dass schon die leiblich wahrnehmbare Materialität des präsentierten Textes einen Unterschied bei der Rezeption ergibt und damit auch das Gespräch über den Text beeinflusst. Welche unterschiedlichen Effekte sich im Gespräch dann tatsächlich ergeben, müsste Gegenstand empirischer Erhebungen werden und so sind die Überlegungen an dieser Stelle zunächst nur hypothetisch. Überprüfen ließe sich aber beispielsweise, ob es einen Unterschied macht, ob der literarische Text, über den gesprochen wird, als Ausdruck vorliegt oder als Digitalisat bzw. an die Wand projiziert wird. Es steht zur Vermutung, dass sich Unterschiede schon allein in der Art und Weise, wie körperlich-gestisch auf die Texte verwiesen wird, ergeben würden.

378 Stocker, Günther: Zur Medialität des Bücherlesens im digitalen Zeitalter. In: Börner, Ingo u.a. (Hrsg.): *Germanistik digital. Digital Humanities in der Sprach- und Literaturwissenschaft*. Wien: facultas 2018, S. 52.

379 Mangen, Anne: Hypertext fiction reading: haptics and immersion. In: *Journal of Research in Reading*, Jg. 31, Nr. 4 (2008), S. 408.

Atmosphären in literarischen Gesprächen

Ein empirisch schwierig zugängliches Feld im Zusammenhang mit Leiblichkeit im Literaturunterricht sind die schon oben erwähnten leiblichen Dimensionen der Atmosphäre und Präsenz, wie sie Stenger und Thörner in ihren Analysen von Morgenkreisen phänomenologisch zu fassen versuchen. Die von ihnen angesprochenen leiblichen Aspekte wie Innehalten, Zögern, Raum geben, Gegenwärtigkeit und Intimität erzeugen³⁸⁰ kann man als atmosphärische Dimensionen fassen. Speziell die Atmosphäre ist in literarischen Unterrichtsgesprächen von hoher Relevanz, wie Spinner betont: „Zum Gelingen eines Sprechens über einen literarischen Text trägt die Gesprächsatmosphäre bei.“³⁸¹ So sei die spezifische räumliche Anordnung im Gesprächskreis bei literarischen Unterrichtsgesprächen ein Signal an die Schüler:innen, dass es nicht um den gängigen Unterricht gehe. Spinner zufolge ist es ein Ziel von Literaturunterricht, dass Schüler:innen die Bereitschaft entwickeln, sich auf die Gesprächsatmosphäre einzulassen, die ganz unterschiedlich akzentuiert werden kann (lustig, emotional, begeistert, kritisch kontrovers).³⁸² Die Ausführungen Spinners sind intuitiv nachvollziehbar und entziehen sich trotzdem einer exakten empirischen Untersuchung. Ein Grund, sie aus der wissenschaftlichen Beschäftigung auszuschließen, sollte dies aber nicht sein. Für einen Einbezug atmosphärischer Bedingungen in empirische Untersuchungen argumentieren Stenger und Thörner im Resümee ihrer Studie: Konzentriert man sich nämlich nur auf das sprachlich-diskursive Geschehen, „so reduziert man die wirkliche, performative, leiblich und gefühlshaft erlebte Erfahrung und verpasst so wesentliche Dimensionen dessen, was zwischen Menschen geschieht und was einbezogen ist in alles [sic!] Lern- und Bildungsprozesse von Menschen.“³⁸³ Dass der leiblichen Empfindung bereits in einer frühen Phase der literarischen Sozialisation – und zwar dem frühkindlichen Erleben in

380 Vgl. Stenger, Thörner (2019), S. 31.

381 Spinner (2011), S. 64.

382 Vgl. Spinner (2011), S. 65.

383 Stenger, Thörner (2019), S. 31.

Vorlesesituationen – eine besondere Relevanz zukommt, betont Hochstadt bei der Auswertung von Gesprächsauszügen mit Kindern, die über ihre Vorleseerfahrungen berichten: „Die Kinder nennen mehrfach die körperliche Nähe als das ‚Schöne‘ am Vorlesen und betonen damit die Bedeutung des physischen Nebeneinanders mit der vorlesenden Person. Positive ästhetische Empfindungen manifestieren sich so offensichtlich [...] körperlich.“³⁸⁴ An diese positiven Erfahrungen anzuknüpfen und auch in literarischen Unterrichtsgesprächen Situationen zu schaffen, in denen der literarische Text genossen werden kann und in denen die Ko-Präsenz der an der Deutungsgemeinschaft Beteiligten als angenehm wahrgenommen wird, ist eine gestalterische Aufgabe an Deutschlehrer:innen, die solche Gespräche mit Schüler:innen führen.

Eine performativitätstheoretische Analyse literarischer Unterrichtsgespräche muss daher den Blick auch auf die atmosphärische Dimension dieser Gesprächssituationen lenken. Diese ist insbesondere für die Lehrer:innen wichtig, da sie unter anderem für das Herstellen der Atmosphäre verantwortlich sind. Zwar entziehen sich Atmosphären einer bewussten Planung und können nur begrenzt erzeugt werden, welche Atmosphäre jedoch intendiert und dann performativ hervorgebracht wird, ist auch von der Inszenierung des Gesprächs sowie von der konkreten Aufführung desselben abhängig. Ob Schüler:innen wie oben beschrieben im Sinne der Immersion in einen Text eintauchen können, hängt zu einem Großteil von der Atmosphäre ab, die auch leiblich empfunden wird. Lange benennt als Grundbedingung für ein Eintauchen in den literarischen Text das Minimieren von Störfaktoren sowie die aktive Gestaltung der Atmosphäre: „Um also für eine Klasse ein immersives Erleben möglich zu machen, müssen die äußeren Störfaktoren auf ein Minimum reduziert werden und die Atmosphäre muss so gestaltet sein, dass sich jeder im Gespräch dazu eingeladen fühlt, subjektive Urteile zu äußern.“³⁸⁵ Wie dies tatsächlich

384 Hochstadt, Christiane: Frühkindliches mimetisch-ästhetisches Erleben in Vorlesesituationen. In: Staeger, Roswitha (Hrsg.): Ästhetische Bildung in der frühen Kindheit. Weinheim u.a.: Beltz Juventa 2016, S. 194.

385 Lange (2019), S. 97.

umgesetzt werden kann und welche leiblichen bzw. auch körperlichen Faktoren die Atmosphäre begünstigen, muss daher Gegenstand weiterer performativitätstheoretischer Forschung werden, wobei zur Erwartung steht, dass performativitätstheoretische Analysen von Atmosphären auch Orientierung für die didaktische Inszenierung bzw. Gestaltung von Unterricht und literarischen Gesprächen liefern können.

Mimesis in literarischen Gesprächen

Ein weiterer Aspekt, der spezifisch für die Aufführungssituationen im Unterricht erachtet werden kann, ist die leibliche Ko-Präsenz der Beteiligten, deren Auswirkungen im nächsten Kapitel beschrieben werden sollen. Zuvor noch werden die oben beschriebenen leiblich verankerten mimetischen Prozesse im Hinblick auf das literarische Gespräch fokussiert. Das Konzept der Mimesis hat Abraham für die Literaturdidaktik diskutiert und in seiner Habilitationsschrift den Begriff der Mimese benutzt, „um das ‚divinatorische‘ Gegenteil der zergliedernd-prüfend-belegenden *Analyse* zu bezeichnen“³⁸⁶. Er bezieht sich mit der Gegenüberstellung von Mimese und Analyse auf den Methodenstreit des 19. Jahrhunderts in der Deutschdidaktik.³⁸⁷ Für den Kontext der vorliegenden Arbeit interessant ist die Dichotomie zwischen optischem und akustischem Paradigma, wobei die analytischen Methoden ersterem, mimetische Verfahren letzterem zugeordnet wurden. Vor allem die mimetischen bzw. dem akustischen Paradigma zugeordneten Formen der sinnlichen Textrezeption interessieren im Zusammenhang mit ästhetischer Wahrnehmung in Bezug auf literarische Texte besonders und sollen in einem später folgenden Kapitel vertieft werden. Wenn aber mit performativitätstheoretischen Kategorien der Blick auf die sinnlichen Aspekte literarischer Texte geschärft wird, dann wird eine Denkfigur aufgegriffen, die – wie Abraham mit

386 Abraham, Ulf: *StilGestalten. Geschichte und Systematik der Rede vom Stil in der Deutschdidaktik*. Berlin: De Gruyter 1996, S. 177.

387 Eine Zusammenfassung findet sich in Vgl. Abraham, Ulf; Kepser, Matthias: *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Schmidt 2009, S. 122–128.

Verweis auf Schön gezeigt hat – schon Anfang des 19. Jahrhunderts zentral war: der Verlust der Sinnlichkeit.³⁸⁸

Den Zusammenhang zwischen Mimese und literarischen Unterrichtsgesprächen stellt Steinbrenner explizit her, indem er die Ausführungen Abrahams aufgreift und anhand eines literarischen Unterrichtsgesprächs über das Gedicht „Sprachgitter“ von Paul Celan fünf Arten mimetischen Sprechens identifiziert:

- Das Gedicht wird in eine konkrete Handlung/Szene übertragen, indem diese nacherzählt wird.
- Worte und Wendungen aus dem Gedicht fließen in das Sprechen ein, indem paraphrasiert oder zitiert wird.
- Es kommt auf inhaltlicher Ebene zu Übertragungen und Analogien zu eigenen Erfahrungen.
- Die Vorgangsweise ist tentativ – also mit abgeschwächtem Geltungsanspruch.
- Emotionale Beteiligung und affektiver Bezug zum literarischen Text und zur Gesprächssituation ist erkennbar.³⁸⁹

Insbesondere der zweite Aspekt der Paraphrase und des Zitats durch das Nachsprechen der Wörter aus dem Gedicht ist im Zusammenhang mit der Leiblichkeit bzw. Körperlichkeit relevant. Denn indem die am Gespräch Beteiligten diese Wörter selbst immer wieder aussprechen, inkorporieren sie den Text, führen ihn auf und vergegenwärtigen, aktualisieren und interpretieren ihn dadurch. Man könnte diese sinnliche Dimension als die Grundlage für die weitere analytische Auseinandersetzung sehen, wie es auch das schon vorher erwähnte Zitat von Zabka nahelegt, in dem er argumentiert, dass ästhetische Wirkungen der Ausgangspunkt für jegliche interpretatorische und analytische

388 Vgl. Abraham (1996), S. 179.

389 Vgl. Steinbrenner, Marcus: „... und wenn die zwei sich in die Augen geschaut haben, haben sie noch LICHT gesehen“. Literarische Erfahrungen in einem Gespräch mit einer 9. Realschulklasse. In: Steinbrenner, Marcus u.a. (Hrsg.): "Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander". Das Heidelberger Modell des literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis. Gerhard Härle zum 60. Geburtstag. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehnen 2014, S. 270.

Beschäftigung mit literarischen Texten seien.³⁹⁰ Zabka spricht hier zum einen die ästhetische Wahrnehmung der sinnlichen Qualität von Kunstwerken an, zum anderen thematisiert er die körperlich-affektiven Reaktionen. Diese Reaktionen auf die Texte wiederum drücken sich – wie Steinbrenner in seiner Interpretation von Sprachgitter gezeigt hat – leiblich aus, die emotionale Beteiligung der Sprecher:innen erkennt man Steinbrenner zufolge vor allem am Ton, dem Klang und dem Rhythmus der Redebeiträge.³⁹¹

Ein besonders anschauliches Beispiel für die körperliche Affizierung durch den Text bzw. das Vorlesen desselben geben Mempel und Mayer in der rekonstruktiven Auswertung eines Literarischen Unterrichtsgesprächs nach Heidelberger Modell im Kontext diversitätsorientierter Lehr-Lern-Prozesse im Forschungsprojekt LemaS-GRiP³⁹². Sie nennen und zeigen anhand von Screenshots bei der Rekonstruktion der multimodalen empirischen Erhebung das Beispiel einer Schülerin, die das Vorlesen des literarischen Textes mit ausdrucksstarker Gestik begleitet: die ästhetische Sprache des Textes wirke „in ihrer lautlichen Gestalt unmittelbar physisch und hat dabei eine große affektive Anziehungskraft, so dass diese in die nonverbale Sprache der Schülerin einfließt.“³⁹³ Es ist die unmittelbare Wirkung der ästhetischen Sprache, die hier von der Schülerin aufgegriffen wird und die möglicherweise noch vor jeglicher analytischer Auslegung des Textes zu einer körperlichen Interpretation bzw. Darstellung führt. Folglich ist es einerseits das mimetische bzw. gestische Begreifen des literarischen Textes, das hier auffällig wird, aber eben auch die schülerinnenseitige Inszenierung ihrer literarischen Erfahrung bzw. ihrer Reaktion auf den literarischen Text, die dann wiederum von

390 Vgl. Zabka (2015b), S. 137.

391 Vgl. Steinbrenner (2014), S. 275.

392 nähere Informationen zum Projekt vgl. Mayer, Johannes; Mempel, Caterina: Teilprojekt 16. Förderung des sprachlich-ästhetischen Gesprächs im Regelunterricht im Fach Deutsch in der Primarstufe (LemaS-GRiP). In: Weigand, Gabriele u.a. (Hrsg.): Leistung macht Schule. Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler. Weinheim u.a.: Beltz 2020.

393 Mempel, Caterina; Mayer, Johannes: Diversität als Ressource und Zielperspektive für die Gestaltung offener Gespräche im inklusiven Literaturunterricht. In: k:ON - Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung, Nr. 3 (2021), S. 91.

anderen wahrgenommen werden kann. Nicht nur der literarische Text und dessen Aufführung im Zuge des literarischen Gesprächs sind damit Bezugspunkt der Wahrnehmung, sondern auch sinnlich wahrnehmbare Reaktionen der Gesprächsteilnehmenden werden leiblich erfahren und tragen so zu der Atmosphäre des Unterrichtsgesprächs bei. Denn „[d]ie jeweils rezeptiven und produktiven Seiten von Sprache und Schrift, also Hören und Sprechen, Lesen und Schreiben, setzen in der Unterrichtssituation das einzelne Subjekt in einen leiblichen Bezug zu anderen Personen, Realitäten, Artefakten und abstrakten Gedankenkonstrukten.“³⁹⁴ Bevor aber dieser leibliche Bezug im folgenden Kapitel zur Ko-Präsenz thematisiert wird, soll zunächst noch eine weitere Dimension des Mimetischen fokussiert werden.

Einen performativitätstheoretischen Aspekt der Mimesis, den Steinbrenner in seinem Artikel nämlich nicht nennt, ist die oben beschriebene Inkorporierung mimetischer Handlungsmuster, wie sie sich in kulturellen Praktiken zeigt.

Für literarische Unterrichtsgespräche sind sowohl die mimetisch erworbenen, performativ-praktischen Wissensbestände der Lehrpersonen als auch der Schüler:innen relevant. Wenn man nämlich mit Zabka das literarische Gespräch nicht nur als Lernmedium, sondern auch als Lernform definiert, ist das Sprechen über Literatur eine Einübung in gesellschaftlich relevante diskursive Formen beziehungsweise in die kulturelle Praxis des Gesprächs. Tatsächlich fassen Quasthoff, Heller und Morek die Fähigkeit, „mittels sprachlicher, prosodischer und gestischer Formen die Gattung und die Struktur des jeweiligen Äußerungspakets für die Interaktionspartnerinnen und -partner erkennbar zu machen“³⁹⁵, als Facette von Diskurskompetenz. Damit einhergehend kann man auf die körperlich verankerten mimetischen Muster solcher Unterrichtsgespräche fokussieren, die sich beispielsweise in der Art und Weise zeigen, wie Schüler:innen anzeigen,

394 Klepacki (2009), S. 29.

395 Quasthoff, Uta; Heller, Vivien; Morek, Miriam: Diskurskompetenz und diskursive Partizipation als Schlüssel zur Teilhabe an Bildungsprozessen. In: Heller, Vivien u.a. (Hrsg.): Diskurswerb in Familie, Peergroup und Unterricht. Passungen und Teilhabechancen. Berlin u.a.: De Gruyter 2021, S. 22.

dass sie etwas zu sagen haben. So wäre das „Aufzeigen“ durch eine spezifische Bewegung und Haltung des Arms und das Warten darauf, das Rederecht erteilt zu bekommen, eine körperlich-verankerte Geste, die in fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächen vermutlich dominierend ist. Zur Vermutung steht, dass in offenen Unterrichtsgesprächen diese Praktiken der expliziten Adressierung zugunsten einer „impliziten, eingeschlossenen Adressiertheit, die sich entweder nonverbal, körperlich über Blicke, Gesten oder Berührungen, in Bewegungen und Ausrichtungen des Körpers“³⁹⁶ widerspiegelt, in den Hintergrund rückt. Hinweise darauf geben beispielsweise die Sprachhandlungen Zeigen und Zuhören, die Schmidt in der oben bereits genannten Studie zu Gesprächen über Kunst identifiziert. So werde einerseits über das Zeigen – also deiktische Ausdrücke und Zeigegesten – das Wahrgenommene bestätigt und die Aufmerksamkeit der anderen darauf gerichtet, vor allem auch dann, wenn die Teilnehmenden keine Worte finden, um das Wahrgenommene sprachlich zu fassen. Andererseits hebt Schmidt die Notwendigkeit des aktiven Zuhörens hervor, was ebenfalls durch Gesten wie Kopfbewegungen angezeigt werden kann.³⁹⁷

Diese Befunde machen es nachvollziehbar, warum literarische Gespräche auch im Hinblick auf die leibliche Ko-Präsenz der Beteiligten hin zu untersuchen sind, durch die bestimmte Formen des Referenzierens und Verweisens, der Artikulation und der Kommunikation überhaupt erst ermöglicht werden. Interessant wäre es hier beispielsweise, auch unterschiedliche mediale Konfigurationen und Settings miteinander zu vergleichen und zu erforschen, ob sich literarische Unterrichtsgespräche, die beispielsweise in einer digitalen Videokonferenz stattfinden, von jenen in Ko-Präsenz durchgeführten unterscheiden.

396 Reh, Sabine; Wilde, Denise: „Ihr habt eigentlich gesehen ...“ – Von der Zeugenschaft zum Verstehen. Adressierungen des Subjekts und die ‚Sache‘ im Geschichtsunterricht. In: Geier, Thomas; Pollmanns, Marion (Hrsg.): Was ist Unterricht? Wiesbaden: Springer VS 2016, S. 108.

397 Vgl. Schmidt (2016), S. 141–142.

Ein besonders hervorzuhebender Aspekt des Mimetischen in Bezug auf literarische Gespräche ist die Art und Weise, *wie* eine Lehrperson über Literatur spricht. Dies kann Bezugspunkt für mimetische Handlungen werden. So weist Zirfas darauf hin, dass vor allem deshalb, weil inhaltsbezogene Handlungen immer auch mit einem Darstellungs-, Zeige- und Deutungsaspekt versehen sind, diese Handlungen Bezugspunkt für die mimetischen Handlungen der Schüler:innen werden können. Das Wie der Vermittlung hat also direkte Auswirkungen auf die Aneignungstätigkeit der Schüler:innen. Er schlussfolgert: „Die vor dem Hintergrund der körperlich-szenischen Darstellung von Inhalten permanent ablaufenden mimetischen Prozesse sind daher von grundlegender sozialer und kultureller Bedeutung.“³⁹⁸ Lehrer:innen sind so verstanden nicht nur Vorbild dafür, wie man mit einem Text analytisch umgehen kann, sondern inszenieren und führen in ihrem eigenen Umgang mit Text auf bzw. vor, dass die Beschäftigung mit Literatur lustvoll, erhebend, motivierend, bereichernd und spannend sein kann. In der je spezifischen Bezugnahme einer Lehrperson auf den literarischen Text, in der je eigenen Art und Weise, über den Text zu sprechen, konkretisieren sich eben diese Bezugspunkte für mimetische Handlungen und nicht selten übernehmen Schüler:innen den von der Lehrperson vorgelebten Habitus. So können Dawidowski, Hoffmann und Stolle in Bezug auf Haltungen und literaturbezogene Werte nachweisen, dass sich diese Haltungen ko-konstruktiv über den Lauf der gymnasialen Oberstufe zum Teil von Lehrpersonen auf Schüler:innen übertragen.³⁹⁹ Damit rückt das soziale bzw. ko-konstruktive Moment in den Fokus der Aufmerksamkeit, das in der mimetische Bezugnahme auf kulturelle Handlungspraktiken eine Rolle spielt. Speziell im Falle des Präsenzunterrichts wird dieses Moment von der leiblichen Ko-Präsenz der am Unterricht Beteiligten grundlegend bestimmt.

398 Zirfas (2017), S. 27.

399 Dawidowski u.a. (2019).

4.4. Ko-Präsenz

Während im traditionellen Theater dem Publikum eine eher passive Rolle zugeschrieben wurde, hat die moderne theaterwissenschaftliche Theorie die Wechselwirkung zwischen den Akteur:innen auf der Bühne und den Zusehern und Zuseherinnen als zentrale Kategorie für die Aufführung hervorgehoben. So betont Fischer-Lichte, dass sich die Aufführung als „Wechselwirkung körperlicher Handlungen aller im Raum Anwesenden“⁴⁰⁰ vollzieht und die Reaktionen des Publikums die Aufführung damit entscheidend beeinflussen. Die leibliche Ko-Präsenz ist damit die mediale und materiale Bedingung, die Aufführungen bestimmt. Sie vollziehen sich im Prozess einer gemeinsamen Hervorbringung mit den schon erwähnten Aspekten der Flüchtigkeit und Emergenz und lassen sich daher als autopoietische Feedbackschleife beschreiben.⁴⁰¹

Es ist die „responsive Struktur des Leibkörpers“⁴⁰², die eine Öffnung auf den bzw. das Andere hin zulässt und die Beteiligten in Austausch treten lässt. Gerade dieser Austausch ist es, der in der pädagogischen bzw. unterrichtlichen Situation zentral ist und so verwundert es kaum, dass auch in der Pädagogik die leibliche Ko-Präsenz als wichtige Analysekategorie verwendet wird.

4.4.1. Ko-Präsenz und Unterricht

Betrachtet man Unterricht aus einer performativitätstheoretischen Perspektive, so interessiert mit dem Fokus auf die leiblichen und körperlichen Aspekte der unterrichtlichen Praxis auch der Beziehungscharakter des Lernens, der sich aus der ko-präsentischen Situation ergibt.⁴⁰³ Laut Stenger und Thörner geht es „um das Wechselspiel des sich Aussetzens und Anblickens im Mitsein mit Anderen um das Beteiligt-sein am Aufspannen und Weben des Sinnsraumes, in dem ich

400 Fischer-Lichte (2013), S. 56.

401 Vgl. Fischer-Lichte (2013), S. 55.

402 Westphal (2004), S. 21.

403 Vgl. Kraus (2016), S. 135.

und wir als Leibliche ko-existieren.⁴⁰⁴ In der je konkreten Situation, die durch die leibliche Anwesenheit der Akteur:innen bestimmt ist, wird Sinn also unter den Bedingungen der Ko-Präsenz performativ hervorgebracht.

Damit verknüpft und als performativer Prozess zu beschreiben, ist die Hervorbringung der Subjektpositionen der Lehrenden und Lernenden, die durch eine spezifische Form der Adressierung vollzogen wird. So weisen Reh und Rabenstein darauf hin, dass sich die pädagogische Situation des unterrichtlichen Geschehens gerade in ihrer Relationalität entfaltet: „Ein auf das Lernen gerichtetes Zeigen der Sache als angenommene Adressierung eines Jemand, der sich damit durch einen Anderen als ein spezifischer Jemand erlernt.“⁴⁰⁵ Lernende werden in ihrer Rolle als Lernende gerade durch diese spezielle Form der Adressierung überhaupt erst hervorgebracht. So zeigen Klepacki und Köstler-Kilian mit Bezug auf Biesta, wie Studierende durch unterschiedliche Formen der Adressierung in bestimmte Subjektpositionen gebracht werden – mit unterschiedlichen Graden der Ermächtigung und Befähigung zur Partizipation.⁴⁰⁶ Welche Handlungen – auch in körperlicher Hinsicht – im Unterricht möglich sind, bestimmt sich also in entscheidendem Maße durch die jeweilige Adressierung, aber auch dadurch, wie Aufmerksamkeit in der Gruppe gelenkt wird. Man denke hier beispielsweise an eine Lehrperson, die das Aufzeigen eines Schülers oder einer Schülerin ignoriert und somit auch verhindert, dass die Person am Unterricht partizipiert. Das pädagogische Zeigen und die damit verbundene Adressierung funktionieren daher über ein spezifisches „Aufmerksamkeitshandeln“⁴⁰⁷. Die Wahrnehmung der Beteiligten wird somit in gewisser Weise beeinflusst und bewusst hervorgehoben, die Gemeinschaftlichkeit der Wahrnehmung kann über das Aufmerksamkeitshandeln besonders herausgestrichen werden. Inszenieren von Szenen geteilter Aufmerksamkeit ist aber auch ein

404 Stenger, Thörner (2019), S. 22.

405 Rabenstein, Reh (2013), S. 295.

406 Vgl. Klepacki, Köstler-Kilian (2019), S. 212–213.

407 Ricken (2009), S. 88.

körperliches Geschehen, das performiert wird und sich in bestimmten Gestiken, Haltungen und Blicken zeigt.⁴⁰⁸ Als Beispiel könnte man hier gemeinsame Blickrichtungen nennen, das gemeinsame Ausrichten auf einen Gegenstand bzw. eine gezeigte Sache, die Zu- oder eben auch Abwendung der Körper der Beteiligten oder das aktive Zuhören, das sich eben auch durch körperliche, nonverbale Signale anzeigen lässt.

Klepacki und Köstler-Kilian schließen daher, dass Unterricht wesentlich durch Praktiken der Adressierung und Aufmerksamkeit bestimmt ist, deren Voraussetzung die leibliche Ko-Präsenz der Beteiligten ist. Unterrichtliche Settings sind

als Formierungen, Inszenierungen und Aufführungen dieser Praktiken zu verstehen. Das setzt die körperliche Ko-Präsenz aller Beteiligten, ein ritualisiertes Werden, Etablieren und Erhalten der spezifischen Rollen des Lehrenden und der Lernenden, die wechselseitig anerkannt werden müssen, voraus und hat eine über diese Praktiken erzeugte Gerichtetheit der Interaktion zum Ziel.⁴⁰⁹

Die angesprochene Aushandlung der Rollen ist ein weiterer Aspekt der Ko-Präsenz und insbesondere für literarische Unterrichtsgespräche relevant. Denn gerade die Frage der Aushandlung von Rollen wurde im literaturdidaktischen Diskurs zum literarischen Gespräch immer wieder erörtert. So eignen sich literarische Gespräche besonders als Beispiel, um zu veranschaulichen, was das Spezifische der ko-präsentischen Situation im Unterricht ist. Gerade die Praxis des gemeinsamen Deutens, dem ein gemeinsames Wahrnehmen des Kunstwerks bzw. literarischen Textes vorausgeht, wird – wie noch zu zeigen sein wird – durch die ko-präsentische, leibliche Anwesenheit der Akteur:innen begünstigt.

408 Vgl. Klepacki, Köstler-Kilian (2019), S. 213.

409 Klepacki, Köstler-Kilian (2019), S. 214.

4.4.2. Ko-Präsenz in literarischen Unterrichtsgesprächen

Wie in dem vorhergehenden Kapitel argumentiert wurde, ist für das literarische Gespräch nicht nur relevant, *was* in der Gruppe gesagt wird, sondern auch die Art und Weise, *wie* etwas gesagt wird. Der Leib ist wahrnehmend an der Rezeption literarischer Texte beteiligt, in Emotionen zeigen sich körperliche Reaktionen auf das Gelesene und als Medium der gesprochenen Beiträge nimmt der Körper eine Schlüsselrolle ein. Darüber hinaus bestimmt die leibliche Ko-Präsenz in hohem Maße die Atmosphäre des Gesprächs. Erst in der komplexen Wechselwirkung auch leiblicher bzw. körperlicher Aspekte entfaltet sich die Situation des Gesprächs, die – im Sinne Fischer-Lichtes – einer autopoietischen Feedbackschleife gleichkommt. Betrachtet man die Interaktion leiblich ko-präsentierender Akteur:innen im Unterrichtsgeschehen aus performativitätstheoretischer Perspektive, dann ist die Unplanbarkeit und Transitorik der Unterrichts-Aufführung gerade aufgrund der Beschaffenheit als Feedbackschleife offensichtlich. Die Lehrpersonen planen ihren Unterricht zwar im Sinne der Inszenierung, sind jedoch *in actu* immer wieder dazu gezwungen von dem geplanten Verlauf abzuweichen, sie „improvisieren auf Störungen und das, was die leibliche Ko-Präsenz von und mit Schülern und Schülerinnen hervorbringt.“⁴¹⁰

Dies gilt für jegliche Form des Unterrichts, ist aber gerade im Gespräch über literarische Texte aufgrund ihrer Deutungsoffenheit besonders relevant. Begeben sich Lehrpersonen in offene Interpretationsgespräche, ist ein hohes Maß an Improvisation gefragt, da die gemeinsame Sinnsuche keinem vorher festgelegten Verlauf folgen kann und gerade durch die Unmittelbarkeit der ko-präsentischen Situation bestimmt ist. Hier nennt Pflugmacher das Beispiel transmissiv verstandener, fragend-entwickelnder Unterrichtsgespräche, bei denen die Lehrperson den literarischen Text als „Stoff“ bzw. Lerngegenstand vermitteln möchte und sich daher streng an das didaktische Programm

410 Schmitt, Ruf (2014), S. 237.

hält. Genau dann nämlich muss mit Situationen gerechnet bzw. umgegangen werden, die auf die schüler:innenseitige Bereitschaft zu ästhetischen Erfahrungen hinweisen, und in denen die Lehrperson situativ entscheiden muss, ob dem eigensinnigen und von der Planung abweichendem Textzugang nachgegangen oder ob dieser dethematisiert wird.⁴¹¹ Nicht nur in Situationen wie diesen ist daher Improvisation gefragt.

Darüber hinaus sei daran erinnert, dass in literarischen Unterrichtsgesprächen ja nicht die individuellen Vorstellungsbildungen als solche, „sondern immer erst der Versuch ihrer Versprachlichung oder anderweitigen (z. B. ihrerseits bildlichen) Darstellung zum Gegenstand kommunikativer Kooperation werden kann.“⁴¹² Deutungen von Schüler:innen müssen daher zunächst versprachlicht bzw. in eine für die anderen Beteiligten wahrnehmbare Form gebracht werden. Dass hierbei leibliche Dimensionen eine Rolle spielen, wurde schon gezeigt. Dass die leibliche Ko-Präsenz aber für das Setting des Gesprächs eine hohe Relevanz hat, soll noch näher erörtert werden.

Ohne den Begriff der Ko-Präsenz explizit zu verwenden, haben nämlich die Forscher:innen der Heidelberger Gruppe in ihren Untersuchungen die Relevanz der Gruppe für die gemeinsame Aushandlung der literarischen Interpretation hervorgehoben. Zwar kann man hier nicht von systematischen Untersuchungen sprechen, erste Hinweise für den eminenten Einfluss der Ko-Präsenz in literarischen Unterrichtsgesprächen sind es jedoch zweifelsohne. Begreift man mit Abraham das Sprechen über Literatur nicht nur als didaktisch-methodisches Konzept, sondern als gemeinsam geteilten Erfahrungsraum, der die Bedingung für ästhetische Wahrnehmung und die Verständigung darüber erlaubt⁴¹³, rücken die Gruppe und deren Ko-Konstruktion ins Zentrum der Aufmerksamkeit. So ist bei offenen literarischen Unterrichtsgesprächen, wie sie im Heidelberger Modell konzipiert werden,

411 Vgl. Pflugmacher (2011), S. 129.

412 Abraham (2020), S. 37.

413 Vgl. Abraham (2020), S. 34.

Härle zufolge die Gruppe als dynamischer und interaktioneller Organismus von besonderer Bedeutung – anders als bei Formen fragend-entwickelnder Unterrichtsgespräche, bei denen sie allenfalls als Reservoir für Ideen in Betracht kommt.⁴¹⁴ Härle will das Literarische Gespräch nach Heidelberger Modell von diesem fragend-entwickelnden Modus abgegrenzt wissen und nennt als Komponenten ersterer Form neben der Zentrierung um ein Sach-Anliegen und die Offenheit des Prozesses eben die Interaktion des Wir und die Ausrichtung auf Kooperation als konstitutiv. Dabei ist auch entscheidend, dass kein Beitrag im Gespräch – anders als im fragend-entwickelnden, in dem Beiträge oftmals nach binären Kategorien wie wahr/falsch markiert werden – überflüssig oder verzichtbar ist, da selbst dem Nicht-Verstehen oder Miss-Verstehen eine Schlüsselfunktion im gemeinsamen Verstehensprozess zukommen kann.⁴¹⁵ Speziell die leibliche Ko-Präsenz spielt Härle zufolge dabei eine zentrale Rolle: „Diese Schlüsselfunktion kann sogar der Stimme oder personalen Präsenz eines Partizipanten zukommen, der abstrakt betrachtet dasselbe sagt wie ein Anderer, es aber eben dadurch, dass er ein Anderer ist, doch ‚anders‘ sagt und damit dem Gedanken zum Leben verhilft.“⁴¹⁶ An Härles Beobachtung wird deutlich, wie wichtig es daher ist, in der Analyse von Unterrichtsgesprächen diese leibliche, ko-präsentische Dimension miteinzubeziehen.

Die leibliche Dimension der Ko-Präsenz ist es auch, die konstitutiv für den von Abraham erwähnten Erfahrungsraum ist. Härle begreift diesen als personalen Raum, „in dem die Teilnehmenden *einander und den Text* mit Blick und Stimme unmittelbar erleben“⁴¹⁷ und spricht damit nicht nur die Möglichkeit der intensiven Wahrnehmung der anderen Teilnehmer:innen an, sondern eben auch die Möglichkeit von ästhetischer Wahrnehmung des Textes durch die leibliche Ko-Präsenz. Dass literarische Texte nicht nur auf kognitiver Ebene, sondern

414 Vgl. Härle (2014), S. 60.

415 Vgl. Härle (2014), S. 61.

416 Härle (2014), S. 61.

417 Härle (2020), S. 57.

auch über ihre sinnlichen Qualitäten wirken und welchen Stellenwert diese intensivierte Wahrnehmung in literarischen Unterrichtsgesprächen hat, soll an späterer Stelle noch genauer herausgearbeitet werden. Die Argumentation Härles, dass literarische Unterrichtsgespräche durch die Ko-Präsenz einen personalen Raum eröffnen, lässt sich empirisch stützen, wenn man mit Steinbrenner das mimetische Sprechen als besondere Form der Sprachverwendung in der Analyse von literarischen Unterrichtsgesprächen nach dem Heidelberger Modell fokussiert. So geht es ihm zufolge nicht nur um die reine Wiedergabe des literarischen Textes, sondern immer auch um eine Darstellung und den Ausdruck vor anderen sobald darauf Bezug genommen wird:

An den Phänomenen und Beispielen kann aber deutlich werden, dass die Sprecherinnen den Text nicht nur reproduzieren, sondern immer auch etwas darstellen und von sich ausdrücken. Das verstehende Subjekt kommt ins Spiel und im Zusammenspiel von Text und Leser entstehen Leseerfahrungen und Verstehensansätze ‚performativ‘ – im Gesprächsprozess. Sie werden vor den anderen dargestellt – ‚inszeniert‘ – und in der Darstellung und insbesondere auch in der Analogiebildung zu persönlichen Erfahrungen, bringen die Gesprächsteilnehmer etwas von sich selbst zum Ausdruck und setzen sich in einen personalen Bezug zum Text.⁴¹⁸

Steinbrenner betont hier den performativen Charakter literarischer Unterrichtsgespräche und macht darauf aufmerksam, wie die beteiligten Sprecher:innen sich selbst und ihre Erfahrungen vor anderen darstellen bzw. inszenieren.⁴¹⁹

Die Interpretation wird mit Fokus auf die Ko-Präsenz der Beteiligten als gemeinsame Leistung konturiert, die aber erst im Prozess und

418 Steinbrenner, Marcus: Mimesis in literarischen Gesprächen und poetisches Verstehen. In: Winkler, Iris u.a. (Hrsg.): Poetisches Verstehen. Literaturdidaktische Positionen - empirische Forschung - Projekte aus dem Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2010a, S. 48.

419 Das schließt demnach an die oben eröffnete Kategorie der Inszenierung an, wobei hier von Steinbrenner noch eine weitere Dimension angedeutet wird: Inszeniert wird – vor allem im Kontext des Literaturunterrichts – immer auch das eigene Selbst. Gerade weil literarische Texte Fragen der Identität aufbringen, persönliche Positionierungen anstoßen und moralische Urteile herausfordern, kann auch die (unbewusste) Inszenierung des „Eigenen“ auf der sozialen Bühne des Gesprächs eine interessante Dimension sein. Zu denken wären hier beispielsweise an die Inszenierung einer bestimmten Zugehörigkeit zu einer Kultur, Klasse, Milieu, etc. Da – wie oben erläutert – solche impliziten und unbewussten Inszenierungen eher nicht Gegenstand dieser Arbeit sind, soll es bei diesem Verweis belassen werden.

durch die Interaktion der Beteiligten performativ hervorgebracht wird. Mit Bezug auf Waldenfels Kulturtheorie, der zufolge sich Kultur immer responsiv in Antwort auf Fremdartiges bildet, zeigt Steinbrenner, dass auch in literarischen Unterrichtsgesprächen Neuartiges nur durch die Begegnung mit dem Fremden bzw. dem Anderen entstehen kann. Schöpferische Antworten – also solche, die nicht nur reproduktiv oder repetitiv sind – „entstehen im Gespräch mit dem Fremden und haben einen tentativen, experimentellen und spielerischen Charakter.“⁴²⁰ Sinnstiftung kann man daher mit Bönninghausen als dialogischen Prozess verstehen, „der nicht den *einen* Sinn, sondern dessen Pluralität aufzeigt.“⁴²¹

In eine ähnliche Kerbe schlägt Mitterer mit ihrer Responsiven Literaturdidaktik, in deren Zentrum die Fremdheit des Textes steht und der produktive Umgang damit. Ihr Anliegen ist eine „Theorie der Literaturvermittlung, die die Unberechenbarkeit und ‚Andersheit‘ des Kunstwerks in ein kreatives Verhältnis zum Eigenen setzt, anstatt Unbekanntes oder Irritierendes zu tilgen und in steinernes ‚Gewusstes‘ zu transformieren.“⁴²² Offene literarische Gespräche erscheinen dafür prädestiniert, weil es eben um die gemeinsame Ko-Konstruktion von Bedeutung geht, wobei im besten Fall das Abwegige und Irritierende im Laufe des Gesprächs nicht von vorneherein ausgeschlossen wird. Umso problematischer erscheint es angesichts dieser Ausführungen, literarische Texte auf eine „richtige“ Interpretation zu reduzieren, die dann als Produkt bzw. Stoff auswendig gelernt werden kann oder als Tafelanschrieb gesammelt wird. Nimmt man nämlich den performativen Prozess und dessen Unvorhersehbarkeit aufgrund des ko-konstruktiven Deutens in der Gruppe ernst, dann sind die jeweiligen offenen Unterrichtsgespräche Möglichkeitsraum zur Entfaltung prinzipiell unbegrenzter

420 Steinbrenner, Marcus: Bildungssprache und sprachliche Bildung in literarischen Gesprächen. In: Heizmann, Felix u.a. (Hrsg.): Das Literarische Unterrichtsgespräch. Didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2020, S. 83.

421 Bönninghausen (2010), S. 130.

422 Mitterer, Nicola: Das Fremde in der Literatur. Zur Grundlegung einer responsiven Literaturdidaktik. Bielefeld: transcript 2016, S. 15.

möglicher Deutungen oder wie es Heizmann und Härle mit der schon oben beschriebenen Metapher des Rhizoms ausdrücken:

In der Interaktion der Mitwirkenden breitet sich der (prinzipiell unerschöpfliche) Bedeutungsreichtum dichterischer Werke aus wie ein Rhizom, das den an sich stummen, aber auf Zursprachekommen angelegten Ausgangstext mit neuen, fließenden Verbaltexten anreichert und lebendig macht – im Hier und Jetzt *dieser* Gruppe mit den Möglichkeiten und Grenzen der konkret beteiligten Menschen.⁴²³

Die offenen Deutungsgespräche können unter dieser Perspektive vielmehr wie oben herausgearbeitet als künstlerische Aufführungen mit ihren Unwägbarkeiten und ihrer Offenheit verstanden werden und gerade dieser Aufführungscharakter macht es plausibel, sie mit performativitätstheoretischen Kategorien zu analysieren. Mit der Kategorie der Ko-Präsenz wurde in diesem Abschnitt insbesondere die Tatsache hervorgehoben, dass Schüler:innen am Verlauf der Gespräche aktiv beteiligt sind und ihre Reaktionen auf den bzw. Handlungen mit dem literarischen Text in hohem Maße das Ergebnis dieses gemeinsamen Deutens bestimmen. Was im Zuge des inszenierten und sodann aufgeführten Literaturunterrichts passiert, ist – anders als das simple Theatermetaphoriken z.B. von der Lehrperson als Regisseurin nahelegen – nicht alleine von den Handlungen und Planungsschritten der Lehrperson abhängig, sondern wird in hohem Maße von den Bedingungen der je konkreten Ko-Präsenz im Hier und Jetzt der Unterrichts-Aufführung mitbestimmt. So kann selbst die Art und Weise, wie eine Person im Laufe des Gesprächs ein Wort ausspricht oder betont schon Einfluss auf den Verlauf des Gesprächs nehmen und Bedeutungsdimensionen eröffnen, die im rein gedruckten Text noch gar nicht offenbar wurden.

Wofür die Kategorie der Ko-Präsenz außerdem den Blick schärfen kann, ist die Tatsache, dass im Zuge der Aufführung die Rollen nicht immer klar verteilt sind, sondern erst im Prozess inszeniert und

423 Härle, Heizmann (2019), S. 77.

hervorgebracht werden. Die Lehrpersonen sind somit nicht nur Akteur:innen in Gesprächen, sondern eben auch Zuhörer:innen und in gewisser Weise auch Adressat:innen der Schüler:innen, die am Gespräch teilnehmen und ihrerseits zu Akteur:innen werden. Eine Erweiterung des hier erarbeiteten Verständnisses von leiblicher Ko-Präsenz und ihrer Bedeutung ist nun anschließend die Reflexion auf die Hervorbringung von Rollen innerhalb literarischer Unterrichtsgespräche und deren Aufführung. Denn ein Spezifikum der Ko-Präsenz ist nach Fischer-Lichte die Tatsache, dass in der ko-konstruktiven und performativen Hervorbringung der Aufführung die Rollen zwar zunächst eindeutig verteilt sind (Akteur:innen und Rezipient:innen), im Laufe der Aufführung aber destabilisiert bzw. dichotome Begriffspaare wie z. B. Subjekt/Objekt in Bewegung gesetzt werden und zu oszillieren beginnen.⁴²⁴

4.5. Rollen

Betrachtet man Unterricht aus einer performativitätstheoretischen Perspektive, interessieren unter anderem Kategorien der Inszenierung, Aufführung, Leiblichkeit, Ko-Präsenz wie sie in den vorhergehenden Abschnitten auf Basis kulturwissenschaftlicher – und insbesondere theaterwissenschaftlicher – Theorien thematisiert wurden. Aus eben jenem Bedeutungsfeld des Theaters entstammt der Begriff der Rolle, der auch Eingang in das Alltagssprachliche Vokabular gefunden hat, wobei die Minimalformel des Theaters, A spielt B vor C in diesem Alltagsverständnis von Rollen anklängt. So spricht man beispielsweise von beruflichen oder sozialen Rollen, die man spielt bzw. verkörpert. Die Übertragung von Begriffen aus dem Theater auf soziale Situationen hat Goffman in der Soziologie populär gemacht und in seinen Studien eben jene Rahmungen und Rollen des Alltagslebens untersucht.⁴²⁵ Es verwundert daher nicht, dass – wie oben schon gezeigt wurde – auch im Kontext der Schule von Rollen gesprochen wird,

424 Vgl. Fischer-Lichte, Erika: *Ästhetik des Performativen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2014a, S. 301.

425 Goffman, Erving: *Interaktion. Spaß am Spiel, Rollendistanz*. München: Piper 1973; Goffman (2015).

wobei hier oftmals ein verkürztes Verständnis von Rollen auffällig ist. Meist kommt Lehrpersonen die „aktive“ Rolle zu (Schauspieler:innen, Regisseur:innen usw.), während Schüler:innen die rezipierende Rolle einnehmen. Exemplarisch hierfür seien von Hentigs Ausführungen vom Lehrer als Darsteller⁴²⁶ genannt, aber auch die oben bereits genannten Vergleiche von Meyer und Jank.

