

Sebastian Bernhardt

LITERAR- ÄSTHETISCHES LERNEN IM AUSSTELLUNGS- RAUM

Literaturausstellungen als außerschulische
Lernorte für den Literaturunterricht

[transcript]

Literaturdidaktik
und literarische Bildung

Sebastian Bernhardt
Literarästhetisches Lernen im Ausstellungsraum

Sebastian Bernhardt (PD Dr. phil.), geb. 1984, ist Privatdozent an der Technischen Universität Braunschweig und vertritt die Professur für deutsche Literatur und ihre Didaktik (Schwerpunkt Primarstufe) an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd. Er habilitierte sich an der TU Braunschweig über Literatúrausstellungen und ihre Potenziale für das literarische Lernen. Seine weiteren Forschungsschwerpunkte sind diversitätssensibler Literaturunterricht, Hörspieldidaktik und transmediale Literaturdidaktik.

Sebastian Bernhardt

Literarästhetisches Lernen im Ausstellungsraum

Literaturausstellungen als außerschulische Lernorte
für den Literaturunterricht

[transcript]

Angenommene Habilitationsschrift an der Technischen Universität Braunschweig. Datum der Habilitation: 07.07.2022

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.



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 Lizenz (BY-SA). Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung des Urhebers die Bearbeitung, Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium für beliebige Zwecke, auch kommerziell, sofern der neu entstandene Text unter derselben Lizenz wie das Original verbreitet wird.

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

Erschienen 2023 im transcript Verlag, Bielefeld

© Sebastian Bernhardt

Umschlaggestaltung: Maria Arndt, Bielefeld

Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar

<https://doi.org/10.14361/9783839465035>

Print-ISBN 978-3-8376-6503-1

PDF-ISBN 978-3-8394-6503-5

Buchreihen-ISSN: 2752-0234

Buchreihen-eISSN: 2752-0242

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Besuchen Sie uns im Internet: <https://www.transcript-verlag.de>

Unsere aktuelle Vorschau finden Sie unter www.transcript-verlag.de/vorschau-download

Inhalt

Dank	7
1 Einleitung	9
2 Museologische Grundlagen	19
2.1 Dauerausstellungen und Sonderausstellungen	21
2.2 Materielle und immaterielle Gegenstände	22
2.3 Die neue Museologie	24
2.4 Neue museale Kommunikation: Denkanregende Ausstellungen	32
2.5 Szenografie und neue Museologie	35
2.6 Szenografie, Storytelling und Ausstellungs-drama	41
2.7 Ausstellung als Symmedium	45
Zwischenfazit I	49
3 Das Konzept Literatúrausstellung: Literatúrausstellung – Literatur ausstellen?	51
3.1 Die Zweifel am Format Literatúrausstellung und der Ausstellbarkeit von Literatur	53
3.2 Annäherungen an das Phänomen Literatúrausstellung	62
3.3 Facettenreichtum literatúrmusealer Ausstellungen	66
3.4 Die Entwicklung literatúrmusealen Ausstellens	68
3.5 Ausstellen von Literatur in ihrer Eigengesetzlichkeit: Literatur und Raum.....	86
Zwischenfazit II: Zusammenfassung und Systematisierung des Diskurses	109
4 Methodologie der Ausstellungsanalysen	115
4.1 Methoden der Museumsanalyse	116
4.2 Forschungsdesign für die Ausstellungsanalysen	126
5 Analysen literatúrmusealer Ausstellungen	147
5.1 <i>Literatúrmuseum der Moderne</i> in Marbach am Neckar	147
5.2 <i>Kleist-Museum</i> in Frankfurt an der Oder	160

5.3	<i>GRIMMWELT</i> in Kassel	178
5.4	<i>Günter Grass-Haus</i> in Lübeck	191
5.5	Die Laborausstellungen im <i>Buddenbrookhaus</i> in Lübeck	203
5.6	Ausblick: Vanessa Zeissigs Workshop »A Rose is a Rose is an Onion. Über das Ausstellen von Literatur«	217
Zwischenfazit III: Abstrahierte Erkenntnisse aus den Interviews und Beobachtungen		227
a)	Auswertung der Interviews: Sieben Thesen zu literaturmusealen Ausstellungen und didaktischen Anschlussüberlegungen	228
b)	Erweiterung der Typologie literaturmusealen Ausstellens	233
6	(Literatur-)Ausstellungen als außerschulische Lernorte?	243
6.1	Außerschulische Lernorte als Ergänzung schulischen Lernens	245
6.2	Die Spezifik musealer Ausstellungen als außerschulische Lernorte	247
6.3	Ausstellungen aus didaktischer Sicht: Ein Modell der ausstellerischen Vermittlung	263
7	Literarästhetisches Lernen in Literatúrausstellungen	269
7.1	Didaktische Potenziale der ›Schauphilologie‹ (Archivausstellung)	273
7.2	Literarische Erfahrungen und literarische Bildung in bisherigen Konzepten zur Literatúrausstellung als außerschulischem Lernort	274
7.3	Potenziale literarästhetischen ›Lernens‹ in Literatúrausstellungen	281
7.4	Bestandsaufnahme: Literaturmuseales Ausstellen im Kontext der Literatur- und Mediendidaktik	296
7.5	Planung von Besuchen in Literatúrausstellungen	304
7.6	Ausblick: Erforschung der Erfahrungen in literaturmusealen Ausstellungen	312
8	Abschluss	317
Literaturverzeichnis		323
Abbildungsverzeichnis		339

Dank

Die folgenden Ausführungen stellen die leicht überarbeitete Fassung meiner Habilitationsschrift dar, die an der Technischen Universität Braunschweig angenommen wurde. Die ersten Überlegungen meiner Arbeit gehen auf das Jahr 2015 zurück, als in einem Gespräch mit Professor Dr. Jan Standke die Idee aufkam, das Thema Literatúrausstellung aus literaturdidaktischer Perspektive zu beleuchten. Das knüpfte an meine beruflichen Erfahrungen im literaturmusealen Bereich an, hatte ich doch vor meiner Beschäftigung in Braunschweig einige Jahre in unterschiedlichen literaturmusealen Kontexten gearbeitet, z.B. als Projektkraft im Rahmen der Neukonzeption des *Buddenbrookhauses*. Insofern konnte ich an die Erfahrungen im Rahmen dieser Tätigkeiten anknüpfen und meine damals noch offenen Fragen ausführlich beforschen. Nach sechs Jahren des Nachdenkens, Verwerfens und Überarbeitens konnte ich dann im Sommer 2021 für mich festhalten, dass ich die Antworten auf die aufgeworfenen Fragen gefunden hatte.

Herrn Professor Dr. Jan Standke gilt mein erster Dank für den wegweisenden Impuls und die Ermutigung, mich der Thematik zu widmen. Darüber hinaus danke ich ihm für die anregenden Diskussionen und Gespräche, die Möglichkeiten zur Diskussion im Rahmen des Forschungsseminars an der TU Braunschweig und die Unterstützung bei zahlreichen Projekten. Nicht zuletzt gilt ihm mein Dank dafür, dass er sich bereit erklärt hat, im Rahmen des Habilitationsverfahrens als Mentor eingesetzt zu werden und die Begutachtung zu übernehmen. Darüber hinaus gilt mein Dank den externen Gutachter*innen Professorin Dr. habil. Claudia Vorst und Professor Dr. Heinrich Kaulen.

Im Rahmen meiner Forschung hatte ich intensiven Kontakt mit zahlreichen literaturmusealen Einrichtungen, die mir sowohl im Rahmen der Interviews als auch im Nachgang z.B. bei der Beschaffung hochwertigen Bildmaterials und bei Rechteklärungen behilflich waren. Ich danke Professorin Dr. Heike Gfrereis (Leiterin der Abteilung Museum des Deutschen Literaturarchivs Marbach), Dr.‘in Barbara Gribitz (Kleist-Museum in Frankfurt/Oder), Professorin Nicola Lepp (Kuratorin der Dauerausstellung der GRIMMWELT Kassel), Dr.‘in Caren Heuer (Buddenbrookhaus), Dr.‘in Vanessa Zeissig (Kuratorin, Szenografin) sowie Dr. Jörg-Philipp Thomsa (Günter Grass-Haus in Lübeck). Ihr Entgegenkommen und ihr Engagement haben meine Arbeit geprägt

und in der vorliegenden Form erst möglich gemacht. Darüber hinaus danke ich allen Beteiligten für die Einräumung der Bildrechte.