In der Theaterwissenschaft wird das Konzept der Rolle allerdings sehr viel komplexer gedacht. Diese Komplexität des Rollenbegriffs äußert sich nicht nur in der schon besprochenen Differenz zwischen phänomenalem Leib und semiotischem Körper der Schauspieler:innen, sondern eben auch in der autopoietischen Feedbackschleife, die sich durch die leibliche Ko-Präsenz der Akteur:innen auf der Bühne und der Rezipient:innen als Publikum ergibt. In dieser werden klassische Dichotomien der Rollenzuschreibung von Akteur:innen und Publikum brüchig, wie dies Fischer-Lichte anhand berühmter postdramatischer Theaterstücke aufzeigt. Es sei daher wenig hilfreich, Produzierende und Rezipierende zu unterscheiden, „[v]ielmehr handelt es sich eher um Mit-Erzeuger, die in unterschiedlichem Ausmaß und in unterschiedlicher Weise an der Gestaltung der Aufführung mitwirken, ohne sie bestimmen zu können.“⁴²⁷ In dieser theaterwissenschaftlichen Lesart ist eine Rolle nicht stabil, die – einmal zugeschrieben – starr und eindeutig bleibt. Im Gegenteil, wie Klepacki hervorhebt:

„Eine theatrale Rolle ist weder starr noch eindeutig, sondern sie ist prozessual schwellenhaft angesiedelt auf der Grenze zwischen sozialer Realität und ästhetischer Wirklichkeit, zwischen Physikalität (dem Körper des Schauspielers) und Semiotizität (der Bedeutung seiner Handlungen), zwischen dem Eigenen (was dem Schauspieler als Person zu eigen ist) und dem anderen (was er darstellt, verkörpert, (re-)präsentiert).“⁴²⁸

426 Vgl. Hentig, Hartmut von: Vom Verkäufer zum Darsteller. Absagen an die Lehrerbildung. In: Neue Sammlung: Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft, Jg. 21 (1981), S. 221.

427 Fischer-Lichte (2014a), S. 81.

428 Klepacki, Leopold: Rolle. In: Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg (Hrsg.): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer VS 2014, S. 278.

Rollen und ihre Aktualisierung im Zuge der Aufführung bewegen sich somit in einem Zwischenraum, einem Schwellenbereich. Mit dieser theoretischen Perspektive wird aufgezeigt, dass vermeintlich klare Rollenzuschreibungen im Prozess der Aufführung zu oszillieren beginnen und dieser Perspektivenwechsel, dass eben die Rezipierenden im Sinne der autopoietischen Feedbackschleife ebenso aktiv an der Hervorbringung einer Aufführung beteiligt sind, ist zentral für das Verständnis von Rollen im Kontext von Schule und Unterricht.

4.5.1. Rollen in Schule und Unterricht

Diese durch die theaterwissenschaftliche Theoriebildung aufgeworfene Erkenntnis wird durchaus auch in der Pädagogik reflektiert: So weisen Schmitt und Kuntz in Anlehnung an Fischer-Lichte darauf hin, dass die verschiedenen Rollen (Lehrer:in, Schüler:in) im Unterrichtsgeschehen eben keinen konstanten Zuschreibungen gehorchen⁴²⁹ und erst im Akt der Aufführung von Unterricht performativ hervorgebracht werden. Auch Zahn und Pazzini begreifen Unterricht und Akte des Lehrens in der institutionellen Rahmung des Unterrichts als „*Lehr-Performances*“ und damit im weitesten Sinne als Aufführungen, als Inszenierungen des Lehrens. Lehrer wird man, in dem man einen Lehrer verkörpert bzw. als ein Lehrer in Beziehung verkörpert wird [...].⁴³⁰

Systematisch untersucht werden diese Lehrperformances unter dem Schlagwort „doing teacher“, wobei hier Fragen nach den konkreten Inszenierungs- und Aufführungspraxen, der Wirkung der Praktiken des „doing teacher“ und die Unterschiede in konkreten lokalen Situationen (unterschiedliche Fächer, Methoden, Schulformen etc.) von besonderem Interesse sind.⁴³¹ In den Blick geraten also die konkreten Inszenierungs- und Aufführungsstrategien von Rollen im pädagogischen Kontext, die eben in der je konkreten Situation performiert

429 Vgl. Kuntz, Julia; Schmitt, Michael: Theatralität in Schule und Unterricht. In: Jahraus, Oliver u.a. (Hrsg.): Gestalten und Erkennen. Ästhetische Bildung und Kompetenz. Münster u.a.: Waxmann 2014, S. 280.

430 Zahn, Pazzini (2011), S. 9.

431 Vgl. Bennewitz (2011), S. 208.

werden und nicht starren Rollenzuschreibungen bzw. Dichotomien wie Lehrer:innen/Schüler:innen und analog dazu Produzierende/Rezipierende folgen. Im Gegenteil: So argumentieren Wulf und Zirfas, dass in der Postmoderne pädagogische Rollen uneindeutig werden, weshalb der Vergleich mit dem modernen Performance-Theater, wie es auch Fischer-Lichte beschreibt, umso naheliegender ist. Ihnen zufolge

gleichet die Pädagogik schließlich dem modernen Performance-Theater, in dem Prozesse des Role-Making und Role-Taking inszeniert und damit spielerisch in der Schwebelage gehalten, und in dem traditionelle Raum- und Zeitstrukturen, Materialien, Körper- und Geschlechterverständnisse und Wahrnehmungsformen ihre Eindeutigkeit verlieren und Ereignishaftigkeit, Kontingenz und Präsenz an Bedeutung gewinnen.⁴³²

Bedingung der Möglichkeit dieser veränderten Wahrnehmung ist die leiblich-körperliche Dimension von Unterricht, von der auch schon oben die Rede war und der gerade in Hinblick auf Rollen eine wichtige Funktion zukommt. Denn die Rollen der Lehrenden und Lernenden existieren Klepacki und Köstler-Kilian zufolge zwar als soziale Muster unabhängig von den jeweiligen Rollenträger:innen, „aber in ihrer tatsächlichen Realisierung innerhalb der Unterrichtssituation sind sie an konkrete körperliche Hervorbringungen gebunden.“⁴³³

Vor dem Hintergrund dieser performativitätstheoretischen Zugänge soll zur Veranschaulichung der theoretischen Perspektive daher im Folgenden wieder am Beispiel literarischer Unterrichtsgespräche gezeigt werden, wie Rollenzuschreibungen performativ hervorgebracht werden. Offene literarische Gespräche eignen sich zur Veranschaulichung besonders gut, da – wie oben argumentiert wurde – durch die offene Struktur an ihnen die Dynamiken einer Aufführung offensichtlich werden. Zunächst ist aber einmal festzustellen, dass die Arten und

432 Wulf, Zirfas (2007), S. 35.

433 Klepacki, Köstler-Kilian (2019), S. 207.

Weisen, wie Akteur:innen z.B. im literarischen Gespräch Rollen zugeschrieben werden (können), ganz allgemein für Unterricht gelten. Auf einer grundlegenden Ebene kann man nämlich die Gesprächsteilnehmer:innen in Schüler:innen und Lehrpersonen einteilen, wobei diese Rollenzuschreibung nicht spezifisch für literarische Unterrichtsgespräche ist, sondern eine selbstverständliche Unterscheidung in den meisten Unterrichtssettings. Denn – so haben Pille und Alkemeyer in ihren fächerübergreifenden vergleichenden Analysen von Unterrichtspraktiken festgestellt – ein Prinzip schulischen Unterrichts ist es, dass es eine Position des Führens und eine Position des Folgens gibt, die sie als „Figur des Führens und Folgens“ zusammenfassen.

Sich als Subjekt des Schulunterrichts überhaupt zu zeigen und damit zu konstituieren, setzt voraus, „sich in seinem Auftreten in irgendeiner Weise in dieser Figur zu engagieren. Dies gilt für Lehrer ebenso wie für Schüler. Unterricht verlangt, [...] dass es einerseits jemanden oder etwas gibt, der oder das vorausgeht, vorgibt, zeigt, vormacht, strukturiert oder orientiert, andererseits andere, die diesen Vorgaben Folge leisten.“⁴³⁴

Ob diese Figuren bei offenen literarischen Unterrichtsgesprächen möglicherweise auch unterlaufen werden, wäre in spezifischen empirischen Untersuchungen zu klären. Es steht allerdings zur Vermutung, dass das Oszillieren zwischen Rollen und die damit verbundene Ereignishaftigkeit zum einen das Potential haben, derartige Rollenzuschreibungen zu destabilisieren und zum anderen lehrer:innenseitige Inszenierungsstrategien notwendig machen, gewisse Rollenerwartungen und bzw. Ansprüche an Rollen abzusichern und zu erhalten. Dies gilt insbesondere deshalb, weil Rollen eben keine simplen, sondern qualitativ komplexe Formschemata sind, situiert „in einem Zwischenraum von rahmenhaften Vorgaben, Fremdwahrnehmungen und subjektiven Ausgestaltungen“⁴³⁵. Eine Rolle im schulischen Kontext

434 Pille, Thomas; Alkemeyer, Thomas: Bindende Verflechtung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Jg. 92, Nr. 1 (2016), S. 179–180.

435 Klepacki (2014), S. 279.

einzunehmen – insbesondere, wenn es um die unterrichtliche Auseinandersetzung mit bedeutungs-offenen Kunstwerken geht, die auch subjektive Wahrnehmungsäußerungen herausfordern – stellt hohe Anforderungen an die jeweilige Inszenierung als Lehrperson im Spannungsfeld zwischen Rollenerwartung und subjektiver Ausgestaltung.

Aus performativitätstheoretischer Perspektive interessiert also unter anderem, *wie* diese Rollenzuschreibungen aktualisiert bzw. konkretisiert werden. Wie bereits im Abschnitt zur Körperlichkeit gezeigt wurde, geschieht dies immer auch durch einen bestimmten Gebrauch des Körpers, mit verschiedenen Gesten, der Mimik, der Modulierung der Stimme, dem Auftreten usw. Im Zusammenhang mit literarischen Unterrichtsgesprächen wäre zu fragen, wie Lehrpersonen ihre Rolle als Lehrperson einnehmen, mit welchem (Sprach-)Handeln sie diese aktualisieren und körperlich performen.

Eine erste These wäre, dass sich Unterschiede zwischen gelenkten bzw. fragend-entwickelnden Gesprächen und offenen Formaten auch in der Aufführung der Lehrer:innenrolle abzeichnen und gelenkte Gespräche eine klare Rollenzuschreibung verlangen: Die Lehrperson ist bei fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächen – und das ist eigentlich eine inszenatorische Herausforderung – unwissend und zugleich doch im Besitz der „richtigen“ Deutung. Erst aus dem inszenierten und dann aufgeführten Unwissen heraus ergibt sich ja die Notwendigkeit, Scheinfragen zu stellen. Dass die Lehrperson dann trotzdem darüber entscheiden kann, ob Antworten richtig oder falsch sind und das Gespräch je nach gewünschtem Output gelenkt wird, führt den Schüler:innen die Doppelbödigkeit dieser Rolleninszenierung vor Augen. Inszeniert wird also ein Gespräch, das Zabka zufolge „nur zum Schein auf die argumentative Verständigung der Teilnehmer über Interpretationsentscheidungen“⁴³⁶ abzielt. Da die Interpretationsentscheidungen von der Lehrperson ja schon getroffen wurden, werden institutionelle Rollenzuschreibungen verfestigt. So führt die

436 Zabka (2010), S. 80.

Lehrperson im Verlauf des Gespräches vor, wie sie die Teilnehmenden zur „richtigen“ Deutung einführt, in deren Besitz sie ist. Sie agiert als im Sinne Pilles und Alkemeyers als Föhrerin und inszeniert die genannten unterrichtsspezifischen Muster, indem sie vorausgeht, vorgibt, zeigt, vormacht, strukturiert oder orientiert, während die Schöhler:innen Folge leisten.

Anders zu denken wären die Rollenzuschreibungen nun in offenen literarischen Unterrichtsgesprächen, da diese differenzierter ausfallen: So zielt eine der zentralen Fragen im Diskurs um das Heidelberger Modell auf das Lehrer:innen-Handeln während des Gesprächs. Unterschieden werden in Abgrenzung zur starren Lenkung der fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräche Positionen, die von der „Rolle des Moderators“⁴³⁷ bis hin zur von der TZI inspirierten „partizipierenden Leitung“⁴³⁸ reichen und sich durch unterschiedliche Verhaltensformen voneinander unterscheiden. Verknüpft sind mit diesen didaktischen Konzepten der Rolle der Lehrperson nämlich gewisse Verhaltensmuster, die sich vor allem in Sprachhandlungen realisieren. So nennt Zabka in Anlehnung an Loska eine Vielzahl dieser Sprachhandlungen, die er in vertiefende und weiterföhrende Impulse unterteilt und die sich beispielsweise als „Vermutungen prüfen“ oder „Rückblicke und Zusammenfassungen vornehmen“ konkretisieren.⁴³⁹ Zwar können diese genannten Sprachhandlung Orientierung geben, wie die Rolle der Lehrperson in Unterrichtsgesprächen umgesetzt werden kann, allerdings weist Härle zurecht darauf hin, dass sie eben nicht darin aufgeht. Diese Auflistungen von konkreten Sprachhandlungen bzw. Gesprachsimpulsen können sinnvoll und produktiv sein,

[a]ber die Rolle des Lehrers als kompetenter Anderer, als Zentralfigur der Übertragung und Garant des Übergangsraums (Abraham), als Modell, Lotse und Anwalt des Verstehensprozesses, die erst die methodischen Vorschläge legitimiert, ist damit bei weitem nicht erfasst, und

437 Zabka (2010), S. 88.

438 Vgl. Härle (2010), S. 114–116.

439 Vgl. Zabka (2010), S. 89.

folglich verführen die Fragen- und Impulskataloge ohne Einbettung in eine solche Gesamtauffassung der Lehrerrolle [...] zu einer normativen, nicht zu einer prozessorientierten Anwendung in Unterrichtssituationen.⁴⁴⁰

Härle weist in dieser Textstelle also darauf hin, dass in offenen literarischen Unterrichtsgesprächen eine Gesamtauffassung der Lehrer:innen-Rolle anzustreben sei, und er nennt wiederum einige Umschreibungen (Modell, Lotse, Anwalt), die nicht näher spezifiziert werden. Wie nämlich nun eine konkrete Rolle in den offenen literarischen Unterrichtsgesprächen von der Lehrperson interpretiert wird, kann die didaktische Theorie nur in Ansätzen beschreiben, handelt es sich doch um die Interpretation einer Rolle durch die Lehrperson in einer je konkreten Situation. Auch wenn sich also eine Lehrperson im Gefolge des didaktischen Konzepts des Literarischen Gesprächs nach Heidelberger Modell als Anwalt des Verstehensprozesses inszenieren möchte, bleibt die konkrete Umsetzung vage und herausfordernd, da die Offenheit des Gesprächsverlaufs eine ungleich größere Herausforderung darstellt, zumal im Gespräch Rollenzuschreibungen einerseits brüchig werden können und andererseits wirkmächtige institutionelle Schemata bestehen bleiben. Ersteres beschreibt Heizmann in seinen empirischen Analysen, bei denen er zum Schluss kommt, dass in den offenen Unterrichtsgesprächen nach Heidelberger Modell traditionelle unterrichtliche Rollenverteilungen aufbrechen können, weil sich in dem von ihm verwendeten Textforschersetting die Lernenden als diejenigen erleben würden, die selbst auch Aufgaben und Themen stellen und bearbeiten.⁴⁴¹

Das Infragestellen von gleichberechtigter Rollenverteilung in offenen Unterrichtsgesprächen wiederum spricht Bräuer an und fasst die skeptischen Positionen im Diskurs zusammen: Es bestehe die „berechtigte Befürchtung, dass die Lehrkraft ihre Lehrer-Rolle im institutionellen

440 Härle (2010), S. 137.

441 Vgl. Heizmann, Felix: In der Grundschule gemeinsam über Poesie reden. Konzeption und Rekonstruktion literarischer Lernprozesse. In: Heizmann, Felix u.a. (Hrsg.): Das Literarische Unterrichtsgespräch. Didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2020, S. 210.

Muster nicht verlassen kann oder von den Schülerinnen und Schülern nicht aus ihr entlassen wird; in diesem Fall steuert die Lehrkraft gewollt oder ungewollt das Gespräch.⁴⁴² Als Beispiel seien hier Situationen in offenen Gesprächen genannt, in denen Schüler:innen die Lehrperson am Ende des Gespräches bitten, ihnen doch zumindest jetzt die Lösung zu verraten.

In diesem Spannungsfeld bewegen sich also die didaktischen Überlegungen zu den Rollen im bisherigen fachdidaktischen Diskurs. Eine performativitätstheoretische Perspektive erlaubt jedoch eine Erweiterung dieses Diskurses, wenn Rollenzuschreibung nicht als gegeben gedacht werden, sondern im konkreten Kontext ihrer Aufführung analysiert werden. Gefragt wird danach, wie Lehrpersonen und Schüler:innen die ihnen zugeschriebenen Rollen *in situ* konkretisieren und damit in der Aufführung des offenen Gesprächs aktualisieren. Mit der aus der Theaterwissenschaft stammenden Theorie des Oszillierens von Rollenzuschreibungen während der Aufführung lässt sich sodann auch die Aufführung literarischer Unterrichtsgespräche analysieren.

4.5.2. Performativitätstheoretische Perspektivierung von Rollen in literarischen Unterrichtsgesprächen

Wie oben gezeigt wurde, ist das Konzept der Rollen bei literarischen Gesprächen sowohl bei fragend-entwickelnden als auch bei offenen Formen literarischer Unterrichtsgespräche diskutiert worden. Allerdings muss an dieser Stelle eingeräumt werden, dass die Begrifflichkeiten zur Beschreibung von Rollen eine starke Tendenz zur Unschärfe haben, dass oftmals nicht genauer erklärt wird, welche Schritte bzw. welche Wissensbestände notwendig sind, um die Rolle des Moderators oder der Moderatorin in einem literarischen Gespräch einnehmen zu können. Diese Unklarheit noch zu verstärken und weitere unscharfe Begriffe zur Beschreibung von Rollen einzuführen, kann hier

442 Bräuer, Christoph: Literarische Gespräche im Deutschunterricht: Über Literatur sprechen (lernen). In: Kirschenmann, Johannes u.a. (Hrsg.): Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik. München: kopaed 2011, S. 77.

daher nicht das Ziel einer performativitätstheoretischen Sichtweise sein. Vielmehr ist es die veränderte Sicht auf die Rollen während der Aufführung und deren Verkörperung durch die Akteur:innen, die ein wertvoller Beitrag durch performativitätstheoretische Konzepte zur Analyse und Erforschung literarischer Unterrichtsgespräche sein kann. Die Strategie des Perspektivenwechsels erlaubt nämlich unter Bezug auf theaterwissenschaftliche Erkenntnisse, insbesondere auf das Oszillieren von Rollen im Vollzug der Aufführung, auch einen neuen Blick auf die Aufführung von literarischen Unterrichtsgesprächen, wobei es hier keinen Unterschied macht, ob es gelenkte oder offene literarische Unterrichtsgespräche sind, die analysiert werden. In beiden Varianten ereignet sich eine Aktualisierung von Rollen, die aber nicht von vorneherein feststehen, sondern sich im Zuge der Aufführung auch ändern können. Insbesondere die offene Form literarischer Unterrichtsgespräche, wie sie das Heidelberger Modell vorschlägt, erhöht die Ansprüche an das Rollenverhalten der Lehrenden, die sich laut Härle „mit eigenen, echten (das heißt, ihre eigenen Einstellungen, Wahrnehmungen und Fragen artikulierenden) Beiträgen beteiligen“⁴⁴³ sollen.

Insofern ist es ein Desiderat der empirischen fachdidaktischen Unterrichtsforschung, die Aktualisierung und konkrete Aufführung von literarischen Unterrichtsgesprächen aus performativitätstheoretischer Perspektive in den Blick zu nehmen, um zu ergründen, wie Rollen im Prozess des Gesprächs performativ hervorgebracht werden und welchen Anteil diese Verkörperungen von Rollen überhaupt am Gelingen des literarischen Gesprächs haben. Denn wie die Lehrperson ihre Rolle verkörpert, wie sie sich beispielsweise als (Un-)Wissende, Fragende, Beitragende, Verstehende, literarisch Gebildete usw. inszeniert und aufführt, bestimmt u.a. den Grad der Offenheit des Gesprächs, seinen Verlauf und letztlich auch die Ermöglichung von literarischer Erfahrung. Dass die tatsächliche Aufführung eines Gesprächs und die

443 Härle (2004), S. 151.

Rollengestaltung von der Intention der Lehrperson abweicht, ist nahelegend und wäre insbesondere bei den offenen Gesprächsformen näher zu untersuchen. Denn eine Lehrperson kann zwar in ihrer Rolle im Gespräch auf möglichst große Offenheit und Authentizität abheben, im konkreten Verlauf des Gesprächs aber erst recht wieder institutionelle Rollenzuschreibungen verstärken, indem sie der Lehrer:innenrolle zugeschriebene Praktiken wie beispielsweise das Loben von Beiträgen, den Einsatz ihrer Mimik bei unverständlichen Beiträgen oder eine bestimmte Art und Weise, sich im Klassenraum zu bewegen, vollzieht und dadurch das Gespräch lenkt. Im ungünstigen Fall kippt sie in jene Verhaltensweisen, die Abraham als den „Habitus des Deutschlehrers“ bezeichnet. Für Abraham lässt sich die Art und Weise, wie im traditionellen Literaturunterricht mit Literatur umgegangen wird (wie sie also inszeniert wird) – meist auch entgegen deutschdidaktischen und literaturwissenschaftlichen Grundsätzen – an diesem Habitus ablesen, den er ironisch wie folgt beschreibt:

Hier auf dem Papier (oder auf dem Tonträger, usw.) ist etwas Schwieriges; die Literatur-(geschichte) hat es hervorgebracht und das kulturelle Gedächtnis hat es bewahrt, das ist Grund genug es zu deuten, denn auf Deutung ist es angelegt. Damit sind Probleme verbunden, aber als Fachmann für poetisches Verstehen helfe ich euch bei ihrer Lösung.⁴⁴⁴

Durch die Art und Weise wie sich die Lehrperson also im literarischen Gespräch verhält, welchen Diskurs sie etabliert und durchsetzt, wird mehr als nur der Inhalt oder die Diskussionspunkte innerhalb des Gesprächs vermittelt. Nimmt man ernst, was in der performativen Pädagogik konstatiert wird, nämlich, dass Lernen auch davon abhängt, *wie* etwas gezeigt oder getan wird, hat dies weitreichende Konsequenzen für die kulturelle Praktik des literarischen Gesprächs. Argumentiert man mit Biesta, „that students not only learn from what we [die

444 Abraham, Ulf: P/poetisches V/verstehen. Zur Eingemeindung einer anthropologischen Erfahrung in den kompetenzorientierten Deutschunterricht. In: Winkler, Iris u.a. (Hrsg.): Poetisches Verstehen. Literaturdidaktische Positionen - empirische Forschung - Projekte aus dem Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2010, S. 14. [im Original kursiv]

Lehrpersonen, Anm. d. Verf.] say, but also from how we do“⁴⁴⁵ und berücksichtigt die im vorangegangenen Abschnitt erwähnten mimetischen Prozesse des Unterrichtens, die vor dem Hintergrund der körperlich-szenischen Darstellung von Inhalten ablaufen⁴⁴⁶, dann stellt sich im Zusammenhang mit literarischen Unterrichtsgesprächen die Frage, welche Lehrer:innenhandlungen Bezugspunkte mimetischer Prozesse werden (können). Lehrpersonen sollten sich im Klaren darüber sein, dass nicht nur das, *was* sie über einen Text sagen, sondern auch *wie* sie es sagen, von Bedeutung für das Lernen von Schüler:innen ist. Schüler:innen übernehmen Praktiken im Umgang mit Literatur mimetisch, die Lehrperson wird zur verkörperten Gewährsperson dafür, was man mit literarischen Texten wie macht, was man mit Büchern tut, wie man sich für sprachliche Besonderheiten begeistern kann, wie man zwischen den Zeilen liest, wie man ästhetische Urteile äußert, etc.

Über literarische Texte im Zuge des Literaturunterrichts zu sprechen, kann somit auch als Einübung in eine kulturelle Praxis verstanden werden. Für Steinbrenner und Wiprächtiger-Geppert ist es gar eine Einübung in „*die* kulturell tradierte Form der Annäherung an literarische Texte. Im Gegensatz zu vielen schulischen Sonderformen ist das Gespräch verschiedener Rezipienten über eine gemeinsam geteilte Rezeptionserfahrung eine kulturelle (Alltags)Praxis.“⁴⁴⁷ Interessant ist in diesem Zusammenhang ein Beitrag zum literarischen Gespräch von Zabka, in dem er dieses in Anlehnung an Spinner sowohl als Lernmedium als auch als Lernform beschreibt. Denn beim literarischen Gespräch als Lernform gehe es über die von Steinbrenner und Wiprächtiger-Geppert postulierte Einübung in eine Alltagspraxis hinaus auch darum, in Handlungsfelder der gebildeten Konversation und der gelehrten Auslegung (in Anlehnung an Haueis Unterscheidung von Konversation

445 Biesta, Gert: What is Education For? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism. In: European Journal of Education, Jg. 50, Nr. 1 (2015), S. 79.

446 Vgl. Zirfas (2017), S. 27.

447 Steinbrenner, Wiprächtiger-Geppert (2010), S. 6., eingesehen am 27.06.2021.; Hervorh. im Orig.

und Lehrgespräch⁴⁴⁸) einzuüben. Dazu müssten Schüler:innen „die Fähigkeiten und Handlungsformen beider Handlungsfelder erst erwerben“⁴⁴⁹ und zwar durch unterschiedliche Gesprächsformen. Zwar bleibt Zabka in der Beschreibung dieser Handlungsformen vage, man kann aber davon ausgehen, dass damit nicht nur explizite Wissensbestände gemeint sind, sondern auch implizites, mimetisches Wissen, das eine kulturelle Praxis wie das literarische Gespräch ebenso konstituiert. Lehrpersonen, die in literarischen Unterrichtsgesprächen als Leitende fungieren, haben damit auch Vorbildwirkung, weil sie in eine gesellschaftliche Praxis einführen. Dies reflektiert beispielsweise Mayer, wenn er auf die Vorbildfunktion von Leitenden in literarischen Unterrichtsgesprächen als „ModellpartizipantInnen“ hinweist: „Sie leben beispielsweise – wenn auch nicht immer vorbildlich, so doch vorbildhaft – eine besondere Haltung gegenüber der Alterität des Textes oder gegenüber den Teilnehmenden und ihren Beiträgen als Ausdruck gesprächsethischer Einstellungen vor.“⁴⁵⁰ Gerade die performativitätstheoretische Perspektive könnte man in diesem Zusammenhang auch dazu verwenden, über das Sprachhandeln hinausgehend nach den körperlichen und leiblichen Rollenmerkmalen und dazugehörigen Verhaltensweisen zu fragen. In einer Didaktik, die performativitätstheoretische Überlegungen miteinbezieht, liegt das Augenmerk dann u.a. auf der Bewusstwerdung konkreter (körperlicher) Praktiken und Verhaltensweisen, die in der Lehrer:innenbildung reflektiert, aber auch eingeübt werden können. Dass nämlich die Systematisierung der Handlungsfähigkeit bei Lehrpersonen bei der Arbeit am eigenen Körper beginnt, wird Zirfas zufolge oft übersehen: „Das, was letztlich in einer jeweiligen Unterrichtssituation zwischen allgemeiner Theorie und konkreter praktischer Herausforderung vermittelt, ist die spontane professionelle Leiblichkeit der Lehrperson, die sie zum zentralen Steuerungs- und

448 Haueis, Eduard: Bedingungen für das Transformieren von Unterrichtsgesprächen zu literarischen Gesprächen - ein sprachdidaktischer Blick auf ein literaturdidaktisches Konzept. In: Steinbrenner, Marcus u.a. (Hrsg.): "Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander". Das Heidelberger Modell des literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis. Gerhard Hürle zum 60. Geburtstag. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2014.

449 Zabka (2015a), S. 172.

450 Mayer (2020), S. 350.

Resonanzelement des Unterrichts werden lässt.“⁴⁵¹ Diese Vermittlung zwischen Theorie und Praxis lässt sich demnach als Übersetzungsleistung denken, wie es auch Kraus vorschlägt. Ihr zufolge kann gerade die theoretische und empirische Eruiierung solcher Übersetzungsleistungen durch performativitätstheoretische Rahmungen geleistet werden⁴⁵², wobei sie dieses Konzept als „Einübung in pädagogische Wissensformen“ bezeichnet.

Um die professionelle Leiblichkeit zum Gegenstand der Reflexion zu machen, scheinen aber auch theaterpädagogische Konzepte sinnvoll, bei denen im Schonraum des Probehandelns mit verschiedenen Verhaltensweisen experimentiert werden kann. Ein derartiges Konzept legt beispielsweise Köhler für die allgemeine Lehrer:innenbildung vor⁴⁵³, eine Adaption für die Fachdidaktik Deutsch scheint vielversprechend. Denn gerade das Theaterspiel entbindet die Studierenden vom unmittelbaren Handlungsdruck in der Unterrichtspraxis, wobei die im Theaterspiel dargestellten Handlungen (z.B. Unterricht halten), durch die Möglichkeit der Wiederholung und Variation auch reflektiert und hinterfragt werden können. Theaterspielen wirkt laut Klepacki „auf einer performativen Ebene fragmentierend, zergliedernd, elementarisierend und damit analytisch.“⁴⁵⁴ Lässt man Studierende in solchen theatralen Arrangements unterschiedliche Ausgestaltungen der Lehrer:innenrolle erproben, ergeben sich Potentiale für die Reflexion der Wirkung dieser Rollenaktualisierungen.

451 Zirfas (2017), S. 28.

452 Vgl. Kraus (2016), S. 164.

453 Köhler, Julia: *Theatrale Wege in der Lehrer/innenbildung. Theaterpädagogische Theorie und Praxis in der Ausbildung von Lehramtsstudierenden*. München: kopaed 2017.

454 Klepacki (2014), S. 282.

4.6. Wahrnehmung

Welche Rolle die Wahrnehmung in der Rezeption des Kunstwerks spielt, wurde bereits oben thematisiert. Mit den Ausführungen Seels wurde gezeigt, dass immer, wenn von Kunstwerken die Rede ist, zugleich über ihre Wahrnehmung durch die Rezipient:innen und deren Interpretation gesprochen wird: „Ihr esse est percipi et interpretari.“⁴⁵⁵ In eine ähnliche Kerbe schlagen Liebau, Klepacki und Zirfas, wenn sie die Notwendigkeit zur deutenden Auslegung bzw. Interpretation darauf zurückführen, dass Kunstwerke Wahrnehmungen verdichten und daher die Erfahrung von Offenheit, Mehrdeutigkeit und Kontingenz erst erzeugen.⁴⁵⁶ Wahrnehmung spielt also im Zusammenhang mit Kunstwerken eine besondere Rolle. Wenn man literarische Texte demzufolge nicht nur als Zeichensysteme (semiotisch) betrachtet, sondern als multimodale Kunstwerke, die zunächst eben die Sinne und damit die Wahrnehmung und erst in weiterer Folge die Frage nach dem Sinn ansprechen, dann gilt es an dieser Stelle das bereits im Abschnitt zur Leiblichkeit Dargelegte zu vertiefen und nach dem Zusammenhang von Wahrnehmung und Literatur zu fragen.

Wie bereits erwähnt definiert Fischer-Lichte den Leseakt als Wahrnehmungshandlung und damit – ähnlich wie Klepacki mit dem Konzept des Sinnen-, Werkzeug-, und Erscheinungsleibes dies für den Kontext des Unterrichts argumentierte – als körperliche bzw. verkörperte Handlung.⁴⁵⁷ Über diese Argumentation ist auch das Lesen als Wahrnehmungshandlung leiblich begründet. Man könnte die Verkörperung mit Bezug auf Krämer generell für die Sprache an sich geltend machen, denn: „„Verkörperte Sprache“ meint zuerst einmal: Es gibt keine Sprache jenseits des raumzeitlich situierten Vollzugs ihrer stimmlichen, schriftlichen oder gestischen Artikulation.“⁴⁵⁸ Betrachtet man

455 Seel (2011), S. 22.

456 Vgl. Liebau u.a. (2009), S. 103.

457 Vgl. Fischer-Lichte (2013), S. 138.

458 Krämer, Sybille: Sprache - Stimme - Schrift: Sieben Thesen über Performativität als Medialität. In: Fischer-Lichte, Erika; Wulf, Christoph (Hrsg.): Theorien des Performativen. Berlin: Akad.-Verl. 1998, S. 36.

Literatur und ihre Sprachlichkeit nun aus dieser performativitätstheoretischen Perspektive, leuchtet ein, warum der Körper bzw. Leib mit seiner Wahrnehmung einen zentralen Stellenwert im Rezeptionsprozess eines literarischen Textes hat, wobei dieser mit der starren Fokussierung auf den Sinngehalt des Textes durch Analyse und Interpretation bzw. auf kognitive Aspekte beim Leseprozess oftmals eher ausgeklammert wird. Dies problematisiert beispielsweise Spinner, wenn er moniert, dass der Auftrag der ästhetischen Bildung, der unter anderem in der Erweiterung der Sinne liege, in dem Moment unterlaufen werde, „wenn der Bezug zur körperhaft sinnlichen Erfahrung abbricht, wenn z. B. die flimmernde Wüste im Film keine Imagination von körperlich empfundener Hitze, der Wind über dem Eismeer keine Imagination von Kälte hervorruft.“⁴⁵⁹ Giesecke bezeichnet diese körperliche Resonanz beim Lesen gar als ein Gütekriterium von Literatur:

Körperliche Resonanz gilt, seit wir überhaupt Äußerungen über die Sprachkunst kennen, als Gütekriterium. ‚Kopflastigkeit‘ ist zu meiden. Voraussetzung ist, daß Leser wie Autor zwischen innerer und äußerer Wahrnehmung unterscheiden und ihren Körper – seine Erschütterung und Entlastung, wie Nietzsche sagen würde – spüren können.⁴⁶⁰

Die Rezeption literarischer Texte löst also nicht nur mentale Prozesse wie Figurenrepräsentationen oder Modellbildung aus, sondern wirkt auch auf einer sinnlichen, wahrnehmungsbezogenen Ebene. Insofern kann Lesen als performativer Akt auch nicht in der Suche nach einem einheitlichen Sinn aufgehen, sondern ist zu verstehen als

ein komplexes kognitives, imaginatives, affektives und energetisches Geschehen in einer liminalen Situation, das dem lesenden Subjekt neue Möglichkeiten zu fühlen, zu denken, sich zu verhalten und zu handeln, neue Möglichkeiten zu einer verkörperten Praxis eröffnet.⁴⁶¹

459 Spinner, Kaspar H.: Ästhetische Bildung multimedial. In: Bönninghausen, Marion; Rösch, Heidi (Hrsg.): Intermedialität im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2004, S. 35–36.

460 Giesecke, Michael: Literatur als Produkt und Medium kultureller Informationsverarbeitung und Kommunikation. In: Lauer, Gerhard; Huber, Martin (Hrsg.): Nach der Sozialgeschichte. Konzepte für eine Literaturwissenschaft zwischen Historischer Anthropologie, Kulturgeschichte und Medientheorie. Tübingen: Max Niemeyer Verlag 2000, S. 371.

461 Fischer-Lichte (2013), S. 143.

Fischer-Lichtes Bezug auf das Konzept der Liminalität verweist auf die im Eingangskapitel angesprochenen Ursprünge der Theorien des Performativen aus den unterschiedlichen Bezugswissenschaften. Liminalität bezeichnet in diesen Theorien ursprünglich einen Zustand des Dazwischen bei (religiösen) Ritualen⁴⁶², das Konzept wurde aber eben auch auf andere Bereiche übertragen. So entfaltet sich Fischer-Lichte zufolge bei der Lektüre die von der Liminalität bedingte transformative Kraft des Performativen. Historisch betrachtet war die Rezeption von literarischen Texten stärker an kollektive Praktiken wie das gemeinsame Lesen, Vortragen, Singen oder theatrale Aufführen literarischer Texte in Gesellschaft gebunden, was dazu führte, dass auch die Möglichkeit in einen liminalen Zustand versetzt zu werden, entsprechend von der Gemeinschaft kontrolliert wurde. Dies änderte sich erst mit der Etablierung einer individuellen und zurückgezogenen Lesepraxis im 18. Jahrhundert, die somit eine Emanzipation von der Gemeinschaft mit sich brachte und erlaubte, zu beliebigen Zeiten in einen liminalen Zustand einzutreten. Damit sei die Grundlage dafür geschaffen worden, dass Lesen zu einer Selbst-Technologie avancieren konnte.⁴⁶³

Das Konzept der Liminalität und der transformativen Kraft der Lektüre ist nun auch im Zusammenhang mit dem Literaturunterricht ein interessantes Theorem, mit dem sich die Frage nach der gemeinschaftlichen Lektüre und Erfahrung neu stellt bzw. mit dem die transformative Kraft des Literaturunterrichts beschrieben werden kann. Dass diese transformative Kraft im Literaturunterricht eben nicht infolge der individuellen Lektüre, sondern im Beisein anderer (Ko-Präsenz) wirkt, weist auf die Ähnlichkeit des Literaturunterrichts mit der

462 Turner entwickelte das von van Gennep entwickelte Konzept der „rites de passage“ weiter und beschreibt diesen Zustand des Dazwischen bzw. den Schwellenzustand als liminalen Zustand, der zwischen einer gesellschaftlichen Transformation auftritt. Bei Initiationsriten durchlaufen Personen dieser Theorie zufolge zunächst eine Ablösephase, dann den Schwellenzustand bzw. den Zustand der Liminalität, um schließlich in einer Integrationsphase wieder in die Gemeinschaft aufgenommen zu werden. Turner überträgt van Genneps Konzept, das sich ursprünglich auf religiöse Kontexte bezog, auf säkulare Kontexte und verwendet dafür den Begriff liminoid (vgl. Turner, Victor W.: Liminal to liminoid, in play, flow, and ritual: an essay in comparative symbology. In: Rice University Studies, Jg. 60, Nr. 3 (1974)). Insofern wäre auch bei Fischer-Lichtes Konzept des Leseaktes als liminaler Zustand die Bezeichnung liminoider Zustand präziser. Ich werde – um Begriffsverwirrungen zu vermeiden – in weiterer Folge aber weiterhin bei Fischer-Lichtes Verwendung des Terminus „Liminalität“ bzw. liminal bleiben.

463 Vgl. Fischer-Lichte (2013), S. 142.

literarischen Geselligkeit des 18. und 19. Jahrhunderts hin. In Analogie zum Konzept der Liminalität von Ritualen, die transformatives Potential entwickeln, kann man offene literarische Unterrichtsgespräche – wie es oben schon ausgearbeitet wurde – als derartige liminale Situationen fassen, bei der eine Interpretationsgemeinschaft durch das gemeinsame Lesen, Vortragen oder theatrale Aufführen von literarischen Texten den Teilnehmenden neue Möglichkeit eröffnet, zu fühlen, zu denken, sich zu verhalten – auch im Sinne einer verkörperten Praxis.

Mit der Verkörperung stellt sich aber auch die Frage nach der Materialität des Kunstwerks oder wie Krämer es formuliert, „nach den ‚stummen‘, den vorprädikativen Formgebungen von Sinn. ‚Verkörperung‘ kennzeichnet die Nahtstelle der Entstehung von Sinn aus nicht-sinnhaften Phänomenen.“⁴⁶⁴ Zum Sinn des Kunstwerks tritt also etwas Zusätzliches, das sich in der Sinnlichkeit der Wahrnehmung manifestiert und in der Materialität des Kunstwerks begründet liegt. Mit Blick auf die Philosophie Merschs konkretisieren Möller, Sternagel und Hipper:

Das, was im künstlerischen Prozess zur Geltung kommt, ermöglicht mit seiner Präsenz und in seiner Materialität Sinnbildung zuallererst. Das, was sich zeigt beziehungsweise ereignet, bildet die Voraussetzung der Semiose und ermöglicht ästhetische Erfahrung.⁴⁶⁵

Daran anschließend kann man nun performativitätstheoretisch argumentieren, dass die Bedingung für Bedeutungszuschreibung bzw. das Aushandeln von Deutungen eines literarischen Textes im Literaturunterricht erst dann möglich ist, wenn der Text in welcher Weise auch immer in Erscheinung tritt – im Sinne der Aufführung – ereignishaft Bezugspunkt für Semiose und ästhetische Erfahrung wird. In eine derartige Kerbe schlägt beispielsweise Bönninghausen im Kontext der Deutschdidaktik, wenn sie als Grundbedingungen für die Erfahrung

464 Krämer (1998), S. 48.

465 Möller, Jan-Henrik; Sternagel, Jörg; Hipper, Lenore: Einleitung. In: Möller, Jan-Henrik u.a. (Hrsg.): Paradoxalität des Medialen. Paderborn: Fink 2013, S. 10.

von Literarizität „die subjektiv erfahrene Ereignishaftigkeit des Kunstwerks über Brüche und Leerstellen sowie die Auseinandersetzung mit der materialen Beschaffenheit als Auslöser dieser Irritationen“⁴⁶⁶ definiert. Ihrer Argumentation zufolge braucht es sowohl die aktive Auseinandersetzung mit den subjektiven Erfahrungen als auch mit der materialen Beschaffenheit literarischer Texte. Diese materiale und wahrnehmungsbezogene Beschaffenheit und ihre Rolle im Kontext von Wahrnehmung und Literaturunterricht soll daher im folgenden Abschnitt genauer untersucht werden.

4.6.1. Wahrnehmung im (Literatur-)Unterricht

Begreift man mit den Theorien der performativen Pädagogik Leiblichkeit als Grundlage für alle weiteren im Unterricht stattfindenden Prozesse, so rückt insbesondere die Wahrnehmung in den Fokus des Interesses. Denn Unterrichtsgegenstände (die Sache, das Beispiel, der Inhalt usw.) müssen – bevor man mit ihnen arbeiten kann – zuallererst wahrgenommen werden.⁴⁶⁷ Damit sie wahrgenommen werden können, müssen sie hervorgebracht werden. Dass diese Hervorbringung unter Einbezug performative Kategorien wie Inszenierung, Aufführung und Leiblichkeit analysiert werden kann, wurde bereits in den vorhergehenden Kapiteln gezeigt. In diesem Abschnitt soll daher die Frage im Zentrum stehen, welchen Stellenwert die Wahrnehmung im Unterricht und insbesondere im Literaturunterricht hat.

Fischer-Lichte spricht im Falle von Aufführungen von zwei Ordnungen der Wahrnehmung: in der ersten Ordnung (Präsenz) richtet sich die Wahrnehmung auf die Phänomenalität der Erscheinungen. Das wäre im Falle der Theateraufführungen zum Beispiel der konkrete phänomenale Leib des Schauspielers.

466 Bönninghausen, Marion: Materialität und Ereignis als Dispositive ästhetischer Erfahrung (nicht nur) im Deutschunterricht. In: Hochkirchen, Britta; Kollar, Elke (Hrsg.): Zwischen Materialität und Ereignis. Literaturvermittlung in Ausstellungen, Museen und Archiven. Bielefeld: transcript 2015, S. 187.

467 Vgl. Proske, Niessen (2017), S. 3.

Die Ordnung der Repräsentation – und damit der zweiten Form der Wahrnehmung – betrifft die Erscheinungen in ihrer Zeichenhaftigkeit.⁴⁶⁸ Überträgt man diese Ordnungen nun auf die Aufführung des Unterrichts, dann wäre die zweite Ordnung jene inhaltliche Dimension, bei der es darum geht, dass Bedeutung, Inhalt, Information bzw. „Stoff“ vermittelt werden. Die erste Ordnung allerdings ist die Wahrnehmung der phänomenalen Erscheinungen, die mit der ko-präsentischen Situation einhergehen: Gesten der Lehrperson beispielsweise oder eine bestimmte, von einem literarischen Text evozierte Atmosphäre. Was die Rezeptionssituation im Literaturunterricht nämlich auszeichnet, ist die bereits beschriebene Ko-Präsenz der Beteiligten. Nur in seltenen Fällen werden im Literaturunterricht Räume geschaffen, in denen eine private und individuelle Lektüre ermöglicht wird (Ausnahmen findet man beispielsweise bei Vielleseverfahren in der Leseförderung⁴⁶⁹). Gerade in dialogischen Verfahren wie dem literarischen Gespräch ist die Lektüre und die Erfahrung mit dem literarischen Text eine Gemeinschaftserfahrung, die Texterschließung erfolgt kollektiv. Insofern ist die Wahrnehmung des literarischen Textes meist an gemeinschaftliche Praktiken der Aufführung oder Konkretisierung des literarischen Textes geknüpft (gemeinsames Lesen, Vortragen, szenisch interpretieren etc.), da das Vorhanden-Sein des Textes in seiner konkreten Materialität und Medialität nicht ausreicht, um über den Text sprechen zu können. Er muss zitiert und damit (stimmlich) konkretisiert werden.

Wahrnehmung steht – wie oben argumentiert wurde – immer in Abhängigkeit zur jeweiligen Materialität des Wahrgenommenen. Im Falle von Kunstwerken ist die Semiose – also der Prozess der Bedeutungsschöpfung – somit an die Materialität des Kunstwerks geknüpft. Die Materialität von literarischen Texten ist aber – anders als bei der Bildhauerei oder der Malerei – nicht so leicht zu bestimmen. Zum einen gibt es die materielle Qualität des Mediums, das den Text

468 Vgl. Fischer-Lichte (2013), S. 101.

469 Vgl. Rosebrock, Cornelia; Nix, Daniel: Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2017, S. 57–72.

übermittelt, zum anderen gibt es die Materialität der literarischen Sprache selbst (z. B. die spezielle Lautlichkeit, der Rhythmus sowie die Sinne, die im Text synästhetisch angesprochen werden). Diese Materialität der literarischen Sprache erweitert sich durch die Aufführung des Textes durch Rezitation, Vortrag (z. B. das Vorlesen im literarischen Gespräch) um eine verkörperte Materialität (die Stimme, der Tonfall, die Prosodie usw.).⁴⁷⁰ Somit ergeben sich verschiedene Ebenen der Materialität, auf die sich die Wahrnehmung richten kann:

Ebene der Materialität	Erläuterung
Trägermedium bzw. Zeichenträger	Das Medium, auf dem der Text veröffentlicht oder dargestellt wird, wie zum Beispiel Papier, E-Book oder gebundene Auflage. Ausschlaggebend sind hier die physischen Eigenschaften des Mediums, wie zum Beispiel Schriftart, Schriftgröße, Papierqualität, Einbandgestaltung, Bildschirmhelligkeit etc.
Sprache	Die spezielle Form der Sprache (spezielle Lautlichkeit, der Rhythmus), wie zum Beispiel die verdichtete poetische Sprache in Gedichten.
Wahrnehmungsbezogene Textsignale bzw. textimmanente sinnliche Qualitäten	Textelemente, die die verschiedenen Sinne ansprechen, wie zum Beispiel Ausdruck von Geruch, Geschmack, Klang oder Bildsprache.
Aufführung bzw. Konkretisierung des Textes	Die Umsetzung des Textes in eine performative Handlung, wie zum Beispiel das Rezitieren einer Textstelle oder der Vortrag eines Gedichts, wobei hier u.a. die konkrete Leiblichkeit von Personen entscheidend ist (z.B. Stimmlage, Sprechweise, Tempo, Prosodie)

470 Eine ausführliche Diskussion des Konzepts der Materialität von Literatur sowie dessen Problematisierung findet sich bei Müller-Wille, Klaus: Sezierte Bücher. Hans Christian Andersens Materialästhetik. Paderborn: Wilhelm Fink 2017, S. 17-33.

Für die hier genannten Ebenen gilt, was bereits weiter oben mit der Simulacren-Kette nach Hiß beschrieben wurde: Als rein materielles Substrat bleibt der Text stumm, er bildet allenfalls ein Realisationspotential. Während also die Materialität auf Ebene der Sprache – das was ich später Präsenzeffekte nach Gumbrecht nenne – aber auch die wahrnehmungsbezogenen Textsignale sehr wohl auch beim „stillen“ Lesen wirken können und somit das erste Simulacrum des Textes beschreiben, wäre die Aufführung bzw. Konkretisierung des Textes durch Vortrag oder lautes Lesen dann jenes zweite Simulacrum des Textes, das bei denjenigen ko-präsentisch Beteiligten des Gesprächs, die diese spezifische Konkretisierung (z.B. durch bestimmte Intonation, Pausen, Betonungen etc.) des Textes wahrnehmen, zu einem noch einmal anderen Text führt: also dem dritten Simulacrum.

Wahrnehmung als komplexer Vorgang kann sich also auf verschiedene Ebenen richten, weshalb man nicht von „der“ Wahrnehmung sprechen kann. Diese Ebenen stehen im Prozess der Aufführung in Wechselwirkung und können nur theoretisch getrennt betrachtet werden. Der Perspektivenwechsel, den die performativitätstheoretische Analyse ermöglicht, erlaubt eben diese analytische Trennung, wobei eben nicht die kognitiven Prozesse der Rezeption fokussiert werden, sondern „vielmehr das Sinnliche, die Erfahrung und insbesondere die Handlungsbezogenheit“⁴⁷¹.

Auf den Literaturunterricht gewendet, bedeutet die Fokussierung auf die Sinnlichkeit und Wahrnehmung von literarischen Texten auch eine veränderte Haltung gegenüber der Präsentation und Bearbeitung literarischer Texte im Zuge des Unterrichts. Denn vor jeglicher interpretatorischen Leistung steht – und hier sei das oben angeführte Zitat von Zabka erinnert –, die Immersion, also das Eintauchen in den Text. Zabka zufolge werde Literaturunterricht an gymnasialen Oberstufen und Hochschulen allerdings überwiegend so durchgeführt, „als setzen die Lehrenden stillschweigend voraus, dass eine Verstrickung in

471 Klepacki (2009), S. 18.

den Gegenstand bereits bei der individuellen Lektüre erfolgt ist.“⁴⁷² Eine performativitätstheoretische Perspektive kann – wie noch zu zeigen sein wird – auch in didaktischer Hinsicht dazu dienen, Prinzipien der Gestaltung von Unterricht zu erschließen, die diese Verstrickung nicht bereits voraussetzen, sondern im Gegenteil in den Mittelpunkt des Unterrichts rücken, indem Bedingungen der Möglichkeit für ästhetische Wahrnehmung geschaffen werden.

Mithilfe der performativitätstheoretischen Perspektive und dem Fokus auf die Wahrnehmung literarischer Texte soll im nächsten Schritt gezeigt werden, wie vielschichtig diese analysiert werden kann. Ihre Dimensionen sollen im Folgenden näher beschrieben werden, wobei der Bezug zum Literaturunterricht stets berücksichtigt wird.

Wahrnehmung der Materialität des Zeichenträgers

An die bereits im Kapitel zur Leiblichkeit angestellten Überlegungen zur Materialität des Zeichenträgers (z. B. Buch, E-Book, digitaler Text) soll nun an dieser Stelle angeknüpft werden. Vor allem in der Leseforschung hat sich in den letzten Jahren aufgrund des digitalen Wandels ein breiter Diskurs etabliert, der nicht nur die Unterschiede im Leseverhalten unterschiedlicher Textmedien diskutiert, sondern eben auch auf die konkrete Materialität des Buches verweist. In der vielbeachteten Stavanger-Erklärung des Forschungsverbundes E-READ wurde beispielsweise als ein Ergebnis festgehalten, dass das Leseverständnis unter anderem davon abhängt, ob Texte auf Papier oder digitalen am Bildschirm gelesen werden. So hat sich in der Auswertung einer Meta-Studie gezeigt, dass Proband:innen bei längeren Sachtexten beim Lesen auf Bildschirmen (screen inferiority) ein niedrigeres Textverständnis zeigten, wobei für narrative Texte dieser Effekt nicht festgestellt werden konnte.⁴⁷³

472 Zabka (2015b), S. 139.

473 E-READ COST: Stavanger Declaration. <http://ereadcost.eu/stavanger-declaration/>, eingesehen am 08.06.2021.; für die deutschdidaktische Diskussion der Ergebnisse siehe auch Wampfler, Philippe; Krommer, Axel: Lesen im digitalen Zeitalter. In: Seminar, Nr. 3 (2019) und Philipp, Maik: Leseunterricht 4.0. Vier lesedidaktische Handlungsfelder des digitalen Lesens. In: Der Deutschunterricht, Jg. 72, Nr. 4 (2020).

Man kann nun mit Doll argumentieren, dass Lesen eben nicht in der Verknüpfung von Zeichen als Bedeutungsträger aufgeht, sondern „dass dabei ebenso die materielle und technische Ebene der Zeichenträger von Bedeutung ist.“⁴⁷⁴ Diese materielle und technische Ebene äußert sich nicht nur in unterschiedlichen Lesetechniken, wie z. B. der non-sequentiellen Lektüre bei Hypertexten, sondern auch in der Art und Weise, wie der Text wahrgenommen und rezipiert wird. Gerade infolge der Digitalisierung z. B. von Buchbeständen bzw. dem digitalen Wandel hin zu einer veränderten Rezeption (Kunstwerke werden auf Bildschirmen angesehen) gibt es ein verstärktes Interesse in der kulturwissenschaftlichen Diskussion, die „ästhetische Frage nach der Wider- und Eigenständigkeit singulärer Materialien (die sich nicht in digitalen Medien aufheben lassen)“⁴⁷⁵ zu stellen. So verweist Müller-Wille auf Studien und Auseinandersetzungen mit der Materialität des Papiers⁴⁷⁶, der Dinglichkeit des Buches⁴⁷⁷ und der Praxis des Blätterns⁴⁷⁸. Dass diese Beschäftigung mit der Materialität des Buches deutschdidaktisch relevant ist, zeigt Radvan, wenn er die Auseinandersetzung mit der unterschiedlichen Materialität von Trägermedien (Print und digitale Reader) auch für den Deutschunterricht⁴⁷⁹ fordert. Gerade hier kann eine performativitätstheoretische Perspektive dienlich sein und die Unterschiede in der Wahrnehmung unterschiedlicher Textpräsentationen deutlich machen.

Müller-Wille erläutert mit Verweis auf die Kinder- und Jugendliteratur, wie diese literarischen Texte den Umgang mit Medien und Materialien selbst vermitteln.⁴⁸⁰ Anhand von Kinderbüchern, die durch ihre bibliophile Ausgestaltung einladen, „mit allen Sinnen zu

474 Doll, Martin: Lesen im Zeitalter der Digitalisierung. In: Parr, Rolf; Honold, Alexander (Hrsg.): Grundthemen der Literaturwissenschaft: Lesen. Berlin, Boston: De Gruyter 2018, S. 469.

475 Müller-Wille (2017), S. 18.

476 Müller, Lothar: Weisse Magie. Die Epoche des Papiers. München: C. Hanser 2012.

477 Spoerhase, Carlos: Linie, Fläche, Raum. Die drei Dimensionen des Buches in der Diskussion der Gegenwart und der Moderne (Valéry, Benjamin, Moholy-Nagy). Göttingen: Wallstein Verlag 2016.

478 Maye, Harun: Blätter. In: Christians, Heiko u.a. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch des Mediengebrauchs. Köln: Böhlau Verlag 2014.

479 Vgl. Radvan, Florian: Lesen, tippen, klicken, wischen, löschen. Digitale Textausgaben im Deutschunterricht. In: Deutschunterricht, Jg. 68, Nr. 5 (2016), S. 71.

480 Vgl. Müller-Wille, Klaus: Das Lesen neu erfinden. Zu Aspekten der Materialität in der Kinder- und Jugendliteratur. In: Dettmar, Ute u.a. (Hrsg.): Schnittstellen der Kinder- und Jugendmedienforschung. Stuttgart: J.B. Metzler 2019, S. 13.

lesen, das heißt, auch visuelle Aspekte des Schriftbildes sowie haptische Qualitäten des Buches in die Lektüre einzubinden⁴⁸¹, verdeutlicht er, wie sich Autor:innen durch die Gestaltung bemühen, einer sinnlich-körperlichen Form des Lesens Vorschub zu leisten. Im Zusammenhang mit dem Literaturunterricht kann damit aus den bisherigen Überlegungen abgeleitet werden, dass es keineswegs trivial ist, wie der literarische Text, der im Unterricht besprochen oder thematisiert wird, materiell vorliegt. Die These ist, dass es einen Unterschied macht, ob der Text in einem Schulbuch abgedruckt ist, ob er in einer gebundenen Ausgabe vorliegt, als Blatt Papier oder als Digitalisat auf der Lernplattform. Denn an die Materialität des Zeichenträgers und die damit verbundene Wahrnehmung sind – wie sich an den Lesetechniken gezeigt hat – auch spezielle Praktiken geknüpft, die wiederum auf den Gegenstand „Literatur“ zurückwirken. Diesen Zusammenhang von konkreten Praktiken und der Aufführung bzw. Hervorbringung eines bestimmten Faches haben Ahlrichs und Macgilchrist für den Geschichtsunterricht untersucht. Die konkreten Praktiken des Vergegenständlichens und Segmentierens weisen sie anhand einer ethnografischen Erhebung vor allem beim Gebrauch und Lesen von Schulbüchern nach und zeigen, dass diese den Gegenstand „Geschichte“ in spezifischer Weise hervorbringen.⁴⁸² Interessant wäre es nun, diese Praktiken des Lesens oder Gebrauchs von Büchern und Texten auch für den Literaturunterricht zu untersuchen, der sich ja meist durch die Praxis des Lesens von (literarischen) Texten und das anschließende Sprechen darüber konstituiert. Dass hier die Materialität der Zeichenträger in diesem Zusammenhang keineswegs trivial ist, wäre eine These, die über empirische Verfahren geprüft werden müsste. Zu erheben wäre beispielsweise, welche Unterschiede sich in der Rezeption von Gedichten ergeben, wenn sie in einem Gedichtband präsentiert werden und im Vergleich dazu die

481 Müller-Wille (2019), S. 15–16.

482 Ahlrichs, Johanna; Macgilchrist, Felicitas: Medialität im Geschichtsunterricht: Die Rolle des Schulbuchs beim Vollzug von ‚Geschichte‘. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, Jg. 6, Nr. 1 (2017), S. 24.

Präsentationsformen im Schulbuch, die das Gedicht über die Layoutierung oder die Rahmung mit Aufgabenstellungen immer schon in einen didaktischen Kontext setzen. Dass Bücher in ihrer Materialität durchaus eine große Faszination für Schüler:innen entfalten können, verdeutlichen z.B. die berühmten Erinnerungen Walter Benjamins an seine Schullektüre, wenn er in der Vossischen Zeitung unter dem Pseudonym Detlef Holz den Moment beschreibt, als der Lehrer die Bücher der Klassenlektüre verteilt:

Aus der Schülerbibliothek bekam ich die liebsten. In den unteren Klassen wurden sie zugeteilt. Der Klassenlehrer sagte meinen Namen, und dann machte das Buch über die Bänke seinen Weg; der eine schob es dem anderen zu, oder es schwankte über die Köpfe hin, bis es bei mir, der sich gemeldet hatte, angekommen war. An seinen Blättern haftete die Spur von Fingern, die sie umgeschlagen hatten. Die Kordel, die den Bund abschloß und oben und unten vorstieß, war verschmutzt. Vor allem aber hatte sich der Rücken viel bieten lassen müssen; daher kam es, daß beide Deckelhälften sich von selbst verschoben und der Schnitt des Bandes Treppchen und Terrassen bildete. An seinen Blättern aber hingen, wie Altweibersommer am Geäst der Bäume, bisweilen schwache Fäden eines Netzes, in das ich einst beim Lesenlernen mich verstrickt hatte.⁴⁸³

Fast ein Jahrhundert später schildert die Lehrerin und Journalistin Melisa Erkurt eine ähnliche Szene, nachdem sie in einer Klasse mit schrift- und bildungsfernen Schüler:innen Bücher verteilt, die sie zuvor in einer Buchhandlung je nach individuellen Interessen speziell für jedes Kind gekauft hatte:

Als ich ihnen die Bücher am nächsten Tag gab, war das für manche das erste eigene Buch, das sie besaßen. Manche nahmen es so behutsam in ihre Hände, als wäre es aus Glas. Als ich in der Pause Gangaufsicht hatte und in die Klasse lugte, beobachtete ich zwei von ihnen,

483 Benjamin, Walter: Schmöcker. In: Vossische Zeitung, Jg. 257 (Sep. 1933), S. 2.

wie sie in ihrem Buch schmökerten – einer der glücklichsten Momente des Schuljahres.⁴⁸⁴

Dass hier die Materialität alleine schon eine gewisse Wertigkeit verbürgt und für Kinder und Jugendliche möglicherweise auch einen ganz eigenen Stellenwert hat, kann Hinweis darauf sein, dass die Präsentation von Texten und die damit verbundene Materialität nicht trivial ist. Nach dieser Dimension der „buchstäblichen Materialität“⁴⁸⁵ – also der konkreten Beschaffenheit des Materials – geht es im folgenden Abschnitt um die Materialität der Sprache selbst.

Wahrnehmung der Materialität der Sprache

Unter den Schlagwörtern der prozessualen Materialität und der dazugehörigen Denkrichtung des Poststrukturalismus sowie der widerständigen Materialität und der Posthermeneutik fasst Müller-Wille jene Theorien zusammen, die die Materialität des Zeichens wie im Poststrukturalismus problematisieren (z. B. Derrida, Kristeva, Barthes) oder als Grundlage für die Kritik einer nur auf Sinn fixierten Hermeneutik begreifen (z. B. Assmann, Gumbrecht, Mersch). Gerade die letztgenannten Denker:innen bringen die Materialität in Zusammenhang mit einer Widerständigkeit bzw. Irritation, die die automatisierten Prozesse des Lesens und Schreibens zu unterbrechen vermag und die Lesenden zu einer „Reflexion ihrer komplexen semiotischen Tätigkeiten“⁴⁸⁶ veranlasst.

Interessant sind in diesem Zusammenhang die Ausführungen von Gumbrecht, dem es in seiner Monographie „Diesseits der Hermeneutik“ um eine Neukonfiguration einiger Bedingungen der geisteswissenschaftlichen Wissensproduktion geht. Seine Überlegungen stellen den Versuch dar, die Verstehensorientierung der Geisteswissenschaften um den Bereich des Nicht-Hermeneutischen, den er mit dem

484 Erkurt, Melisa: *Generation haram. Warum Schule lernen muss, allen eine Stimme zu geben.* Wien: Paul Zsolnay Verlag 2020, S. 33–34.

485 Vgl. Müller-Wille (2017), S. 20–23.

486 Müller-Wille (2017), S. 26.

Konzept der Präsenz zu fassen versucht, zu erweitern.⁴⁸⁷ Dass es Gumbrecht bei seinen Ausführungen nicht um eine Abwertung des Hermeneutischen gehe, betont er an mehreren Stellen. Vielmehr komme es bei dem ästhetischen Erleben zu einem Oszillieren zwischen Präsenz- und Sinneffekten, was sich besonders gut an lyrischen Texten zeigen lasse:

Gedichte sind vielleicht das eindringlichste Beispiel für die Gleichzeitigkeit von Präsenzeffekten und Sinneffekten, denn selbst der mächtigsten institutionellen Vorherrschaft des hermeneutischen Bereichs ist es nie gelungen, die Präsenzeffekte von Reim und Alliteration, von Vers und Strophe völlig zu unterdrücken.⁴⁸⁸

Es ist eben jenes Potential der Reflexion, das durch den Fokus auf die Materialität der Zeichen selbst entsteht, auf das auch eine literaturdidaktische Auslegung der genannten Theorien abhebt. In Anschluss an die oben genannte Argumentation von Bönninghausen, dass es die Momente der Irritation sind, die Wahrnehmungsroutinen unterlaufen, sollte eine im Deutschunterricht oftmals beobachtete Fixierung auf Handlungsaspekte und Figurencharakterisierung erweitert werden: Um Literarizität nachvollziehbar zu machen „müssten [...] die subjektiv erfahrene Ereignishaftigkeit des Kunstwerks über Brüche und Leerstellen sowie die Auseinandersetzung mit der materialen Beschaffenheit als Auslöser dieser Irritationen im Zentrum stehen.“⁴⁸⁹ Mit anderen Worten: Gerade also, weil eingelernte Wahrnehmungsroutinen mit dem Fokus auf die materiale und materielle Seite des Kunstwerks unterlaufen werden, kann ästhetische Erfahrung angestoßen werden bzw. kann sich ästhetische Erfahrung *ereignen*.

Definieren könnte man diese Dimension als sprachliche Alterität literarischer Texte, wie Abraham dies in seinem Aufsatz mit dem Titel

487 Vgl. Gumbrecht, Hans Ulrich: Diesseits der Hermeneutik. Die Produktion von Präsenz. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2004, S. 18.

488 Gumbrecht (2004), S. 34.

489 Bönninghausen (2015), S. 187.

„Das a/Andere W/wahrnehmen“⁴⁹⁰ tut. In diesem beschäftigt er sich mit dem ästhetischen Potential literarischer Texte und der Frage nach ihrer spezifischen Wahrnehmung. Er rekurriert auf das Konzept der Alterität, beschreibt diese Alterität als Rezeptionswiderstand und unterscheidet drei Dimensionen der Alterität: Die Referenz, die Textualität und – für diesen Abschnitt wichtig – die Materialität literarischer Texte, wobei er letztere als sprachliche Alterität konkretisiert. Diese manifestiere sich in Sprachspielen, im Wortschatz, in Sprachbildern und auf Sprachebenen.⁴⁹¹

Eine Basis für diese Fokussierung auf die sprachliche Alterität muss daher im Literaturunterricht über eine verstärkte Thematisierung der Wahrnehmung selbst und der besonderen formalen Beschaffenheit von literarischen Texten geschaffen werden. Da sich diese Irritationen und Brüche jedoch der Lenkung und Steuerung durch die Lehrperson entziehen, kann das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch nicht die Methode der Wahl sein, um solche durch ästhetische Wahrnehmung bestimmte subjektive Textzugänge zu schaffen.

Auf dass die Form in den Fokus der Wahrnehmung bzw. Aufmerksamkeit rücke, kann aber durch literaturdidaktische Konzepte zumindest begünstigt werden, indem Texte beispielsweise in unterschiedlicher Weise vorgelesen bzw. aufgeführt werden. Gerade in der Lyrik lassen sich solche Effekte durch den Vortrag – man denke hier an Lyrik von Ernst Jandl, Hugo Ball oder Franz Josef Czernin – besonders deutlich machen. Denn poetisches Verstehen ereignet sich Abraham zufolge im Literaturunterricht eben nicht allein durch die Analyse im gelenkten Gespräch, sondern „auch in Erprobung von Inszenierung, Vortrag, Vertonung und im Reden darüber“⁴⁹². Erst die Inszenierung, der Vortrag und die Vertonung geben dem Gedicht also jene nicht-hermeneutische Dimension, die Gumbrecht mit dem oben erwähnten Begriff der Präsenz in Verbindung bringt. Gumbrecht stützt seine

490 Abraham, Ulf: Das a/Andere W/wahrnehmen. Über den Beitrag von Literaturgebrauch und literarischem Lernen zur ästhetischen Bildung (nicht nur) im Deutschunterricht. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, Jg. 47, Nr. 1 (2000).

491 Vgl. Abraham (2000), S. 18.

492 Abraham (2011), S. 58.

These des Oszillierens zwischen Sinn- und Präsenzeffekten unter anderem mit dem Verweis auf Gadamer, für den zusätzlich zur apophantischen Dimension (die durch Interpretation eingelöst werden kann) Texte immer auch ein „Volumen“ haben – in den Worten Gumbrechts „eine Dimension, die unserer Stimme bedarf und wo ‚gesungen‘ werden muß.“⁴⁹³ Bevor diese stimmliche Qualität der Aufführung bzw. Konkretisierung eines Textes näher erläutert wird, sollen aber noch textimmanente Wahrnehmungsbezüge verdeutlicht werden.

Wahrnehmung der textimmanenten sinnlichen Qualitäten

Während bisher von der Wahrnehmung der vom Material oder Text ausgelösten Effekte die Rede war, soll es in diesem Abschnitt um die Wahrnehmung jener sinnlichen Dimensionen gehen, die sich im Text selbst entfalten. Gemeint sind damit z. B. jene synästhetischen Reize, die mit Verweis auf Spinner schon im Kapitel zu ästhetischer Erfahrung kurz angesprochen waren. Diese Form der Wahrnehmung ist u.a. auf der Ebene der Imagination anzusiedeln, d.h. man stellt sich z. B. die Hitze einer im Text beschriebenen Wüste vor oder hört den Regen, dessen Geräusch im Text geschildert wird. Es geht folglich um eine Repräsentation von Wahrnehmung. Wie außerordentlich komplex und vielschichtig dieses Themenfeld ist, zeigt die Publikation „Die Sinne im Text“⁴⁹⁴ von Preis, der sich sowohl mit literaturwissenschaftlichen als auch didaktischen Positionen zur literarischen Sinneswahrnehmung auseinandergesetzt hat. Unter dem Schlagwort der „Textualität der sinnlichen Wahrnehmung“ fasst er all jene wahrnehmungsbezogenen Phänomene, die in literarischen Texten auftauchen. Dass dies ein komplexes und unübersichtliches Forschungsfeld ist, zeigt nicht nur die Vielzahl an wissenschaftlichen Studien zum Thema⁴⁹⁵, sondern auch die Omnipräsenz wahrnehmungsbezogener Phänomene in literarischen Texten. Denn letztlich spielt Preis zufolge Wahrnehmung

493 Gumbrecht (2004), S. 128.

494 Preis (2017).

495 So zählt Preis ganze dreiundzwanzig Studien in jüngster Vergangenheit auf, die sich mit dem Thema auseinandersetzen (vgl. 2017, S. 127.)

immer dann eine Rolle, wenn im Text gehandelt, gesprochen, gefühlt wird. Sie spielt aber auch bei der Produktion und Rezeption des Textes eine eminent wichtige Rolle: „Irgendjemand – Autor, Erzähler, Figuren, Leser – hat stets mit der Wahrnehmung von irgendetwas zu tun, ohne dies würde Literatur trivialerweise nicht funktionieren.“⁴⁹⁶ Preis spezifiziert daher seinen Untersuchungsgegenstand und setzt sich dezidiert mit jenen Texten auseinander, in denen Wahrnehmung bzw. Sinnlichkeit inszeniert werden. Ausgehend von Viettas Ästhetik der Moderne, in der ein literaturhistorisches Panorama der Textualität sinnlicher Wahrnehmung aufgemacht wird, erweitert Preis diese Typisierungen um lexikalische wie narrative Markierungen sinnlicher Wahrnehmung. Darüber hinaus versucht er, literarisch repräsentierte Wahrnehmungskonstellationen wie z. B. das Sammeln, Aufzeichnen, (Er-)Finden, Überhöhen und die Reflexion von Wahrnehmungen anhand konkreter literarischer Beispiele zu klassifizieren und auf dessen Basis später ein Korpus für den didaktischen Gebrauch zu entwickeln. Damit soll zu einer literarisch fundierten Wahrnehmungsbildung beigetragen werden, wobei dies auch als Ziel einer performativitätstheoretischen Literaturdidaktik gelten kann.

Mit dem Fokus auf die performativen Strategien des Textes, Präsenz oder Sinnlichkeit herzustellen, im Zuge des Literaturunterrichts bzw. in literarischen Gesprächen können Schüler:innen über Wahrnehmungsroutinen reflektieren und in eine vertiefte Analyse dieser strukturellen Performativität von literarischen Texten gehen. Außerdem bieten sich hier medienintegrierende bzw. symmedial orientierte Ansätze⁴⁹⁷ an, mit denen unterschiedliche mediale Darstellungsstrategien von Sinnlichkeit kontrastiv in den Blick genommen werden können. Insbesondere bei Adaptionen von literarischen Stoffen in Film, Hörspiel, Computerspiel, Theateraufführung etc. geht es nämlich u.a. darum, dass die im Text angelegten, immanenten sinnlichen Qualitäten

496 Preis (2017), S. 129.

497 Vgl. Frederking, Volker; Krommer, Axel: Deutschunterricht und mediale Bildung im Zeichen der Digitalisierung. In: Frederking, Volker u.a. (Hrsg.): Digitale Medien im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2018a, S. 154–158.

im Medientransfer konkretisiert werden. Dass literarische Texte generell konkretisiert bzw. aufgeführt werden müssen, sollen sie im Zuge eines literarischen Gesprächs gegenständlich werden, wurde schon an verschiedenen Stellen dieser Arbeit angedeutet. Wie dieses Zur-Wahrnehmung-Bringen von Texten im Prozess literarischer Gespräche passieren kann, soll am Beispiel der stimmlichen Konkretisierung im folgenden Abschnitt erläutert werden.

4.6.2. Wahrnehmung im literarischen Gespräch am Beispiel der Stimme

Nachdem nun die Wahrnehmung der Materialität des Zeichenträgers sowie die Textualität sinnlicher Wahrnehmung bzw. textimmanenter Repräsentationen von Wahrnehmung besprochen und für den Literaturunterricht perspektiviert wurden, soll nun jene Dimension der Wahrnehmung des literarischen Textes fokussiert werden, die sich bei der sprachlichen und stimmlichen Realisierung des Textes ereignet. Dies ist insbesondere für literarische Unterrichtsgespräche relevant, da die ko-präsentische Situation eine gemeinsame Aufführung und Rezeption des Textes nahelegt. Mit Aufführung ist in diesem Zusammenhang gemeint, dass der literarische Text eben nicht nur als gedruckter Text vorliegt (oder in anderer medialer Form), sondern dass der Text durch das Vorlesen, das Rezitieren gewisser Stellen, das Hervorheben und (stimmliche) Markieren von Textstellen usw. im Unterricht präsentiert bzw. interpretiert wird. Begreift man diese Praktiken als Aufführungen literarischer Texte, ist eine performativitätstheoretische Analyse hier naheliegend.

Literatur und Stimme

Was Theorien des Performativen von hermeneutischen Verfahren abhebt, ist die Verschiebung des Blickwinkels. Es geht also nicht so sehr um das in der Repräsentation Repräsentierte, sondern um den Umgang mit dieser Repräsentation bzw. den Praktiken des Präsentierens.⁴⁹⁸

498 Vgl. Wulf, Zirfas (2007), S. 9.

Erweitert wird damit ein semiotisches Zwei-Welten-Modell, das sich beispielsweise in der Dichotomie von Signifikat und Signifikant widerspiegelt. Krämer zufolge orientieren sich nahezu alle modernen sprachtheoretischen Ansätze an der „Zwei-Welten-Ontologie“, welcher sie eine Konzeption kultureller Phänomene entgegenstellt, die nicht dichotomisch geprägt ist. Sie fasst diese Vorstellung unter dem Schlagwort der „verkörperten Sprache“. Damit verbunden ist die These, dass es „jenseits des raumzeitlich situierten Vollzugs ihrer stimmlichen, schriftlichen oder gestischen Artikulation“⁴⁹⁹ keine Sprache geben kann. Sinn ist daher immer an die Aufführung und Inszenierung von Sinn geknüpft und das Medium dieser Aufführung ist Krämer zufolge keineswegs zu vernachlässigen (wie es z. B. Austins Sprachtheorie tut). In ihrem Konzept der verkörperten Sprache geht es u.a. darum, nach den „materialen, den vorprädikativen Formgebungen unserer Sprachlichkeit“⁵⁰⁰ zu fragen. Ein zentrales Element dieser materialen Formgebung identifiziert Krämer in der Stimme. Das Medium der Stimme sei in den Sprechakt- und Kommunikationstheorien, die zwar auf einer Mündlichkeit der leiblichen Anwesenheit aufbauen, kaum thematisiert, weshalb die Autorin eine „Rehabilitierung der Stimme“⁵⁰¹ anstrebt. So weist sie auf die Analogie von Sprechen und Musizieren und die damit verbundene Simultanität von Klang und Sinn bzw. Ton und Bedeutung hin und zeigt außerdem, dass die Stimme nicht nur Vehikel und Instrument der Rede ist, sondern diese auch deutet, kommentiert und unterminiert: „Die Stimme ist die – auch geschlechtsspezifische – Spur des Körpers in der Sprache. Sie bringt das Unsagbare zum Ausdruck, zeigt also, was die Rede verschweigt.“⁵⁰² Es ist somit ein durch die Körperlichkeit der Stimme erzeugter Sinnüberschuss, der die Intention der Rede zu überschreiten vermag. Im Kontext der Schule kann dies an der ethnografischen Studie von Pille veranschaulicht werden, der den Gesten und

499 Krämer (1998), S. 39.

500 Krämer (1998), S. 39.

501 Krämer (1998), S. 43.

502 Krämer (1998), S. 44.

der Stimme der Lehrperson eine besondere Bedeutung zuschreibt und den Fokus ebenso vom Was zum Wie verschiebt:

So sind es häufig seine typischen Gesten, an die man sich erinnert. Die Art und Weise, wie er [der Lehrer; Anm. d. Verf.] die Tafel nach oben oder unten geschoben hat oder der Klang seiner Stimme, mit dem er die Ernsthaftigkeit der Lage unterstreichen wollte, wenn die Hausaufgaben nicht gemacht wurden. Die Schüler entwickeln ein Gespür für die typischen Stimmlagen ihres Lehrers, lesen ihre Höhen und Tiefen, wissen die Legatos, Stakkatos und Allegros seiner Stimme zu deuten. Hierbei scheint nicht nur das, *was* gesagt wird, wichtig zu sein, sondern die Art und Weise, *wie* es intoniert wird.⁵⁰³

Dies ist für die vorliegende Arbeit aus zwei Gründen bedeutsam: erweitert werden nämlich zum einen die Bedeutungsebenen eines aufgeführten literarischen Texts und zum anderen das Gesagte im literarischen Gespräch aufgrund der verkörperten Sprache (Intonation, Geschwindigkeit, Rhythmus, Betonung usw.). Es ist nicht trivial, wie (z. B. mit welcher emotionalen Beteiligung) über einen literarischen Text diskutiert oder gesprochen wird. Das Sprechen in den gemeinschaftlichen Diskussionsrunden, die von der unmittelbaren Körperlichkeit bestimmt sind, kann unter dem Schlagwort der Polyphonie bzw. Viestimmigkeit gefasst werden. Mit diesem Begriff, den Krämer auf die Analogie des Sprechens mit der Musik zurückführt und der den beständigen Wechsel der Beteiligungsweisen anzeigt, kann die Einseitigkeit der Sprecherzentriertheit der Sprechakttheorien aufgezeigt werden. Aber auch „[a]ndere, ursprünglich musikalische Termini, wie ‚Rhythmus‘ oder ‚Klang‘, können uns aufmerksam werden lassen für die nichtdiskursive Kraft der Einbindung und Synchronisierung der Sprechenden, die schon vor der rationalisierbaren Verständigungsleistung und jenseits von geteiltem Sinn sich entfaltet“⁵⁰⁴. In dem Gespräch über den literarischen Text und vor allem in der Art und Weise, wie der literarische Text aufgeführt oder besprochen wird, eröffnen

503 Pille, Thomas: Das Referendariat. Eine ethnographische Studie zu den Praktiken der Lehrerbildung. s.l.: transcript 2014, S. 14.

504 Krämer (1998), S. 44.

sich also zusätzliche Dimensionen. Dass Literatur und Mündlichkeit ursprünglich eng verquickt waren, wurde oben bereits erörtert und es wurde gezeigt, dass bis ins 18. Jahrhundert der durch die Kunsterfahrung ausgelöste liminale Zustand immer an die Gemeinschaft mehrerer Subjekte, d.h. an die leibliche Ko-Präsenz gebunden war. Mit der Entwicklung individueller Lesepraktiken kam es dann aber zu einer Trennung von literarischem und dem auf Gesellschaft angewiesenen textbesprechenden Diskurs. Dies vollzog sich Abraham zufolge zu jenem Zeitpunkt, als „die Manuskripte aufgehört hatten, bloße Partituren eines immer wieder neu den Text inszenierenden Vortrags zu sein und sich die Schriftlichkeit in der kulturellen Praxis Literatur durchsetzte“⁵⁰⁵. Dass die modernen individuellen Lektürepraktiken aber den Vortrag bzw. die Aufführung von Literatur und die damit verbundene Dimension von Mündlichkeit keineswegs verdrängt haben, zeigt sich nicht zuletzt in den Entwicklungen künstlerischer Avantgarden seit den 1960er Jahren. So hält Fischer-Lichte fest, dass sich die in den 1940er und 1950er Jahren bestehende Dichotomie von Theater als Aufführungskunst zum einen und von Literatur und bildender Kunst zum anderen auflöste. Als Beispiel nennt Fischer-Lichte die Dichter:innenlesungen oder Lese-Performances wie die Veranstaltung „Homer lesen“ der Gruppe „Angelus Novus“, bei der Literatur als Performance realisiert wurde: „Sie gewann Leben durch die Stimmen der physisch anwesenden Vorlesenden und bahnte sich den Weg in die Einbildungskraft der physisch anwesenden Hörer durch verschiedene sinnliche Kanäle.“⁵⁰⁶ Gerade die auf die Sinne getrimmte und die Stimmlichkeit ausstellende Aufführung der Texte führt also zu besonderer Anschaulichkeit in der Rezeption. Die Faszination für die Figur des Autors oder der Autorin und den damit verbundenen Performances von Literatur ist auch heutzutage ungebrochen und neuere Formen

505 Abraham (2011), S. 47.

506 Fischer-Lichte, Erika: Auf dem Wege zu einer performativen Kultur. In: Fischer-Lichte, Erika; Wulf, Christoph (Hrsg.): Theorien des Performativen. Berlin: Akad.-Verl. 1998, S. 21.

literarischer Performances wie z. B. Poetry Slams⁵⁰⁷ zeigen die große Relevanz von Mündlichkeit für literarische Praktiken. Auf diese Formen Bezug nehmend kommt auch Abraham zum Schluss: „Die kulturelle Praxis Literatur lebt gerade in einer Epoche digitaler Medialität nicht zuletzt von der Mündlichkeit.“⁵⁰⁸ Insofern war bzw. ist die Stimme und die damit verbundene Mündlichkeit ein konstitutiver Teil literarischer Praktiken. Literarische Unterrichtsgespräche eignen sich – so die hier vorgeschlagene These – in besonderer Weise dafür, jenen Rahmen zu eröffnen, in dem die Stimmlichkeit und Lautlichkeit von Literatur ins Zentrum zu rücken. Daher soll im Folgenden ausgelotet werden, welche Rolle die Stimme bei literarischen Unterrichtsgesprächen spielt.

Die Stimme in literarischen Unterrichtsgesprächen

Wie die vorhergehenden Kapitel gezeigt haben, spielt Wahrnehmung mit ihren verschiedenen Dimensionen im Literaturunterricht eine zentrale Rolle. Sie bezieht sich im Hinblick auf den literarischen Text nicht nur auf seine konkrete Materialität und die Textualität sinnlicher Wahrnehmung, sondern auch auf die Aufführung literarischer Texte, sei es durch Rezitation, Vortrag oder Lesung im Zuge des Unterrichts. Diese Aufführungsdimension literarischer Texte im Unterricht wurde in der Deutschdidaktik bisher kaum systematisch untersucht, weshalb hier aus einer performativitätstheoretischen Perspektive eine erste theoretische Grundlegung angestoßen werden soll. Denn insbesondere im Unterricht ist der Körper nicht nur Informationsträger, sondern – wie Westphal betont – auch gleichzeitig Empfindungs- und Handlungsträger von Wahrnehmungen sowie Ausdrucksorgan.⁵⁰⁹ In der ko-präsentischen Situation des Unterrichts „erfahren wir über die Worte hinausgehend andere Ausdrucksgestalten wie den Blick, die Hände, die

507 Anders, Petra: Poetry Slam im Deutschunterricht. Aus einer für Jugendliche bedeutsamen kulturellen Praxis Inszenierungsmuster gewinnen, um das Schreiben, Sprechen und Zuhören zu fördern. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren 2015.

508 Abraham (2020), S. 33.

509 Vgl. Westphal, Kristin: Stimme. Geste. Blick. Der Körper als Bezugspunkt für Lern- und Bildungsprozesse. In: Brinkmann, Malte (Hrsg.): Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute. Wiesbaden: Springer VS 2019, S. 447.

Haltung des Körpers, den Klang der Stimme, die Lautgebung etc.“⁵¹⁰ Über den Fokus auf diese nicht-hermeneutischen Anteile in der Auf-
führung von Texten können Aspekte von Literatur thematisiert wer-
den, die eben nicht in der inhaltlichen Analyse aufgehen, sondern dem
Bereich der Präsenzeffekte zugeordnet werden – jene Dimension, „die
unserer Stimme bedarf und wo ‚gesungen‘ werden muß“⁵¹¹.

Um die damit verbundenen durchaus komplexen Phänomen einzu-
grenzen, soll im Folgenden der Fokus daher vor allem auf die Stimme
gelegt werden. Diese ist in literarischen Unterrichtsgesprächen nicht
nur bei dem Vorlesen (und damit dem Aufführen des Textes) relevant,
sondern spielt auch im anschließenden Gespräch eine wichtige Rolle.
Hinweise zur Relevanz der Stimme finden sich – wie im Folgenden
gezeigt wird – in unterschiedlichen Beiträgen zum Heidelberger Mo-
dell sowie in Zusammenhang mit Lyrik und deren Didaktisierung. Ge-
nerell lässt sich sagen, dass der Stimme im schulischen Kontext ein
zentraler Stellenwert zukommt und so gibt es auch in der pädagogi-
schen Forschung ein verstärktes Interesse an dem Phänomen der
Stimme, wie Westphal in ihrem Beitrag zum Handbuch Pädagogische
Anthropologie betont. Sie sieht in der Stimme die Spur des Körpers in
der Sprache und identifiziert die Stimme als wesentlichen Bestandteil
und Träger von Information.⁵¹² Diese Informationen gehen über das
Inhaltliche hinaus, „[d]ie Performativität der Stimme oder ihre Form
bestätigt, überlagert, modifiziert, hinterfragt oder unterläuft das, was
gesagt wird.“⁵¹³ Nicht nur dieser leibliche Überschuss, der sich in In-
tonation, Timbre und anderen spezifischen körperlichen Aspekten ma-
nifestieren kann, sondern auch die Flüchtigkeit der Stimme tragen
dazu bei, dass die Stimme als „Medium einer unmittelbaren Präsenz

510 Westphal (2019), S. 451.

511 Gumbrecht (2004), S. 128.[Anmerkung M.L.: Gumbrecht bezieht sich hier auf ein Zitat von Gadamer.].

512 Vgl. Westphal, Kristin: Stimme. In: Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg (Hrsg.): Handbuch Pädagogische Anthro-
pologie. Wiesbaden: Springer VS 2014, S. 190.

513 Westphal (2014), S. 192.

und Nähe⁵¹⁴ gilt.⁵¹⁵ Für Meyer-Drawe ist die stimmliche Präsenz des Anderen eine spezifische, weil man sich der Stimme – anders als dem Blick – nicht entziehen kann.⁵¹⁶ Auch im Zusammenhang mit literarischen Unterrichtsgesprächen ist es die Stimme, die für die Anwesenheit des Anderen steht. Steinbrenner erläutert diese Relevanz der Stimme in literarischen Unterrichtsgesprächen näher:

Im Gespräch hören wir aber nicht nur den literarischen Text – wir hören auch unsere eigene Stimme und die Stimmen der Anderen. Und – ich möchte ergänzen – wir hören nicht nur ihre Stimme, wir sehen auch ihr Antlitz beim Sprechen, wir können ihnen ‚beim Sprechen zusehen‘. Dieses Hören und Sehen des Textes und des Gegenübers im Gespräch sind die Grundlagen für die personalen und literarischen Erfahrungen, die im Literarischen Gespräch gemacht werden können.⁵¹⁷

Steinbrenner nimmt hier eine Fokusverschiebung vor, indem er die wahrnehmungsbezogenen Aspekte literarischer Unterrichtsgespräche hervorhebt. Bedingung dafür sind eben die Aufführungssituation und die damit verbundenen performativen Aspekte wie zum Beispiel die schon beschriebene leibliche Ko-Präsenz.

Die Stimme der am Gespräch Teilnehmenden ist also zum einen als Grundbedingung für die mündliche Kommunikation relevant und zum anderen, weil sie den literarischen Text in spezifischer Weise inszeniert, aufführt und damit konkretisiert. Dies äußert sich beispielsweise in der von Steinbrenner beschriebenen Art und Weise des tentativen Sprechens. Gemeint ist damit ein Sprechen, das mit einem abgeschwächten Geltungsanspruch einhergeht und das über verschiedene relativierende Verben, Unterbrechungen im Redefluß, Selbstkorrekturen und Markierungen von Subjektivität angezeigt wird. In Bezug auf Hausendorf hebt

514 Kohns, Oliver: Stimme – Präsenz – Medialität Dekonstruktion und Medientheorie. In: Mein, Georg; Sieburg, Heinz (Hrsg.): Medien des Wissens. Interdisziplinäre Aspekte von Medialität. Bielefeld: transcript 2011, S. 189.

515 Für einen Überblick über poststrukturalistisch-informierte Kritik an dieser Auffassung vgl. Kohns (2011), S. 189–195.

516 Vgl. Meyer-Drawe, Käte: Stimmgewalten. In: Liebsch, Burkhard; Mensink, Dagmar (Hrsg.): Gewalt Verstehen. Berlin: De Gruyter 2003, S. 127.

517 Steinbrenner, Marcus: "Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander". Die Idee des Gesprächs in Friedrich Hölderlins Hymne Friedensfeier. In: Steinbrenner, Marcus u.a. (Hrsg.): "Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander". Das Heidelberger Modell des literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis. Gerhard Härke zum 60. Geburtstag. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2014, S. 21.

Steinbrenner hervor, dass sich eine für das Deuten charakteristische Unsicherheit des Verstehens zeigt, „die auch am Ton und Klang der Äußerung hörbar werden kann.“⁵¹⁸ Auch Schmidt kommt in ihrer empirischen Studie zu Gesprächen über Kunst zu ähnlichen Erkenntnissen: So zeigt sich der Sprachmodus des nicht-festlegenden Sprechens u.a. in der Intonation, die zum Ende der Mitteilung steigt oder gleichbleibt und eher offen und vorläufig wirkt, im leisen Sprechen, mit dem die Geltung des Gesagten vermindert wird und im Wechsel des Tempos.⁵¹⁹

Aber auch das Verstehen kann durch die Artikulation und Art und Weise des Sprechens beeinflusst werden⁵²⁰, weshalb für Härle Können im Zusammenhang mit literarischen Unterrichtsgesprächen auch bedeutet, „die unterschiedlichsten Resonanzen auf den literarischen Text einerseits und die verbalen wie nonverbalen Resonanzen der anderen Partizipant:innen andererseits wahrzunehmen und sie angemessen zu artikulieren“⁵²¹. Wahrnehmungsbezogene Dimensionen von Kompetenz richten sich im Sinne Härles also nicht nur auf die analytische Auseinandersetzung mit dem Gegenstand, sondern auch auf das, was die Partizipant:innen im Gespräch mit dem Text tun.