Abschließend danke ich meinen Kolleg*innen, Freund*innen und meiner Familie für die Unterstützung in der Erarbeitungs- und Finalisierungsphase, für die Bereitschaft zum Korrekturlesen und die mentale Unterstützung.

1 Einleitung

Zielsetzung der vorliegenden Arbeit

Ziel der vorliegenden Habilitationsschrift ist eine (sym-)mediale Erweiterung des Literatur- und Medienunterrichts im Fach Deutsch. Im Rahmen der Arbeit soll deutlich werden, dass Literatúrausstellungen fruchtbare, bisher nicht beachtete Potenziale für die Literatur- und Mediendidaktik bieten.

Einbettung in den didaktischen Diskurs

Seit einigen Jahren hat die Beschäftigung mit außerschulischen Lernorten für unterschiedliche Fächer Konjunktur.¹ Ein zentrales Argument für das Verlassen des Klassenzimmers besteht darin, dass die Schüler*innen an authentischen Orten nachhaltige sinnliche Erfahrungen sammeln können. Der Literaturunterricht im Fach Deutsch scheint davon ausgehend nicht eben prädestiniert für das außerschulische Lernen zu sein. Im Literaturunterricht geht es schließlich um Begegnungen mit Texten, literarästhetischen oder medialen Produkten, die nicht die Wirklichkeit, sondern eine fiktionale Welt referenzieren. Ziel des Literaturunterrichts ist die Förderung der literarischen Kompetenz, wobei Literatur nicht nur an den gedruckten Text gebunden ist.

Die Förderung der literarischen Kompetenz scheint sich trefflich im Klassenraum, in der konzentrierten Atmosphäre der Institution Schule, fokussieren zu lassen. In anderen Fächern, etwa der Biologie oder dem Sachunterricht, existieren bereits weitreichende Überlegungen dazu, dass Schüler*innen außerhalb des Klassenzimmers einen unverstellten Blick auf die Realität erlangen und mit mehreren Sinnen Erfahrungen sammeln können. Die Grundprämisse besteht darin, dass auf diese Weise nicht nur medial vermittelte, sondern direkt auf die Realität bezogene Erfahrungen (Primärerfahrungen) möglich seien. Inwiefern sich derartige Überlegungen auf den Gegenstands-

1 Vgl. dazu etwa: Baar, Robert & Schönknecht, Gudrun: *Außerschulische Lernorte: didaktische und methodische Grundlagen*, Weinheim: Beltz 2018. Vgl. auch Karpa, Dietrich; Lübbecke, Gwendolin & Adam, Bastian (Hg.): *Außerschulische Lernorte – Theorie, Praxis und Erforschung außerschulischer Lerngelegenheiten (=Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Band 31)*, Immenhausen bei Kassel: Prolog 2015. Vgl. zudem Sauerborn, Petra & Brühne, Thomas (Hg.): *Didaktik des außerschulischen Lernens*, 6. unveränderte Auflage, Hohengehren: Schneider 2017. Im Folgenden werden die Titel bei Erstnennung voll bibliografiert, bei weiteren Nennungen mit Kurztiteln versehen.

bereich des Deutsch-, geschweige denn des Literaturunterrichts übertragen ließen, der ja selbst gerade schon das Mediale referenziert, ist fraglich.

Insofern ist auch nicht verwunderlich, dass es bisher wenige Auseinandersetzungen mit außerschulischen Lernorten für den Deutschunterricht gibt. Im Jahre 2019 gaben Ott und Wrobel einen praxisorientierten Sammelband mit Impulsen für außerschulisches Lernen im Deutschunterricht heraus.² Die umgreifende Klammer dieses Sammelbands besteht in der These, dass auch Sprachreflexion, Sprachverwendungskontexte sowie literarische Rezeption außerhalb des Klassenzimmers mit sinnlichen Erfahrungen angereichert und so zu einer verstärkten Nachhaltigkeit gebracht werden können. Beispiele aufgesuchter Lernorte sind neben Literaturmuseen auch Archive, Druckereien, Redaktionen lokaler Zeitungen oder Spielplätze. Von Brand geht sogar davon aus, dass auf öffentlichen Toiletten in Form von Schmierereien auch alltägliche und teilweise originelle Formen der Sprachverwendung betrachtet und auf ihren informellen Sprachverwendungskontext hin untersucht werden können.³ Die Fokussierung auf Orte der Textproduktion, also Redaktionsbüros oder auch Werbeagenturen und selbst WCs, bietet dann in der Tat die Möglichkeit der Primärerfahrungen am authentischen Ort, welche gerade das zentrale Argument für außerschulisches Lernen darstellen.