Dass der Text damit beim (Re-)Zitieren, Sprechen, Vorlesen usw. durch die Stimme in einer anderen Form wahrgenommen wird bzw. wahrgenommen werden kann, ist der zweite Aspekt der lautlichen Wahrnehmung in literarischen Unterrichtsgesprächen. Wie bereits ausgeführt, spielte Mündlichkeit in literarischen Praktiken früher eine große Rolle und spiegelt sich heutzutage in mündlichen Formen von Literatur wie dem Poetry Slam, der Dichter:innen-Lesung und anderen performativen Formaten. In der Aktualisierung eines Textes durch Sprechen oder Hören erkennt Härle – mit theologischem Einschlag – gar die Bildungsszene, durch die ein Text zum Ereignis werden und damit in die

518 Steinbrenner (2010a), S. 46.

519 Vgl. Schmidt (2016), S. 142.

520 Vgl. Härle (2014), S. 61.

521 Härle (2014), S. 62.

Gemeinschaft der Hörenden aufgenommen werden kann. Er beschreibt dies wie folgt: In der Anrede

gewinnt der Text seine Klanggestalt zurück, die sich unter dem starren Mantel der Schrift verbirgt: Er wird zum Medium einer Beziehung, in der er zwar von dem einen Akteur gesprochen, aber zugleich von *beiden gehört* wird. Durch den Mund des Sprechers spricht der Text beide Partizipanten an, den Sprecher wie den Hörer; sie stehen, theologisch ausgedrückt, „gemeinsam unter dem Wort“.⁵²²

Für Härle ist es also erst die stimmliche Aktualisierung und Konkretisierung, die den literarischen Text im Gespräch zum Bezugspunkt verschiedener Partizipant:innen macht und so eine Verständigung ermöglicht. Diese Dialogizität des mündlichen Vortrags oder des Vorlesens betont Härle an anderer Stelle vor allem im Zusammenhang mit der kindlichen Vorlesesituation, „die ihrerseits durch Nähe, Klang (Stimme der Mutter) und dyadische Symbiose der im Lese-Gespräch miteinander verbundenen (Klein-)Gruppe begründet wird.“⁵²³ Auch Abraham hebt hervor, dass erste poetische Erfahrungen eigentlich in der Mündlichkeit gemacht werden, was eben auch aus didaktischer Perspektive berücksichtigt werden sollte. Für die ästhetische Erfahrung mit Literatur hieße das nämlich, „dass auch später die Dimension der Mündlichkeit, in der solche Erfahrung gleichsam lebensgeschichtlich verwurzelt ist, immer einbezogen werden sollte – zum Beispiel durch Vorlesen und Vortragen.“⁵²⁴

Mit eben dieser angesprochenen performativen Dimension des Vorlesens und dem frühkindlichen mimetisch-ästhetischen Erleben hat sich Hochstadt auseinandergesetzt und argumentiert unter anderem mit Bezug auf Fischer-Lichte, dass die Aufmerksamkeit durch die Dominanz des Signifikanten im sinnlichen Erleben vor allem auf den Prozess bzw. die damit verbundene eigenen Wahrnehmung des Prozesses gerichtet

522 Härle, Gerhard: Literarische Bildung im Spannungsfeld von Erfahrung und Theorie. In: Härle, Gerhard; Rank, Bernhard (Hrsg.): "Sich bilden, ist nichts anders, als frei werden.". Sprachliche und literarische Bildung als Herausforderung für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2008, S. 47–48.

523 Härle (2004), S. 142.

524 Abraham (2010), S. 12.

wird. Es sei vor allem die spezifische Materialität von Sprache und Stimme, also neben tonalen Modulationen auch der sprachliche Rhythmus und die Wirkung der Sprache im Raum, die von den rezipierenden Kindern im Besonderen wahrgenommen werde. Vorlesen – so Hochstadt – ist für Kinder daher eine ganzheitliche Erfahrung, die eben sinnliche und reflexive Prozesse vereint.⁵²⁵ Die Vorlesesituation im literarischen Gespräch bzw. das Zitieren aus dem literarischen Text ist daher eine eminent wichtige Dimension des Textverstehens, wie auch Hofer-Krucker Valderrama und Weber betonen: Die Art und Weise des Vorlesens in literarischen Unterrichtsgesprächen nimmt „besonders intensiven Einfluss auf die Textinterpretation und ist entsprechend für den Verlauf des Gesprächs maßgebend.“⁵²⁶ Härle bestätigt diese Beeinflussung des Verstehens durch das Vorlesen des Textes am Anfang von literarischen Gesprächsrunden nach dem Heidelberger Modell, gibt allerdings auch zu bedenken, dass jegliche Form der Texteinführung eine Beeinflussung des Verstehens bedeutet. Auch das Nicht-Vorlesen ist eine Beeinflussung des Verstehens, „die unverfälschte Textbegegnung ist nicht zu haben.“⁵²⁷

Maßgebend für das Verstehen – so könnte man anfügen – ist auch die Form des literarischen Gesprächs selbst, da über die inhaltlichen Beiträge der Teilnehmer:innen hinaus auch die Ko-Präsenz und die Auf-führung des Textes in unterschiedlichen Weisen in der gemeinsam hervorgebrachten Deutung bestimmend sind. Jener Bereich literarischer Texte, der unserer Stimme bedarf und wo im übertragenen Sinne ‚„ge-sungen‘ werden muß“⁵²⁸, kann in offenen literarischen Unterrichtsgesprächen eröffnet werden, denn „[e]rst alle Stimmen gemeinsam bringen den Text in seinen vielfältigen wirkungsästhetischen Facetten zum

525 Vgl. Hochstadt (2016), S. 187.

526 Hofer-Krucker Valderrama, Weber (2020), S. 143.

527 Härle (2010), S. 119.

528 Gumbrecht (2004), S. 128.

Klingen“⁵²⁹. Oder wie es Garbe pointiert ausdrückt: „Der Polysemie der Texte entspricht dabei die Polyphonie der Schüler-Stimmen.“⁵³⁰

Dieser Bereich des Vortragens, Aufführens und Sprechens ist aber in der Forschung zu literarischen Unterrichtsgesprächen unterrepräsentiert, wie auch Steinbrenner im 2020 erschienenen Sammelband zum Literarischen Gespräch nach Heidelberger Modell feststellt. So habe es in vielen empirischen Studien keine gegeben, die ihren Fokus auf den Sprachmodus der Gesprächsteilnehmer:innen legt.⁵³¹ Bereits zehn Jahre zuvor hat Steinbrenner darauf hingewiesen, dass die Verfahren der Transkription zwar inhaltliche Aspekte literarischer Unterrichtsgespräche festhalten, dass Ton und Klang der Äußerungen jedoch nicht wiedergegeben werden können.⁵³² Hier wäre es naheliegend, performativitätstheoretisch informierte empirische Verfahren in der Beforschung von literarischen Unterrichtsgesprächen einzusetzen, die eine andere Perspektive auf den Untersuchungsgegenstand zulassen und diese leiblichen sowie atmosphärischen Aspekte zu beschreiben imstande sind.

Aber auch aus didaktischer Perspektive scheint es aufgrund der bisherigen performativitätstheoretischen Ausführungen zum Zusammenhang von Wahrnehmung und Literatur wichtig, das Vortragen und Vorlesen von literarischen Texten im Zusammenhang mit literarischen Unterrichtsgesprächen stärker zu betonen. Der Vortrag in ko-präsentischer Anwesenheit und die damit verbundenen sinnlichen-materiellen Dimensionen von Literatur können damit wie oben angedeutet vergleichend zu jener Rezeption elektronischer digitaler Medien herausgestellt werden.

529 Härle, Heizmann (2019), S. 78.

530 Garbe (2014), S. 83.

531 Vgl. Steinbrenner (2020), S. 80.

532 Vgl. Steinbrenner (2010b), S. 37.

Vortrag und Aufführung literarischer Texte im Zuge literarischer Unterrichtsgespräche

Ansätze, die die Mündlichkeit im Literaturunterricht – und insbesondere im Lyrikunterricht – hervorheben, gibt es in der Deutschdidaktik bereits, sie wurden aber nicht in Zusammenhang mit literarischen Unterrichtsgesprächen gebracht. Dies soll der folgende Abschnitt überblicksartig leisten.

Auch wenn das Heidelberger Modell des literarischen Gesprächs nicht nur eine Methode ist, sondern vielmehr eine gewisse Haltung gegenüber Literatur und dem Umgang damit bezeichnet, so gibt es – wie in den vorherigen Kapiteln bereits erwähnt – doch einen gewissen ritualisierten Ablauf dieser Unterrichtsgespräche.⁵³³ Zentral ist unter anderem die Vorleserunde, die neben dem lektürebezogenen Einstieg laut Bräuer u.a. dazu dient, „den Text in seinen vielfältigen Aspekten und Wirkungen zum Klingeln“⁵³⁴ zu bringen. Bräuer führt diesen Aspekt zwar nicht weiter aus, deutet aber damit die Relevanz dieser Aufführung des Textes am Beginn des Gesprächs an.

Mit dem Vorlesen wird ein Raum eröffnet, den Härle als personalen Raum beschreibt, „in dem die Teilnehmenden *einander und den Text* mit Blick und Stimme unmittelbar erleben“⁵³⁵, es wird – so könnte man anfügen – eine Möglichkeit geschaffen, den Text auch in anderer medialer Form zu erleben, ihn sinnlich wahrzunehmen und alleine schon in der Art und Weise des Vortrags die Alterität des literarischen Textes zu erfahren, sei es durch die stimmliche Konkretisierung, sei es durch einen anderen Rhythmus, andere Betonungen, usw. So beschreibt Steinbrenner beispielsweise den Vortrag des Gedichts „Zürich, zum Storchen“ von Celan mit seinen häufigen Zeilenbrüchen als „eindrückliche Klangerfahrung“⁵³⁶. Durch den Vortrag des Textes können also jene Erfahrungen evoziert werden, die dann Gegenstand des gemeinsamen Gesprächs sind. Denn das sind Rank und Bräuer

533 Vgl. Steinbrenner, Wiprächtiger-Geppert (2010), eingesehen am 27.06.2021.

534 Bräuer (2011), S. 82.

535 Härle (2020), S. 57.; Hervorh. im Orig.

536 Steinbrenner (2020), S. 80.

zufolge – neben inhaltlichen Aspekten – auch „Erfahrungen, die in erster Linie über das Sprachspiel und die Sprachkunst gelingen, besonders auch über Rhythmus und Klang, Textkörper und -gestalt“⁵³⁷.

Die Relevanz der Stimme am Beispiel einer empirischen Untersuchung

Wie die Klanggestalt eines literarischen Textes konkret im Unterrichtsgepräch zum Thema wird, soll hier an einem Beispiel aus der empirischen Forschung performativitätstheoretisch veranschaulicht werden und zwar an dem bereits oben erwähnten Fallbeispiel des Forschungsteams um Andreas Gruschka „An den Grenzen des Unterrichts“. In der von den Forscher:innen beobachteten Doppeleinheit zum Gedicht „Blauer Abend in Berlin“ gibt die Lehrerin den Auftrag, das Gedicht laut zu lesen, nachdem die Schüler:innen das Gedicht zunächst still gelesen und dann in einem Lehrerin-Schüler:innengespräch ihre ersten Deutungshypothesen präsentiert haben. Die Lehrerin führt diesen Abschnitt der Stunde folgendermaßen ein:

Lw: Mhm, ja? Ja schön, ihr habt da ja schon ne ganze Menge entdeckt, vor allen Dingen aber erst mal die Fragen, die ihr an das Gedicht habt, und das ist eigentlich das aller Wichtigste, wenn man en Text liest, en Gedicht, oder einen anderen Text, den man nicht versteht, dass man sich erst mal überlegt, welche Fragen habe ich an den Text. Auf die Weise kann man eigentlich am Besten, die Sache dann versuchen zu verstehen. Ich möchte das jetzt aber erst noch mal en Bisschen zurückschieben, weil ich noch ma an dem anknüpfen möchte, was wir letztes Mal gemacht haben. Äh en Gedicht, is ja auch ganz wichtig, in dem wie es klingt. Ja? Und die Worte sind wichtig, und deshalb ist das Vortragen auch erst mal ganz ganz wichtige Sache. Und, äh, ich möchte, dass wir jetzt ganz kurz, dass ihr es euch jetzt noch einmal anschaut unter der Fragestellung, worauf muss man achten beim Vortragen?⁵³⁸

537 Rank, Bernhard; Bräuer, Christoph: Literarische Bildung durch literarische Erfahrung. In: Härle, Gerhard; Rank, Bernhard (Hrsg.): "Sich bilden, ist nichts anders, als frei werden.". Sprachliche und literarische Bildung als Herausforderung für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2008, S. 80.

538 Unterrichtstranskript einer Deutschstunde an einem Gymnasium (8. Klasse). Stundenthema: "Blauer Abend in Berlin" von Oskar Loerke 2007b, S. 8–9.

Interessant ist hier der Zusammenhang, den die Lehrperson zwischen dem Verstehen des Gedichts und der Form herstellt und den Vortrag des Gedichts als besonders relevant hervorhebt. Gruschka interpretiert diese Stelle in seiner Fallinterpretation als Fokussierung darauf, „das Gedicht so zum Klingen zu bringen, dass es für den Hörer als Gesprochenes vernehmbar wird.“⁵³⁹ Nach einer kurzen Lesepause, in der die Schüler:innen das Gedicht für sich selbst leise vortragen, fragt die Lehrerin nach den Besonderheiten des Gedichts, worauf eine Schülerin folgende Antwort gibt:

Sw8: Also, jetzt die Vortragsweise, vielleicht dass man ähm, die Stimme en bisschen gedeckt hält. Also nicht so, so fröhlich heraus, (1) da sagt man das alles so en bisschen, (1) das is alles so en bisschen mystisch hab ich so des Gefühl, also so en bisschen in Anführungsstrichen unheimlich. (Lw: Ja?) Und deshalb sollte man drauf achten, dass man des, das man die Stimme so en bisschen gedeckt hält.⁵⁴⁰

Während nach dem stillen Lesen das Gedicht die Klasse Irritation und Nicht-Verstehen äußerte und doch einige Schüler:innen auch schon Deutungshypothesen präsentierten, zeigt sich in der Antwort der Schülerin, dass ihr bereits aufgebautes Verständnis des Gedichts zunächst mit einer gewissen Atmosphäre bzw. einem noch nicht konkretisierten Gefühl des Unheimlichen korrespondiert. Diese Stimmung wird zwar von der Schülerin nicht näher erläutert, sie schließt von dieser Atmosphäre aber sehr wohl auf eine gewisse Art des Vortrags. Im Sinne der oben besprochenen Kategorie der Wahrnehmung, die vor allem im Vortrag und der Inszenierung und damit verbundenen Auf-führung eine wichtige Rolle spielt bzw. in Wechselwirkung mit dieser steht, lässt sich hier zeigen, dass für die Wahrnehmung des Gedichts eben auch leibliche Aspekte eine Rolle spielen. Stimmungen, die das Gedicht scheinbar evoziert, werden als körperlich-stimmliche Inszenierungen dieser Stimmungen imaginiert bzw. aufgeführt. Dass es sich bei dem Gedicht nicht um ein fröhliches Gedicht handelt, wird

539 Gruschka (2010), S. 41.

540 APAEK (2007b), S. 9.

der Schülerin offensichtlich dadurch klar, dass sie verschiedene Ausführungsweisen bzw. Vortragsstile angedacht hat und zum Schluss kommt, dass der fröhliche Vortragsstil eben unpassend ist.

Im Anschluss an diese Äußerungen wird der Fokus dann sehr schnell auf die Form des Gedichts gelegt, zunächst auf die Kommata, schließlich auf die Zeilensprünge, wobei die Lehrerin auch den Fachbegriff Enjambement einführt. Interessant ist, dass die Lehrerin ihre Arbeitsaufträge offen anlegt, wenig Rückmeldung gibt und ihre Fragen dann aber doch auf ein bestimmtes Ziel hin ausrichtet (hier: das Erkennen des Zeilensprungs).

Anschließend folgt ein Arbeitsauftrag, der darin besteht, dass die Schüler:innen in Kleingruppen das Gedicht gegenseitig vortragen sollen und zwar so lange bis sie der Aussage der Lehrerin zufolge eine „schöne Vortragsweise dieses Gedichts gefunden“⁵⁴¹ haben. Über die Erfahrung der formalen Irritation im Gedicht sollen die Schüler:innen auf die sprachlichen Besonderheiten gestoßen werden. Gruschka schließt allerdings daraus, dass sie bei dem Versuch, etwas besonders schön vorzutragen, nur scheitern können: „Aber dieses Scheitern kann auch wieder produktiv werden, sobald es danach darum geht, über das Erklären des Misslingens der poetischen Struktur des Textes näher zu kommen.“⁵⁴²

Interessant ist bei den darauffolgenden Unterrichtsgesprächen innerhalb der Schüler:innengruppen, dass immer wieder das mangelnde Verstehen des Gedichts dafür verantwortlich gemacht wird, dass auch der Vortrag noch nicht gut gelingt:

Sw?1: Ich glaub wir lesen zu schnell.

Sw5: Ja, und hier hab ich auch falsch gemacht. (2) Okay, du darfst wieder.

541 APAEK (2007b), S. 14.
542 Gruschka (2010), S. 54.

Sw?1: (nicht verstanden). Ich glaub wir haben auch noch gar nicht kapiert, um was es da wirklich geht. Also...⁵⁴³

Im zweiten Teil der Doppelstunde erklärt die Lehrerin dieses wechselseitige Verhältnis von Sprechen und Verstehen auch zum didaktischen Prinzip der Einheit und weist darauf hin, dass „man sich Gedichte heute im Prinzip auch vom Klang und dem sprechen [sic!] her erschließen“⁵⁴⁴ kann. In einem Hin und Her zwischen Form und Inhalt ist das erklärte Ziel der Lehrerin, das Gedicht dann „endgültig zu knacken“⁵⁴⁵. Mit dem Insistieren der Lehrerin, das Gedicht auch wirklich mehrere Male zu lesen und in den Kleingruppen aufzuführen, gelingt es Gruschka zufolge einen Habitus der „Arbeit am Gedicht“ zu vermitteln.⁵⁴⁶ Mit der Betonung der Form als wichtige Komponente für das Verstehen des Gedichts weist die Lehrerin darauf hin, dass eine Arbeit am Gedicht eben immer auch eine Arbeit am Klang bzw. am Vortrag des Gedichts einbezieht.

Nachdem die Kleingruppen die Vortragsweise des Gedichts in der ersten Stunde geübt haben, kommt es dann zu einer Aufführungssituation vor der Klasse und der Lehrerin, wobei die Lehrerin auch immer wieder mit kritischen Kommentaren auf die Vorträge der Schüler:innen reagiert. Da die Schüler:innen im Anschluss an diese Probevorträge über fehlendes Verstehen klagen, wechselt die Lehrerin die Methode und leitet zur Arbeit mit dem Lehrbuch und den Sprachbildern in Lorckes Gedicht über, was für die hier vorliegende Deutung nicht mehr relevant ist.

Wie sich in dem Bezug auf die empirische Untersuchung und der damit verbundenen Falldeutung von Gruschka gezeigt hat, spielt die Wahrnehmung von Klang und den damit verbundenen formalen Besonderheiten lyrischer Texte eine wichtige Rolle im Versuch der Deutung eines Gedichts. Das Ziel der Lehrerin, aufzuzeigen, dass

543 APAEK (2007b), S. 17.

544 Unterrichtstranskript einer Deutschstunde an einem Gymnasium (8. Klasse) . Stundenthema: "Blauer Abend in Berlin" von Oskar Loerke 2007a, S. 2.

545 APAEK (2007a), S. 2.

546 Vgl. Gruschka (2010), S. 67.

Verstehen und Vortrag bzw. Aufführung des Gedichts in enger Verbindung stehen, trat zwar am Ende mit der Überführung des Deutungsgesprächs in die im Schulbuch vorgegebene analytische Arbeit an Sprachbildern in den Hintergrund, wurde aber als wichtiger Aspekt im Umgang mit Gedichten veranschaulicht. Damit also literarische Texte und insbesondere lyrische Texte über ihre inhaltliche Dimension hinaus wirken können, kommt den performativen Aspekten in literarischen Unterrichtsgesprächen eine besonders wichtige Rolle zu. Im Zuge literarischer Unterrichtsgespräche sollte es daher Anlässe und Möglichkeiten geben, den Text in unterschiedlichen Arten und Weisen zum Klingen zu bringen, sei es – wie im oben genannten Beispiel – indem sich die Schüler:innen an unterschiedlichen Vortragsweisen versuchen oder dass eben der Text von professionellen Sprecher:innen aufgeführt wird. Auch wenn die Bedingung der Ko-Präsenz dadurch zwar nicht erfüllt ist, würde es sich anbieten, in diesem Fall mit aufgezeichneten Lesungen zu arbeiten oder gar die Stimme der Autorin oder des Autor selbst erklingen zu lassen. Angebote dafür finden sich frei zugänglich im Internet.⁵⁴⁷ Da genannten Phänomene der Wahrnehmung literarischer Texte und deren formaler Aspekte wie Rhythmus, Klang und Lautlichkeit insbesondere in der Arbeit mit lyrischen Texten offenbar werden, soll als Abschluss dieses Kapitels noch kurz der Zusammenhang von Stimme, Klang und Lyrik behandelt werden. Dies ist insbesondere für literarische Unterrichtsgespräche nach dem Heidelberger Modell relevant, da bei diesen oftmals Gedichte als Ausgangstext dienen.

Stimme und Lyrik

In der Aufführung bzw. im Vortrag eines lyrischen Textes kommt etwas zur Wirkung, das bereits mit Verweis auf Krämer und ihren Ausführungen zur Stimmlichkeit dargelegt wurde: Im Sprechen und der damit verbundenen Stimmlichkeit zeigt sich die Spur des Körpers, es ist mit

547 Z. B.: Aufzeichnungen auf youtube.com oder die Internetseite <https://www.lyrikline.org>, auf der hauptsächlich von Autor:innen selbst gesprochene Gedichte zu finden sind.

Lösener gesprochen „eine sprachliche Modalität, die sich auf die Ebene der konkreten Äußerung bezieht und personale Wirkungen des Sprechens im Gesprochenen oder im Geschriebenen erfahrbar macht.“⁵⁴⁸ Ihm zufolge werde durch diese Subjektivierung der Sprache durch die Sprachtätigkeit das lexikalische, idiomatische und grammatische Repertoire in ein personalisiertes Sprechen verwandelt. Dies ist im Hinblick auf literarische Unterrichtsgespräche insofern relevant, als dass der Vortrag und das Erklärenlassen des Textes möglicherweise überhaupt erst die Voraussetzung für einen persönlichen Zugang zum Gedicht sein können.

Es muss nicht unbedingt das laute, öffentliche Vortragen sein, um die Lautlichkeit des Gedichts zur Geltung zu bringen, wie Bosse betont: selbst beim leisen Lesen eines Gedichts spricht man das Gedicht mit. Er verweist dazu auf aktuelle neurowissenschaftliche Studien, die einen Zusammenhang von Lesen und Sprechbewegungen nahelegen. Bosse nennt diese Vorgänge das „unterschwellige Sprechen“.⁵⁴⁹ Ob tatsächlich alle Wirkungsaspekte der Stimmlichkeit in diesem Modus des unterschweligen Sprechens zur Geltung kommen, kann jedoch bezweifelt werden.

Als Wirkungsaspekte der Stimmlichkeit zählen für Lösener der Sprechrhythmus, der sich durch Prosodie, Syntax, Zäsuren und Interpunktion auszeichnet, die Sprechgestaltung, die sich durch Sprechformen wie laut und leise bzw. durch Sprechstimmungen manifestiert, die in Gestik, Mimik, Bewegungen bzw. Haltungen wahrnehmbare Körperlichkeit und die Wahrnehmungsweisen, also je individuelle Denk- und Erlebnisweisen, die im Sprechen zum Ausdruck kommen.⁵⁵⁰ So ist für ihn auch klar, dass eine Teilkompetenz im Umgang mit Gedichten die Fähigkeit zur Gestaltung und Inszenierung von Stimmlichkeit ist: „Gedichte müssen gehört und gesprochen werden, damit ihr Wirkungspotential erfahrbar wird, was nichts anderes

548 Lösener, Hans: Das Gedicht und die Stimmlichkeit der Sprache. In: Pompe, Anja (Hrsg.): Kind und Gedicht. Wie wir lesen lernen. Freiburg im Breisgau u.a.: Rombach Verlag 2015, S. 188.

549 Vgl. Bosse, Heinrich: In Gedichten suchen wir Gestalten. In: Pompe, Anja (Hrsg.): Kind und Gedicht. Wie wir lesen lernen. Freiburg im Breisgau u.a.: Rombach Verlag 2015, S. 105.

550 Vgl. Lösener (2015), S. 190.

bedeutet, als dass sie in ihrer Stimmlichkeit erlebt werden müssen.“⁵⁵¹ Diese Argumentation unterstreicht die Relevanz performativer Aspekte im Umgang mit literarischen Texten und eben insbesondere mit lyrischen Texten, die Zirfas zufolge vor allem die Möglichkeit geben, etwas über die Formen zu lernen, in denen Inhalte ausgedrückt werden.⁵⁵² Denn wie sich auch in den empirischen Untersuchungen zu literarischen Unterrichtsgesprächen in der Grundschule⁵⁵³ gezeigt hat, müssen inhaltliche Aspekte gar nicht in den Vordergrund rücken, damit die Kinder und Jugendlichen ästhetische Erfahrungen mit Gedichten machen können. Man könnte dies mit den bereits genannten Präsenzeffekten des Gedichts erklären, die sich – wie Gumbrecht ausführt – sowohl im Rhythmus des Gedichts zeigen als auch durch ihre körperliche Wirkungsweise im Sprechen:

Gedichte sind sich selbst in einem doppelten Sinn präsent: im beschriebenen Sinn der durch den Rhythmus angehaltenen Zeit, präsent aber auch in der Realisierung ihrer Klangkörper durch unsere Körper als Stimme. Und natürlich nehmen Kinder, wenn sie ein Gedicht auf-sagen, an dieser doppelten Präsenz teil, ganz abgesehen davon, ob sie den Inhalt des Textes verstehen oder nachvollziehen können.⁵⁵⁴

Zumindest aus theoretischer Perspektive eröffnet sich mit den performativen Anteilen von Gedichten, eine Sichtweise, die den klassischen Form-Inhalt-Dualismus im Lyrikunterricht zu transzendieren vermag. Dies zeigt Lösener beispielsweise anhand der Analyse einer Bildungsstandards-Lernaufgabe zum Gedicht „Zwielicht“ von Eichendorff, die in einer traditionellen Auslegungshermeneutik verhaftet bleibt und das Gedicht durch diese Form-Inhalt-Interpretation banalisiert.⁵⁵⁵ Was damit neben der Ausblendung poetischer Erfahrung, der poetischen

551 Lösener (2015), S. 193.

552 Vgl. Zirfas, Jörg: Liminalität. Zur Erfahrung des ästhetischen Verweilens. In: Pompe, Anja (Hrsg.): Kind und Gedicht. Wie wir lesen lernen. Freiburg im Breisgau u.a.: Rombach Verlag 2015, S. 22.

553 Heizmann (2018).

554 Gumbrecht, Hans Ulrich: Kind und Gedicht. Variationen über ein Affinität zwischen Euphorie und Melancholie. In: Pompe, Anja (Hrsg.): Kind und Gedicht. Wie wir lesen lernen. Freiburg im Breisgau u.a.: Rombach Verlag 2015, S. 17.

555 Vgl. Lösener, Hans: Der Rhythmus und die Fallen des Zeichens. Warum der Literaturunterricht eine Anthropologie der Sprache braucht. In: Interval(le)s No 7 (2015), S. 15. <http://labos.ulg.ac.be/cipa/wp-content/uploads/sites/22/2015/07/loesener.pdf>, eingesehen am 20.08.2020.

Wirkungsweise und experimenteller Formen der Rezeption auf der Strecke bleibe, sei die Körperlichkeit der Sprache bei der Textbegegnung. Lösener schlägt daher vor, die Arbeit mit Gedichten im Unterricht vom Rhythmus her zu denken. Konkrete Vorschläge für die praktische Umsetzung finden sich in dem 2011 erschienenen Band „hochform@lyrik“⁵⁵⁶.

Wenn in diesem Abschnitt nun von der konkreten Aufführung literarischer Texte im Literaturunterricht bzw. im Zuge literarischer Gespräche die Rede war, so ist zu beachten, dass diese Aufführungen in je konkreten Räumen stattfinden bzw. auch im übertragenen Sinne Räume eröffnen. Damit rückt eine weitere performativitätstheoretische Kategorie in den Fokus, die im folgenden letzten Abschnitt erarbeitet werden soll: Der Raum und die damit verbundene Räumlichkeit des Literaturunterrichts.

4.7. Räumlichkeit

Denkt man über den Raum des Literaturunterrichts nach, dann lassen sich zunächst zwei Aspekte feststellen: Der Literaturunterricht ist erstens in der Regel in einem Schulgebäude bzw. einem Klassenzimmer verortet.⁵⁵⁷ Daraus ergibt sich zweitens eine spezifische Räumlichkeit, die durch architektonische und raummateriale Aspekte bestimmt ist und die sich darüber hinaus im Normalfall durch leibliche Ko-Präsenz auszeichnet. Dass der Raum in pädagogischen und didaktischen Situationen eine wichtige Rolle spielt, wird in der Forschung breit diskutiert. Darauf aufbauend soll unter Bezug auf performativitätstheoretische Überlegungen zur Räumlichkeit nach dem Raum des Literaturunterrichts bzw. exemplifizierend nach dem Raum des literarischen Gesprächs gefragt werden. Wie oben bereits beschrieben, ist ein

556 Lösener, Hans; Siebauer, Ulrike: Hochform@lyrik. Konzepte und Ideen für einen erfahrungsorientierten Lyrikunterricht. Regensburg: Vulpes 2011.

557 Zweifelsohne gibt es auch Konzepte des Literaturunterrichts, bei denen bewusst andere Räume außerhalb des Schulgebäudes aufgesucht werden (z.B. Museen, Orte in der Natur, historisch bedeutsame Plätze, Schauplätze einer literarischen Geschichte usw.) vgl. Disoski, Meri u.a. (Hrsg.): (Ver)Führungen. Räume der Literaturvermittlung. Innsbruck: StudienVerlag 2012; Hochkirchen, Britta; Kollar, Elke (Hrsg.): Zwischen Materialität und Ereignis. Literaturvermittlung in Ausstellungen, Museen und Archiven. Bielefeld: transcript 2015.

zentraler Aspekt von (theatralen) Aufführungen die leibliche Ko-Präsenz aller Beteiligten. Voraussetzung dafür ist aber ein gemeinsam geteilter Raum, der als architektonischer Raum zwar schon gegeben ist, dessen Räumlichkeit aber wie andere performative Kategorien als ebenso prozesshaft und flüchtig angenommen wird. Fischer-Lichte betont, dass jegliche Materialität der Aufführung – und das schließt die Räumlichkeit neben der Körperlichkeit, Lautlichkeit usw. ein – erst in und durch die Aufführung performativ hervorgebracht wird.⁵⁵⁸ Der verfügbare architektonische Raum bietet zwar eine Angebotsstruktur für bestimmte Handlungen und Bewegungsweisen und ist somit auch als gestaltbarer Raum zu denken. Die Räumlichkeit der Aufführung ist jedoch bedingt durch die Bewegung und Wahrnehmung aller Beteiligten und damit fluktuierend und in ständiger Veränderung begriffen. Dies trifft insbesondere auf Atmosphären des Raumes zu, die sich als emergente Phänomene beschreiben lassen und die nicht auf einzelne Elemente des Raums (Objekte, Gerüche, Licht, Laute usw.) reduzierbar sind. Fischer-Lichte verweist auf Gernot Böhme, der den Atmosphärenbegriff im Zuge seiner Entwicklung einer neuen Ästhetik in die ästhetische Theorie eingeführt und bestimmt hat. Interessanterweise ist die grundlegende Definition einer Atmosphäre bei Böhme selbst als Metapher des Raums bestimmt. So will er Atmosphären verstanden wissen als das Dazwischen von Umgebungsqualität einerseits und menschlichem Befinden auf der anderen Seite.⁵⁵⁹ Grundlegende Voraussetzung für das Wahrnehmen einer Atmosphäre ist daher einerseits die Ekstase der Dinge – also ihre Wirkung nach außen – und andererseits die leibliche Präsenz der Wahrnehmenden.⁵⁶⁰ Erst im leiblichen Erspüren kann sich die Atmosphäre entfalten oder wie Fischer-Lichte es in Bezug auf jene Wirkung der Gegenstände und Räume ausdrückt: „Sie rücken dem wahrnehmenden Subjekt in der Atmosphäre in bestimmter Weise auf den Leib, ja dringen in es ein –

558 Vgl. Fischer-Lichte (2013), S. 58.

559 Vgl. Böhme, Gernot: *Atmosphäre. Essays zur neuen Ästhetik*. Berlin: Suhrkamp 2013, S. 23.

560 Vgl. Böhme (2013), S. 34.

wie vor allem bei Licht, Lauten und Gerüchen zu erfahren ist.⁵⁶¹ Die Autorin bestimmt Atmosphären also nicht als etwas den im Raum Anwesenden gegenüber oder in Distanz Stehendes, sondern als immersives Phänomen, das sie mit der Erfahrung des Umfangens und Eintauchens beschreibt. Die Immersion – also das Eintauchen in eine gewisse Atmosphäre – bestimmt aber auch die Wahrnehmung der Räumlichkeit in erheblichem Maße und strukturiert damit die Erfahrung der Anwesenden. Gerade dieser Aspekt spielt in der Beforschung von Räumen des Lernens bzw. der Pädagogik eine wichtige Rolle und wird im anschließenden Abschnitt erörtert.

4.7.1. Raum und Räumlichkeit von Lehr-/Lernprozessen

Dass der Raum in Lehr-/Lernprozessen eine zentrale Bedeutung einnimmt, zeigt sich nicht nur in der Rede vom Raum als „dritter Erzieher“⁵⁶², sondern äußert sich in einer intensiven Beforschung der Wirkung und Gestaltung von Räumen des Lehrens, Lernens und der Bildung. Reichen die ersten Überlegungen zu diesem Thema bis Rousseau und seinen Erwägungen zum Einfluss des Raumes auf pädagogische Prozesse zurück, so hat sich insbesondere in den letzten Jahrzehnten eine breite interdisziplinäre Forschungslandschaft ausgebildet, die unter Einbezug verschiedener Raumtheorien und empirischer Verfahren Räume der Bildung bzw. des Lehrens und Lernens untersucht.⁵⁶³ Neben einem starken Fokus auf architektonisch-materiellen Aspekten interessieren u.a. Phänomene, die unter die oben beschriebene performative Kategorie der Räumlichkeit subsumiert

561 Fischer-Lichte (2013), S. 59.

562 z.B. Schäfer, Gerd E.; Schäfer, Lena: Der Raum als dritter Erzieher. In: Böhme, Jeanette (Hrsg.): Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums. Wiesbaden: Springer VS 2009.

563 Liebau, Eckart u.a. (Hrsg.): Metamorphosen des Raums. Erziehungswissenschaftliche Forschungen zur Chronotopologie. Weinheim: Dt. Studien-Verl. 1999; Göhlich, Michael: Die pädagogische Umgebung. Eine Geschichte des Schulraums seit dem Mittelalter. Weinheim: Dt. Studien-Verl. 1993; Schröteler-von Brandt, Hildegard u.a. (Hrsg.): Raum für Bildung. Bielefeld: transcript 2014; Westphal, Kristin; Hoffmann, Nicole (Hrsg.): Orte des Lernens. Beiträge zu einer Pädagogik des Raumes. Weinheim: Beltz Juventa 2007; Watschinger, Josef; Kühebacher, Josef (Hrsg.): Schularchitektur und neue Lernkultur. Neues Lernen - neue Räume ; ein Projekt des Pädagogischen Instituts für die Deutsche Sprachgruppe, Bozen. Bern: hep 2007; Berndt, Constanze u.a. (Hrsg.): Räume bilden. Pädagogische Perspektiven auf den Raum. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 2016; Böhme, Jeanette (Hrsg.): Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums. Wiesbaden: Springer VS 2009

werden können. So unterscheidet Jeanette Böhme zwischen materialem Zweckraum, performativem Ritualraum und ereignishaftem Ausführungsraum. Bei den beiden letztgenannten Raumauffassungen stehen nicht so sehr die materialen Begebenheiten im Forschungsfokus, sondern vielmehr „die Praktiken der Akteure, die räumliche Ordnungen hervorbringen“⁵⁶⁴. Diese Ordnungen sind also nicht schon vorausgesetzt oder gegeben, sondern werden im konkreten Handeln erst performativ hervorgebracht.

Gerade in Bezug auf Praktiken spielt auch die leibliche Dimension des Lernens eine wichtige Rolle: so betonen Pfrang und Rauh die Auswirkung der oben beschriebenen atmosphärischen Aspekte, die die anwesenden Lernenden und Lehrenden direkt – auch leiblich/körperlich betreffen: „Temperatur, Lichtverhältnisse, Geräusche, Farbgestaltung usw. – all das wird direkt rezipiert und diese Aspekte beeinflussen das Lernen: sie fördern oder behindern es.“⁵⁶⁵

Der materiale-architektonische Raum der Gestaltung bzw. Inszenierung

Auf den ersten Blick scheint die Frage nach den Räumen des Unterrichts klar zu beantworten zu sein: Unterricht und das damit verbundene Lehren und Lernen findet üblicherweise in den jeweiligen Klassenzimmern an Schulen statt. In den meisten Fällen findet sich eine ähnliche architektonische Raumordnung mit Tischen und Sesseln bzw. einer Tafel meist an der Frontseite. Breidenstein beschreibt diese klassischen Räume in seinem ethnografischen Zugriff nur auf den ersten Blick als einheitlichen Raum, der sich jedoch im Laufe seiner Analyse „in eine Vielzahl einander überlagernder, sich durchdringender und überschneidender Räumlichkeiten“⁵⁶⁶ auflöst.

Der material-architektonische Raum ist demnach jener Raum, in dem

564 Böhme, Jeanette: Handlungsraum. In: Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg (Hrsg.): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer VS 2014, S. 423.

565 Pfrang, Agnes; Rauh, Andreas: Lernen im Raum. In: Brinkmann, Malte u.a. (Hrsg.): Pädagogik - Phänomenologie. Wiesbaden: Springer VS 2017, S. 291–292.

566 Breidenstein, Georg: Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: Springer VS 2006, S. 40.

die Inszenierung und Aufführung stattfinden, er bietet die materiellen Voraussetzungen dafür. Dieser konkrete Raum lässt sich noch in weitere Räume differenzieren: Ecarius und Olivieras tun dies mit Verweis auf Bollnows Unterscheidung zwischen Realraum bzw. Raumgestalt, einem Handlungsraum bzw. Raumausstattung und einem gestimmten Raum bzw. Raumausgestaltung.⁵⁶⁷ Zwar können diese Formen des Raums bewusst gestaltet bzw. inszeniert werden, sie wirken sich aber auch ohne bewusste Gestaltung auf die Handlungsoptionen der Akteur:innen im Raum aus. Daher liegt der Fokus im Zusammenhang mit bewusst inszenierten Unterrichtsprozessen auf der Dimension des Handlungsraums. Mit dieser wird laut Böhme jene „dinghafte Raumordnung bezeichnet, die menschliches Dasein ermöglicht, aber auch gezielt potenziert.“⁵⁶⁸ Der pädagogische Handlungsraum kann nach dieser Definition also als arrangierte Ordnung verstanden werden, die der Verwirklichung von Vermittlungsabsichten dient. Damit einher geht auch das Verständnis vom pädagogischen Raum als inszenierten Raum, der der Förderung von Lernprozessen dient.

Dem folgend lässt sich argumentieren, dass nicht nur die architektonische Grundform des Raumes ausschlaggebend ist, sondern vor allem die Art und Weise, wie der Raum in Szene gesetzt und genutzt wird. Ohne damit einer raumdeterministischen Sichtweise das Wort reden zu wollen, ist es doch die Angebotsstruktur des Raumes, die auf das Handeln der Akteur:innen Einfluss nimmt. So weisen Klepacki und Kötler-Kilian darauf hin, dass die räumlichen Settings nicht einfach da sind, sondern „in der und durch die Kopräsenz von Mensch und räumlichem Setting als wechselseitiger Wirkungs- und Handlungszusammenhang [...] erst hervorgebracht“⁵⁶⁹ werden.

Aber nicht nur Raumstrukturen und Settings bilden einen wechselseitigen Wirkungs- und Handlungszusammenhang, sondern auch die im Raum verfügbaren Dinge strukturieren den *modus operandi* des

567 Vgl. Ecarius, Jutta; Olivieras, Ronnie: Sozialer Raum. In: Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg (Hrsg.): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer VS 2014, S. 415.

568 Böhme (2014), S. 423.

569 Klepacki, Kötler-Kilian (2019), S. 216.

Lehrens und Lernens, weshalb die Autor:innen mit Bezug auf Nohl der Relationalität von körperlich-dinglich-räumlichen Beziehungen einen zentralen Stellenwert zuschreiben.⁵⁷⁰ In den Blick geraten sodann auch die Machtbeziehungen dieser institutionellen Arrangements bzw. Dispositive, wie sie beispielsweise Foucault im Zusammenhang mit Disziplinierungstechniken beschrieben hat.⁵⁷¹

Diese Dispositive, die sich durch die räumliche Struktur ergeben, können durch das widerständige Handeln der Akteur:innen jedoch auch unterminiert werden. Veranschaulichen lässt sich dies an der Unterscheidung zwischen Vorder- und Hinterbühne, die auf Goffman zurückgeht und die in der ethnografischen Schulforschung ebenso Einzug gehalten hat.⁵⁷² Goffman geht davon aus, dass es neben der Vorderbühne, auf der sich die soziale Aufführung abspielt, auch eine Hinterbühne gibt, also der „zu einer Vorstellung gehörige Ort, an dem der durch die Darstellung hervorgerufene Eindruck bewußt und selbstverständlich widerlegt wird.“⁵⁷³ Für den Kontext der Schule hat Zinnecker diese Hinterbühne beschrieben⁵⁷⁴, wobei er sie als jenen Ort definiert, an dem sich sowohl die Subkultur der Schüler:innen entfaltet als auch Vorbereitung und Verarbeitung von Unterricht stattfinden. Diese Metaphorik aufgreifend und bezugnehmend auf ritualtheoretische und praxeologische Konzepte beschreibt Wagner-Willi mithilfe von ethnografischen Mikroanalysen dieses spezielle räumliche Arrangement von Vorder- und Hinterbühne bzw. den Wechsel zwischen diesen beiden Räumen empirisch. Sie zeigt, wie im Bühnenarrangement des Klassenzimmers der Schwellencharakter deutlich wird: „[D]ie Klassentüre, die territorial die Grenze zwischen Flur und Klassenraum bildet, ist zu Beginn geöffnet, sie wird von mehreren Schülern und dem Klassenlehrer Herr Meier von außen (Flur) nach innen (Klassenraum) überschritten.“⁵⁷⁵

570 Vgl. Klepacki, Köstler-Kilian (2019), S. 217.

571 Foucault, Michel: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2017.

572 Zinnecker (1978); Wagner-Willi (2009).

573 Goffman (2015), S. 104.

574 Zinnecker (1978).

575 Wagner-Willi (2009), S. 153.

Aber auch der Klassenraum selbst lässt sich noch einmal im Sinne einer Bühne und eines Zuschauer:innenraumes differenzieren. So unterteilt Hausendorf den Klassenraum in ein Vorne und Hinten, wobei das Vorne einer Bühne gleichkommt, „auf der fast nichts geschehen kann, ohne dass wahrgenommen werden kann, dass wahrgenommen wird.“⁵⁷⁶ Im Gegensatz dazu gibt es den Zuschauer:innenraum, der das Zuschauen als dominante Handlung schon präkonfiguriert. Eine spezifische Arbeitsteilung und Rollenzuschreibung wird durch eine bestimmte Sitzordnung etabliert: „Es gibt einen, der auf der Bühne agiert, und es gibt viele, die diesem Bühnengeschehen als Zuschauer und -hörer folgen.“⁵⁷⁷ Anhand einer Eröffnungsszene von Unterricht analysiert Hausendorf diese Positionen und streicht die „Asymmetrie der Beteiligungsrollen“⁵⁷⁸ hervor, die sich aus der Sitzordnung im Klassenzimmer ergibt. Dabei eröffnen sich für die Position vorne im Raum besondere Handlungsoptionen wie z. B. die zeitliche Organisation des Geschehens, die Verteilung von Aufgaben und die Festlegung der Folgeaktivität.

Relevant ist im Zusammenhang mit der Sitzordnung aber auch die Bewegung der Personen im Raum, in der sich hierarchische Machtverhältnisse widerspiegeln können. Der Lehrperson kommt meistens ein größerer Bewegungsradius zu. Wie Klepacki aufzeigt, ist sie „in einer deutlich präsentiveren Art und Weise im Raum und hat zunächst auch mehr Aktionsraum als die Lernenden.“⁵⁷⁹ Wie über diese räumlichen Positionen eine Form impliziter Kommunikation stattfindet, zeigt die oben erwähnte Mikroanalyse von Wagner-Willi eindrucksvoll, bei der sie den Beginn einer Unterrichtsstunde schildert und interpretiert. So wird den schnellen Bewegungen der Kinder die gemächliche Art des Lehrers kontrapunktisch gegenübergestellt, eine Langsamkeit, die den Schüler:innen die Möglichkeit geben soll, den Rahmenwechsel zu

576 Hausendorf, Heiko: Interaktion im Klassenzimmer. Zur Soziolinguistik einer riskanten Kommunikationspraxis. In: Willems, Herbert (Hrsg.): Lehr(er)buch Soziologie. Wiesbaden: Springer VS 2008, S. 939.

577 Hausendorf (2008), S. 939.

578 Hausendorf (2008), S. 942.;Im Original kursiv

579 Klepacki (2009), S. 19.

vollziehen. Die Autorin zeigt auch wie gewisse Zonen im Raum mit Bedeutung aufgeladen sind, wenn sie beispielsweise vom Lehrer:innenpult als „lehrerspezifische[s] Territorium“⁵⁸⁰ spricht. Indem der Lehrer diese Position vor der Klasse bezieht, wird in der Deutung Wagner-Willis auch der Wechsel hin zur Vorderbühne vollzogen. Die Schüler:innen wiederum zeigen durch Einnahme der Sitzplätze die Bereitschaft zum Unterricht an. Über die rituelle Unterrichtspraxis geschehe die „Etablierung einer Unterrichtsorganisation“⁵⁸¹.

Aber nicht nur die typische Positionierung der Lehrperson vor der Klasse manifestiert Autoritätsunterschiede, auch die Bewegung in den hinteren Teil der Klasse, das Verlassen des Blickfeldes führt nicht zwangsweise dazu, dass die Lehrperson ihre Leitungsfunktion abgibt. Im Gegenteil: Wie Alkemeyer und Pille anhand der Schüler:innendemonstration beim Vorrechnen am Smartboard zeigen, zieht sich die Lehrperson zwar zurück, die Position im hinteren Bereich des Klassenraums „schafft für alle eine Atmosphäre permanenter Sichtbarkeit und Kontrolle und gewährleistet die Einhaltung der sozio-materiell präfigurierten, auf das Smartboard ausgerichteten Blickrichtungen“⁵⁸² Indem sich die Lehrperson so positioniert, hat sie die ganze Klasse im Blick, ohne für die Schüler:innen selbst sichtbar zu sein.

Begreift man – wie oben erwähnt – den Raum als didaktisch arrangierte Ordnung und damit als inszenierten Raum, dann eröffnet sich auch eine Dimension der bewussten Gestaltung durch die Lehrperson. So finden sich beispielsweise Publikationen, die Lehrpersonen in der Gestaltung des Raumes beraten und auf die Wirkungsweisen verschiedener Arrangements hinweisen. Beispielhaft sei hier Kramer⁵⁸³ genannt, der auch unter Bezug zu Begrifflichkeiten des Theaters (Bühne, Licht, Atmosphäre usw.) eine Lanze für die bewusste Gestaltung des Raumes bricht. Dazu macht er eine Reihe von Vorschlägen, die von

580 Wagner-Willi (2009), S. 155.

581 Wagner-Willi (2009), S. 156.

582 Pille, Alkemeyer (2016), S. 177–178.

583 Kramer, Martin: Schule ist Theater. Theatrale Methoden als Grundlage des Unterrichtens. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2008.

der Anordnung der Personen im Raum bis hin zur speziellen Beleuchtung reichen. Explizit weist er auf die Wirkung der Sitzordnung hin, die je nach Arrangement eine Grenze bzw. Front zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen bildet oder eben symmetrische Kommunikation ermöglicht.⁵⁸⁴ Gerade diese bewusste Gestaltung des Raumes und der Sitzordnung wird auch im Zusammenhang mit literarischen Unterrichtsgesprächen eine wichtige Rolle spielen, doch bevor dieser Zusammenhang hergestellt wird, soll noch auf die Erfahrung von Räumlichkeit, die erst im Prozess der Aufführung performativ hervorgebracht wird, mit Bezug auf den schulischen Kontext eingegangen werden.

Räumlichkeit: Der pädagogische Handlungsraum als performativer Ritualraum bzw. ereignishafter Aufführungsraum

Die oben erwähnte Unterscheidung der Raumkonzeptionen in materialen Zweckraum, performativen Ritualraum und ereignishaften Aufführungsraum von Jeanette Böhme bietet sich auch im Kontext dieser Arbeit als brauchbare Differenzierung an. Während sich die im vorhergehenden Abschnitt geschilderte Auffassung von Raum als gestaltbaren und inszenierten Raum der ersten Kategorie zurechnen lässt, ist das Konzept der Räumlichkeit, wie es oben in Anlehnung an Fischer-Lichte ausgearbeitet wurde, dem performativen Ritualraum sowie dem ereignishaften Aufführungsraum zuzuordnen. Damit ist die emergente und ereignishaft hervorbringende dieser Räumlichkeit durch alle Beteiligten hervorgehoben, die anders als die Inszenierung (z. B. Sitzordnung) nur bedingt beeinflussbar ist.

Veranschaulichen lässt sich diese Emergenz der Räumlichkeit am Konzept der Atmosphären. Wie oben ausgeführt, begreift Gernot Böhme Atmosphären als ein Dazwischen, das sowohl von der Umgebungsqualität als auch von der subjektiven Wahrnehmung der Beteiligten bestimmt ist. Die dadurch ausgelöste Erfahrung von Räumlichkeit lässt sich aber eben nicht in Rekurs auf einzelne Elemente hin

584 Vgl. Kramer (2008), S. 27.

erklären, sondern folgt Fischer-Lichte zufolge einer emergenten Logik: „Denn nicht sie [Elemente, Anm. d. Verf.] als Einzelne sind es, welche die Atmosphäre schaffen, sondern das Zusammenspiel aller.“⁵⁸⁵ Welche Atmosphäre im Klassenzimmer bzw. im Raum des Vermittlungshandelns vorherrschend ist, mag daher zwar mit den zuvor genannten Aspekten des architektonisch-materialen Raums und seiner Inszenierung zu tun haben, entzieht sich aber aufgrund der Emergenz und der damit verbundenen Ereignishaftigkeit der bewussten Steuerung und kann somit als unverfügbar beschrieben werden.

Nichtsdestotrotz lohne es sich aber, Atmosphären im Kontext des Unterrichts auch empirisch zu beforschen, wie Pfrang betont. Denn in ihrer Begriffsbestimmung von Atmosphäre hebt sie eine wichtige Dimension hervor: Die Atmosphäre verleiht durch ihre Wirkung den Räumen Emotionalität und beeinflusst damit das Lernen der Schüler:innen direkt. Eine Sensibilisierung der Lehrpersonen für Lernatmosphären ist ihrer Argumentation zufolge daher äußerst wichtig. Drei Gründe nennt Pfrang für die Relevanz von Lernatmosphären im Unterricht: erstens beeinflussen diese das Lernen, Handeln und Verhalten, zweitens können sie durch die Beeinflussung von Lern-, Bewegungs-, Kooperations- und Kommunikationsprozessen hemmend sowie fördernd wirken und drittens kann eine positive Lernatmosphäre begünstigen, dass Schüler:innen Erfahrungen machen und damit weiterführendes Interesse angestoßen wird.⁵⁸⁶ Eine ähnliche Argumentation findet sich bei Jeanette Böhme, die von einer Raumerfahrung der Geborgenheit bzw. des Vertrauens als Grundlage für pädagogische Prozesse spricht: „Erst wenn der pädagogische Handlungsraum für den Lerner zur Räumlichkeit wird, indem er mit diesem verschmilzt, setzt sich die Wirkmächtigkeit der pädagogischen Absicht frei, die sich im Raum materialisiert.“⁵⁸⁷

585 Fischer-Lichte (2013), S. 59.

586 Vgl. Pfrang, Agnes: Lernatmosphären und ihre Bedeutung für das Lernen in heterogenen Grundschulklassen. In: Skorsetz, Nina u.a. (Hrsg.): Diversität und soziale Ungleichheit. Wiesbaden: Springer VS 2020, S. 177.

587 Böhme (2014), S. 425.

Wie schon ausgeführt wurde, konstituiert die leibliche Ko-Präsenz der Beteiligten – über die Erfahrung der (Lern-)Atmosphäre hinaus – eine spezifische Räumlichkeit, in der gemeinsame Erfahrungen gemacht werden (können). Die Rede vom gemeinsam geteilten Erfahrungsraum ist in diesem Zusammenhang plausibel. So skizziert beispielsweise Westphal verschiedene ästhetische Diskurse im Zusammenhang mit Bildung und hebt Masets Konzeption der Kunstrelevanz der Bildung hervor: Der Vermittlungsprozess mit kunsthaftem Charakter ist demzufolge als Eingriff in die Realität zu verstehen, was eine durch künstlerische Verfahrensweisen bedingte Unsicherheit schafft. Dadurch aber schaffen diese Verfahrensweisen Westphal zufolge „Erfahrungsräume im Sinne eines Aus-Setzens, die den Lernenden und Rezipienten gleichermaßen teilhaben lassen an Sinndeutungsprozessen.“⁵⁸⁸ Dieser Deutung folgend ist auch der Literaturunterricht und dessen Räumlichkeit als Erfahrungsraum zu denken, in dem es um die gemeinschaftliche Erfahrung von Literatur geht. Literarische Unterrichtsgespräche können somit derartige Erfahrungsräume eröffnen, was mit einer konstruktivistischen Auffassung literarischer Gespräche korrespondiert. So beschreibt Albrecht das Ziel schüler:innenorientierter Formate folgendermaßen: „Unterricht soll zu einem authentischen Erfahrungsraum für Schülerinnen und Schüler werden, der ihnen vielseitige Handlungen und Möglichkeiten der Wissenskonstruktionen in bedeutungsgenerierenden Kontexten anbietet.“⁵⁸⁹ Diesem Bestreben folgend wurde im ÄSKIL-Projekt versucht, die offenen Gespräche eben so anzulegen, dass ein ästhetischer Verstehens- und Erfahrungsraum eröffnet wird, wobei dieser definiert wurde als „als ein dynamisches, interaktionales Sozialgefüge [...], das Möglichkeiten für literarästhetisch relevante Gestaltungs-, Kommunikations-, Rezeptions-, Verstehens- und Erfahrungsprozesse bietet.“⁵⁹⁰ Auch wenn Albrecht hier den Begriff des Raumes metaphorisch beschreibt, soll im Folgenden die spezifische Räumlichkeit literarischer

588 Westphal (2004), S. 32.

589 Albrecht (2022), S. 48.

590 Albrecht (2022), S. 141.

Gespräche genauer analysiert werden, wobei die erarbeiteten performativitätstheoretischen Dimensionen dazu dienen, eben auch die oft vernachlässigten leiblichen Aspekte dieser Räumlichkeit stärker hervorzuheben. Denn in Anlehnung an das, wie Stenger und Thörner es ganz generell für Lerner:innengruppen beschreiben, geht es auch beim literarischen Gespräch um das „Wechselspiel des sich Aussetzens und Anblickens im Mitsein mit Anderen [sic!] um das Beteiligt-sein am Aufspannen und Weben des Sintraumes, in dem ich und wir als Leibliche ko-existieren.“⁵⁹¹

4.7.2. Räumlichkeit im Literaturunterricht und der Raum des literarischen Gesprächs

Die oben erarbeiteten performativitätstheoretischen Dimensionen des Raums bzw. der Räumlichkeit gelten nun auch für den Raum bzw. die Räumlichkeit des Literaturunterrichts. Sowohl der gestaltbare und den Prinzipien der Inszenierung folgende material-architektonische Raum als auch die in der leiblichen Anwesenheit der Beteiligten performativ hervorgebrachte Räumlichkeit mit ihren spezifischen Atmosphären und der Ereignishaftigkeit der Aufführung sind für den Literaturunterricht höchst relevant. Nachdem bis zum derzeitigen Stand der Arbeit keine Studien innerhalb der Deutsch- bzw. Literaturdidaktik zum Raum gefunden werden konnten, sollen erste grundsätzliche Überlegungen mithilfe der performativitätstheoretischen Kategorien über den Raum und die Räumlichkeit des Literaturunterrichts erarbeitet werden.

Zunächst werden die Bedingungen des material-architektonischen Raums in den Blick genommen, wobei auch hier nicht unerwähnt bleiben soll, dass die schulische Auseinandersetzung mit Literatur nicht zwingend im Raum der Schule bzw. im Klassenzimmer stattfinden muss. So kann Literaturunterricht und Literaturvermittlung nicht nur innerhalb des Schulgebäudes an anderen Orten stattfinden (Bibliothek, Festsaal, Bühne, Informatikraum usw.), sondern auch an

591 Stenger, Thörner (2019), S. 22.

außerschulischen Vermittlungsorten wie dem Museum, der Literaturausstellung, aber auch im Theater oder bei einem Poetry Slam.⁵⁹² Für den Untersuchungsgegenstand der literarischen Unterrichtsgespräche soll vor allem der Klassenraum in den Blick genommen werden. Hier interessieren insbesondere die Raumordnungen, die sich in der Bewegung sowie in der räumlichen Positionierung der Beteiligten widerspiegeln. Wie oben ausgeführt, bestimmt das räumliche Arrangement auch die Praktiken und Handlungen der Beteiligten und so ist im Anschluss an die Überlegungen Hausendorfs zur Asymmetrie der Beteiligungsrollen vor allem die Sitzordnung in literarischen Unterrichtsgesprächen interessant. Während eine konventionelle Sitzordnung von frontal ausgerichteten Tischen und Sesselreihen lehrer:innen-zentrierten Unterricht – und damit das fragend-entwickelnde Gespräch – begünstigen, kann die Auflösung solch räumlicher Arrangements die Unterrichts- bzw. Gesprächsform verändern. So weist Spinner darauf hin, dass Lehrer:innen mit einem Wechsel in einen Gesprächskreis verdeutlichen, dass es nicht um gängigen Lernunterricht geht.⁵⁹³ Auch Schüler:innen scheinen dafür ein feines Sensorium zu haben, wie die Lernjournaleinträge einer Lerner:innengruppe beweisen, die mit dem Literarischen Unterrichtsgespräch nach Heidelberger Modell gearbeitet haben. So berichten die durchführenden Forscher:innen Hofer-Krucker Valderrama und Weber von einem Schüler, der die Sitzordnung im Kreis lobend hervorhob, weil sie die Konversation anrege und man sich über das Buch gut austauschen könne. Eine andere Schülerin habe ergänzt, dass sie eher an ein gemütliches Gespräch auf der Couch erinnert sei als an eine Diskussion in der Schulbank.⁵⁹⁴ Zwar besteht zwischen dem räumlichen Arrangement und der Unterrichtsform bzw. der Gesprächsordnung keine direkte kausale Beziehung, die Umgestaltung kann aber dazu führen, dass Rollenverteilungen eben durch das räumliche Arrangement fragwürdig werden, wie auch Klepacki und Köstler-Kilian betonen. Ihnen

592 Disoski u.a. (2012).

593 Vgl. Spinner (2011), S. 64–65.

594 Vgl. Hofer-Krucker Valderrama, Weber (2020), S. 146.

zufolge werden „die impliziten, etablierten und präformierten Rollenmuster und eingeschriebenen Haltungen von Lehrenden und Lernenden [...] in einem ungewohnten Raumarrangement durchaus infrage gestellt und müssen neu ausgehandelt bzw. konstituiert werden.“⁵⁹⁵ Bedenkt man die vorausgegangenen Ausführungen zur Leiblichkeit und Ko-Präsenz in der Situation des literarischen Gesprächs, dann ist die Sitzordnung auch im Zusammenhang mit der körperlichen Ausrichtung von Bedeutung. Der Sesselkreis ermöglicht eine andere Art und Weise der Zuwendung, der Aufmerksamkeit, des Anblickens und Angeblickt-Werdens und nimmt somit auch Einfluss darauf, wie sich der Diskurs im Klassenzimmer entfaltet. Während die klassische Sitzordnung in Reihen mit Orientierung auf die frontal positionierte Lehrperson allein aufgrund der körperlichen Ausrichtung eher ein Gespräch zwischen Lehrperson und Schüler:innen begünstigt, ist die Adressierung bzw. das Sprechen zur gesamten Gruppe in einer kreisförmigen Anordnung leichter möglich. Darüber hinaus eröffnen sich andere Möglichkeiten von Zeige-Gesten, woraus sich auch andere Praktiken des Referenzierens ergeben. Für das Literarische Gespräch nach Heidelberger Modell ist der Sitzkreis ein zentrales Element. So betonen Steinbrenner und Wieprächtiger-Geppert, dass das Gespräch in der Regel in einem Sitzkreis stattfindet, „in dem jeder jeden sehen kann.“⁵⁹⁶ In einem anderen Beitrag konkretisiert Steinbrenner, indem er die Funktion des Sitzkreises in der Vermittlung zwischen Kollektivität und Individualität und in der Verdichtung der Bedeutsamkeit von Handlungsprozessen bestimmt. Außerdem schafft die kreisförmige Anordnung „wechselseitige Inszenierungs- und Beobachtungsmöglichkeiten“⁵⁹⁷. Im Anschluss an Steinbrenner aber auch an die im Kapitel zur Rolle bereits beschriebene Zur-Schau-Stellung der eigenen Person kann der Sitzkreis als Bühne verstanden werden, die sowohl die aktive Teilhabe als auch das passive Beobachten ermöglicht. Dabei können die symmetrische Positionierung und somit gleiche

595 Klepacki, Köstler-Kilian (2019), S. 219.

596 Steinbrenner, Wieprächtiger-Geppert (2010), S. 7., eingesehen am 27.06.2021.

597 Steinbrenner (2010b), S. 32.

räumliche Ausgangslage für alle Beteiligten im Sinne einer kommunikativen Symmetrie wirken.

Angesichts dieser Ausführungen scheint es auch nachvollziehbar, dass auch das Raumkonzept bei der ÄSKIL-Studie mit dem Bestreben, literarästhetische Verstehens- und Erfahrungsräume zu schaffen, den hier dargelegten Erkenntnissen folgte: So ist das Raumkonzept weitestgehend geprägt von „kommunikativer Symmetrie, die sich im Stuhlkreis entfalten soll; die Kommunikationsstruktur orientiert sich am Ideal der ‚Vollstruktur‘, in der Kommunikation dezentral und direkt, so symmetrisch und gleichberechtigt wie möglich, unter Umständen aber auch unorganisiert, unberechenbar und unkontrollierbar verläuft.“⁵⁹⁸ Dass die räumlich-leibliche Ordnung also in Korrelation mit den Kommunikationsstrukturen steht, wird hier also ganz klar bestätigt.

Dass auch die räumliche Positionierung der Akteur:innen im Raum eine wichtige Rolle spielt, wurde oben bereits veranschaulicht. Im Zusammenhang mit dem Literaturunterricht weisen darauf die Befunde einer empirischen Studie von Dawidowski u.a. hin. Auch wenn diese Frage bei der Studie nicht explizit gestellt wurde, lässt sich bei der Interpretation der Daten zeigen, dass die Art und Weise des Diskurses (dissensorientiert vs. konsensorientiert) mit bestimmten körperlichen Positionierungen und Verhaltensweisen korrelierten: Auf Basis der videographischen Daten wurden beispielsweise Raumskizzen sowie Raumbeschreibungen erstellt, wobei ein besonderes Augenmerk auf materiell-räumliche Barrieren, Positionen und Ausrichtung der Akteur:innen sowie die Rekonstruktion der Aufmerksamkeitszentren gelegt wurde.⁵⁹⁹ Zwar wurden diese Aspekte in der Studie nicht hauptsächlich untersucht, für den hier vorgeschlagenen Fokus auf räumliche und körperliche Aspekte bei literarischen Unterrichtsgesprächen ergaben sich aber interessante Beobachtungen: So zeigen Dawidowski, Hoffmann und Stolle beispielsweise, dass sich Lehrerinnen, die dem

⁵⁹⁸ Albrecht (2022), S. 274.

⁵⁹⁹ Vgl. Dawidowski u.a. (2019), S. 72.

dissensorientierten Diskursmodus zugerechnet wurden und die damit bewusst auch Sachverhalte in der Diskussion offen ließen, sich während der Diskussionen oft auch körperlich an den Rand zurückzogen.⁶⁰⁰ Lehrpersonen, die einen stark lenkenden Diskurs etablierten, waren wiederum auch körperlich präsent bzw. dominant und positionierten sich meist frontal vor den Schüler:innen.⁶⁰¹ Interessant ist im Zusammenhang mit Sitzordnungen auch die Verbindung von Sitzen und literarischem Gespräch: So sind in der fachdidaktischen Literatur keine Formen des stehenden Gesprächs oder einer Gesprächsform, bei der sich die Beteiligten in Bewegung befinden, beschrieben, was vermutlich nicht nur auf die habitualisierte schulische Praxis des Sitzens zurückzuführen ist, sondern auch auf eine generelle kollektive Vorstellung, „welche in der Sitzhaltung die angemessene Körperposition des gesprächsweisen Umgangs sieht.“⁶⁰² Über eine Veränderung der Gesprächsatmosphäre bzw. des Ablauf eines literarischen Gesprächs im Stehen oder Gehen kann daher nur spekuliert werden. Ein methodisch interessantes Experiment wäre z. B. eine Durchführung eines literarischen Gesprächs mit Bewegung im Raum, bei dem Zustimmung oder Ablehnung beispielsweise durch die bewusste räumliche Positionierung (Proxemik) angezeigt werden könnten.

Wie im vorhergehenden Kapitel gezeigt wurde, ist der Raum nicht nur im Sinne einer inszenierten und damit gestalteten Räumlichkeit zu denken, sondern im Anschluss an die Überlegungen von Fischer-Lichte auch als ereignishafter Aufführungsraum. Gemäß performativitätstheoretischen Überlegungen ist die Räumlichkeit damit nicht allein von der intentionalen (pädagogischen) Gestaltung, sondern in emergenter Weise durch ein Zusammenspiel komplexer Komponenten wie Atmosphäre, Bewegung, Licht, Emotionalität usw. beeinflusst. Zirfas, der diese performativitätstheoretische Auffassung von

600 Vgl. Dawidowski u.a. (2019), S. 176.

601 Vgl. Dawidowski u.a. (2019), S. 180 sowie S. 193.

602 Linke, Angelika: Körperkonfigurationen: Die Sitzgruppe. Zur Kulturgeschichte des Verhältnisses von Gespräch, Körpern und Raum vom 18. bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. In: Jahrbuch für Germanistische Sprachgeschichte, Jg. 3, Nr. 1 (2012), S. 204.

Räumlichkeit auf den Kontext der Schule überträgt, argumentiert, dass sowohl soziale Verhältnisse zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen sowie Bewegungs- und Wahrnehmungsmöglichkeiten thematisiert werden: „Mit dem performativen Raum werden Bewegungs-, Wahrnehmungs-, Sozialitäts- und Identitätsoptionen eröffnet, ohne deren konkrete Nutzung oder Realisierung festzulegen.“⁶⁰³ Im Zusammenhang mit literarischen Unterrichtsgesprächen interessieren demnach insbesondere die Wahrnehmungsmöglichkeiten, die durch die (mediale) Inszenierung bzw. Aufführung des literarischen Textes geschaffen werden und damit einen performativen Erfahrungsraum eröffnen. Diesen Erfahrungsraum des literarischen Gesprächs beschreiben Bräuer und Rank als einen kommunikativen Raum, „in dem Leseerfahrungen kommuniziert, fremde und eigene Lesarten erprobt, begründet, angegriffen, verteidigt, und/oder aufgegeben werden.“⁶⁰⁴ Im Zentrum stehen allerdings nicht ausschließlich die Leseerfahrungen, sondern die Erfahrung und Wirkung des literarischen Textes selbst. Dieser wirkt Härle zufolge, „anders als ein beliebiger Sachgegenstand, als gemeinsamer Gesprächs- und Erfahrungsraum, der sich für alle öffnet und in dem doch jede und jeder einzelne je individuelle und inkommensurable Erfahrungen (oder auch Nicht-Erfahrungen) machen kann“⁶⁰⁵. Der literarische Text steht damit „als das ‚gemeinsame Dritte‘ im Mittelpunkt der Gemeinschaft, die sich über ihn konstituiert und der ihre Beziehung stiftet – er ist der Katalysator der Begegnung mit den Anderen“⁶⁰⁶. Härle denkt das Literarische Gespräch nach Heidelberger Modell daher zum einen als personalen Raum, in dem sich die Erfahrung mit Literatur durch die Ko-Präsenz der Beteiligten ereignen kann, zum anderen aber auch als einen kreativen Regressionsraum, in dem andere Wahrnehmungsmodi vorherrschen und eine kindliche Wahrnehmungsweise nicht nur zugelassen, sondern erwünscht ist. In Anlehnung an Schmidt

603 Zirfas (2014), S. 197.

604 Rank, Bräuer (2008), S. 81.

605 Härle (2008), S. 48.

606 Härle (2020), S. 60.

gehe es dabei um Wahrnehmungsmodi „von Korrespondenzen, Kontiguitäten, Assoziationen, Nachbarschaften, Klängen und Farben“⁶⁰⁷.

Wichtig zu betonen ist vor dem Hintergrund der Emergenz von Auf-
führungen, dass all diese Wirkungsweisen zwar beeinflusst werden
können, allerdings immer nur als Möglichkeiten bestehen. So kann der
Literaturunterricht generell zwar als Raum gelten, in dem ästhetische
Erfahrungen ermöglicht werden, diese Erfahrungen können jedoch
nicht garantiert oder erzwungen werden. Der Literaturunterricht selbst
muss daher im Sinne des Konzepts der Unverfügbarkeit mit Härle „als
Ermöglichungsraum, in dem sich Erfahrung ereignen *kann*“⁶⁰⁸ aufge-
fasst werden.

Dass diese Ermöglichung nicht völlig dem Zufall überlassen ist, be-
weisen die vielgestaltigen didaktischen Konzepte im Umgang mit Li-
teratur, die unter anderem darauf gerichtet sind, die ästhetische Erfah-
rung nicht nur möglich, sondern auch wahrscheinlich zu machen. Wie
in diesem Kapitel gezeigt wurde, spielt der Raum und die damit ver-
bundene Räumlichkeit dabei aber eine nicht unwesentliche Rolle. Ins-
besondere die Atmosphäre eines literarischen Gesprächs ist zentral
und trägt laut Spinner zum Gelingen des Gesprächs bei.⁶⁰⁹

Wie oben im Zusammenhang mit Atmosphären in pädagogischen
Kontexten ausgeführt wurde, lassen sich diese Atmosphären zwar
nicht steuern oder direkt beeinflussen, sie können aber beeinflusst
werden. So schlägt Spinner beispielsweise vor, für eine „Gesprächs-
atmosphäre, die die ästhetische Erfahrung bei der Beschäftigung mit
Texten unterstützt“⁶¹⁰, durchaus auch einmal den Ort zu wechseln. So
könnten Naturgedichte in einem Wald oder Park und Märchen in einer
Burgruine besprochen werden, aber auch die Lesenacht in der Schule
schaffe eine intensive Atmosphäre für das Sprechen über Literatur.
Möglicherweise kann auch schon der Wechsel vom Klassenzimmer in

607 Härle (2020), S. 57.

608 Härle (2008), S. 48.; Hervorh. im Orig.

609 Vgl. Spinner (2011), S. 64.

610 Spinner (2011), S. 65.

die Schulbibliothek die Atmosphäre eines literarischen Gesprächs entscheidend verändern. Da dies allerdings nur spekulativ behauptet werden kann, bräuchte es auch in der Deutsch- und Literaturdidaktik eine vermehrte performativitätstheoretisch fundierte Auseinandersetzung mit der Wirkung des Raumes auf Lehr-/Lernprozesse. Eine vielversprechende Ausgangsbasis dafür könnten Forschungsarbeiten sein, die sich beispielsweise mit der Wirkung der physischen Umgebung auf Leserezeptionsprozesse auseinandersetzen.⁶¹¹

611 Wie z. B. Kuzmičová, Anežka: Presence in the reading of literary narrative: A case for motor enactment. In: *Semiotica*, Jg. 2012, Nr. 189 (2012).

5. Didaktische Reflexionen

Ein *turn* markiert in den Kulturwissenschaften das Umschlagen von Themen zu Analysekategorien und im Falle des *performative turn* in den Kulturwissenschaften gerieten damit Kategorien wie Materialität, Leiblichkeit, Ritualhaftigkeit etc. in den Blick (siehe Kapitel 2.1.5). Diese Kategorien auch für den Deutschunterricht fruchtbar zu machen und zu perspektivieren kann als Zielsetzung einer performativen Deutschdidaktik verstanden werden und ausgehend von ersten Konzeptionsversuchen einer performativen Deutschdidaktik ging es in der hier vorliegenden Arbeit darum, diesen Perspektivenwechsel auch für den Literaturunterricht vorzunehmen, um eine performativitätstheoretische Perspektive auf den Literaturunterricht einzunehmen. Die zentrale und grundlegende Frage, die mit dieser Perspektive verbunden ist, richtet sich auf die performative Hervorbringung des Literaturunterrichts und seines Gegenstandes Literatur. Fokussiert werden daher die Weisen seiner Inszenierung, seiner Aufführung in der je konkreten Unterrichtssituation und ihrer spezifischen Bedingungen, die damit verbundenen Phänomene der Leiblichkeit bzw. Körperlichkeit und der Ko-Präsenz der Beteiligten, ihre Rollen, die spezifische Wahrnehmung, die Materialität und die Räumlichkeit solcher Aufführungen. Da performativitätstheoretische Überlegungen in der Deutschdidaktik zum Zeitpunkt des Verfassens dieser Arbeit ein bisher kaum erschlossenes Forschungsfeld darstellten, ging es zunächst einmal darum, die genannten Kategorien unter Bezugnahme auf Theaterwissenschaften, Pädagogik und Soziologie theoretisch zu fundieren und dann für den Literaturunterricht zu perspektivieren. Konkretisiert wurden die Überlegungen schließlich am Beispiel literarischer Unterrichtsgespräche, da sich diese – so die These der vorliegenden Arbeit – in besonderer Weise eignen, performative Phänomene sichtbar zu machen und zu exemplifizieren. Ziel dieser theoretischen Grundlegung und deutschdidaktischen Perspektivierung war es, ein begriffliches Instrumentarium zu entwickeln, das einen veränderten Blick auf die allzu vertrauten Phänomene und Bedingungen des Literaturunterrichts zulässt, das

aber auch dazu verwendet werden kann, um andere Phänomene des Deutschunterrichts zu analysieren.

Im Fazit soll daher nun auf Basis der bisherigen theoretischen Perspektivierung nach den didaktischen Konsequenzen einer performativitätstheoretischen Perspektivierung gefragt werden. Damit verbunden ist das „wissenschaftstheoretisch hochproblematische Moment des Ebenensprungs von der Deskription zur Präskription“⁶¹², ohne das Dawidowski u.a. zufolge Didaktik nicht zu haben sei. Gerade weil im vorliegenden Forschungsprojekt keine generalisierbaren – weil empirisch gesättigten – Ergebnisse vorliegen, werden die folgenden Erkenntnisse und didaktischen Schlussfolgerungen in Form von Thesen präsentiert. In ihrer Unabgeschlossenheit sollen diese durchaus auch Widerstand und Reibung hervorrufen und Ausgangspunkt für weiterführende theoretische aber vor allem auch empirische Arbeiten sein.

5.1. These 1: Literarischer Unterrichtsgespräche entziehen sich als emergente, ereignishafte und daher letztlich unverfügbare Phänomene der vollständigen Planung.

Versteht man den Literaturunterricht aus einer performativitätstheoretischen Perspektive als inszenierte Aufführung, in deren Vollzug der Gegenstand überhaupt erst hervorgebracht wird, ergeben sich daraus Konsequenzen für die Planung und Inszenierung von Unterricht.

Wie am Beispiel literarischer Unterrichtsgespräche gezeigt wurde, folgt der Unterricht *in situ* den Dynamiken der Aufführung wie sie von den Theaterwissenschaften beschrieben wurden. Aufführungen sind in diesem Verständnis performative Prozesse, die sich nur zu einem gewissen Grad planen lassen. Dies liegt in der spezifischen Beschaffenheit dieser performativen Prozesse begründet, die – wie in Kapitel 4.2 – als transitorisch, ephemere und emergente beschrieben

612 Dawidowski u.a. (2019), S. 281.

werden können. Welche Konsequenzen ergeben sich nun durch diese Sichtweise für die Didaktik literarischer Gespräche und in weiterer Folge für den Literaturunterricht generell?

Begreift man literarische Unterrichtsgespräche als Aufführungen ergeben sich daraus weitreichende Veränderungen für die Planung literarischer Unterrichtsgespräche. Hehre Ziele des Literaturunterrichts – wie das das Auslösen literarästhetischer Erfahrungen, literarische Bildung, tiefgreifendes Verstehen von literarischen Texten, Persönlichkeitsentwicklung, Auseinandersetzung mit Identität usw. – müssen aus performativitätstheoretischer Sicht neu bewertet werden: Zweifelsohne können diese Ziele im Hintergrund der Planung von Literaturunterricht bzw. literarischen Unterrichtsgesprächen stehen, gerade aber aufgrund des emergenten Zusammenspiels eines multikomplexen Faktorenbündels kann auf das tatsächliche Erreichen dieser Ziele nur so spekuliert werden, wie man z.B. bei Theateraufführungen auf die vom Stück hervorgerufene kathartische Wirkung spekuliert. Im Anschluss an Härles Diktum, dass es Authentizität nicht gebe, dass sie sich aber ereignen könne⁶¹³, lässt sich daher feststellen: Literarische Bildung, literarästhetische Erfahrung, literarisches Lernen, literaturbezogene Erkenntnisse usw. gibt es nicht per se, aber sie können sich ereignen. Die spezifischen Bedingungen der Aufführung sind so gedacht auch die Grenzen jeglicher didaktischen Bemühung: Die Wirkung der didaktischen Intervention (z. B. eine wie auch immer geardete bildungstheoretisch imaginierte Transformation des Subjekts) im Literaturunterricht unterliegt den Bedingungen einer Aufführung, die sich vor allem durch Ereignishaftigkeit auszeichnen.

Diese Erkenntnis mag nun aus literaturdidaktischer Sicht vielleicht trivial erscheinen, sie ist es allerdings nicht, wenn man konkret geplanten Unterricht in den Blick nimmt: So finden sich in Stundenentwürfen von Studierenden immer wieder Ziele des Literaturunterrichts bzw. für konkrete literarische Unterrichtsgespräche (z. B. „Die

613 Härle: Authentizität gibt es nicht - aber sie kann sich ereignen. <http://www.ph-heidelberg.de/haerle/downloadbereich>, eingesehen am 19.02.2020.

Schüler:innen sollen ästhetische Erfahrungen machen.“), deren Erreichen schlichtweg nicht überprüfbar ist. Dies ändert sich auch nicht mit einer konsequenten Ausformulierung von Kompetenzen, über die Schüler:innen am Ende eines literarischen Unterrichtsgesprächs verfügen sollen, denn letzten Endes bedarf auch jede Kompetenz – will man sie diagnostizieren – einer Performanz, an der diese Kompetenz sichtbar werden kann. Generell lässt sich in Frage stellen, ob die Orientierung an messbaren Kompetenzen und der Versuch, diese Kompetenzen über Tests und Leistungsüberprüfungen sichtbar zu machen, gerade im Zusammenhang mit den Kunstcharakter von Literatur der richtige Zugang ist. Die besondere Beschaffenheit literarischer Texte als deutungsoffene Kunstwerke und die ästhetisch-sinnlichen Wirkungsweisen, die eben nicht immer versprachlicht werden können, erfordern Unterrichtsplanungen, die nicht auf das bereits fixierte Ergebnis zusteuern, auf das Faktum oder Produkt, das dann als Tafelanschrieb gesichert werden kann. Die emergente Dynamik von Literaturunterricht auf Basis der erarbeiteten performativitätstheoretischen Kategorien zu reflektieren und in der Planung und Inszenierung von Literaturunterricht zu berücksichtigen, würde bedeuten, Räume zu eröffnen, in denen sich etwas ereignen *kann*, aber eben nicht muss. Mit einer derartigen Haltung finden dann auch Phänomene wie das Nicht-Verstehen, die Ablehnung und Aversion literarischer Texte, die Irritation und die Ambivalenz im Umgang mit Literatur Platz. Zu einem ähnlichen Schluss gelangt auch Albrecht in seiner Studie zu literarästhetischen Erfahrung und Verstehen, wenn er empfiehlt, zweckfreie Räume zu eröffnen, in denen Schüler:innen ermutigt werden, Unsicherheiten zu tolerieren bzw. Irritation und Unverständnis einzubringen: „Damit einher geht – zumindest zeitweise – eine Abkehr von der schulischen Zielorientierung, die von Ergebnissicherung, Kompetenzerwerb und Leistungsüberprüfung geprägt ist.“⁶¹⁴ Nun sei aber mit diesen Ausführungen zur Aufführung von Literaturunterricht bzw. literarischen Unterrichtsgesprächen keinesfalls einer Beliebigkeit in der

614 Albrecht (2022), S. 486.

Planung und Vorbereitung von Unterricht das Wort geredet. Im Gegenteil: das Wissen um die Ereignishaftigkeit von Aufführungen beeinflusst in hohem Maße die Art und Weise, wie Literaturunterricht bzw. literarische Unterrichtsgespräche geplant und durchgeführt werden – oder um es performativitätstheoretisch zu formulieren: wie Literaturunterricht und Gespräche inszeniert werden.

5.2. These 2: Literaturunterricht und literarische Gespräche können so inszeniert werden, dass die Bedingung der Möglichkeit literarästhetischer Erfahrung gegeben ist.

Mit einer performativitätstheoretischen Sichtweise auf Literaturunterricht und literarische Unterrichtsgespräche geraten zum einen implizite Muster der Inszenierung in den Blick und zum anderen der explizite Vorgang der Planung, Erprobung und Festlegung von Strategien, mit denen die Materialität des Unterrichts performativ hervorgebracht werden soll. Implizite Inszenierungsmuster können als Schablonen bzw. handlungsleitende Skripts gedacht werden, wie diese auch in praxeologischen Forschungszugängen diskutiert werden. In deutschdidaktischer Hinsicht sind hier insbesondere die Arbeiten von Pflugmacher⁶¹⁵ sowie von Scherf und Pieper⁶¹⁶ interessant, bei denen diese Inszenierungsmuster des Literaturunterrichts im Zentrum des Interesses stehen.

Implizite Inszenierungsmuster und Skripts können – sofern sie nicht Gegenstand der fachdidaktischen Reflexion werden – dazu führen, dass die lehrer:innenseitige Inszenierung von Literaturunterricht in tradierten Schemata verhaftet bleibt. Ein Beispiel für ein derartiges tradiertes Inszenierungsmuster, das in dieser Arbeit näher beschrieben wurde, ist die Inszenierung von einer bereits zuteilgewordenen Erkenntnis im Zuge gelenkter literarischer Unterrichtsgespräche: Durch eine fragend-entwickelnde, pseudo-mäeutische Gesprächsführung versuchen Lehrpersonen die Schüler:innen an eine wie auch immer

615 Pflugmacher (2011).

616 Pieper, Scherf (2019).

geartete, der Menschheit bereits zuteil gewordene Erkenntnis im Zusammenhang mit dem literarischen Text heranzuführen, wobei der schüler:innenseitige tatsächliche Erkenntnisgewinn zweifelhaft bleibt. Verbunden mit solchen Inszenierungsmustern sind institutionelle Hierarchisierungen, die auf bestimmten Rollenvorstellungen fußen und sich beispielsweise in dem Versuch der Lehrperson äußern können, Deutungshoheit über einen literarischen Text zu behalten, indem Schüler:innenäußerungen dichotom in richtig und falsch eingeteilt werden. Transportiert werden in derartigen Verhaltensweisen auch Vorstellungen davon, wie oder was Literatur „ist“, was man mit Literatur macht (z. B. die „richtige“ Deutung suchen) und in welcher Art und Weise man sich literarischen Texten nähert, wie man mit ihnen umgeht – man könnte hier also vom Habitus der Deutschlehrer:innen sprechen. Inszeniert werden mit dem Halten von Unterricht also nicht nur der Unterricht selbst und alle damit verbundenen Rollenzuschreibungen und institutionellen Muster, sondern eben immer auch der Gegenstand – die Literatur. Sich diese Tatsache als Lehrperson bewusst zu machen und zu fragen, welche Aspekte eines literarischen Textes überhaupt Wirkung erzeugen, kann in die explizite Inszenierung von Unterricht einfließen. So lässt sich – wenn man sich sinnlich-wahrnehmungsbezogenen Qualitäten literarischer Texte vergegenwärtigt – eine Schlagseite auf inhaltliche Analysen vermeiden, der Text kann als multimodal wirkendes Kunstwerk stärker zur Geltung kommen. Eine vielversprechende didaktische Strategie im Zuge literarischer Gespräche ist es also, den Kunstwerk-Charakter in der didaktischen Inszenierung stärker zu betonen und die konkrete Materialität der Aufführung herauszustreichen. Denn folgt man der gängigen Definition von Inszenierung aus der Theaterwissenschaft, dann sind damit all jene expliziten Strategien der Planung, Erprobung und Festlegung von Strategien zur performativen Hervorbringung der Materialität des Unterrichts gemeint. Zwar könnte man dies als das Kerngeschäft der Literaturdidaktik und ihrer Verfahren bezeichnen, der Akzent, der allerdings durch eine performativitätstheoretische Sichtweise gesetzt wird, liegt eben auf der Materialität dieser performativen Hervorbringungen des Gegenstandes. Wenn

man daher den Literaturunterricht als Inszenierung und Aufführung von Literatur begreift, geraten jene performativen Kategorien in den Blick, die jeglicher inhaltlichen und verstehensorientierten Konzeption vorausgehen: die Leiblichkeit und Körperlichkeit der ko-präsentisch Anwesenden, die Räumlichkeit, die Atmosphäre, die spezifische Wahrnehmung und das damit verbundene Phänomen der Stimmlichkeit. Der Mehrwert einer solchen performativitätstheoretischen Perspektive auf die Inszenierung von Literaturunterricht liegt – wie in der Arbeit gezeigt wurde – eben in dieser bewussten Fokusverschiebung auf jene Kategorien, die üblicherweise in der Planung von Literaturunterricht eine eher marginale Rolle spielen. Was würde dies also konkret für literaturdidaktische Zusammenhänge bedeuten?

Eine performativitätstheoretisch informierte Planung und Hervorbringung von Literaturunterricht berücksichtigen beispielsweise den Raum stärker in der Planung. Wie gezeigt wurde, findet Unterricht stets in einem konkreten Raum statt, dessen Gestaltung keineswegs trivial ist. So ist bereits das Sitzarrangement, die Positionierung der Personen im Raum ein wesentlicher Faktor dafür, wie der Unterricht aber auch der literarische Text wahrgenommen werden. Wie gezeigt wurde, ergeben sich bei literarischen Gesprächen alleine dadurch, dass eine übliche frontale Ausrichtung auf die Lehrperson zugunsten eines Sesselkreises verändert wird, andere Blickachsen und Möglichkeiten der gestischen und mimischen Artikulation. Die bewusste Gestaltung des Raums und die damit verbundene atmosphärische Veränderung kann auch Anleihen an außerschulischen Inszenierungsformen von Literatur nehmen.

Als Beispiel sei hier die klassische Wasserglas-Lesung genannt, die die Merkmale einer schlichten aber dennoch effektstarken Inszenierung aufweist: So ist der oder die Vortragende meist zentral positioniert, das Licht im Zuschauer:innenraum ist meist gedimmt und oft ist eine Leselampe die einzige Lichtquelle im Raum. Der Fokus ist dadurch ganz klar auf die Stimme der Vorlesenden gelegt, die Atmosphäre ist meist konzentriert und bedächtig. In ähnlicher Weise kann

das Lesen eines literarischen Textes im Klassenraum inszeniert werden, mit dem Ziel, die Wahrnehmung durch das bewusste In-Szenesetzen des Vorlesevorgangs ganz und gar auf die Stimmlichkeit des oder der Vortragenden zu lenken. Selbst mit einfachen Mitteln kann hier die Atmosphäre des Klassenraums beeinflusst werden und die Wahrnehmung des Textes dadurch intensiviert. Anschlussfähig für eine performativitätstheoretische Gestaltung des Literaturunterrichts sind daher in besonderer Weise theaterpädagogische und theaterdidaktische Verfahren, die die Präsentation und Konkretisation eines literarischen Textes zum Ziel haben. Methoden wie das szenische Lesen, das chorische Lesen, die szenische Interpretation usw. können ebenso zum Ausgangspunkt für literarische Unterrichtsgespräche werden und sind – der Einschätzung Abrahams zufolge – sogar besonders ergiebig.⁶¹⁷

Die hier aufgestellte These ist nämlich, dass eine aus dem schulischen Alltag herausgehobene Inszenierung eines literarischen Textes auch Wahrnehmungsroutinen unterläuft und damit zu einer genaueren und intensiveren Wahrnehmung führt. Durch bewusste Inszenierungsstrategien wird beispielweise die Lautlichkeit von Texten, der Rhythmus von Gedichten usw. herausgestellt und kann dann im anschließenden Gespräch auch eher zum Gegenstand werden. In diesem Sinne eröffnen sich hier auch Anknüpfungspunkte zu einer Mediendidaktik Deutsch, wobei mediale Konfigurationen und Variationen von literarischen Texten auch Thema der literarischen Unterrichtsgespräche werden. Eine analytisch-diskursive Erschließung würde so erweitert um eine Sichtweise, die „die situativ erzeugte Funktion und Gestalt des Mediums in der Verbindung von Mensch und Ding, wenn sie zum Ausdruck praktisch erzeugten Sinns wird“⁶¹⁸, in medienreflexive literarische Gespräche miteinbezieht. Der Fokus könnte in einem multimodalen Ansatz dann stärker auf das Zusammenspiel unterschiedlicher Symbolsysteme und Gestaltungsmittel eines Textes liegen, wobei

617 Vgl. Abraham (2011), S. 51.

618 Dietz (2019), S. 140.

dabei auch unterschiedliche Rezeptionsweisen angesprochen werden.⁶¹⁹ Die spezifischen rezeptive Fähigkeiten, die Schlintl und Pissarek im Zusammenhang mit Multimodalität im Literaturunterricht hervorheben und die es für die Dekodierung multimodaler Texte braucht (z.B. Entschlüsseln mimischer, paraverbalen und nonverbalen Zeichen)⁶²⁰, können eben auch an der Aufführung literarischer Texte und der genauen Wahrnehmung dieser Aufführung gewonnen werden.