Wenn sich der Blick aber noch spezifischer von der Sprachverwendung im alltäglichen oder beruflichen Kontext abwendet und sich auf die Literatur und ihre Rezeption richtet, wird auch die Möglichkeit der Primärbegegnung erschwert.⁴ Schon der Besuch von Theaterinszenierungen stellt keine Primärbegegnung im eigentlichen Sinne dar, denn eine Theaterinszenierung ist bereits ein Rezeptions- und Interpretationszeugnis des literarischen Texts. Darüber hinaus scheinen nur die Trägermedien von Literatur, also zum Beispiel gedruckte Bücher, Druckfahnen oder Briefkorrespondenz mit Verleger*innen, sinnlich anschaubar, während Literatur selbst erst im Kopf der Leser*in entsteht und damit immateriell ist.

In bisherigen Auseinandersetzungen mit den Anschlussfähigkeiten von Literaturausstellungen an den Literaturunterricht stellt es sich schon als fraglich dar, inwiefern Literatur losgelöst von ihren Trägermedien am außerschulischen Lernort sinnlich anschaubar gemacht werden könnte. Mergen bezieht sich in seinem Artikel zu den Potenzialen des Literaturmuseums als außerschulischem Lernort vor allem darauf, dass im Literaturmuseum »Texte und Dokumente zur Genese, Edition und Rezeption von literarischen Texten, Figuren und Themen«⁵ gesammelt und der Öffentlichkeit im Rahmen der Ausstellungen verfügbar gemacht würden. Er geht also davon aus, dass der Besuch

2 Vgl. Ott, Christine & Wrobel, Dieter (Hg.): Außerschulische Lernorte im Deutschunterricht. Anschlüsse – Zugänge – Kompetenzerwerb, Seelze: Klett Kallmeyer 2019.

3 Vgl. von Brand, Tilmann: WC, in: Ott, Christine & Wrobel, Dieter (Hg.): Außerschulische Lernorte im Deutschunterricht, S. 167-170.

4 Gelegentlich wird der Versuch unternommen, durch Angebote wie Werkstattgespräche einen Einblick in die Schaffensprozesse literarischer Texte zu ermöglichen. Aber auch hierbei handelt es sich nicht um eine Primärbegegnung mit Literatur, da die Autor*innen bereits bewusst ein Bild ihrer eigenen Schaffensprozesse zeichnen und somit nicht die Entstehung eines Texts präsentieren, sondern inszenieren.

5 Mergen, Torsten: Literaturmuseum, in: Ott, Christine & Wrobel, Dieter (Hg.): Außerschulische Lernorte im Deutschunterricht, S. 107-110, hier S. 107.

im Literaturmuseum didaktische Potenziale biete, da die Trägermedien als Ausstellungsobjekte einen besonderen sinnlichen Anschauungs- und Erkenntniswert für die Schüler*innen mit sich brächten.

Mergens Bezugnahme auf die Form literaturmusealen Ausstellens, die auf die Trägermedien von Literatur setzt, verengt die Betrachtung des Gegenstandes Literaturausstellung und die Potenziale des Besuchs im Literaturmuseum. Tatsächlich bieten literaturmuseale Ausstellungen noch deutlich mehr Möglichkeiten, ein Verhältnis zur Literatur herzustellen als durch das Auslegen von Trägermedien. Mergen selbst bezieht sich beispielsweise in seinen theoretischen Vorüberlegungen am Rande auch auf ein von Heuer entwickeltes Konzept der Übersetzung von Literatur in die Sprache der Ausstellung.⁶ Heuers Konzept steht nicht im Kontext der Überlegungen zum literaturmusealen Ausstellen durch die Trägermedien von Literatur. Vielmehr basieren ihre Ausführungen auf neueren Ansätzen literaturmusealer Ausstellungskonzeptionen, die Literatur als immaterielles Objekt⁷ in den Blick nehmen. Dementsprechend wären bei einem solchen Ausstellungskonzept auch fundamental andere Überlegungen anzustellen als in Bezug auf die trägermedial basierten Ausstellungskonzeptionen. Die bei Mergen nur angedeuteten Überlegungen zur Ausstellbarkeit des Immateriellen werden im Rahmen dieser Habilitationsschrift ausführlich verfolgt, theoretisch unterfüttert und in Hinblick auf Anschlussfähigkeiten für den Literaturunterricht im Fach Deutsch betrachtet.