Relevant sind die hier diskutierten Thesen zur Inszenierung aber auch in Hinblick auf die hochschulische Lehrer:innenbildung und zwar in zweierlei Hinsicht: zum einen müssen biografisch und durch die eigene literarische Sozialisation erworbene Inszenierungsmuster bzw. Skripts von Literaturunterricht viel stärker explizit gemacht werden, indem sie Gegenstand der Reflexion von Lehramtskandidat:innen werden. Bremerich-Vos hat im Rahmen seiner Keynote am Symposium Deutschdidaktik in Hamburg in diesem Zusammenhang beispielsweise vorgeschlagen, auf Fälle „geborgter Praxis zurückzugreifen, also „fallbasiertes Lernen mit Videos und Transkripten“⁶²¹. Generell scheint die Arbeit mit videographiertem Unterricht vielversprechend, um Inszenierungsmuster erkennbar zu machen und diese in der nachfolgenden Auswertung und Reflexion auch zu verändern. Kraus schlägt in diesem Zusammenhang vor, das performative Spiel als hochschuldidaktisches Prinzip zu verankern, wobei sie fünf Modi einer performativen Ausbildung diverser Wissens-, Denk- und Tätigkeitsformen mit dem Ziel einer Professionalisierung nennt: 1) die Erarbeitung von Notationen des Unterrichts, um diese auf die Erstellung von Unterrichtschoreographien zu reflektieren, 2) das Verfügbarmachen habituell verfestigter Befangenheiten, 3) die Reaktion auf unerwartete Ereignisse in praxi, 4) die Erfassung pädagogischer Herausforderungen und schließlich 5) die Expertise im Umgang mit

619 Vgl. Standke, Jan: Multimodale Literatur. Medienverbund, Erzählen und Lesen im digitalen Zeitalter. In: Der Deutschunterricht, Jg. 72, Nr. 4 (2020).

620 Vgl. Schlintl, Magdalena; Pissarek, Markus: Multimodalität im Literaturunterricht. In: Schriften zur Kultur- und Mediensociotik Online, Jg. 12 (2023), S. 321.

621 Bremerich-Vos, Albert: Zum Professionswissen von (zukünftigen) Deutschlehrkräften. Empirische Befunde und offene Fragen. In: Didaktik Deutsch, Jg. 24, Nr. 46 (2019), S. 60.

pädagogischen Spannungsfeldern.⁶²² Als Methode nennt Kraus theoretisch und/oder praktisch durchgespielte Szenarien, was als Erweiterung des Vorschlags von Bremerich-Vos verstanden werden kann. Indem also Lehramtsanwärter:innen Szenen des Literaturunterrichts zum einen videographisch auswerten, aber selbst auch durch performative Verfahren erfahren, könnten implizite Muster benannt, reflektiert und verändert werden.

Auf die Ausbildung angehender Deutschlehrer:innen übertragen wären daher neben der performativitätstheoretischen Analyse von Literaturunterricht auch Formen der Ausbildung denkbar, die darauf zielen, das performative Handlungsrepertoire im Umgang mit literarischen Texten zu erweitern. Denkbar wären hier Übungen im (stimmlichen) Vortragen und Rezitieren von literarischen Texten sowie theatrale Inszenierungsformen literarischer Texte wie das szenische Lesen bzw. die szenische Interpretation. Generell scheint eine Adaption theatraler Wege in der Lehrer:innenbildung⁶²³ auch für die Deutschdidaktik fruchtbar, zumal theatrale Bildung in ihrem Kern auch darauf abzielt, mit der Kontingenz und Unvorhersehbarkeit von Situationen umgehen zu lernen. Liebau, Klepacki und Zirfas sehen für das Schultheater das Bildungspotential performativer Prozesse „in ihren kreativen und wirklichkeitserzeugenden kontingenten Übergangsmomenten, die semiotisch-performative Übersetzungen hervorbringen“⁶²⁴ und betonen, dass Schüler:innen damit u.a. eine Kontingenzbewältigungskompetenz ausbilden können.

Diese Kontingenzbewältigungskompetenz ist demnach auch für Lehrer:innen wünschenswert, um mit den wechselnden Anforderungen und unvorhergesehenen Wendungen des Unterrichts umgehen zu lernen, insbesondere wenn es derartig offene Situationen wie offene literarische Unterrichtsgespräche betrifft. Theatrale Zugänge, wie sie oben skizziert wurden, scheinen in diesem Zusammenhang besonders zielführend. Eine Inszenierungskompetenz bei Lehramts-

622 Vgl. Kraus (2016), S. 165–166.

623 Köhler (2017).

624 Liebau u.a. (2009), S. 142–143.

kandidat:innen ist zudem in einem weiteren Sinne relevant: Auch wenn die jeweiligen Inszenierungen des Literaturunterrichts und die damit verbundenen und bereits beschriebenen Bedingungen der Ausführung *in situ* und damit für die jeweilige Situation je spezifisch sind, kann das Wissen um die Ritualhaftigkeit und die bewusste Inszenierung solcher Rituale helfen, in bestimmte Formen des Umgangs mit Literatur einüben.

5.3. These 3: Offene literarische Unterrichtsgespräche sind Rituale, die bestimmte Praktiken des Umgangs mit Literatur bedingen und hervorbringen.

Bisher wurde mit der performativitätstheoretischen Perspektive vor allem der Unterricht *in situ* betrachtet, also die je konkrete Inszenierung und Aufführung von Literaturunterricht bzw. von literarischen Gesprächen. Mit der Kategorie der Ritualhaftigkeit von Aufführungen gerät aber eine zeitlich längere Periode in den Fokus, zeichnet sich das Ritual eben gerade durch seine Wiederholung und seine spezifische Zeitlichkeit aus. Erst diese Fokussierung macht es plausibel, den Literaturunterricht in Hinblick auf die literarische Sozialisation und die damit verbundenen Handlungsweisen sowie Haltungen hin zu untersuchen. Die Wiederholung von gewissen Inszenierungsmustern und Handlungspraktiken wie den fragend-entwickelnden bzw. offenen literarischen Unterrichtsgesprächen, aber auch Darstellungsformen von Literatur bilden somit Bezugspunkte für mimetische Prozesse, die sich wiederum in Haltungen und Einstellungen gegenüber Literatur konkretisieren. Anschlussfähig ist eine performativitätstheoretisch fundierte Literaturdidaktik daher für jene Modellierungen, die – wie Steinbrenner dies argumentiert – literarische Gespräche als kulturelle Praxis begreifen. Mit Bezug auf performativitätstheoretische Überlegungen beschreibt er beispielsweise das Literarische Gespräch nach Heidelberger Modell als

Inszenierung und Ritual ludischen Charakters [...], das Orientierung stiftet, Sinn verbürgt und durch Regeln und Routinen einerseits

Freiheitsgrade eingrenzt, andererseits aber eben dadurch jene Sicherheit und Struktur schafft, die mimetische Lernprozesse auch an bzw. mit ungewohnten Lerngegenständen ermöglichen.⁶²⁵

Diese Modellierung des literarischen Gesprächs ist in hohem Maße anschlussfähig an jene performativitätstheoretischen Überlegungen, die auch in dieser Arbeit vorgestellt wurden. Bekräftigt wird hier daher eine Sichtweise auf Rituale des Literaturunterrichts, die als Bezugspunkte mimetischer Prozesse dafür verantwortlich sind, welche Praktiken und auch Einstellungen Schüler:innen im Laufe ihrer schulischen Auseinandersetzung mit Literatur entwickeln. Deutlich wird dies beispielweise an den Ergebnissen einer Studie von Dawidowski u.a., die sich mit der Ko-Konstruktion von Deutungsmustern im Zuge des Literaturunterrichts der Oberstufe beschäftigt hat. So wird das Ziel literarischer Bildung als „teilkollektives Deutungsmuster verstanden, das neben den Vermittlungsinstanzen von Familie sowie Peers vor allem durch die sozialen Praktiken der Vermittlungsinstanz Schule hervorgebracht wird und kulturelle Teilhabe ermöglicht.“⁶²⁶ In der Auswertung der empirischen Untersuchungen zeigt sich dann auch, dass sich Deutungsmuster und Vorstellungen von Literatur eben innerhalb des Deutschunterrichts stabilisierten.⁶²⁷

Didaktisch relevant ist dieses Wissen daher für angehende Lehrkräfte, da mit der Ritualhaftigkeit ein anderer zeitlicher Rahmen eröffnet wird und die Planung von Literaturunterricht so auch längerfristiger gedacht werden muss: Rituale, wie z. B. offene literarische Unterrichtsgespräche, können nicht von einem auf den anderen Tag etabliert werden, sondern bedürfen der stetigen Wiederholung – einer Einübung in eine gewisse Praktik des Umgangs mit literarischen Texten. Aus didaktischer Sicht braucht es also ein Bewusstsein dafür, dass der

625 Steinbrenner, Marcus: Sprachlich-literarische Bildung als Denkraum für die Deutschdidaktik und das Literarische Unterrichtsgespräch. Karlsruhe 2021, S. 17–18.

626 Dawidowski, Christian: Aushandlungsprozesse über literaturbezogene Werte im Literaturunterricht der Oberstufe. Anlage und erste Ergebnisse einer Studie. In: Neuhaus, Stefan; Schaffers, Uta (Hrsg.): Was wir lesen sollen. Kanon und literarische Wertung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Würzburg: Königshausen & Neumann 2016, S. 305.

627 Vgl. Dawidowski (2016), S. 317.

Literaturunterricht als sozialisierende Institution in die Praktiken des Umgangs mit Literatur einübt und damit einhergehend unterschiedliche Haltungen vermittelt und inkorporiert werden. In einer performativitätstheoretischen Perspektive werden Verfahren und Methoden des Literaturunterrichts daher nicht nur in Hinblick auf ihre kompetenzförderliche Wirkung betrachtet, sondern auch in einem größeren kulturellen Kontext verortet, wie dies auch im Konzept des Handlungsfelds Literatur von Kepser und Abraham vorgeschlagen wird.⁶²⁸

Was wird nun – über den Inhalt hinaus – durch die Art und Weise, wie mit literarischen Texten umgegangen wird, vermittelt? Mit einer performativitätstheoretischen Perspektive können derartige Fragen bearbeitet werden, da durch den Perspektivenwechsel eine Sensibilität für die Wirkung von Ritualen und Praktiken geschaffen wird. Um es am Beispiel offener literarischer Unterrichtsgespräche zu veranschaulichen: dieses literaturdidaktische Verfahren kann im Sinne der Anschlusskommunikation nicht nur als Praktik bzw. Format im Umgang mit Literatur verstanden werden, sondern – wie in Anlehnung an Zabka schon ausgeführt wurde – als Lernform diskursiver Teilhabe und Einübung in eine bestimmte Diskurspraxis.

Was darüber insbesondere mit offenen literarischen Gesprächen inszeniert und aufgeführt wird, und das ist ein zentraler Gedanke dieser Arbeit, ist die Unabschließbarkeit des Deutungsprozesses selbst. Konstitutiv für das Ritual des gemeinsamen Deutens ist eben die Tatsache, dass am Ende kein definitives Ergebnis steht, keine wie auch immer geartete „Wahrheit“ des Textes, sondern ein durch die Interpretationsgemeinschaft performativ hervorgebrachter, vorläufiger Konsens oder auch Dissens über ein literarisches Kunstwerk, das – und darauf haben die Fachdidaktiker:innen der Heidelberger Gruppe überzeugend hingewiesen – in seiner Vielstimmigkeit niemals letztgültig fassbar ist. Insofern ist mit dem Ritual des offenen Gesprächs auch eine Inszenierung und Aufführung von der Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses

628 Kepser, Abraham (2016).

selbst verbunden. Gerade die daraus entstehende Unsicherheit, die Irritation, die durch unterschiedliche Meinungen und nicht zuletzt durch die unterschiedlichen Stimmen der Beteiligten ausgelöst wird, kann so der Auslöser für den liminoiden Zustand des Rituals werden: In der Erfahrung, dass eigene erste Assoziationen und Verständnisse des literarischen Textes durch andere Betrachtungsweisen und Deutungen der beteiligten Akteur:innen herausgefordert und irritiert werden, und zwar *in situ* und in einer Situation der Unmittelbarkeit und Ko-Präsenz, kann damit transformatives Potential entwickeln und lässt die Beteiligten verändert aus der Gesprächssituation hervorgehen.

Um diese Rituale überhaupt zu inszenieren und in weiterer Folge zu etablieren, braucht es auf Seiten der Lehrpersonen ein Bewusstsein für die Faktoren von Ritualen und ihre Abhängigkeit von inszenatorischen Strategien, die den Übergang vom alltäglichen zum herausgehobenen Zustand markieren können. Es braucht darüber hinaus ein Bewusstsein dafür, dass sich Rituale durch eine bestimmte Atmosphäre auszeichnen, die durchaus auf die sozialen Interaktionen rückwirkt. In der Verantwortung der Lehrperson liegt es z. B. im Falle von offenen literarischen Unterrichtsgesprächen eben eine Atmosphäre des Prüfens und Validierens zu vermeiden und eher eine Gesprächsatmosphäre herzustellen, die es ermöglicht, dem literarischen Text zunächst durch individuelle Deutungen und Wahrnehmungen zu begegnen.⁶²⁹

629 Vgl. Albrecht (2022), S. 484–485.

5.4 These 4: Die leibliche Ko-Präsenz der Akteur:innen ist Bedingung der Möglichkeit gelungener offener literarischer Unterrichtsgespräche.

Dass Schüler:innen leiblich bzw. körperlich präsent in einem Klassenraum sind, ist oftmals die grundlegende – und unhinterfragte – Prämisse von Literaturunterricht bzw. der Normalfall. Die Ko-Präsenz als „gemeinhin unhinterfragtes Fundament des schulischen Unterrichts“⁶³⁰ wurde aber nicht zuletzt durch die Schulschließung 2020 im Zuge der Maßnahmen gegen die Verbreitung der Covid-19-Pandemie in Frage gestellt, als Schulen innerhalb kürzester Zeit auf digitalen bzw. digital gestützten Deutschunterricht umsteigen mussten.⁶³¹ Die deutschdidaktische Theoriebildung reagierte umgehend auf die neuen Verhältnisse, zumal auf eine ganze Reihe von mediendidaktischen Konzepten zurückgegriffen werden konnte.⁶³² Der Tenor dieser Theoriebildung kann wie folgt zusammengefasst werden: Deutschunterricht – und damit auch der Literaturunterricht – verändert sich durch die Folgen der Digitalisierung fundamental und muss daher vor dem Hintergrund einer Kultur der Digitalität anders bzw. neu gedacht werden. So soll auch an dieser Stelle keinesfalls einem digitalen Dualismus⁶³³ das Wort geredet sein, wenn im Folgenden die These erarbeitet

630 Krommer, Axel; Wampfler, Philippe: Distanzlernen, didaktische Schieberegler und zeitgemäßes Lernen. In: Klee, Wanda G. u.a. (Hrsg.): Hybrides Lernen. Zur Theorie und Praxis von Präsenz- und Distanzlernen. Weinheim u.a.: Beltz 2021b, S. 14.

631 Zur begrifflichen Unterscheidung zwischen digitalem und digital gestütztem Deutschunterricht siehe König, Nicola; Greffin, Klara: Digitaler Deutschunterricht – mehr als die bloße Übertragung der Arbeitsformen in ein anderes Medium. In: Reintjes, Christian u.a. (Hrsg.): Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen. Münster u.a.: Waxmann 2021, S. 29.

632 Exemplarisch seien hier folgende Titel genannt: Frederking, Volker u.a. (Hrsg.): Digitale Medien im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2018; Leubner, Martin: Digitale literale Medien im Deutschunterricht. In: Frederking, Volker u.a. (Hrsg.): Digitale Medien im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2018; Pfister, Andreas u.a. (Hrsg.): Neuland Digitalisierung. dt. Fachpublikation für zeitgemässen Deutschunterricht. Aarau 2019; Klee, Wanda G. u.a. (Hrsg.): Hybrides Lernen. Zur Theorie und Praxis von Präsenz- und Distanzlernen. Weinheim, u.a.: Beltz 2021; Gailberger, Steffen: Digital Natives? Oder digital naïv? Und wer eigentlich: Die Lehrer? Oder die Schüler? Strukturierungsvorschläge für eine Ausgestaltung einer digital-affinen Deutschdidaktik. In: Staubach, Katharina (Hrsg.): Multimediale Kommunikation in den Hypermedien und Deutschunterricht. Theoretische, empirische und unterrichtspraktische Zugänge. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2021; Staubach, Katharina (Hrsg.): Multimediale Kommunikation in den Hypermedien und Deutschunterricht. Theoretische, empirische und unterrichtspraktische Zugänge. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2021; Gailberger, Steffen; Wietzke, Frauke (Hrsg.): Deutschunterricht in einer digitalisierten Gesellschaft. Unterrichts Anregungen für die Sekundarstufen. Weinheim, u.a.: Beltz Juventa 2018; Kepser, Matthias: Digitalisierung im Deutschunterricht der Sekundarstufen. Ein Blick zurück und Einblicke in die Zukunft. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, Jg. 65, Nr. 3 (2018).

633 Digitaler Dualismus wäre eine wie auch immer gedachte Unterscheidung in eine authentische, reale Welt und im Gegensatz dazu eine virtuelle Welt mit einhergehender Bevorzugung der Primärerfahrung gegenüber der

wird, dass die Ko-Präsenz Bedingung der Möglichkeit offener, literarischer Gespräche ist. Wie in der hier vorliegenden Arbeit gezeigt wurde, ist das grundlegende Merkmal einer Aufführung die Wechselwirkung zwischen Akteur:innen und Rezipient:innen, die durch die leibliche Ko-Präsenz bedingt ist und sich nicht zuletzt in einer bestimmten Form der Wahrnehmung und der damit verbundenen Atmosphären äußert. Dem Körper als Ausdrucksmedium und dem Leib als Wahrnehmungsmedium kommt dabei eine besondere Bedeutung zu. Eine Simulation der leiblichen Ko-Präsenz in digitalen Medien ist allerdings nicht oder nur in Ansätzen möglich.⁶³⁴ Dies liegt nicht zuletzt daran, dass synchrone Kommunikation durch die Ko-Präsenz begünstigt ist.⁶³⁵ Die Wahrnehmung der Mimik, Gestik, Stimme und der Präsenz der anderen Beteiligten ermöglicht überhaupt das für das literarische Unterrichtsgespräch so wichtige Gruppengefühl der Interpretationsgemeinschaft und erleichtert die damit verbundene Aushandlung von Rollen.

Didaktisch relevant ist diese ko-präsentische, mediale Konfiguration aus zweierlei Gründen: zum einen eröffnet sie gewisse kommunikative und wahrnehmungsbezogene Möglichkeiten, die in einem medial vermittelten Gespräch (z. B. Videokonferenz) nicht möglich wären. Zum anderen kann nur in diesem Setting der Lehrkörper im Sinne eines personalen Mediums Bezugspunkt für mimetische Prozesse seitens der Schüler:innen werden.

Die angesprochenen kommunikativen und wahrnehmungsbezogenen Möglichkeiten ergeben sich zunächst einmal aus der schlichten Tatsache, dass sich die Teilnehmer:innen des ko-präsentischen Unterrichts in ihrer nonverbalen Kommunikation besser wahrnehmen können. Gerade das für das literarische Gespräch typische tentative Sprechen ist in

Sekundärerfahrung durch Medien. Vgl. Frederking, Volker; Krommer, Axel: Deutscherunterricht und mediale Bildung im Zeichen der Digitalisierung. In: Frederking, Volker u.a. (Hrsg.): Digitale Medien im Deutscherunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2018b, S. 159.

634 So gibt es beispielsweise Chat-Programme wie YoTribe, das auch beim Barcamp der SDD 2020 zum Einsatz kam, die über die Proxemik virtueller Avatare die körperliche Nähe von Gesprächspartner:innen zu simulieren versuchen.

635 Vgl. Krommer, Axel; Wampfler, Philippe: Distanzlernen, didaktische Schieberegler und zeitgemäßes Lernen. In: Klee, Wanda G. u.a. (Hrsg.): Hybrides Lernen. Zur Theorie und Praxis von Präsenz- und Distanzlernen. Weinheim u.a.: Beltz 2021a, S. 13.

anderen medialen Settings erschwert, da die Sprechreihenfolge z. B. in einer Videokonferenz strenger eingehalten werden muss und nonverbale Signale für das turn-taking nur schlecht ersichtlich sind. Völlig verändert ist außerdem die Art und Weise, wie Menschen einander wahrnehmen, wie sie sich anblicken und was sie selbst während des Sprechens sehen. Insbesondere der Blick und die damit verbundenen Blickachsen sind in der ko-präsentischen Situation anders, die Möglichkeit einer anderen Person in die Augen zu blicken ist beispielsweise in einer Videokonferenz nicht gegeben. Gerade über die körperliche Hinwendung bzw. die Blickrichtung kann aber Aufmerksamkeit angezeigt werden, bzw. können Aufmerksamkeitszentren entstehen, die sich beispielsweise durch die körperliche Ausrichtung der Schüler:innen auf die Lehrperson ergeben.⁶³⁶ Solche Aufmerksamkeitszentren können in der digitalen Umgebung nicht emergieren, weil die nonverbalen, körperlichen Hinweise sowie die simultane Wahrnehmung dieser Aufmerksamkeitszentrierung (im Sinne der Ko-Präsenz) nicht möglich ist. Dies wirkt sich auf die Gesprächsatmosphäre in erheblichem Maße aus. Darüber hinaus ergibt sich in leiblicher Ko-Präsenz ein spezifisches Prinzip der Strukturierung, indem Teilnehmer:innen nicht nur den Unterricht wahrnehmen und ihre Aufmerksamkeit körperlich anzeigen, sondern sie nehmen auch wahr, wie sie von anderen bei ihrem Lernen wahrgenommen werden. Sie begreifen sich dadurch somit als Teilnehmer:in einer spezifischen sozialen Praxis. Dinkelaker argumentiert daher, dass durch diese „eigentümliche Dynamik der wechselseitigen Wahrnehmung, bei der die je eigene Perspektive im Spiegel der Perspektiven der jeweils anderen erscheint“⁶³⁷, auch die Selektivität, Differenzen und Veränderungen in der eigenen Wahrnehmung wahrgenommen werden. Diese Wahrnehmung von unterschiedlichen Perspektiven von Teilnehmer:innen an Bildungsveranstaltungen und die Möglichkeit, sich den gemeinsamen Gegenständen unterschiedlich anzunähern, sei Dinkelaker zufolge in den digitalen Formaten nicht

636 Vgl. Dawidowski u.a. (2019), S. 73.

637 Dinkelaker, Jörg: Zur Bedeutung leiblicher Ko-Präsenz in Bildungsveranstaltungen. In: Hessische Blätter für Volksbildung, Jg. 71, Nr. 2 (2021), S. 34.

gegeben, weil jede Perspektive (z.B. in Videokonferenzen) gleich ist und es zu einer Standardisierung der Richtung der Wahrnehmung komme. Zwar kann man auch in der Online-Interaktion beim Wahrnehmen wahrgenommen werden, die

Wahrnehmung der mit dem Wahrnehmen verbundenen Positionalität und Selektivität des Zur-Welt-Seins (vgl. Merleau-Ponty 1966) fällt aber – durchaus im wörtlichen Sinne – flach. Die Bedingungen der Möglichkeit einer Bildung im Modus der Perspektivenverschränkung (vgl. Gieseke 2001) sind so nicht gegeben.⁶³⁸

Für literarische Unterrichtsgespräche hat diese Argumentation folgenreiche Konsequenzen: Wenn nämlich die Ko-Präsenz die Bedingung der Möglichkeit für eine Bildung im Modus der Perspektivenverschränkung ist und nur so Differenzen zwischen Wahrnehmungsweisen wahrnehmbar werden⁶³⁹, dann sind diese Möglichkeiten bei digitalen Formaten eingeschränkt. Der Vorteil ko-präsentischer Formate wäre also, dass „eine selbstverständliche Befangenheit in den je eigenen Positionen und Perspektiven überwunden werden“ kann und es möglich ist, „über die bestehende Weltsicht hinaus, neue, andere Weltverhältnisse kennenzulernen und neue Selbstverhältnisse zu erproben“⁶⁴⁰. Begreift man literarische Unterrichtsgespräche – wie es hier vorgeschlagen wurde – als (ritualisierte) Inszenierung und Auf-führung von unterschiedlichen Wahrnehmungen und Standpunkten – also Differenzerfahrungen –, ist der Modus der Ko-Präsenz digitalen Formaten literarischer Unterrichtsgespräche in jedem Fall überlegen. Unterschiedlichen Wahrnehmungen und Perspektiven bzw. Standpunkte zeigen sich nämlich nicht nur in einem abstrakten Sinne in den verschiedenen Gesprächsbeiträgen, sondern bereits in der leiblichen Situiertheit und Positionalität. Wendet man diese Tatsache methodisch, ergeben sich spannende Möglichkeiten der Gestaltung von literarischen Unterrichtsgesprächen, in denen der Sitzkreis zugunsten

638 Dinkelaker (2021), S. 37–38.

639 Man könnte auch sagen, dass sie performativ ins Werk gesetzt werden, d.h. inszeniert bzw. aufgeführt werden.

640 Dinkelaker (2021), S. 38–39.

einer freien Anordnung im Raum aufgegeben wird und Zustimmung oder Ablehnung zu gewissen Deutungshypothesen auch durch proximische Mittel (indem man sich beispielsweise im Raum positioniert) angezeigt werden können.

Wie außerdem in der hier vorliegenden Arbeit gezeigt wurde, begünstigt die leibliche Ko-Präsenz die Aufführung und Rezitation des literarischen Textes, der in den Verfahren des Referenzierens stimmlich konkretisiert und interpretiert wird. So können beispielsweise Nuancen in der stimmlichen Ausgestaltung des Vorlesens in Präsenz besser wahrgenommen werden, die wahrnehmungsbezogene sprachliche Materialität des Textes wird so unmittelbar erfahren und kann in die Deutung einfließen.

Ein Spezifikum des Sprechens über literarische Texte liegt aber auch in der speziellen Form der Bezugnahme auf Stellen im Text, wobei hier die Materialität und Medialität eine herausgehobene Bedeutung hat: die These, die hier auf Basis der bisherigen performativitätstheoretischen Perspektivierung also stark gemacht wird, ist, dass gerade die übliche materiale Repräsentation eines literarischen Textes als Kopie oder als gedrucktes Buch eine besondere Weise der Wahrnehmung des (Sprach-)Kunstwerks erlaubt und damit aber auch eine spezielle Form der Referenzialisierung ermöglicht: Anders als z. B. bei einem Film oder einem digitalen Spiel, einem Bild oder einem Musikstück können die Teilnehmer:innen eines literarischen Unterrichtsgesprächs durch ihre körperliche Bezugnahme (stimmlich, gegebenenfalls auch zeigend) bestimmte Stellen des literarischen Textes benennen, hervorheben, markieren, wiederholen und damit immer wieder zur Wahrnehmung bringen. Dies ermöglicht eine gemeinsame Aufmerksamkeitsfokussierung, die wiederum auch genauere Analysen bestimmter Stellen im Text zulässt. Im Falle von literarischen Texten sind das Medium des Kunstwerks (die Sprache) und das Medium des Gesprächs deckungsgleich. Gedruckte literarische Texte eignen sich daher gerade aufgrund ihrer simplen Materialität (Buchstaben auf Papier) und ihrer spezifischen Medialität in besonderer Weise dazu, Gegenstand eines Unterrichtsgesprächs zu werden. Während eine

Theateraufführung nach der Aufführung vorüber ist und das Kunstwerk nur mehr als imaginative Repräsentation fortdauert, kann der literarische Text als Sprachkunstwerk mit dem einfachen Mittel der Sprache immer wieder neu aufgerufen, aufgeführt, zur Wahrnehmung gebracht und konkretisiert werden. Zwar kann durch Verfahren der digitalen Annotation in Filmen oder Videospiele auch auf bestimmte Stellen oder Fokuspunkte des Kunstwerks hingewiesen werden, im Falle von literarischen Texten sind jedoch während des Gesprächs keine zusätzlich technischen Hilfsmittel von Nöten. Generell erfordern die Analyse und das Sprechen über Medien andere Referenzierungspraktiken, die zum Teil auch mit Verfahren der Speicherung und Archivierung verknüpft sind. Denn TikTok-Videos oder Sequenzen aus Videospiele zum Beispiel sind eben nicht so leicht zugänglich und gemeinschaftlich rezipierbar, wie es ein gedruckter literarischer Text ist. Daraus ergeben sich hinsichtlich Gespräche über Medien interessante Kontrasteffekte, die zu untersuchen vielversprechend wäre. Die scheinbar triviale Feststellung, dass das Referenzieren literarischer Texte im Zuge des ko-präsentischen Unterrichts sehr leicht von statten geht, ist im Kontext des Leitmedienwechsels⁶⁴¹ für Lehrpersonen in didaktischer Hinsicht aber nicht unerheblich. So bieten sich digitale Lehrformen und computergestützter Distanz-Unterricht viel eher dafür an, Filme, Serien, digitale Spiele und ähnliche mediale Kunstformen zum Gegenstand von Gesprächen zu machen, während das literarische Gespräch in medial vermittelten Gesprächsformen wie Video-Calls nur unter Einschränkungen möglich ist. Diese Einschränkungen noch genauer zu untersuchen und mit empirischen Erhebungen zu beforschen, ist ein Forschungsdesiderat. Ein performativitätstheoretischer Zugang kann hier als Rahmen dienen und Ausgangspunkt von ersten Hypothesen sein: So ist beispielsweise zu vermuten, dass in literarischen Unterrichtsgesprächen im digitalen Raum (z. B. bei einer Videokonferenz) gerade aufgrund der medialen

641 Döbeli Honegger, Beat: Mehr als 0 und 1. Schule in einer digitalisierten Welt. Bern: hep der Bildungsvlag 2016.

Bedingungen (und auch Einschränkungen) eher auf inhaltliche Aspekte von literarischen Texten fokussiert wird, weil formale und sinnliche Dimensionen des Textes in der medial vermittelten Kommunikation nicht in gleicher Weise wie im ko-präsentischen Unterricht erfahrbar gemacht werden können. Apps und Lernplattformen wie Antolin, auf die im Distance Learning oftmals zurückgegriffen wurde und bei denen das literarische Lesen mit einer Praxis des Punktesammelns in kapitalistischer Logik verbunden ist, betonen darüber hinaus Formen des Umgangs mit Literatur, die durch deklaratives Wissen und das Beantworten von Multiple-Choice-Fragen geprägt sind. Soziale Dimensionen des literarischen Lernens und der gemeinschaftlichen Textbegegnung drohen so verlustig zu gehen.

Darüber hinaus ergeben sich aus der didaktischen Reflexion der medialen und materialen Bedingungen sowie der spezifischen Ko-Präsenz literarischer Gespräche wiederum Konsequenzen für die Gestaltung und Inszenierung dieser Gespräche. Das Wissen um die besondere Wahrnehmung von literarischen Texten im Zuge der Gespräche, das Wissen um die Atmosphäre und die Relevanz von Stimmlichkeit kann in die Planung und Durchführung der Gespräche miteinbezogen werden. Der medialen Präsentation und materialen Repräsentation von literarischen Texten kommen dann eine besondere Aufmerksamkeit zu, wobei hier die schon angedeuteten Inszenierungen des Vorlesens und das Herausstellen und Markieren klanglicher Merkmale von Texten genannt sei.

Der Rezeptionsakt selbst sollte also bei der Planung und Durchführung von literarischen Unterrichtsgesprächen einen viel größeren Stellenwert bekommen. Auch während der Gespräche kann es sich daher anbieten, den Text immer wieder in unterschiedlichen medialen Formen zu präsentieren bzw. auch szenische Verfahren zur Grundlage literarischer Gespräche zu machen.

Der zweite Aspekt, der im Zusammenhang mit der leiblichen Ko-Präsenz aus einer performativitätstheoretischen Betrachtung von Literaturunterricht und literarischen Gesprächen wichtig scheint, ist die Funktion des Lehrkörpers als personales Medium bzw. als Bezugspunkt für mimetische Prozesse: Die Art und Weise, wie Lehrpersonen mit literarischen Texten umgehen, wie sie vorlesen, wie sie selbst über Literatur sprechen, wie sie Lesen vorzeigen und möglicherweise auch ihre Begeisterung für Literatur anzeigen, kann Bezugspunkt mimetischer Prozesse werden, wie auch in Kapitel 0 argumentiert wurde. In didaktischer Hinsicht ergibt das wiederum Konsequenzen für die Lehramtsausbildung, in der die Vorbildwirkung von Lehrpersonen noch viel stärker berücksichtigt werden müsste.

Interessant ist in diesem Zusammenhang die Argumentation Rosebrocks, die in ihrem Plenarvortrag des Symposiums Deutschdidaktik 2018 nach den „Lichtgestalten“ fragt – also Literaturlehrer:innen, die in den von ihr untersuchten biographischen Berichten besonders positiv herausgehoben wurden und die für literarisches Lesen begeisterten. Rosebrock zielt damit auf die Bedingungen gelingender schulisch-literarischer Sozialisation und präsentiert eine Hypothese, die an die oben genannten Überlegungen anchlussfähig ist. So gibt es ihr zufolge plausible Argumente, dass für das Begeistern die eigene, persönliche Lesehaltung ausschlaggebend sei – „eine Involviertheit, die diese Lehrpersonen im Unterricht demonstrieren und zur Aneignung anbieten.“⁶⁴² Rosebrock argumentiert also – ähnlich wie bei Verfahren der Leseförderung, bei denen die Lehrperson laut denkend ihre Lesestrategien zeigt⁶⁴³ –, dass es nicht nur um die Haltung selbst, sondern eben darum geht, diese Haltung zu *zeigen* und zwar im Sinne einer performativen Kompetenz. Spezifische literarische Lesestrategien seien auf die „Sichtbarkeit des lehrerseitigen Involvements angewiesen.“⁶⁴⁴ Immer wieder weist Rosebrock darauf hin, dass es den

642 Rosebrock, Cornelia: Eine literarische Lesehaltung einnehmen, demonstrieren, entwickeln: Baustein der literaturdidaktischen Professionalisierung. In: Didaktik Deutsch, Jg. 24, Nr. 46 (2019), S. 33.

643 Siehe Konzept „Reziprokes Lehren“ Vgl. Rosebrock, Nix (2017), S. 83.

644 Rosebrock (2019), S. 33.

Lehrpersonen, die in den biographischen Berichten besonders positiv hervorgehoben wurden, gelungen war, die Begegnung mit Literatur zu präsentieren, anzuzeigen und zu inszenieren. Medium dieser Präsentation von literarischem, personalem Engagement ist aber in erster Linie der Lehr-Körper, der beispielsweise Emotionen transportiert, anzeigt und darstellt. So spricht Rosebrock auch explizit davon, dass die Lehrpersonen „ihre eigenen persönlichen Zugänge zur Literatur und ihre Begeisterung für deren Schönheit und Erkenntnispotenziale verkörpern konnte[n].“⁶⁴⁵

Mit einer performativitätstheoretischen Perspektive könnten daher diese von Rosebrock genannten Inszenierungen und Aufführungen persönlichen Engagements, Begeisterung und zum Teil auch literarischen Lesestrategien genauer beschrieben und analysiert werden. Gerade in dieser Hinsicht würden sich qualitativ-rekonstruktive Untersuchungen anbieten, die auf performativitätstheoretischen Prämissen gründen und vor allem auf körperliche Aspekte fokussieren, zumal dies auch Studien zum Enthusiasmus von Lehrer:innen in ähnlicher Weise vorschlagen. So arbeitet eine frühe Studie zu diesem Thema unter anderen mit den Variablen „vocal delivery, eyes, gestures, movements, facial expression, word selection, acceptance of ideas and feelings, and overall energy“⁶⁴⁶, wobei hier ersichtlich wird, welchen Stellenwert der körperliche Ausdruck in der Zurschaustellung von Begeisterung oder Enthusiasmus hat. Dieser in der Forschung als „displayed enthusiasm“⁶⁴⁷ bezeichnete sichtbare Ausdruck von Enthusiasmus zeigte in einer Studie starke Effekte im Hinblick darauf, wie die Zuhörenden die Lehrperson wahrnahmen (ihre Motivation, Strukturierung und Klarheit), aber führte auch dazu, dass die Zuhörenden den Vortrag mehr genossen.⁶⁴⁸ Eine für den Literaturunterricht interessante Erkenntnis von Forschung zum Enthusiasmus von Lehrpersonen

645 Rosebrock (2019), S. 34.

646 Collins, Mary Lynn: Effects of Enthusiasm Training on Preservice Elementary Teachers. In: *Journal of Teacher Education*, Jg. 29, Nr. 1 (1978), S. 53.

647 Frenzel, Anne C. u.a.: Independent and joint effects of teacher enthusiasm and motivation on student motivation and experiences: A field experiment. In: *Motivation and Emotion*, Jg. 43, Nr. 2 (2019), S. 260.

648 Vgl. Frenzel u.a. (2019), 260–262.

im Zuge der PISA-Studie ist die Tatsache, dass Schüler:innen, umso besser in Lesetests abschneiden, je enthusiastischer sie ihre Lehrpersonen wahrnehmen.⁶⁴⁹

Der didaktische Mehrwert einer solchen performativitätstheoretischen Sichtweise auf die Verkörperung von literarischen Erfahrungen und Begeisterung für Literatur ist insbesondere in der Lehrer:innenbildung von großer Relevanz: Angehende Lehrpersonen können auf Basis dieser performativitätstheoretischen Sichtweise auf den Lehr-Körper den Stellenwert ihres eigenen Verhaltens, das eben körperliche Ausdrücke miteinschließt, reflektieren und wie oben schon angedeutet im Sinne einer Darstellungskompetenz die Fähigkeit, Involviertheit und Engagement in der Lektüre zu zeigen, gezielt schulen. Damit Lehrer:innen – wie von Rosebrock vorgeschlagen – ihre Haltung vorzeigen und so zur Nachahmung anbieten können⁶⁵⁰ (siehe auch Mimesis), müssen sie sich nämlich zunächst einmal selbst über ihre präsentische Wirkung bewusst sein und in weiterer Folge diese Darstellungskompetenz vertiefen. Denn folgt man den Erkenntnissen der oben genannten Studien zum Enthusiasmus von Lehrpersonen, können die positiven Emotionen, die eine Lehrperson durch ihren begeisterten Unterrichtsstil bei den Schüler:innen hervorruft, auch dazu beitragen, Literatur als Kunstform bzw. als Medium positiv zu besetzen. In diesem Sinne können Lehrpersonen, die ihre Begeisterung und ihren Enthusiasmus für Literatur (auch körperlich) zeigen, mimetische Vorbildwirkung haben und so als positive Einflüsse auf eine gelingende Lesesozialisation gelten.

Die Begeisterung und der Enthusiasmus sowie das von Rosebrock angesprochene Zeigen des eigenen Engagements und des strategischen Vorgehens bei der Lektüre und Interpretation literarischer Texte lässt sich insbesondere in offenen literarischen Unterrichtsgesprächen realisieren, da – wie in der hier vorliegenden Arbeit auch argumentiert

649 Vgl. OECD PISA 2018 Results (Volume III). What School Life Means for Students' Lives. Paris: Dandy 2020, S. 90.

650 Vgl. Rosebrock (2019), S. 43.

wurde – körperliche Reaktionen, leiblich-sinnliche Erfahrungen und ästhetische Wahrnehmung in besonderer Weise mitgeteilt werden bzw. durch die synchrone Kommunikationssituation und das ko-präsentische Setting auch von anderen Gesprächsteilnehmer:innen unmittelbar wahrgenommen werden können.

Didaktisch relevant ist dies auch in Hinblick auf die Gestaltung der Textbegegnung, der Inszenierung, Aufführung und damit Konkretisierung des literarischen Textes. Darüber hinaus kann mit einer performativitätstheoretischen Perspektive generell die Bedeutung des Körpers in der Wahrnehmung von Literatur, beim Akt der Rezeption, beim Akt des Lesens usw. auch didaktisch modelliert werden. Einen Vorschlag für eine derartige auf Körperlichkeit bezogene Wahrnehmungsschulung im Fach Deutsch hat beispielsweise Paule vorgelegt.⁶⁵¹

651 Paule (2017).

6. Fazit, Limitationen und Ausblick

In der schematischen Darstellung von Unterricht als didaktisches Dreieck findet sich neben den Akteur:innen des Lehr-Lernprozesses auch der Gegenstand als eine Komponente und in einer oberflächlichen Lesart könnte man meinen, dass dieser Gegenstand des Unterrichts immer schon vorhanden ist bzw. als objektiver Wissensbestand existiert. Im Literaturunterricht wäre dieser Gegenstand die Literatur selbst, ihre mediale Repräsentation (meist gedruckte, literarische Texte) und die verbundenen Wissensbestände (spezifische Deutungen, Gattungen, Epochen usw.). Oftmals wird dieser Gegenstand didaktisch so behandelt, als läge er objektiv vor: In fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächen werden beispielsweise quasi-objektive Interpretationen von literarischen Texten gelehrt, die die Schüler:innen dann „lernen“ können, um bei summativen Leistungsüberprüfungen Erfolg zu haben. Eine digitale Spielart dieser Art von Beschäftigung mit Literatur wären das Leseförderprogramme wie Antolin, die an das Ende jedes Leseprozesses die Überprüfung der Leseleistung mittels Quizfragen stellen und somit suggerieren, dass der Sinngehalt literarischer Texte feststehend ist.⁶⁵² Dass diese Umgangsweisen – und damit Praktiken – im Umgang mit Literatur wiederum auf die Vorstellungen von und Haltungen gegenüber Literatur zurückwirken, ist naheliegend. Umso wichtiger ist es daher, diese Praktiken selbst zu fokussieren und die Arten und Weisen zu ergründen, wie der Gegenstand eben erst in der je konkreten Situation performativ hervorgebracht wird. In einer derartigen Betrachtung von Lehr-Lern-Prozessen interessieren also nicht vordergründig die Inhalte, sondern eher die Arten und Weisen, wie die „Sache“ – im Falle des Literaturunterrichts die Literatur – dargestellt und zur Anschauung gebracht wird, und zwar *in situ* sowie in seiner Prozesshaftigkeit. Diese veränderte Perspektive wird als performativitätstheoretische

652 Mit der Auswirkung derartiger Programme hat sich beispielsweise Dawidowski auseinandergesetzt und er schließt aus den Untersuchungen, dass derartige Lernmedien Lesen und den Umgang mit Literatur funktionalisieren bzw. Literatur hauptsächlich als Lernmedium dient, das im Leben wenig Verwurzelung hat. Vgl. Dawidowski, Christian: Die Digital Natives und der Literaturunterricht. In: Der Deutschunterricht, Nr. 5 (2016), S. 41.

Perspektive bezeichnet und in den Blick geraten damit das phänomenale Geschehen, der Prozess, die Herstellung von Wirklichkeit sowie der sich ereignende Handlungsvollzug. Darüber hinaus interessieren in einer derartigen Perspektive die spezifischen Bedingungen von Inszenierungen und Aufführungen von Unterricht und die Materialität solcher Prozesse, ihre Räumlichkeit, die spezifische Leiblichkeit bzw. Körperlichkeit der ko-präsentisch beteiligten Akteur:innen und die wechselseitig bezogene Wahrnehmung in der prozessualen Situativität.

Zwar trifft die performative Hervorbringung von Unterricht, seinem Gegenstand – aber auch den Rollen den beteiligten Akteur:innen – auf jede Form von Lehr-Lern-Prozessen zu, dem Literaturunterricht kommt aber durch die Tatsache, dass es künstlerische Gegenstände bzw. Kunstwerke sind, die in einem derartigen Unterricht besprochen, analysiert und interpretiert werden, eine Sonderstellung zu. Denn Kunstwerke sind in besonderer Weise auf die performative Hervorbringung angewiesen, sie erfordern spezifische Wahrnehmungskonfigurationen und sind aufgrund ihrer Mehrdeutigkeit oftmals nicht eindeutig bestimmbar bzw. entziehen sie sich einer einfachen Wahr-Falsch-Dichotomie. Gerade die Vielstimmigkeit von literarischen Texten macht es plausibel, auf jene Arten und Weisen zu fokussieren, *wie* der künstlerische Gegenstand eingeführt, dargestellt, gezeigt, aufgeführt und damit hervorgebracht wird.