Dass Mergen keine konzise Trennung zwischen den trägermedial basierten Ausstellungen und den Übersetzungen von Literatur in die Sprache der Ausstellung vornimmt, ist symptomatisch für die aktuellen Betrachtungsweisen der Potenziale literaturmusealen Ausstellens für den Deutschunterricht. So existiert bisher keine systematische Arbeit zum Thema »Die Ausstellung als außerschulischer Lernort für das Fach Deutsch« oder »Potenziale von Ausstellungen für literarisches Lernen«. Im Jahre 2009 widmete sich ein Heft der Zeitschrift »Praxis Deutsch« dem Thema »Literatur und Museum« und versammelte mehrere Aufsätze der musealen Vermittlung, in deren Rahmen Dichterhäuser und Literaturmuseen sich jeweils selbst vorstellten und didaktische Konzepte für Besuche mit Schulklassen präsentierten.⁸ Aus diesen Einzelbeiträgen lässt sich allerdings kein konzises Bild von Perspektiven des Ausstellungsbesuchs für die Auseinandersetzung mit Literatur ableiten. Stattdessen geht es vornehmlich entweder um die in den jeweiligen Museen vollzogene Auseinandersetzung mit dem Zusammenhang von Leben und Werk einer Dichter*in oder um die Betrachtung von Autografen, die im Rahmen der Ausstellung mit einem Anschauungswert versehen werden. Beispielsweise stellen das *Günter Grass-Haus* oder das *Buddenbrookhaus* (beide in Lübeck) ebenso wie

6 Vgl. ebd., S. 108. Mergen bezieht sich auf Heuer, Caren: Ein Text ist eine Insel? Oder: Praxisbericht. Literatur ausstellen als Experiment, in: Hansen, Lis; Schoene, Janneke & Teßmann, Levke (Hg.): Das Immaterielle ausstellen. Zur Musealisierung von Literatur und performativer Kunst, Bielefeld: transcript 2017, S. 141-160.

7 Zum Begriff immaterielles Objekt vgl. Soentgen, Jens: Materialität, in: Samida, Stefanie; Eggert, Manfred & Hahn, Hans Peter (Hg.): Handbuch Materielle Kultur. Bedeutungen, Konzepte, Disziplinen, Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler 2014, S. 226-229, hier S. 226.

8 Vgl. Grisko, Michael & Seibert, Peter (Hg.): Der Deutschunterricht. Literatur und Museum. Sammeln und Ausstellen, Heft 2/2009, Leipzig: Friedrich.

das *Dichterhaus Brückner-Kühner* in Kassel ihre jeweils spezifischen Zugriffe auf die Dichterpersönlichkeiten und deren Zusammenhang zum Werk vor. Das *Literaturmuseum der Moderne* in Marbach stellt dar, wie es mit der Fülle an papierförmigen Exponaten eine Ausstellung über die Geschichte der deutschen Literatur entstehen lässt. In didaktischer Hinsicht werden in den Beiträgen vornehmlich Zusatzangebote wie Führungen oder Workshops vorgestellt, sodass die Potenziale des Besuchs der literaturmusealen Institutionen weniger auf der Ausstellung als vielmehr auf diesen Zusatzangeboten zu fußen scheinen.

Auch Lange-Greve und Wehnert⁹ haben in ihren Studien, wenn auch ohne konkreten Schulbezug, die Vermittlungspotenziale von Ausstellungen in Literaturmuseen im Blick, bleiben aber am Ende eine konkrete Konturierung dessen schuldig, wie sie den Gegenstand Literatúrausstellung eigentlich begreifen und welche Effekte sie der Vermittlung durch Ausstellungen zuschreiben. Seit 2009 erschienen noch weitere Sammelbände, die sich mit den Potenzialen von Literaturmuseen auch für den schulischen Kontext auseinandersetzen.¹⁰ Bei einer Betrachtung der Einzelpublikationen fällt zweierlei auf:

1. Die (literatur-)didaktischen Effekte werden vor allem durch museumspädagogische Zusatzangebote hergestellt und nicht durch die Ausstellung selbst.¹¹ Insofern liegt der Fokus auf der Institution Museum mit den dort arbeitenden Expert*innen und Vermittler*innen. Es geht also bisher anders als in meiner Arbeit nicht darum, die Literatúrausstellung selbst als (Sym-)Medium für den Deutschunterricht fruchtbar zu machen.
2. Die anvisierten Effekte zielen vor allem darauf ab, durch den Besuch der Literaturmuseen das Schaffen, die Entstehungskontexte sowie die Produktions- und Veröffentlichungsbedingungen in den Blick zu nehmen.¹² Somit sind die Konzepte vor allem auf den erinnerungskulturellen Diskurs oder auf die Entstehungsprozesse literarischer Produkte bezogen. Eine Fokussierung der Inhalts- oder Rezeptionsseite von Literatur findet nicht statt.

In den bisherigen Beiträgen wird jeweils auf eine literaturmuseale Institution und deren Ausrichtung auf mögliche Kooperationen mit Schulen oder spezielle Angebote für Schulklassen verwiesen, wobei immer wieder auf die Spezifik des jeweiligen Hauses

9 Vgl. Lange-Greve, Susanne: Die kulturelle Bedeutung von Literatúrausstellungen. Konzepte, Analysen und Wirkungen literaturmusealer Präsentation. Mit einem Anhang zum wirtschaftlichen Wert von Literaturmuseen, Hildesheim: Olms 1995. Vgl. auch Wehnert, Stefanie: Literaturmuseen im Zeitalter der neuen Medien. Leseumfeld – Aufgaben – Didaktische Konzepte, Kiel: Ludwig 2002.

10 Vgl. etwa Dücker, Burckhard & Schmidt, Thomas (Hg.): Lernort Literaturmuseum. Beiträge zur kulturellen Bildung, Göttingen: Wallstein 2011.

11 Vgl. etwa Häckermann, Ursula: Ein Roman, ein Haus, ein Lernort, in: Grisko, Michael & Seibert, Peter (Hg.): Der Deutschunterricht. Literatur und Museum, S. 58-66.

12 Vgl. dazu die Beiträge in Dücker, Burckhard & Schmidt, Thomas (Hg.): Lernort Literaturmuseum. Vgl. auch Mergen, Torsten: Literaturmuseum.

und seines Ausstellungsthemas abgehoben wird. Es scheint, als seien abstrahierte Effekte des Besuchs einer literaturmusealen Ausstellung nicht explizierbar, weil jede Ausstellung auch ihr eigenes Verständnis des Ausstellens von Literatur und daran anknüpfend die Potenziale für schulische Besuche erst herausarbeiten muss. Darüber hinaus entsteht der Eindruck, in den Literatúrausstellungen würde Literatur nur nebenbei in den Blick genommen, während der eigentliche Fokus auf dem Präsentieren von Gegenständen aus dem Leben und Schaffen einer Dichter*in läge. Insofern scheint oft wenig Klarheit darüber zu bestehen, welche Verbindung eine Literatúrausstellung zur Literatur herstellen kann.

Die fehlende konzeptionelle Klarheit in Bezug auf den Gegenstand Literatúrausstellung

Die bisher dargestellten Probleme der Bestimmung der Potenziale von Literatúrausstellungen für die Didaktik gehen bei genauer Betrachtung darauf zurück, dass schon im literaturmusealen Diskurs eine konzeptionelle wie terminologische Kommunikationsbarriere zu bestehen scheint.¹³ Es besteht also ein Desiderat darin, zu bestimmen, was literaturmuseales Ausstellen ist, wie Literatur zum Gegenstand einer Ausstellung werden kann und welche Möglichkeiten, aber auch Grenzen dem Konzept Literatúrausstellung innewohnen. Darüber hinaus befinden sich der Diskurs und die Praxis literaturmusealen Ausstellens jüngst in einem Wandel, da seit einigen Jahren die Auseinandersetzungen mit der Möglichkeit, Literatur losgelöst von ihren Trägermedien in den Blick zu nehmen, neue Fragestellungen nach sich ziehen.¹⁴ Insofern stellt sich die Frage, inwiefern Literatur ausstellbar sei, mittlerweile stärker denn je.