Verfahren des Literaturunterrichts, die die spezifische Qualität von literarischen Texten und vor allem die Vielfalt der Deutungsmöglichkeiten zu berücksichtigen versuchen, zeichnen sich durch ihre Offenheit und Emergenz aus, das heißt, sie entziehen sich der exakten Planung und ihr Ergebnis kann nicht vorhergesagt werden. Begreift man daher die Beschäftigung mit Literatur im Zuge des Unterrichts selbst als Aufführung, die spezifischen Bedingungen unterliegt, kann die in der vorliegenden Arbeit entwickelte performativitätstheoretische Perspektive Phänomene präzise benennen, theoretisch fassen und damit den theoretischen Rahmen für weiterführende empirische Untersuchungen liefern. Dies wurde speziell am Beispiel literarischer Unterrichtsgespräche im Kontext des Literaturunterrichts veranschaulicht,

wobei es vor allem darum ging, zu zeigen, welche erkenntnisgenerierenden Potentiale eine derartige veränderte Sichtweise hat: Sie erlaubt nicht nur, den Unterricht in seiner situativen Prozessualität zu beschreiben, sondern legt das Augenmerk auch auf jene Phänomene und Kategorien, die in der empirischen Forschung, aber auch in didaktischen Überlegungen z.T. außen vorgelassen werden. Insbesondere zur Materialität von Literaturunterricht, den Aspekten der Körperlichkeit und Leiblichkeit, der Aufführung und Inszenierung gibt es – abgesehen von wenigen und nicht systematisierten Ansätzen – noch kaum Vorarbeiten, die als Referenzpunkt für ein derartiges Vorhaben einer performativitätstheoretischen Perspektive auf Literaturunterricht dienen hätten können. Daher wurde auf die forschungsgeschichtliche Strömung des *performative turn* und den damit verbundenen Theorien der Performativität Bezug nehmend zunächst ein Forschungsüberblick über die Rezeption dieser Theorien in Pädagogik und Didaktik gegeben.

Darauf aufbauend wurde ein begriffliches Instrumentarium erarbeitet, mit dem Ziel auf theoretisch-analytischer Ebene die performativen Kategorien Inszenierung, Aufführung, Leib und Körper, Ko-Präsenz, Rollen, Wahrnehmung und Räumlichkeit zu beschreiben, auf den Kontext von Schule und Unterricht zu übertragen und schließlich am Beispiel literarischer Unterrichtsgespräche zu veranschaulichen und zu konkretisieren. Der verfolgte Ansatz bewegte sich damit zunächst auf einer theoretisch-systematischen Ebene und hatte das Ziel, durch die ursprünglich ethnografische Strategie des Perspektivenwechsels eine veränderte Sichtweise auf allzu vertraute Phänomene des Literaturunterrichts zu erreichen, wobei die erarbeiteten performativitätstheoretischen Kategorien als heuristisches Instrumentarium dienten. Zwar wurde im Rahmen dieser Arbeit immer wieder versucht, auf Forschungsergebnisse der empirischen Forschung Bezug zu nehmen, eine systematische und methodologisch konsistente empirische Untersuchung und Bewährungsprobe der vorgeschlagenen Kategorien ist aber ausständig und gilt als Forschungsdesiderat. Ziel dieser Arbeit war es daher nicht, zu generalisierende Aussagen über die Beschaffenheit des Literaturunterrichts

bzw. literarischer Unterrichtsgespräche zu kommen, sondern eher, den deutschdidaktischen Diskurs um eine weitere Perspektive – eben jene performativitätstheoretische – zu bereichern und dabei den erkenntnisgenerativen Effekt zu betonen. Da diese deutschdidaktische Perspektivierung und das performativitätstheoretische Instrumentarium erst in ihren Anfängen sind und auf keine lange Forschungstradition zurückgegriffen werden konnte, verstehen sich die hier eröffneten Denkrahmen als erste Erkundungen eines noch spärlich erschlossenen Feldes. Insofern sollen auch etwaige Limitationen einer performativitätstheoretischen Perspektive nicht unerwähnt bleiben. Hier sind zunächst einmal die Fallstricke einer Analyse von Unterricht mithilfe von Metaphern zu nennen. Metaphern, mit denen Unterricht als Theateraufführung verstanden wird oder die die Lehrperson als „Regisseurin“ beschreiben, sind zwar intuitiv zugänglich und werden auch in unterschiedlichen Kontexten eingesetzt, um eine rein metaphorische Verwendung der Begrifflichkeiten wie Inszenierung, Aufführung und Rolle ist es aber in dieser Arbeit explizit nicht gegangen. Die Gefahr derartiger Vergleiche der Schule mit dem Theater ist nämlich, diese sprachlichen Bilder zu überdehnen und damit ihrer Distinktionskraft und des heuristischen Mehrwerts zu beschneiden. Keinesfalls ging es in dieser Arbeit darum, zu argumentieren, dass der Literaturunterricht eine Aufführung *ist*, sondern, dass er als solche analysiert werden kann.

Eine weitere Limitation ergibt sich im Sinne empirischer Zugänge aus der schwierigen Operationalisierung der vorgeschlagenen Kategorien wie Inszenierung, Aufführung, Leiblichkeit usw. Diese Kategorien wurden zunächst theoretisch-analytisch perspektiviert und können (noch) nicht als empirisch messbare Konstrukte gelten. Die vorgeschlagenen performativitätstheoretischen Kategorien müssten sich in empirischen Forschungszusammenhängen erst bewähren. Zur Erwartung steht, dass sie eine Vielzahl möglicher Forschungszugänge eröffnen bzw. dazu dienen können, Forschungsvorhaben genauer zu bestimmen und zu beschreiben. Gerade die Kompatibilität mit ähnlich gelagerten Forschungsstrategien zeichnet Theorien der

Performativität aus und sie können so wiederum auch Impulse für praxeologische, interaktionstheoretische und ethnografische Forschungsprojekte liefern.

Trotz der hier genannten Einschränkungen konnte mit dieser Arbeit gezeigt werden, dass die performativitätstheoretische Perspektive produktiv ist, vor allem wenn es um didaktische Implikationen geht. Die in Kapitel 5 vorgestellten Thesen im Zusammenhang mit Literaturunterricht und literarischen Unterrichtsgesprächen veranschaulichen diese Potentiale. Sie seien hier noch einmal unter drei Aspekte gefasst: (1) Potentiale der Gestaltung (siehe auch Wahrnehmung), (2) Potentiale der Ko-Präsenz und (3) Potentiale in der LehrerInnenbildung. So liegt das didaktische Potential (1) in dem gesteigerten Bewusstsein für die Gestaltung bzw. Inszenierung von Literaturunterricht, seiner Ereignishaftigkeit und damit einhergehenden Unplanbarkeit, die wiederum als Katalysator für gemeinsames Deuten, Interpretieren und Handeln mit Literatur dienen kann. Beschneidet man Kunstwerke nicht in ihrer Offenheit und setzt sich auch bei der Gestaltung von Literaturunterricht dem Wagnis aus, gelenkte Bahnen zu verlassen, können dem Kunstwerkcharakter von Literatur Rechnung getragen werden und ihre spezifischen (sinnlichen) Wirkungsweisen zur Geltung kommen.

Eine performativitätstheoretische Perspektive stärkt einen sinnlichen und wahrnehmungsbetonten Umgang mit Literatur auch im Zuge literarischer Unterrichtsgespräche, in denen den literarischen Texten und ihrer ästhetischen Wirkung Raum gegeben wird. Sie kann ferner dazu dienen, auf die Potentiale eines ritualisierten offenen Umgangs mit Literatur hinzuweisen und mit Schüler:innen Umgangsweisen einzuüben, die dem Kunstwerkcharakter literarischer Texte gerechter werden. Damit reiht sich diese Arbeit auch in die Tradition all jener fachdidaktischen Forschungsarbeiten ein, die einen derartigen offenen Umgang mit Literatur fordern. Sie bekräftigt aus einem etwas anderen Standpunkt im Zusammenhang mit literarischen Unterrichtsgesprächen jene Auffassung, die u. a. bereits im Heidelberger Modell so

wirkmächtig vorgeschlagen und im deutschdidaktischen Diskurs etabliert wurde: Literatur und literarische Texte sollen auch in ihrer Widerständigkeit und ihrem Potential zu irritieren eingesetzt werden, sie sollen Differenzerfahrungen und Erfahrungen von Alterität ermöglichen und brauchen dafür den notwendigen Rahmen und Raum. Diesen Rahmen zu eröffnen und zu inszenieren, dazu können performativitätstheoretische Prinzipien der Gestaltung beitragen, wenn beispielsweise ein besonderes Augenmerk auf die Aufführung literarischer Texte durch Rezitation, Vortrag, szenischem Lesen usw. gelegt wird.

Ein weiteres Potential einer performativitätstheoretischen didaktischen Sichtweise ergibt sich (2) durch die Fokussierung auf die Ko-Präsenz bei literarischen Unterrichtsgesprächen. Insbesondere in Folge der Covid-19-Pandemie und den damit verbundenen Schulschließungen haben sich nicht nur neue technologische und digitale Formate von Deutschunterricht ergeben, sondern es wuchs auch das Bewusstsein für die Unterschiede zwischen Präsenzlehrveranstaltungen und Distance-Learning. Nicht selten wurde mit Dringlichkeit eine Rückkehr zu Präsenzlehrveranstaltungen gefordert, denn wenn Konzepte eines Deutschunterrichts in der Kultur der Digitalität zwar neue Weisen des Arbeitens und der Kommunikation mit sich brachten, wurde ein gewisser Mangel und eine Erschöpfung beim digitalen Unterricht vor dem Bildschirm offensichtlich. Was nun die spezifische Qualität von leiblicher Ko-Präsenz bei Lehr-Lern-Prozessen tatsächlich ausmacht und wie sie sich auch von digital vermittelten Formaten unterscheidet, wird die Forschung in den nächsten Jahren sicherlich noch beschäftigen. Diese spezifische Qualität zu beschreiben und für den Kontext des Deutschunterrichts zu ergründen, können performativitätstheoretische Kategorien in besonderer Weise. So ist es für methodische Überlegungen ein Mehrwert, wenn auf die auch in dieser Arbeit genannten Spezifika der Ko-Präsenz zurückgegriffen werden kann, die vor allem im Bereich der Wahrnehmung und der Atmosphäre liegen. Gerade die leibliche Ko-Präsenz ermöglicht spezifische referentielle Verfahren im Umgang mit Literatur, sie ist die

Bedingung der Möglichkeit von Aufmerksamkeitszentren und damit einer Deutungsgemeinschaft, die sich durch ihre leibliche Konfiguration auszeichnet. Neben den mannigfaltigen nonverbalen Kommunikationssignalen, die in einem ko-präsentischen Setting dominieren, sind es die gemeinsam geteilte Wahrnehmung von Literatur, die dabei entstehende Atmosphäre und die wechselseitige Wahrnehmung von unterschiedlichen Standpunkten, die aus einer didaktischen Perspektive reflektiert werden müssen und in weiterer Folge zur Gestaltung von Literaturunterricht und literarischen Unterrichtsgesprächen berücksichtigt werden sollten.

Dies führt auch zu dem dritten didaktischen Potential einer performativitätstheoretischen Perspektive: (3) ihre Relevanz in der Lehrer:innenbildung. Gerade angehende Lehrer:innen benötigen ein Bewusstsein vom Aufführungscharakter von Unterricht, seiner Prozessualität und den fachspezifischen Gestaltungsmöglichkeiten des Mediums Literatur. Konzepte der Performativität in der Lehrer:innenbildung können nicht nur Ausgangspunkt für die Reflexion der eigener Rolle in Vermittlungsprozessen sein, sondern darüber hinaus verständlich machen, dass auch die Schüler:innenrollen durch eine spezifische Form der Adressierung *in situ* performativ hervorgebracht werden und es daher keineswegs trivial ist, welche Bildungsvorstellungen und Werthaltungen im Umgang mit Literatur *zeigt* und aufgeführt werden. Dass Schüler:innen im Umgang mit Literatur nicht nur über die literarischen Texte selbst lernen, sondern im Sinne des mimetischen Lernens auch in ritualisierte Praktiken eingeführt werden, muss daher Gegenstand der Lehrer:innenbildung werden. Nicht nur die Werthaltungen bzw. die Urteile der Lehrperson können nämlich Bezugspunkt mimetischen Lernens sein, sondern eben auch die performativen Praktiken im Umgang mit Literatur. Diese werden nicht zuletzt körperlich – also gestikulierend, mimisch und stimmlich – wahrnehmbar und so sollte die leibliche Dimension von Lernen und Lehren noch viel stärker in der Ausbildung berücksichtigt werden. Hier wäre es durchaus geboten, über theaterpädagogische Übungen und performatives Spiel

an der eigenen Darstellungskompetenz zu arbeiten, den eigenen Habitus im Umgang mit Literatur performativ zu reflektieren und damit auch ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass Schüler:innen u.a. über das („authentische“) Zur-Schau-Stellen von Begeisterung und Enthusiasmus im Umgang mit Literatur zum Lesen und zur Beschäftigung mit literarischen Texten motiviert werden können. Eine wie auch immer geartete lehrer:innenseitige Darstellungskompetenz im Zusammenhang mit literarischen Unterrichtsgesprächen zu entwickeln und zu reflektieren, wäre dann Aufgabe der hochschulischen Lehrer:innenbildung bzw. Fortbildung, wobei es darum gehen müsste, lehrer:innenseitige performative Kompetenzen der Inszenierung bzw. Darstellung zu modellieren, die im Studium systematisch aufgebaut und gezielt eingeübt werden könnten.

Zweifelsohne bieten performativitätstheoretische Überlegungen eine Vielzahl an möglichen Anknüpfungspunkten für weitere deutschdidaktische Forschung und Theoriebildung. Diese Arbeit stellte den Anspruch, einige dieser Anknüpfungspunkte aufzuzeigen und zukünftige performativitätstheoretisch fundierte Forschung zu inspirieren.

Literaturverzeichnis

Abraham, Ulf: StilGestalten. Geschichte und Systematik der Rede vom Stil in der Deutschdidaktik. Berlin: De Gruyter 1996. (Reihe Germanistische Linguistik).

Abraham, Ulf: Das a/Andere W/wahrnehmen. Über den Beitrag von Literaturgebrauch und literarischem Lernen zur ästhetischen Bildung (nicht nur) im Deutschunterricht. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, Jg. 47, Nr. 1 (2000), S. 10–22.

Abraham, Ulf: Mehr als nur „Theater mit Videos“. Theatralität in einem medienintegrativen Deutschunterricht und szenische Verfahren im Umgang mit Film und Fernsehen. In: Frederking, Volker (Hrsg.): Themen-Schwerpunkt Film didaktik und Filmästhetik. München: kopaed 2006, S. 130–144.

Abraham, Ulf: P/poetisches V/verstehen. Zur Eingemeindung einer anthropologischen Erfahrung in den kompetenzorientierten Deutschunterricht. In: Winkler, Iris u.a. (Hrsg.): Poetisches Verstehen. Literaturdidaktische Positionen - empirische Forschung - Projekte aus dem Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2010, S. 9–22.

Abraham, Ulf: Die Wahrheit schweigt grundsätzlich. Reden über Literatur im Unterricht. In: Kirschenmann, Johannes u.a. (Hrsg.): Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik. München: kopaed 2011, S. 47–62.

Abraham, Ulf: Das literarische Gespräch als Modell einer kulturellen Praxis. In: Heizmann, Felix u.a. (Hrsg.): Das Literarische Unterrichtsgespräch. Didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2020, S. 31–47.

Abraham, Ulf; Brendel-Perpina, Ina: Einführung: Kulturen des Inszenierens. In: Abraham, Ulf; Brendel-Perpina, Ina (Hrsg.): Kulturen des Inszenierens in Deutschdidaktik und Deutschunterricht. Stuttgart: Klett Fillibach 2017, S. 7–22.

Abraham, Ulf; Kepser, Matthis: *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Schmidt ³ 2009. (ESV basics).

Ahlich, Johanna; Macgilchrist, Felicitas: Medialität im Geschichtsunterricht: Die Rolle des Schulbuchs beim Vollzug von ‚Geschichte‘. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, Jg. 6, Nr. 1 (2017), S. 14–27.

Albrecht, Christian: *Literärästhetische Erfahrung und literärästhetisches Verstehen*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg 2022.

Albrecht, Christian; Frederking, Volker: Emotionen im Deutschunterricht. In: Gläser-Zikuda, Michaela u.a. (Hrsg.): *Emotionen im Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer 2022, S. 130–139.

Alkemeyer, Thomas; Pille, Thomas: Schule und ihre Lehrkörper. Das Referendariat als Trainingsprozess. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, Jg. 28, Nr. 2 (2008), S. 137–154.

Anders, Petra: Poetry Slam im Deutschunterricht. Aus einer für Jugendliche bedeutsamen kulturellen Praxis Inszenierungsmuster gewinnen, um das Schreiben, Sprechen und Zuhören zu fördern. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren ³ 2015.

Austin, John L.: Performative und konstatierende Äußerung. In: Hoffmann, Ludger (Hrsg.): *Sprachwissenschaft. Ein Reader*. Berlin u.a.: De Gruyter 2019, S. 252–262.

Austin, John Langshaw: *Zur Theorie der Sprechakte. (How to do things with words)*. Stuttgart: Reclam 2007. (Universal-Bibliothek).

Bachmann-Medick, Doris: *Cultural turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag ⁵ 2014. (Rororo Rowohlts Enzyklopädie).

Baum, Michael: *Der Widerstand gegen Literatur. Dekonstruktive Lektüren zur Literaturdidaktik*. Bielefeld: transcript 2018. (Lettre).

Baum, Michael; Bönninghausen, Marion (Hrsg.): Kulturtheoretische Kontexte für die Literaturdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2010.

Benjamin, Walter: Schmöker. In: Vossische Zeitung, Jg. 257 (Sep. 1933), S. 2.

Bennewitz, Hedda: „doing teacher“. Forschung zum Lehrerberuf in kulturtheoretischer Perspektive. In: Terhart, Ewald u.a. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster u.a.: Waxmann 2011, S. 192–213.

Berg, Hans Christoph; Schulze, Theodor: Ein anderer Blick. Vorwort. In: Berg, Hans Christoph; Schulze, Theodor (Hrsg.): Lehrkunst. Lehrbuch der Didaktik. Lehrbuch der Didaktik. Neuwied: Luchterhand 1995, S. 11–19.

Berndt, Constanze u.a. (Hrsg.): Räume bilden. Pädagogische Perspektiven auf den Raum. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 2016.

Bertschi-Kaufmann, Andrea; Scherf, Daniel (Hrsg.): Ästhetische Rezeptionsprozesse in didaktischer Perspektive. Weinheim, u.a.: Beltz Juventa 2018. (Lesesozialisation und Medien).

Bidwell-Steiner, Marlen; Krammer, Stefan (Hrsg.): (Un)Doing Gender als gelebtes Unterrichtsprinzip. Sprache - Politik - Performanz. Wien: facultas 2010.

Biesta, Gert: What is Education For? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism. In: European Journal of Education, Jg. 50, Nr. 1 (2015), S. 75–87.

Bittner, Günther: Erscheinungsleib - Werkzeugleib - Sinnenleib. In: Duncker, Ludwig u.a. (Hrsg.): Kindliche Phantasie und ästhetische Erfahrung. Wirklichkeit zwischen Ich und Welt. Langenau-Ulm: Vaas 1990, S. 63–78.

Böhler, Arno: Vorwort. TheatReales Denken. In: Böhler, Arno (Hrsg.): Ereignis Denken. TheatRealität - Performanz - Ereignis. Wien: Passagen Verlag 2009, S. 11–32.

Böhme, Gernot: Atmosphäre. Essays zur neuen Ästhetik. Berlin: Suhrkamp⁷ 2013. (Edition Suhrkamp).

Böhme, Jeanette (Hrsg.): Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums. Wiesbaden: Springer VS 2009.

Böhme, Jeanette: Handlungsraum. In: Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg (Hrsg.): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer VS 2014, S. 423–432.

Bönnighausen, Marion: Zwischen Sinn-Stiftung und Wahr-Nehmung. Theatralität als Dispositiv im literaturdidaktischen Kontext. In: Baum, Michael; Bönnighausen, Marion (Hrsg.): Kulturtheoretische Kontexte für die Literaturdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2010, S. 125–143.

Bönnighausen, Marion: Materialität und Ereignis als Dispositive ästhetischer Erfahrung (nicht nur) im Deutschunterricht. In: Hochkirchen, Britta; Kollar, Elke (Hrsg.): Zwischen Materialität und Ereignis. Literaturvermittlung in Ausstellungen, Museen und Archiven. Bielefeld: transcript 2015, S. 175–188.

Bosse, Heinrich: In Gedichten suchen wir Gestalten. In: Pompe, Anja (Hrsg.): Kind und Gedicht. Wie wir lesen lernen. Freiburg im Breisgau u.a.: Rombach Verlag 2015, S. 105–120.

Brandstätter, Ursula: „In jeder Sprache sitzen andere Augen“ – Herta Müller. Grundsätzliche Überlegungen zum „Reden über Kunst“. In: Kirschenmann, Johannes u.a. (Hrsg.): Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik. München: kopaed 2011, S. 29–43.

Bräuer, Christoph: Literarische Gespräche im Deutschunterricht: Über Literatur sprechen (lernen). In: Kirschenmann, Johannes u.a. (Hrsg.): Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik. München: kopaed 2011, S. 73–91.

Bräuer, Christoph: Deutschdidaktik - (k)ein Denkkollektiv ohne Denkstil?
In: Bräuer, Christoph (Hrsg.): Denkraum der Deutschdidaktik. Die Identität der Disziplin in der Diskussion. Frankfurt a. M.: Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften 2017, S. 19–58.

Bräuer, Christoph; Rabenstein, Kerstin; Strauß, Svenja: Wie findet Literaturunterricht mit textproduktiven Verfahren seine Form? Eine explorative Studie am Beispiel von Herrndorfs "Tschick". In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, Jg. 5, Nr. 1 (2016), S. 111–131.

Breidenstein, Georg: Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: Springer VS ¹ 2006. (Studien zur Schul- und Bildungsforschung).

Bremerich-Vos, Albert: Zum Professionswissen von (zukünftigen) Deutschlehrkräften. Empirische Befunde und offene Fragen. In: Didaktik Deutsch, Jg. 24, Nr. 46 (2019), S. 47–63.

Brinkmann, Malte: Aufmerken und Zeigen. Theoretische und empirische Untersuchungen zur pädagogischen Interattentionalität. In: Brinkmann, Malte (Hrsg.): Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute. Wiesbaden: Springer VS 2019, S. 543–568.

Brinkmann, Malte: Einleitung. In: Brinkmann, Malte (Hrsg.): Verkörperungen. Wiesbaden: Springer VS 2019, S. 1–11.

Brinkmann, Malte u.a. (Hrsg.): Leib - Leiblichkeit - Embodiment. Pädagogische Perspektiven auf eine Phänomenologie des Leibes. Wiesbaden: Springer VS 2019. (Phänomenologische Erziehungswissenschaft).

Brinkmann, Malte (Hrsg.): Verkörperungen. Wiesbaden: Springer VS 2019.

Bryant, Doreen; Zepter, Alexandra Lavinia: Performative Zugänge zu Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Ein Lehr- und Praxisbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto 2022. (Narr Studienbücher).

Butler, Judith: Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts. Berlin: Berlin Verlag 1995.

Collins, Mary Lynn: Effects of Enthusiasm Training on Preservice Elementary Teachers. In: *Journal of Teacher Education*, Jg. 29, Nr. 1 (1978), S. 53–57.

Corcoran, Roisin P.: An embodied cognition approach to enhancing reading achievement in New York City public schools: Promising evidence. In: *Teaching and Teacher Education*, Jg. 71 (2018), S. 78–85.

Culler, Jonathan D.: *Literaturtheorie. Eine kurze Einführung*. Stuttgart: Reclam 2011. (Reclams Universal-Bibliothek).

Dawidowski, Christian: Aushandlungsprozesse über literaturbezogene Werte im Literaturunterricht der Oberstufe. Anlage und erste Ergebnisse einer Studie. In: Neuhaus, Stefan; Schaffers, Uta (Hrsg.): *Was wir lesen sollen. Kanon und literarische Wertung am Beginn des 21. Jahrhunderts*. Würzburg: Königshausen & Neumann 2016, S. 301–319.

Dawidowski, Christian: Die Digital Natives und der Literaturunterricht. In: *Der Deutschunterricht*, Nr. 5 (2016), S. 36–45.

Dawidowski, Christian: *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Stuttgart, u.a.: utb; Ferdinand Schöningh 2016. (StandardWissen Lehramt).

Dawidowski, Christian; Hoffmann, Anna Rebecca: Einstellungsdispositionen von Lehramtsstudierenden der Germanistik gegenüber Literatur und Literaturunterricht. Ergebnisse einer Fragebogenstudie. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, Jg. 63, Nr. 2 (2016), S. 187–208.

Dawidowski, Christian; Hoffmann, Anna Rebecca; Stolle, Angelika Ruth: *Ko-Konstruktion von literarischen Bildungsvorstellungen im Verlauf der gymnasialen Oberstufe*. Berlin: Peter Lang 2019. (Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik).

Dietz, Florian: Körper, Artefakte und Kontexte. Praxistheoretische Überlegungen für die Wissenschaftsdisziplin Deutschdidaktik und den Deutschunterricht. In: *MiDU - Medien im Deutschunterricht*, Jg. 1, Nr. 1 (2019).

Dinkelaker, Jörg: Kommunikation von Lernen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 10, Nr. 2 (2007), S. 199–213.

- Dinkelaker, Jörg: Zur Bedeutung leiblicher Ko-Präsenz in Bildungsveranstaltungen. In: Hessische Blätter für Volksbildung, Jg. 71, Nr. 2 (2021), S. 30–40.
- Disoski, Meri u.a. (Hrsg.): (Ver)Führungen. Räume der Literaturvermittlung. Innsbruck: StudienVerlag 2012. (Ide-extra).
- Döbeli Honegger, Beat: Mehr als 0 und 1. Schule in einer digitalisierten Welt. Bern: hep der Bildungsverlag ¹ 2016.
- Doll, Martin: Lesen im Zeitalter der Digitalisierung. In: Parr, Rolf; Honold, Alexander (Hrsg.): Grundthemen der Literaturwissenschaft: Lesen. Berlin, Boston: De Gruyter 2018, S. 469–489.
- Dressler, Bernhard: Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch. In: Klie, Thomas; Leonhard, Silke (Hrsg.): Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt 2003, S. 152–165.
- Ecarius, Jutta; Oliveras, Ronnie: Sozialer Raum. In: Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg (Hrsg.): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer VS 2014, S. 413–422.
- E-READ COST: Stavanger Declaration. <http://ereadcost.eu/stavanger-declaration/>, eingesehen am 08.06.2021.
- Erkurt, Melisa: Generation haram. Warum Schule lernen muss, allen eine Stimme zu geben. Wien: Paul Zsolnay Verlag ⁴ 2020.
- Even, Susanne; Schewe, Manfred (Hrsg.): Performatives Lehren, Lernen, Forschen. Performative Teaching, Learning, Research. Berlin, u.a.: Schibri-Verlag 2016. (Edition Scenario).
- Fankhauser, Regula; Kaspar, Angela: Der bewegte Körper im Unterricht: zwischen medialer Inszenierung und Manifestation des Leiblichen. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, Jg. 6, Nr. 1 (2017), S. 53–67.

- Faulstich-Wieland, Hannelore: Eine Bühne für Inszenierungen. Doing gender im Schulalltag. In: Friedrich Jahresheft Schüler - Jungen (2007), S. 90–93.
- Fischer-Lichte, Erika: Auf dem Wege zu einer performativen Kultur. In: Fischer-Lichte, Erika; Wulf, Christoph (Hrsg.): Theorien des Performativen. Berlin: Akad.-Verl. 1998, S. 13–29.
- Fischer-Lichte, Erika: Performativität und Ereignis. In: Fischer-Lichte, Erika u.a. (Hrsg.): Performativität und Ereignis. Tübingen: Francke 2003.
- Fischer-Lichte, Erika: Performativität. Eine Einführung. Bielefeld: transcript ² 2013. (Edition Kulturwissenschaft).
- Fischer-Lichte, Erika: Ästhetik des Performativen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp ⁹ 2014a. (Edition Suhrkamp).
- Fischer-Lichte, Erika: Inszenierung. In: Fischer-Lichte, Erika u.a. (Hrsg.): Metzler-Lexikon Theatertheorie. Stuttgart: Metzler 2014b, S. 152–160.
- Fischer-Lichte, Erika: Performativität/performativ. In: Fischer-Lichte, Erika u.a. (Hrsg.): Metzler-Lexikon Theatertheorie. Stuttgart: Metzler 2014c, S. 251–258.
- Forster-Heinzer, Sarah u.a.: Impression Management im Unterricht. Über die Entwicklung eines Instruments zur Erfassung von Selbstpräsentationsstrategien. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, Jg. 10 (2020), S. 147–173.
- Foucault, Michel: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt a. M.: Suhrkamp ²⁰ 2017. (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft).
- Frederking, Volker: (Literar-)Ästhetische Bildung. Lesen und Schreiben als Formen ästhetischer Erfahrung und personal-kultureller Selbstkonstruktion. In: Liebau, Eckart; Zirfas, Jörg (Hrsg.): Die Sinne und die Künste. Perspektiven ästhetischer Bildung. Bielefeld: transcript 2008, S. 73–103.
- Frederking, Volker u.a.: Emotionale Facetten literarischen Verstehens und ästhetischer Erfahrung. Empirische Befunde literaturdidaktischer Grundlagen- und Anwendungsforschung. In: Brüggemann, Jörn u.a. (Hrsg.):

Literarizität. Herausforderungen für Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH 2016, S. 87–132.

Frederking, Volker u.a. (Hrsg.): Digitale Medien im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2018. (Deutschunterricht in Theorie und Praxis).

Frederking, Volker; Krommer, Axel: Deutschunterricht und mediale Bildung im Zeichen der Digitalisierung. In: Frederking, Volker u.a. (Hrsg.): Digitale Medien im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2018a, S. 150–182.

Frederking, Volker; Krommer, Axel: Deutschunterricht und mediale Bildung im Zeichen der Digitalisierung. In: Frederking, Volker u.a. (Hrsg.): Digitale Medien im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2018b, S. 150–182.

Frenzel, Anne C. u.a.: Independent and joint effects of teacher enthusiasm and motivation on student motivation and experiences: A field experiment. In: Motivation and Emotion, Jg. 43, Nr. 2 (2019), S. 255–265.

Fritzsche, Joachim: Umgang mit Literatur. Stuttgart: Klett-Schulbuchverl. ¹ 1994. (Deutsch im Gespräch).

Früchtl, Josef; Zimmermann, Jörg (Hrsg.): Ästhetik der Inszenierung. Dimensionen eines künstlerischen, kulturellen und gesellschaftlichen Phänomens. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2001. (Aesthetica).

Gailberger, Steffen: Digital Natives? Oder digital naïv? Und wer eigentlich: Die Lehrer? Oder die Schüler? Strukturierungsvorschläge für eine Ausgestaltung einer digital-affinen Deutschdidaktik. In: Staubach, Katharina (Hrsg.): Multimediale Kommunikation in den Hypermedien und Deutschunterricht. Theoretische, empirische und unterrichtspraktische Zugänge. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2021, S. 26-45.

Gailberger, Steffen; Wietzke, Frauke (Hrsg.): Deutschunterricht in einer digitalisierten Gesellschaft. Unterrichts Anregungen für die Sekundarstufen. Weinheim, u.a.: Beltz Juventa 2018.

Garbe, Christine: „Kein endgültiges Wort“. Das Konzept des Literarischen Unterrichtsgesprächs im Diskurs der aktuellen Literaturdidaktik. In: Steinbrenner, Marcus u.a. (Hrsg.): "Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander". Das Heidelberger Modell des literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis. Gerhard Härle zum 60. Geburtstag. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2014, S. 68–97.

Giesecke, Michael: Literatur als Produkt und Medium kultureller Informationsverarbeitung und Kommunikation. In: Lauer, Gerhard; Huber, Martin (Hrsg.): Nach der Sozialgeschichte. Konzepte für eine Literaturwissenschaft zwischen Historischer Anthropologie, Kulturgeschichte und Medientheorie. Tübingen: Max Niemeyer Verlag 2000, S. 359–383.

Goffman, Erving: Interaktion. Spaß am Spiel, Rollendistanz. München: Piper 1973. (Serie Piper).

Goffman, Erving: Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. München: Piper ¹⁵ 2015. (Serie Piper).

Göhlich, Michael: Die pädagogische Umgebung. Eine Geschichte des Schulraums seit dem Mittelalter. Weinheim: Dt. Studien-Verl. 1993.

Gruschka, Andreas: An den Grenzen des Unterrichts. Opladen: Budrich 2010. (Pädagogische Fallanthologie).

Gumbrecht, Hans Ulrich: Diesseits der Hermeneutik. Die Produktion von Präsenz. Frankfurt a. M.: Suhrkamp ¹ 2004. (Edition Suhrkamp).

Gumbrecht, Hans Ulrich: Kind und Gedicht. Variationen über ein Affinität zwischen Euphorie und Melancholie. In: Pompe, Anja (Hrsg.): Kind und Gedicht. Wie wir lesen lernen. Freiburg im Breisgau u.a.: Rombach Verlag 2015, S. 15–19.

Hallet, Wolfgang: Performative Kompetenz und Fremdsprachenunterricht. In: Scenario, Nr. 1 (2010), S. 5–18.

Härle, Gerhard: Literarische Gespräche im Unterricht. Versuch einer Positionsbestimmung. In: Härle, Gerhard; Rank, Bernhard (Hrsg.): Wege zum Lesen und zur Literatur. Eduard Haueis zum 65. Geburtstag. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2004, S. 137–168.

Härle, Gerhard: Literarische Bildung im Spannungsfeld von Erfahrung und Theorie. In: Härle, Gerhard; Rank, Bernhard (Hrsg.): "Sich bilden, ist nichts anders, als frei werden.". Sprachliche und literarische Bildung als Herausforderung für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2008, S. 39–62.

Härle, Gerhard: Lenken – Steuern – Leiten. Theorie und Praxis der Leitung literarischer Gespräche in Hochschule und Schule. In: Härle, Gerhard; Steinbrenner, Marcus (Hrsg.): Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2010.

Härle, Gerhard: „...und am Schluss weiß ich trotzdem nicht, was der Text sagt“. Grundlagen, Zielperspektiven und Methoden des Literarischen Unterrichtsgesprächs. In: Steinbrenner, Marcus u.a. (Hrsg.): "Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander". Das Heidelberger Modell des literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis. Gerhard Härle zum 60. Geburtstag. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2014, S. 29–66.

Härle, Gerhard: Authentizität gibt es nicht - aber sie kann sich ereignen. ungekürzte Fassung. <http://www.ph-heidelberg.de/haerle/downloadbereich>, eingesehen am 19.02.2020.

Härle, Gerhard: „jetzt kann ich grad ganz viel mit anfangen und auf der anderen Seite auch GAR nichts“. Fünf Versuche über das Verstehen des Nichtverstehens im literarischen Gespräch. In: Heizmann, Felix u.a. (Hrsg.): Das Literarische Unterrichtsgespräch. Didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2020, S. 49–69.

Härle, Gerhard; Heizmann, Felix: Das Literarische Unterrichtsgespräch als Modell lebendigen Lernens. In: Themenzentrierte Interaktion, Jg. 33, Nr. 1 (2019), S. 75–82.

Härle, Gerhard; Steinbrenner, Marcus: Der „Parcours des Textsinns“ und das „wahre Gespräch“. Zur verstehensorientierten Didaktik des literarischen Unterrichtsgesprächs. In: LWU, Jg. 36, Nr. 3 (2003), S. 247–278.

Härle, Gerhard; Steinbrenner, Marcus (Hrsg.): Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2010.

Häsner, Bernd; Hufnagel, Henning S.; Maassen, Irmgard, Traninger, Anita: Text und Performativität. In: Hempfer, Klaus W.; Volbers, Jörg (Hrsg.): Theorien des Performativen. Sprache - Wissen - Praxis. Eine kritische Bestandsaufnahme. Bielefeld: transcript 2014, S. 69–96.

Haucis, Eduard: Bedingungen für das Transformieren von Unterrichtsgesprächen zu literarischen Gesprächen - ein sprachdidaktischer Blick auf ein literaturdidaktisches Konzept. In: Steinbrenner, Marcus u.a. (Hrsg.): "Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander". Das Heidelberger Modell des literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis. Gerhard Härle zum 60. Geburtstag. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2014, S. 99–108.

Hausendorf, Heiko: Interaktion im Klassenzimmer. Zur Soziolinguistik einer riskanten Kommunikationspraxis. In: Willems, Herbert (Hrsg.): Lehr(er)buch Soziologie. Wiesbaden: Springer VS 2008, S. 931–957.

Hausmann, Gottfried: Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts. Heidelberg: Quelle & Meyer 1959. (Anthropologie und Erziehung).

Heizmann, Felix: Ästhetische Alteritätserfahrung in Literarischen Gesprächen mit Grundschulkindern. Ergebnisse einer explorativen Studie. In: Kirshenmann, Johannes u.a. (Hrsg.): Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik. München: kopaed 2011, S. 93–119.

Heizmann, Felix: Literarische Lernprozesse in der Grundschule. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu den Praktiken und Orientierungen von Kindern in literarischen Unterrichtsgesprächen über ästhetisch anspruchsvolle Literatur. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2018.

Heizmann, Felix u.a. (Hrsg.): Das Literarische Unterrichtsgespräch. Didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2020a.

Heizmann, Felix: In der Grundschule gemeinsam über Poesie reden. Konzeption und Rekonstruktion literarischer Lernprozesse. In: Heizmann, Felix u.a. (Hrsg.): Das Literarische Unterrichtsgespräch. Didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2020, S. 189–213.

Heizmann, Felix; Mayer, Johannes; Steinbrenner, Marcus: Das Literarische Unterrichtsgespräch: Genese, Konturen, Debatten. Eine Einleitung. In: Heizmann, Felix u.a. (Hrsg.): Das Literarische Unterrichtsgespräch. Didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2020b, S. 7–28.

Hempfer, Klaus W.: Performance, Performanz, Performativität. In: Hempfer, Klaus W.; Volbers, Jörg (Hrsg.): Theorien des Performativen. Sprache - Wissen - Praxis. Eine kritische Bestandsaufnahme. Bielefeld: transcript 2014, S. 13–41.

Hempfer, Klaus W.; Volbers, Jörg (Hrsg.): Theorien des Performativen. Sprache - Wissen - Praxis. Eine kritische Bestandsaufnahme. Bielefeld: transcript 2014. (Edition Kulturwissenschaft).

Hempfer, Klaus W.; Volbers, Jörg: Vorwort. In: Hempfer, Klaus W.; Volbers, Jörg (Hrsg.): Theorien des Performativen. Sprache - Wissen - Praxis. Eine kritische Bestandsaufnahme. Bielefeld: transcript 2014, S. 7–12.

Hentig, Hartmut von: Vom Verkäufer zum Darsteller. Absagen an die Lehrerbildung. In: Neue Sammlung: Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft, Jg. 21 (1981), S. 221–227.

Hesse, Florian; Winkler, Iris: Fachliche Qualität im Literaturunterricht. In: Zeitschrift für Sprachlich-Literarisches Lernen und Deutschdidaktik, Jg. 2 (2022).

Hiß, Guido: Der theatralische Blick. Einführung in die Aufführungsanalyse. Berlin: Reimer 1993.

Hochkirchen, Britta; Kollar, Elke (Hrsg.): Zwischen Materialität und Ereignis. Literaturvermittlung in Ausstellungen, Museen und Archiven. Bielefeld: transcript 2015. (Edition Museum).

Hochstadt, Christiane: Frühkindliches mimetisch-ästhetisches Erleben in Vorlesesituationen. In: Staege, Roswitha (Hrsg.): Ästhetische Bildung in der frühen Kindheit. Weinheim u.a.: Beltz Juventa 2016, S. 181–202.

Hofer-Krucker Valderrama, Stefan; Weber, Christine: Das Dialogische Lernen als allgemeindidaktischer Rahmen für gelingende Literarische Unterrichtsgespräche. In: Heizmann, Felix u.a. (Hrsg.): Das Literarische Unterrichtsgespräch. Didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2020, S. 133–157.

Hoffarth, Britta: Performativität als medienpädagogische Perspektive. Wiederholung und Verschiebung von Macht und Widerstand. Bielefeld: transcript 2009. (Pädagogik).

Hoffmann, Ludger: Sprache und Handlung. In: Hoffmann, Ludger (Hrsg.): Sprachwissenschaft. Ein Reader. Berlin u.a.: De Gruyter 2019, S. 243–251.

Hopmann, Stefan: Restrained Teaching: The Common Core of Didaktik. In: European Educational Research Journal, Jg. 6, Nr. 2 (2007), S. 109–124.

Hudelist, Andreas; Krammer, Stefan (Hrsg.): Kultur des Performativen. Innsbruck: StudienVerlag 2017. (ide - informationen zur Deutschdidaktik).

Husmann, Bärbel: Experiment und Erfahrung. Zur Begründung liturgischen Lernens im Religionsunterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, Jg. 60, Nr. 1 (2008).

Husmann, Bärbel: Inszenierung und Unterricht. Oder: Man kann nicht nicht inszenieren. In: Klie, Thomas; Leonhard, Silke (Hrsg.): Performative

Religionsdidaktik. Religionsästhetik - Lernorte - Unterrichtspraxis. Stuttgart: Kohlhammer 2008, S. 26–37.

Illouz, Eva: Warum Liebe weh tut. Eine soziologische Erklärung. Berlin: Suhrkamp¹ 2012. (Suhrkamp Taschenbuch).

Immordino-Yang, Mary Helen; Damasio, Antonio: We Feel, Therefore We Learn. The Relevance of Affective and Social Neuroscience to Education. In: Mind, Brain, and Education, Jg. 1, Nr. 1 (2007), S. 3–10.

Jank, Werner; Meyer, Hilbert: Didaktische Modelle. Berlin: Cornelsen⁹ 2009.

Jost, Torsten: Zum Zusammenspiel von Medialität und Performativität. Oder: Warum noch Hoffnung für das Theater besteht. In: Hempfer, Klaus W.; Volbers, Jörg (Hrsg.): Theorien des Performativen. Sprache - Wissen - Praxis. Eine kritische Bestandsaufnahme. Bielefeld: transcript 2014, S. 97–114.

Jung, Eberhard: Kompetenzerwerb. Grundlagen, Didaktik, Überprüfbarkeit. München: Oldenbourg Verlag 2010.

Kenklies, Karsten; Prange, Klaus (Hrsg.): Zeigen - Lernen - Erziehen. Jena: Verl. IKS Garamond 2011. (Lietz-Lectures).

Kepser, Matthis: Digitalisierung im Deutschunterricht der Sekundarstufen. Ein Blick zurück und Einblicke in die Zukunft. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, Jg. 65, Nr. 3 (2018), S. 247–268.

Kepser, Matthis; Abraham, Ulf: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich-Schmidt-Verlag⁴ 2016. (ESV basics).

Kirschenmann, Johannes u.a. (Hrsg.): Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik. München: kopaed 2011.

Kirschenmann, Johannes; Richter, Christoph; Spinner, Kaspar H.: Einleitung. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik. In: Kirschenmann, Johannes u.a. (Hrsg.): Reden über Kunst.

Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik.
München: kopaed 2011, S. 11–13.

Klee, Wanda G. u.a. (Hrsg.): Hybrides Lernen. Zur Theorie und Praxis von Präsenz- und Distanzlernen. Weinheim, u.a.: Beltz 2021. (Pädagogik).

Klepacki, Leopold: Die Ästhetik des Schultheaters. Pädagogische, theatrale und schulische Dimensionen einer eigenständigen Kunstform. Weinheim: Beltz Juventa 2007. (Beiträge zur pädagogischen Grundlagenforschung).

Klepacki, Leopold: Leiblichkeit – notwendiger Ausgangs- und Bezugspunkt unterrichtlicher Bildungsprozesse? Theoretische Grundüberlegungen zu einer performativen Didaktik. In: Klepacki, Leopold u.a. (Hrsg.): Der Alltag der Kultivierung. Studien zu Schule, Kunst und Bildung. Münster: Waxmann 2009.

Klepacki, Leopold: Rolle. In: Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg (Hrsg.): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer VS 2014, S. 275–283.

Klepacki, Leopold; Köstler-Kilian, Sabine: Impulse für eine kritisch-reflexive Lehr-Lern-Kultur aus performativitäts-theoretischer Perspektive. In: Jahn, Dirk u.a. (Hrsg.): Kritische Hochschullehre. Impulse für eine innovative Lehr- und Lernkultur. Wiesbaden: Springer VS 2019, S. 205–222.

Klie, Thomas; Leonhard, Silke (Hrsg.): Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik - Lernorte - Unterrichtspraxis. Stuttgart: Kohlhammer 2008. (Praktische Theologie heute).

Klieme, Eckhard u.a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Frankfurt am Main: DIPF 2003.

Knoblauch, Hubert: Die Performanz des Wissens: Zeigen und Wissen in Powerpoint-Präsentationen. In: Schnettler, Bernt; Knoblauch, Hubert (Hrsg.): Powerpoint-Präsentationen. Neue Formen der gesellschaftlichen Kommunikation von Wissen. Konstanz: UVK-Verl.-Ges. 2007, S. 117–136.

Köhler, Julia: Theatrale Wege in der Lehrer/innenbildung. Theaterpädagogische Theorie und Praxis in der Ausbildung von Lehramtsstudierenden. München: kopaed 2017.

Kohns, Oliver: Stimme – Präsenz – Medialität Dekonstruktion und Medientheorie. In: Mein, Georg; Sieburg, Heinz (Hrsg.): Medien des Wissens. Interdisziplinäre Aspekte von Medialität. Bielefeld: transcript 2011, S. 187–202.

Kolesch, Doris: Rollen, Rituale und Inszenierungen. In: Jaeger, Friedrich; Straub, Jürgen (Hrsg.): Handbuch der Kulturwissenschaften. Paradigmen und Disziplinen. Stuttgart: Metzler 2004, S. 277–292.

König, Ekkehard: Bausteine einer allgemeinen Theorie des Performativen aus linguistischer Perspektive. In: Hempfer, Klaus W.; Volbers, Jörg (Hrsg.): Theorien des Performativen. Sprache - Wissen - Praxis. Eine kritische Bestandsaufnahme. Bielefeld: transcript 2014, S. 43–67.

König, Nicola; Greffin, Klara: Digitaler Deutschunterricht – mehr als die bloße Übertragung der Arbeitsformen in ein anderes Medium. In: Reintjes, Christian u.a. (Hrsg.): Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen. Münster u.a.: Waxmann 2021, S. 27–44.

Kotte, Andreas: Theaterwissenschaft. Eine Einführung. Köln, u.a.: Böhlau Verlag¹ 2005.

Kramer, Martin: Schule ist Theater. Theatrale Methoden als Grundlage des Unterrichtens. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2008. (Grundlagen der Schulpädagogik).

Krämer, Sybille: Sprache - Stimme - Schrift: Sieben Thesen über Performativität als Medialität. In: Fischer-Lichte, Erika; Wulf, Christoph (Hrsg.): Theorien des Performativen. Berlin: Akad.-Verl. 1998.

Krämer, Sybille: Was haben ‚Performativität‘ und ‚Medialität‘ miteinander zu tun? Plädoyer für eine in der ‚Aisthetisierung‘ gründenden Konzeption des Performativen. Zur Einleitung in diesen Band. In: Krämer, Sybille (Hrsg.): Performativität und Medialität. München: Fink 2004.

Kramer, Stefan: Wie sich der Deutschunterricht aufführen lässt. Perspektiven einer performativen Deutschdidaktik. In: Hudelist, Andreas; Kramer, Stefan (Hrsg.): Kultur des Performativen. Innsbruck: StudienVerlag 2017, S. 30–39.

Kraus, Anja: Pädagogische Wissensformen in der Lehrer(innen)bildung. Ein performativitätstheoretischer Ansatz. Münster, u.a.: Waxmann¹ 2016. (European studies on educational practices).

Krommer, Axel; Wampfler, Philippe: Distanzlernen, didaktische Schieberegler und zeitgemäßes Lernen. In: Klee, Wanda G. u.a. (Hrsg.): Hybrides Lernen. Zur Theorie und Praxis von Präsenz- und Distanzlernen. Weinheim u.a.: Beltz 2021a, S. 8–15.

Krommer, Axel; Wampfler, Philippe: Distanzlernen, didaktische Schieberegler und zeitgemäßes Lernen. In: Klee, Wanda G. u.a. (Hrsg.): Hybrides Lernen. Zur Theorie und Praxis von Präsenz- und Distanzlernen. Weinheim u.a.: Beltz 2021b, S. 8–15.

Kumlehn, Martina: Mimesis - Performanz - Narrative Identität. Religiöse Textwelten „bewohnen“ und darstellen. In: Klie, Thomas; Leonhard, Silke (Hrsg.): Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik - Lernorte - Unterrichtspraxis. Stuttgart: Kohlhammer 2008, S. 102–113.

Kuntz, Julia; Schmitt, Michael: Theatralität in Schule und Unterricht. In: Jahraus, Oliver u.a. (Hrsg.): Gestalten und Erkennen. Ästhetische Bildung und Kompetenz. Münster u.a.: Waxmann 2014, S. 272–289.

Kuzmičová, Anežka: Presence in the reading of literary narrative: A case for motor enactment. In: Semiotica, Jg. 2012, Nr. 189 (2012), S. 1.

Laner, Iris: Ästhetische Bildung. Hamburg: Junius 2018. (Zur Einführung).

Lange, Stefanie: Enhanced E-Books. Stuttgart: J.B. Metzler 2019.

Leonhard, Silke: Leiblich lernen und lehren. Ein religionsdidaktischer Diskurs. Stuttgart: Kohlhammer 2006. (Praktische Theologie heute).

Leonhard, Silke: Gesagt - getan? Körper, Sprache und Performanz im Religionsunterricht. In: Klie, Thomas; Leonhard, Silke (Hrsg.): Performative

Religionsdidaktik. Religionsästhetik - Lernorte - Unterrichtspraxis. Stuttgart: Kohlhammer 2008, S. 114–129.

Leonhard, Silke; Klie, Thomas: Ästhetik – Bildung – Performanz. Grundlinien performativer Religionsdidaktik. In: Klie, Thomas; Leonhard, Silke (Hrsg.): Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik - Lernorte - Unterrichtspraxis. Stuttgart: Kohlhammer 2008, S. 9–25.

Leubner, Martin: Digitale literale Medien im Deutschunterricht. In: Frederking, Volker u.a. (Hrsg.): Digitale Medien im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2018, S. 185–212.

Liebau, Eckart u.a. (Hrsg.): Metamorphosen des Raums. Erziehungswissenschaftliche Forschungen zur Chronotopologie. Weinheim: Dt. Studien-Verl. 1999. (Pädagogische Anthropologie).

Liebau, Eckart; Klepacki, Leopold; Zirfas, Jörg: Theatrale Bildung. Theaterpädagogische Grundlagen und kulturpädagogische Perspektiven für die Schule. Weinheim: Beltz Juventa 2009. (Beiträge zur pädagogischen Grundlagenforschung).

Liljedahl, Peter; Allan, Darien: Studenting: The case of “now you try one”. In: Lindmeier, Anke M.; Heinze, Aiso (Hrsg.): Proceedings of the 37th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education 2013, S. 257–264.

Linke, Angelika: Körperkonfigurationen: Die Sitzgruppe. Zur Kulturgeschichte des Verhältnisses von Gespräch, Körpern und Raum vom 18. bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. In: Jahrbuch für Germanistische Sprachgeschichte, Jg. 3, Nr. 1 (2012).

Lösener, Hans: Das Gedicht und die Stimmlichkeit der Sprache. In: Pompe, Anja (Hrsg.): Kind und Gedicht. Wie wir lesen lernen. Freiburg im Breisgau u.a.: Rombach Verlag 2015, S. 185–196.

Lösener, Hans: Der Rhythmus und die Fallen des Zeichens. Warum der Literaturunterricht eine Anthropologie der Sprache braucht. In: Interval(le)s No

7 (2015), S. 1–22. <http://labos.ulg.ac.be/cipa/wp-content/uploads/sites/22/2015/07/loesener.pdf>, eingesehen am 20.08.2020.

Lösener, Hans; Siebauer, Ulrike: Hochform@lyrik. Konzepte und Ideen für einen erfahrungsorientierten Lyrikunterricht. Regensburg: Vulpes 2011.

Mangen, Anne: Hypertext fiction reading: haptics and immersion. In: *Journal of Research in Reading*, Jg. 31, Nr. 4 (2008), S. 404–419.

Maye, Harun: Blättern. In: Christians, Heiko u.a. (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch des Mediengebrauchs*. Köln: Böhlau Verlag 2014, S. 135–148.

Mayer, Johannes: Literarisches Gespräch. In: Kliwer, Heinz-Jürgen; Pohl, Inge (Hrsg.): *Lexikon Deutschdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2012, S. 457–460.

Mayer, Johannes: *Wege literarischen Lernens*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren ¹2016.

Mayer, Johannes: Grundfragen der Gesprächsleitung im Spannungsfeld von individuellen Erfahrungen, konzeptionellen Anforderungen und institutionellen Rahmenbedingungen. In: Heizmann, Felix u.a. (Hrsg.): *Das Literarische Unterrichtsgespräch. Didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2020, S. 339–359.

Mayer, Johannes; Mempel, Caterina: Teilprojekt 16. Förderung des sprachlich-ästhetischen Gesprächs im Regelunterricht im Fach Deutsch in der Primarstufe (LemaS-GRiP). In: Weigand, Gabriele u.a. (Hrsg.): *Leistung macht Schule. Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler*. Weinheim u.a.: Beltz 2020, S. 167–175.

Mempel, Caterina; Mayer, Johannes: Diversität als Ressource und Zielperspektive für die Gestaltung offener Gespräche im inklusiven Literaturunterricht. In: *k:ON - Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*, Nr. 3 (2021), S. 83–108.

Meseth, Wolfgang; Proske, Matthias; Radtke, Frank-Olaf: Kontrolliertes Laissez-faire. Auf dem Weg zu einer kontingenzgewärtigen Unterrichtstheorie. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 58, Nr. 2 (2012), S. 223–241.

Meyer-Drawe, Käte: Stimmgewalten. In: Liebsch, Burkhard; Mensink, Dagmar (Hrsg.): Gewalt Verstehen. Berlin: De Gruyter 2003, S. 119–130.

Meyer-Drawe, Käte: B: Aisthesis. In: Mertens, Gerhard u.a. (Hrsg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft I. Paderborn u.a.: Ferdinand Schöningh 2011, S. 543–552.

Miladinović, Dragan: Prinzipien eines performativen Fremdsprachenunterrichts. In: Even, Susanne u.a. (Hrsg.): Lernbewegungen inszenieren: Performative Zugänge in der Sprach-, Literatur- und Kulturdidaktik. Festschrift für Manfred Schewe zum 65. Geburtstag. Tübingen: Narr Francke Attempto 2019, S. 7–22.

Mitterer, Nicola: Das Fremde in der Literatur. Zur Grundlegung einer responsiven Literaturdidaktik. Bielefeld: transcript 2016. (Lettre).

Mitterer, Nicola: Fragen, Antworten und Nichtverstehen. Literarische Gespräche mit Vorschulkindern. In: Heizmann, Felix u.a. (Hrsg.): Das Literarische Unterrichtsgespräch. Didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2020, S. 171–188.

Möller, Jan-Henrik; Sternagel, Jörg; Hipper, Lenore: Einleitung. In: Möller, Jan-Henrik u.a. (Hrsg.): Paradoxalität des Medialen. Paderborn: Fink 2013, S. 9–23.

Müller, Lothar: Weisse Magie. Die Epoche des Papiers. München: C. Hanser 2012.

Müller-Doohm, Stefan; Neumann-Braun, Klaus (Hrsg.): Kulturinszenierungen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1996. (Edition Suhrkamp).

Müller-Wille, Klaus: Sezierte Bücher. Hans Christian Andersens Materialästhetik. Paderborn: Wilhelm Fink 2017. (Zur Genealogie des Schreibens).

Müller-Wille, Klaus: Das Lesen neu erfinden. Zu Aspekten der Materialität in der Kinder- und Jugendliteratur. In: Dettmar, Ute u.a. (Hrsg.): Schnittstellen der Kinder- und Jugendmedienforschung. Stuttgart: J.B. Metzler 2019, S. 11–26.

O’Neill, D. Kevin: To be genuine in artificial circumstances: evaluating the theatre analogy for understanding teachers’ workplace and work. In: Journal of Curriculum Studies, Jg. 51, Nr. 3 (2019), S. 279–292.

Odendahl, Johannes: Literarisches Verstehen. Grundlagen und didaktische Perspektiven. Frankfurt a. M.: Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften ¹ 2018. (Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik).

OECD PISA 2018 Results (Volume III). What School Life Means for Students’ Lives. Paris: Dandy 2020.

Paule, Gabriela: Kultur des Zuschauens. Theaterdidaktik zwischen Textlektüre und Aufführungsrezeption. München: kopaed 2009. (Medien im Deutschunterricht).

Paule, Gabriela: Den Körper wahrnehmen. Aufführungen im Deutschunterricht. In: Hudelist, Andreas; Krammer, Stefan (Hrsg.): Kultur des Performativen. Innsbruck: StudienVerlag 2017, S. 40–48.

Peterlini, Hans Karl: Ausblendungen und Erscheinungen des Leibes – ein Beitrag zur pädagogisch-phänomenologischen Praxeologie. In: Brinkmann, Malte u.a. (Hrsg.): Pädagogik - Phänomenologie. Wiesbaden: Springer VS 2017, S. 344–356.

Peters, Maria: Performative Handlungen und biografische Spuren in Kunst und Pädagogik. Hamburg: Hamburg Univ. Press 2005. (Kunstpädagogische Positionen).

Pfister, Andreas u.a. (Hrsg.): Neuland Digitalisierung. dt. Fachpublikation für zeitgemässen Deutschunterricht. Aarau 2019.

Pflugmacher, Torsten: Rekonstruktion von Inszenierungsmustern ästhetischer Erfahrung im Literaturunterricht Deutsch/Portugiesisch als Baustein

einer realistischen Literaturdidaktik. <https://www.zsbh.uni-mainz.de/lern-und-bildungsprozesse-abgeschlossene-projekte/>, eingesehen am 14.02.2020.

Pflugmacher, Torsten: „Und vor allen Dingen an euren Eindrücken auch ein bisschen arbeiten“. Eine Fallrekonstruktion zur Inszenierung ästhetischer Erfahrung im Literaturunterricht. In: Kirschenmann, Johannes u.a. (Hrsg.): Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik. München: kopaed 2011, S. 121–135.

Pflugmacher, Torsten: Deutschdidaktische Professionsforschung als Unterrichtsprozessforschung. In: Leseräume, Jg. 3, Nr. 3 (2016), S. 4–20.

Pfrang, Agnes: Lernatmosphären und ihre Bedeutung für das Lernen in heterogenen Grundschulklassen. In: Skorsetz, Nina u.a. (Hrsg.): Diversität und soziale Ungleichheit. Wiesbaden: Springer VS 2020, S. 174–178.

Pfrang, Agnes; Rauh, Andreas: Lernen im Raum. In: Brinkmann, Malte u.a. (Hrsg.): Pädagogik - Phänomenologie. Wiesbaden: Springer VS 2017, S. 291–307.

Philipp, Maik: Leseunterricht 4.0. Vier lesedidaktische Handlungsfelder des digitalen Lesens. In: Der Deutschunterricht, Jg. 72, Nr. 4 (2020), S. 13–24.

Pieper, Irene; Scherf, Daniel: Was ‚ist‘ der literarische Text im Literaturunterricht? Beobachtungen zum Umgang mit Bronskys' Scherbenpark in einer neunten Gymnasialklasse. In: Bräuer, Christoph; Kernen, Nora (Hrsg.): Aufgaben- und Lernkultur im Deutschunterricht. Theoretische Anfragen und empirische Ergebnisse der Deutschdidaktik: Peter Lang 2019, S. 137–153.

Pille, Thomas: Das Referendariat. Eine ethnographische Studie zu den Praktiken der Lehrerbildung. s.l.: transcript 2014. (Praktiken der Subjektivierung).

Pille, Thomas; Alkemeyer, Thomas: Bindende Verflechtung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Jg. 92, Nr. 1 (2016), S. 170–194.

Prange, Klaus: Die erzieherische Bedeutung der didaktischen Phantasie. In: Bildung und Erziehung, Jg. 34, Nr. 4 (1981), S. 393–407.

Prange, Klaus: Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik. Paderborn, u.a.: Ferdinand Schöningh 2005.

Prange, Klaus: Erziehung als Handwerk. Studien zur Zeigestruktur der Erziehung. Paderborn, u.a.: Ferdinand Schöningh 2012.

Preis, Matthias: Die Sinne im Text. Literarische Sinneswahrnehmung im didaktischen Diskurs. München: kopaed 2017. (KREApus).

Proske, Matthias; Niessen, Anne: Medialität und Performativität im Unterricht: Zwischen Hervorbringen und Übertragen, Inszenieren und Wahrnehmbarbarmachen schulischen Wissens, Könnens und Sollens. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, Jg. 6, Nr. 1 (2017), S. 3–13.

Quasthoff, Uta; Heller, Vivien; Morek, Miriam: Diskurskompetenz und diskursive Partizipation als Schlüssel zur Teilhabe an Bildungsprozessen. In: Heller, Vivien u.a. (Hrsg.): Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht. Passungen und Teilhabechancen. Berlin u.a.: De Gruyter 2021, S. 13–34.

Rabenstein, Kerstin; Reh, Sabine: Die soziale Konstitution des Unterrichts in pädagogischen Praktiken und die Potentiale qualitativer Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 59, Nr. 3 (2013), S. 291–307.

Radvan, Florian: Lesen, tippen, klicken, wischen, löschen. Digitale Textaufgaben im Deutschunterricht. In: Deutschunterricht, Jg. 68, Nr. 5 (2016), S. 68–78.

Rank, Bernhard; Bräuer, Christoph: Literarische Bildung durch literarische Erfahrung. In: Härle, Gerhard; Rank, Bernhard (Hrsg.): "Sich bilden, ist nichts anders, als frei werden.". Sprachliche und literarische Bildung als Herausforderung für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2008, S. 63–87.

Raschzok, Klaus: Modeerscheinung oder Wahrnehmungszugewinn? Diskurse praktischer Theologie. In: Verkündigung und Forschung, Jg. 54, Nr. 2 (2009), S. 75–87.

Reckwitz, Andreas: Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 32, Nr. 4 (2003), S. 282–301.

Reckwitz, Andreas: Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne. Berlin: Suhrkamp 2019.

Reh, Sabine; Wilde, Denise: „Ihr habt eigentlich gesehen ...“ – Von der Zeugenschaft zum Verstehen. Adressierungen des Subjekts und die ‚Sache‘ im Geschichtsunterricht. In: Geier, Thomas; Pollmanns, Marion (Hrsg.): Was ist Unterricht? Wiesbaden: Springer VS 2016, S. 103–122.

Ricken, Norbert: Über Anerkennung. Spuren einer anderen Subjektivität. In: Ricken, Norbert u.a. (Hrsg.): Umlernen. Festschrift für Käthe Meyer-Drawe: Wilhelm Fink 2009, S. 75–92.

Ricken, Norbert: Zeigen und Anerkennen. Anmerkungen zur Form pädagogischen Handelns. In: Berdelmann, Kathrin; Fuhr, Thomas (Hrsg.): Operative Pädagogik. Grundlegung, Anschlüsse, Diskussion. Paderborn: Ferdinand Schöningh 2009, S. 111-134.

Rosebrock, Cornelia: Eine literarische Lesehaltung einnehmen, demonstrieren, entwickeln: Baustein der literaturdidaktischen Professionalisierung. In: Didaktik Deutsch, Jg. 24, Nr. 46 (2019), S. 32–46.

Rosebrock, Cornelia: Netzlektüre und Deep Reading: Entmischungender Lesekultur. In: Leseforum, Nr. 2 (2020), S. 1–16. https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/694/2020_2_de_rosebrock.pdf, eingesehen am 21.07.2020.

Rosebrock, Cornelia; Nix, Daniel: Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren⁸ 2017.

Roth, Ursula: Von der Inszenierung bis zur Performativität. Der Religionsunterricht im Lichte kulturwissenschaftlicher Grundkategorien. In: Klie, Thomas; Leonhard, Silke (Hrsg.): Performative Religionsdidaktik.

Religionsästhetik - Lernorte - Unterrichtspraxis. Stuttgart: Kohlhammer 2008, S. 38–50.

Schäfer, Gerd E.; Schäfer, Lena: Der Raum als dritter Erzieher. In: Böhme, Jeanette (Hrsg.): Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs. Territorialisierungskrise und Gestaltungsperspektiven des schulischen Bildungsraums. Wiesbaden: Springer VS 2009, S. 235–248.

Scherf, Daniel: Einleitung. In: Scherf, Daniel (Hrsg.): Inszenierungen literalen Lernens. Kulturelle Anforderungen und individueller Kompetenzerwerb. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2017, S. 9–13.

Schewe, Manfred: Drama- und Theaterpädagogik als Wegbereiter einer performativen Literaturdidaktik. In: Lütge, Christiane (Hrsg.): Grundthemen der Literaturwissenschaft: Literaturdidaktik. Berlin: De Gruyter 2019, S. 395–409.

Schieffelin, Edward: On Failure and performance. Throwing the Medium Out of the Seance. In: Laderman, Carol; Roseman, Marina (Hrsg.): The performance of healing. London: Routledge 1996, S. 59–89.

Schilcher, Anita u.a. (Hrsg.): Schritt für Schritt zum guten Deutschunterricht. Praxisbuch für Studium und Referendariat: Strategien und Methoden für professionelle Deutschlehrkräfte. Seelze: Klett Kallmeyer 2018.

Schlintl, Magdalena; Pissarek, Markus: Multimodalität im Literaturunterricht. In: Schriften zur Kultur- und Mediensemiotik Online, Jg. 12 (2023), S. 297–326.

Schmidt, Annika: Ästhetische Erfahrung in Gesprächen über Kunst. Eine empirische Studie mit Fünft- und Sechstklässlern. München: kopaed 2016. (KREApus).

Schmidt, Annika: Wenn Sechstklässler über Kunstwerke reden. Ästhetische Erfahrung in Gesprächen über Kunst. In: Heizmann, Felix u.a. (Hrsg.): Das Literarische Unterrichtsgespräch. Didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2020, S. 235–253.

Schmitt, Michael; Ruf, Benedikt: Lehrerkörper im Fokus. In: Jahraus, Oliver u.a. (Hrsg.): Gestalten und Erkennen. Ästhetische Bildung und Kompetenz. Münster u.a.: Waxmann 2014, S. 232–242.

Schröteler-von Brandt, Hildegard u.a. (Hrsg.): Raum für Bildung. Bielefeld: transcript 2014. (Pädagogik).

Schulze, Gerhard: Kulissen des Glücks. Streifzüge durch die Eventkultur. Frankfurt a. M., u.a.: Campus-Verl. 1999.

Schulze, Theodor: Lehrstück-Dramaturgie. In: Berg, Hans Christoph; Schulze, Theodor (Hrsg.): Lehrkunst. Lehrbuch der Didaktik. Lehrbuch der Didaktik. Neuwied: Luchterhand 1995, S. 361–420.

Seel, Martin: Dialoge über Kunst. In: Kirschenmann, Johannes u.a. (Hrsg.): Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik. München: kopaed 2011, S. 15–27.

Seel, Martin: Inszenieren als Erscheinenlassen. Thesen über die Reichweite eines Begriffs. In: Hemken, Kai-Uwe (Hrsg.): Kritische Szenografie. Die Kunstaussstellung im 21. Jahrhundert. Bielefeld: transcript 2015, S. 125–138.

Seidel, Tina: Lehr-Lernskripts im Unterricht. Freiräume und Einschränkungen für kognitive und motivationale Lernprozesse – eine Videostudie im Physikunterricht. Münster: Waxmann 2003. (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie).

Simon, Nina: Richtiger und guter Sprachgebrauch? Zur Verschränkung gesellschaftlicher (Herrschafts-) Verhältnisse mit Inszenierungen (il)legitimer sprachlicher Praxis am Beispiel Rassismus. In: Der Deutschunterricht, Jg. 2022, Nr. 4 (2022), S. 73–82.

Spinner, Kaspar H.: Sokratisches Lehren und die Dialektik der Aufklärung. Zur Kritik des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs. In: Diskussion Deutsch : Zeitschrift für Deutschlehrer aller Schulformen in Ausbildung und Praxis, Jg. 23, Nr. 126 (1992), S. 309–321.

- Spinner, Kaspar H.: Ästhetische Bildung multimedial. In: Bönninghausen, Marion; Rösch, Heidi (Hrsg.): Intermedialität im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2004, S. 31–39.
- Spinner, Kaspar H.: Der standardisierte Schüler. Rede bei der Entgegennahme des Erhard-Friedrich-Preises für Deutschdidaktik am 27.Sept.2004. In: Didaktik Deutsch, Jg. 10, Nr. 18 (2005), S. 4–13.
- Spinner, Kaspar H.: Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch, Jg. 33, Nr. 200 (2006), S. 6–16.
- Spinner, Kaspar H.: Gespräch über Literatur: Was Schülerinnen und Schüler lernen sollen. In: Kirschenmann, Johannes u.a. (Hrsg.): Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik. München: kopaed 2011.
- Spinner, Kaspar H.: Ästhetische Bildung und Literaturunterricht. In: Rieckmann, Carola; Gahn, Jessica (Hrsg.): Poesie verstehen - Literatur unterrichten. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2013, S. 17–34.
- Spoerhase, Carlos: Linie, Fläche, Raum. Die drei Dimensionen des Buches in der Diskussion der Gegenwart und der Moderne (Valéry, Benjamin, Moholy-Nagy). Göttingen: Wallstein Verlag 2016. (Ästhetik des Buches).
- Stalder, Felix: Kultur der Digitalität. Berlin: Suhrkamp³ 2017. (Edition Suhrkamp).
- Standke, Jan: Multimodale Literatur. Medienverbund, Erzählen und Lesen im digitalen Zeitalter. In: Der Deutschunterricht, Jg. 72, Nr. 4 (2020), S. 38–48.
- Staubach, Katharina (Hrsg.): Multimediale Kommunikation in den Hypermedien und Deutschunterricht. Theoretische, empirische und unterrichtspraktische Zugänge. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2021.
- Steinbrenner, Marcus: Aspekte des Verstehens bei Schleiermacher und ihre Bedeutung für die Literaturdidaktik und das literarische Gespräch. In: Härle, Gerhard; Steinbrenner, Marcus (Hrsg.): Kein endgültiges Wort. Die

Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2010, S. 25–59.

Steinbrenner, Marcus: Mimesis in literarischen Gesprächen und poetisches Verstehen. In: Winkler, Iris u.a. (Hrsg.): Poetisches Verstehen. Literaturdidaktische Positionen - empirische Forschung - Projekte aus dem Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2010a, S. 37–54.

Steinbrenner, Marcus: Mimetische Annäherung an lyrische Texte im Sprachspiel des literarischen Gesprächs. In: Baum, Michael; Bönnighausen, Marion (Hrsg.): Kulturtheoretische Kontexte für die Literaturdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2010b, S. 25–45.

Steinbrenner, Marcus: „... und wenn die zwei sich in die Augen geschaut haben, haben sie noch LICHT gesehen“. Literarische Erfahrungen in einem Gespräch mit einer 9. Realschulklasse. In: Steinbrenner, Marcus u.a. (Hrsg.): "Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander". Das Heidelberger Modell des literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis. Gerhard Härle zum 60. Geburtstag. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2014, S. 263–285.

Steinbrenner, Marcus u.a. (Hrsg.): "Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander". Das Heidelberger Modell des literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2014.

Steinbrenner, Marcus: "Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander". Die Idee des Gesprächs in Friedrich Hölderlins Hymne Friedensfeier. In: Steinbrenner, Marcus u.a. (Hrsg.): "Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander". Das Heidelberger Modell des literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis. Gerhard Härle zum 60. Geburtstag. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2014, S. 16–23.

Steinbrenner, Marcus: Bildungssprache und sprachliche Bildung in literarischen Gesprächen. In: Heizmann, Felix u.a. (Hrsg.): Das Literarische Unterrichtsgespräch. Didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2020, S. 71–94.

Steinbrenner, Marcus: Sprachlich-literarische Bildung als Denkraum für die Deutschdidaktik und das Literarische Unterrichtsgespräch. Karlsruhe 2021.

Steinbrenner, Marcus; Wiprächtiger-Geppert, Maja: Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs. http://leseforum.ch/myUploadData/files/2010_3_steinbrenner_wipraechtiger.pdf, eingesehen am 27.06.2021.

Stenger, Ursula; Thörner, Uta: Verkörperungen: Leibliche Dimensionen von Kommunikationsbewegungen zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern in Kindertageseinrichtungen. In: Brinkmann, Malte (Hrsg.): Verkörperungen. Wiesbaden: Springer VS 2019, S. 13–33.

Stocker, Günther: Zur Medialität des Bücherlesens im digitalen Zeitalter. In: Börner, Ingo u.a. (Hrsg.): Germanistik digital. Digital Humanities in der Sprach- und Literaturwissenschaft. Wien: facultas 2018, S. 46–61.

Turner, Victor W.: Liminal to liminoid, in play, flow, and ritual: an essay in comparative symbology. In: Rice University Studies, Jg. 60, Nr. 3 (1974), S. 53–92.

Unterrichtstranskript einer Deutschstunde an einem Gymnasium (8. Klasse). Studententhema: "Blauer Abend in Berlin" von Oskar Loerke 2007a.

Unterrichtstranskript einer Deutschstunde an einem Gymnasium (8. Klasse). Studententhema: "Blauer Abend in Berlin" von Oskar Loerke 2007b.

Vick, M. J.; Martinez, Carissa: Teachers and Teaching: Subjectivity, performativity and the body. In: Educational Philosophy and Theory, Jg. 43, Nr. 2 (2011), S. 178–192.

Wagner-Willi, Monika: Schule als Bühne. In: Göhlich, Michael; Wulf, Christoph (Hrsg.): Der Mensch als Maß der Erziehung. Festschrift für Christoph Wulf. Weinheim: Beltz Juventa 2009, S. 153–162.

Waldenfels, Bernhard: Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2000. (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft).

Wampfler, Philippe; Krommer, Axel: Lesen im digitalen Zeitalter. In: Seminar, Nr. 3 (2019), S. 73–84.

Warstat, Matthias: Politisches Theater zwischen Theatralität und Performativität. In: Fischer-Lichte, Erika u.a. (Hrsg.): Die Aufführung. Diskurs - Macht - Analyse. München: Wilhelm Fink 2012, S. 69–81.

Watschinger, Josef; Kühebacher, Josef (Hrsg.): Schularchitektur und neue Lernkultur. Neues Lernen - neue Räume ; ein Projekt des Pädagogischen Instituts für die Deutsche Sprachgruppe, Bozen. Bern: hep 2007.

Westphal, Kristin: Einleitung. In: Westphal, Kristin (Hrsg.): Lernen als Ereignis. Zugänge zu einem theaterpädagogischen Konzept. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2004, S. 9-33.

Westphal, Kristin: Stimme. In: Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg (Hrsg.): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer VS 2014, S. 189–199.

Westphal, Kristin: Stimme. Geste. Blick. Der Körper als Bezugspunkt für Lern- und Bildungsprozesse. In: Brinkmann, Malte (Hrsg.): Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute. Wiesbaden: Springer VS 2019, S. 435–456.

Westphal, Kristin; Hoffmann, Nicole (Hrsg.): Orte des Lernens. Beiträge zu einer Pädagogik des Raumes. Weinheim: Beltz Juventa 2007. (Koblenzer Schriften zur Pädagogik).

Willems, Herbert: Inszenierungsgesellschaft? Zum Theater als Modell, zur Theatralität von Praxis. In: Willems, Herbert; Jurga, Martin (Hrsg.): Inszenierungsgesellschaft. Ein einführendes Handbuch. Wiesbaden: Springer VS 1998, S. 23–80.

Winkler, Iris: Zwei Welten!/? Inwieweit das Studium der Fachdidaktik Deutsch zur Professionalisierung angehender Lehrpersonen beitragen kann. In: Didaktik Deutsch, Jg. 24, Nr. 46 (2019), S. 64–82.

Wintersteiner, Werner: Alte Meister. Über die Paradoxien literarischer Bildung. In: Didaktik Deutsch, Jg. 16, Nr. 30 (2011), S. 5–21.

Wulf, Christoph: Gunter Gebauers und Christoph Wulfs Konzeption mimetischen Handelns in der sozialen Welt. In: Wulf, Christoph u.a. (Hrsg.): Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln. Weinheim: Beltz Juventa 2001, S. 253–272.

Wulf, Christoph: Der mimetische und performative Charakter von Gesten - Perspektiven für eine kultur- und sozialwissenschaftliche Gestenforschung. In: Klepacki, Leopold u.a. (Hrsg.): Der Alltag der Kultivierung. Studien zu Schule, Kunst und Bildung. Münster: Waxmann 2009, S. 121–135.

Wulf, Christoph: Mimesis. In: Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg (Hrsg.): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer VS 2014, S. 247–257.

Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg (Hrsg.): Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven. Weinheim: Beltz Juventa 2007. (Beltz-Bibliothek).

Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg: Performative Pädagogik und performative Bildungstheorien. Ein neuer Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg (Hrsg.): Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven. Weinheim: Beltz Juventa 2007, S. 7–40.

Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg (Hrsg.): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer VS 2014.

Zabka, Thomas: „Verständigung“ im schulischen Interpretationsgespräch. In: Härle, Gerhard; Steinbrenner, Marcus (Hrsg.): Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2010, S. 75–96.

Zabka, Thomas: Konversation oder Interpretation? Überlegungen zum Gespräch im Literaturunterricht. In: Leseräume, Jg. 2., Nr. 2 (2015a), S. 169–187.

Zabka, Thomas: Was ist Hochschulreife im Umgang mit Literatur? In: Didaktik Deutsch, Jg. 20, Nr. 38 (2015b), S. 136–150.

Zahn, Manuel; Pazzini, Karl-Josef: Lehr-Performances. Filmische Inszenierungen des Lehrens. Wiesbaden: Springer VS ¹2011. (Medienbildung und Gesellschaft).

Zepter, Alexandra Lavinia: Sprache und Körper. Vom Gewinn der Sinnlichkeit für Sprachdidaktik und Sprachtheorie. Frankfurt a. M.: Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften ¹2013. (Schriftenreihe der Carl Stumpf Gesellschaft).

Zinnecker, Jürgen: Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler. In: Reinert, Gerd-Bodo; Zinnecker, Jürgen (Hrsg.): Schüler im Schulbetrieb : Berichte und Bilder vom Lernalltag, von Lernpausen und vom Lernen in den Pausen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag 1978, S. 29–121.

Zirfas, Jörg: Struktur und Ereignis. Schule als performativer Handlungsraum. In: Hagedorn, Jörg (Hrsg.): Jugend, Schule und Identität. Wiesbaden: Springer VS 2014, S. 189-202.

Zirfas, Jörg: Liminalität. Zur Erfahrung des ästhetischen Verweilens. In: Pompe, Anja (Hrsg.): Kind und Gedicht. Wie wir lesen lernen. Freiburg im Breisgau u.a.: Rombach Verlag 2015, S. 21–32.

Zirfas, Jörg: Zur Performativität der Pädagogik. In: Hudelist, Andreas; Kramer, Stefan (Hrsg.): Kultur des Performativen. Innsbruck: StudienVerlag 2017, S. 18–29.

Zirfas, Jörg; Wulf, Christoph: Performativität. In: Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg (Hrsg.): Handbuch Pädagogische Anthropologie. Wiesbaden: Springer VS 2014, S. 515–524.

Abstract

Die „Sache“ des Unterrichts wird performativ hervorgebracht und da Unterricht meist Präsenzunterricht ist, sind neben der Interaktion zwischen Lehrpersonen und SchülerInnen leibliche und materielle Aspekte die Grundvoraussetzung dieser performativen Hervorbringung. Während sich in der Pädagogik ein breiter Diskurs im Anschluss an Theorien des Performativen etabliert hat, wurde dieser in der Literaturdidaktik noch wenig zur Kenntnis genommen. Eine performativitätstheoretische Perspektive auf den Literaturunterricht nimmt daher das vorliegende Forschungsprojekt ein und wobei die Forschungsfrage beantwortet werden soll, welchen Mehrwert diese Perspektive bringt. Leiblichkeit, Ko-Präsenz, Rollen, Wahrnehmung und Räumlichkeit und Materialität im Spannungsfeld zwischen Inszenierung und Aufführung von Gesprächen sind dabei nicht nur die Analyse Kriterien, sondern eröffnen neue didaktische Perspektiven auf die Praxis literarischer Gespräche im Unterricht – so die These dieses Forschungsprojekts. Ergänzt werden die performativitätstheoretischen Kategorien um empirische Reflexionen, bei denen es um Forschungsstrategien zur qualitativen Erforschung der genannten Kategorien geht. Die Arbeit mündet schließlich in einer Beschreibung didaktischer Konsequenzen, die sich aus einer performativitätstheoretischen Sichtweise auf Literaturunterricht ergeben.

Danksagung

Against all odds und zwischen den Stühlen: Das Schreiben dieser Dissertation war wahrlich eine Herausforderung und umso wichtiger ist es mir, mich gebührend bei all jenen zu bedanken, die es überhaupt möglich gemacht haben, dass diese Seiten tatsächlich geschrieben wurden. Dazu zählen sowohl Personen aus dem akademischen Feld als auch meine Familie und meine Freund:innen. Auch wenn es den Usancen widersprechen mag, sollen im Folgenden alle genannt werden. Ich beginne mit jenen Personen, die im akademischen Feld entscheidend beteiligt waren:

Mein größter Dank gilt Stefan Krammer, der nicht nur den Anstoß gegeben hat, sondern meine ausufernden Ideen mit besonnener Art immer wieder in Bahnen gelenkt hat, mir stets mit Rat und Tat zur Seite stand, mich auf allen (Irr-)Wegen begleitete und mir doch die Freiräume ließ, Eigenes zu denken.

Ich danke Christina Misar-Dietz für die unvergleichliche Bürogemeinschaft in diesen Jahren und für den inspirierenden Austausch. Wie oft hast du mich mit deinen klugen Worten motiviert, mir neue Sichtweisen eröffnet und mir gezeigt, was zählt. See you down the road.

Danke, Sabine Zelger, für deine Bereitschaft, gemeinsam Ideen, Gedanken und Projekte zu denken, für dein offenes Ohr und deine Beratung, wenn ich einmal feststeckte.

Wertvolle thematische Anregungen kamen von den Teilnehmer:innen des Workshops „Perspektiven einer performativen Deutschdidaktik“, die es geschafft haben, Worte für das zu finden, was ich noch nicht zu formulieren imstande war.

Bereichernd waren auch die Treffen der AG Performance und Theater der SDD, hier danke ich den Teilnehmer:innen für die interessanten Beiträge, die zum Nachdenken anregenden Diskussionen und die Bestärkung, an meinem Thema dranzubleiben.

Eine große Hilfe war der Herbstworkshop des Nachwuchsnetzwerkes der SDD, weil mir die Präsentation und Diskussion meines Projektes und der anschließende Austausch dazu dienten, die Ziele meines Vorhabens präziser zu benennen und zu schärfen. Im Besonderen sei hier Florian Hesse und Simone Depner gedankt.

Für das Korrekturlesen, den hochgradig inspirierenden Austausch und die Wien-Braunschweig-Connection danke ich Thomas Kronschläger, der mich vor allem mit fachdidaktischer Expertise unterstützte.

Über das akademische Feld hinaus sind aber auch Personen an der Entstehung dieser Dissertation in besonderer Weise beteiligt gewesen und Ihnen seien die folgenden Zeilen gewidmet. Dass es mir möglich war, während meiner wissenschaftlichen Forschung auch an einer Schule zu unterrichten und damit einen steten Bezug zur Praxis zu haben, ist nicht selbstverständlich. Daher bedanke ich mich von Herzen bei Dr. Eva Mersits, die an die Synergien dieses Theorie-Praxis-Austausches glaubte und mir damit die Zweigleisigkeit überhaupt erst ermöglichte. Außerdem danke ich den Schüler:innen der Maturaklasse 8C, von denen ich nicht nur in den literarischen Unterrichtsgesprächen sehr viel gelernt habe.

Herzlich danken möchte ich außerdem Ute Riedler und den Mitgliedern der Coaching-Gruppe, die mich am Tiefpunkt wiederaufgerichtet haben und mit so vielen weisen Ratschlägen zur Stelle waren.

Ich danke meiner Familie von ganzem Herzen: Mama, du hast mir die Neugierde auf die Welt direkt ins Herz gesetzt, mein Fragen und Forschen immer bekräftigt und du hast mir gezeigt, wie man auch angesichts der schwersten Prüfungen den Blick nach vorne gerichtet hält. Was ich von dir gelernt habe, ist mehr, als eine Bibliothek je fassen könnte und mein Dank ist unermesslich. Papa, ich trag‘ dich bei mir und danke dir, für alles, was du gegeben hast. Danke Tamara, du hast mich in den letzten Jahren so oft bestärkt, so geduldig zugehört, so weise Dinge gesagt und mich in herausfordernden Zeiten wieder auf die Beine gestellt. Danke Thomas, das Bibliothekszimmer ist dir gewidmet.

Ich danke meinen Freund:innen, die mir Mut machten und immer wieder Verständnis entgegen gebracht haben. Danke Hölli, du mein größtes intellektuelles Vorbild, für all die Ratschläge, die stundenlangen Telefonate, dein sanftes Drängen und dein präzises Korrekturlesen. Danke Pirmi, für deinen philosophischen Blick auf die Welt und meine Dissertation. Danke Mathis, der du wie kein anderer für Wissenschaftlichkeit stehst und mir mit deiner Beharrlichkeit und Disziplin, deinem immer neuen und aufgeklärten Blick auf die Welt und deinem Um-die-Ecke-Denken ein großes Vorbild bist. Danke Luki für all die inspirierenden Gespräche im Glaser, danke Hanni für den Austausch über das Prae-Doc-Sein und danke an das Schwimmteam X-Dream für den Ausgleich in letzter Sekunde.

Du standest am Anfang von alledem und so sollst du auch am Ende stehen: Danke meine geliebte Leni! Diese Dissertation ist ein Unterkapitel unserer Geschichte, dass es geschrieben wurde, verdanke ich zum größten Teil dir. Wie sehr danke ich dir für dein geduldiges Zuhören, deine genialen Gedanken, deinen Zuspruch, deine Ermutigung und deine Unterstützung. Du hast mich nicht nur bestärkt, sondern mit scharfem Verstand, sinnvollen Korrekturen und kreativen Ideen diese Dissertation auch inhaltlich bereichert.

Katharina Schätz

Österreichische Literatur auf dem Präsentierteller *Eine empirisch-historische Untersuchung des Literaturprogramms* *der österreichischen Kulturforen im Ausland*

Softcover, 420 Seiten

ISBN 978-3-7069-1234-1

€-A 35,50 / €-D 34,50

Die Untersuchung des Literaturprogramms der österreichischen Kulturforen im Ausland und ihrer Vorgängerinstitutionen steht im Zentrum der vorliegenden Studie, wobei für den Zweck der historischen Tiefe eine Beschränkung auf die ersten vier Standorte (Rom, 1935; Paris, 1954; London und New York, 1956) vorgenommen wurde. Zum Teil erstmals ausgewertete Archivmaterialien aus Rom und New York sowie aus dem Österreichischen Staatsarchiv wurden für die Analyse ebenso herangezogen wie Experteninterviews mit Programmverantwortlichen des Diplomatischen Dienstes und mit GermanistInnen, die auf regelmäßiger Basis mit den Kulturforen kooperier(t)en. Die Darstellung der festgestellten durchgängigen Leitlinien, Veränderungen und Brüche im Literatursektor erfolgte in einem ersten Schritt im Abgleich mit den Möglichkeiten und Strukturen der Auslandskulturpolitik als Mittel staatlicher Kommunikation. Dafür konnten wissenschaftliche Konzepte von der mittelalterlichen Herrschaftspraxis (Zotz) bis zum Grenzobjekt (Star/Griesemer) fruchtbar gemacht werden. In den Kontext der Kanonforschung ist der zweite Teil der Arbeit eingebettet, in dem die konkrete Literaturlauswahl eine Analyse erfährt.



Renata Cornejo & Tamás Lénárt (Hg.)

Mehrsprachigkeit – Polyphonie

*Anlässlich der Jahrestagung der Franz-Werfel-Stipendiaten
am 31. März und 1. April 2023*

Hardcover, 263 Seiten

ISBN 978-3-7069-1221-1

€-A 36,00 / €-D 35,00

Die literarische Mehrsprachigkeit steht in den letzten Jahren zweifelsohne verstärkt im Fokus der literaturwissenschaftlichen Forschung. Auch die 19. Jahrestagung der Franz Werfel-Stipendiatinnen und Stipendiaten in der Nachbetreuung, die vom 31. März bis zum 1. April 2023 in Wien stattfand, widmete sich diesem höchst aktuellen Thema, allerdings mit dem spezifischen Fokus auf die österreichische Literatur und keineswegs beschränkt auf die Gegenwartsliteratur, auch wenn diese einen wichtigen Bestandteil bildete. Die Beiträge bestätigten, dass die literarische Mehrsprachigkeit keineswegs ein ‚neues‘ Phänomen ist, wie das verstärkte Interesse der Literatur- und Kulturwissenschaften in den letzten Jahrzehnten suggerieren mag. Sie ist vielmehr als ein umfassendes literarisches Phänomen aufzufassen, das in unserer aktuellen sozialen und politischen Gegenwart ebenso präsent wie in unserer literarischen und poetischen Wahrnehmung der Welt verankert ist. Ein Phänomen, dem bei der Beschäftigung mit der österreichischen Literatur besondere Aufmerksamkeit zu widmen ist – in Bezug sowohl auf die Bestimmungs- und Abgrenzungskonzepte als auch auf die Untersuchung des zentraleuropäischen, multikulturellen und -lingualen Raums, der zum unmittelbaren Kontext der österreichischen Literatur und Kultur gehört.



Peter Wiesinger

Österreichisches Deutsch kompakt

Geschichte und Gegenwart

Softcover, 215 Seiten

ISBN 978-3-7069-1177-1

€-A 26,50 / €-D 25,80

Diese knappe und gut lesbare Einführung in das Österreichische Deutsch ist zugleich eine Überblicksdarstellung auf dem Stand der aktuellen Forschung. Sie stellt das wissenschaftliche Vermächtnis von em. o. Univ.-Prof. Dr. Peter Wiesinger (1938–2013) dar, der als Ordinarius für Deutsche Sprache und ältere deutsche Literatur am Institut für Germanistik der Universität Wien von 1972 bis zu seiner Emeritierung 2006 sowie als Wirkliches Mitglied der Österreichischen Akademie der Wissenschaften in Wien die Germanistische Linguistik auch darüber hinaus wesentlich prägte, unter anderem auf den Gebieten Dialektologie, Sprachgeschichte und Namenkunde.