Die neuen Formen des Ausstellens bieten bisher ungeahnte Möglichkeiten des thematischen Zugriffs und damit auch neue Anschlussfähigkeiten an den Literaturunterricht. Mittlerweile gibt es viele Facetten literaturmusealen Ausstellens, die allerdings noch nicht klar kartografiert sind. Stattdessen, so werde ich in dieser Habilitationsschrift zeigen, werden die Möglichkeiten derartiger literarischer Ausstellungen nach wie vor mit der Skepsis betrachtet, dass Literatur als das, was erst in der Interaktion zwischen dem literarischen Text und der Leser*in entsteht, nicht in den Ausstellungsraum passe.

Auch wenn die Debatten um die Ausstellbarkeit von Literatur mittlerweile abklingen, zeigt sich doch in einschlägigen Sammelbänden immer wieder eine latente Unklarheit in Bezug auf die Beantwortung der Frage, ob und wie Literatur ausgestellt werden

13 Vgl. etwa Zeissig, Vanessa: Zur inszenatorischen Immaterialisierung von Literatur als musealem Objekt, in: Hansen, Lis; Schoene, Janneke & Teßmann, Levke (Hg.): *Das Immaterielle ausstellen*, S. 223-237. Vgl. auch Wirth, Uwe: Was zeigt sich, wenn man Literatur zeigt?, in: Bohnenkamp, Anne & Vandenrath, Sonja (Hg.): *Wort-Räume. Zeichen-Wechsel. Augen-Poesie. Zur Theorie und Praxis von Literatúrausstellungen*, Göttingen: Wallstein 2011, S. 53-64. Diese Zusammenstellung dient nur dazu, vorab schon einmal den bisherigen Argumentationsstand zum Thema abzubilden, wird aber im Rahmen dieser Arbeit noch ausführlich untersucht.

14 Vgl. dazu beispielsweise die Auseinandersetzungen mit den Möglichkeiten literaturmusealen Ausstellens in: Hansen, Lis; Schoene, Janneke & Teßmann, Levke (Hg.): *Das Immaterielle ausstellen*.

könne.¹⁵ Während die Dichterhäuser und literaturmusealen Erinnerungsstätten eine recht avancierte Kartografie ihrer Möglichkeiten und Spielweisen vorweisen können und ausbuchstabieren, wie sie mit den jeweiligen Sachzeugnissen einer Epoche oder einer Dichter*in umgehen,¹⁶ ist im Falle der Literatur als Ausstellungsthema absolut keine Klarheit gegeben. Hoffmann widmete sich im Jahre 2018 erschöpfend dem erinnerungsmusealen Diskurs und konnte zeigen, wie die Dichter*innenpersönlichkeit, das Bild der Dichter*in und prägende ereignisgeschichtliche Zäsuren im Rahmen ausstellerischer Formate in den Blick genommen werden können.¹⁷ Wenn es aber darum geht, nicht die Biografie der Dichter*in zum Ausstellungsthema zu machen, nicht nur materielle Gegenstände oder geschichtliches Tatsachenwissen zu fokussieren, sondern die Literatur zum Gegenstand der Ausstellung zu machen, ist ein theoretischer Klärungsbedarf nicht von der Hand zu weisen. Genau dieser Frage nach der Thematisierung der Literatur als immateriellem Objekt im Ausstellungsraum wird die vorliegende Habilitationsschrift nachgehen.

Die Beschäftigung mit der Frage nach einer Fokussierung der Literarizität im Ausstellungsraum ist noch recht aktuell, schon deshalb, weil bis mindestens in die 1960er Jahre die Position bestand, Literaturmuseen stünden in erster Linie im erinnerungskulturellen Kontext. So skizziert Wehnert in ihrem geschichtlichen Abriss literaturmusealen Ausstellens, dass seit dem 19. Jahrhundert Ausstellungen in Literaturmuseen in erster Linie an ihre Autor*in und deren Biografie gebunden gewesen seien.¹⁸ Wißkirchen schließt sich diesem Befund noch im Jahre 2002 an, wenn er betont, Literaturmuseen seien meist an einen biografisch für eine Dichter*in relevanten Ort gebunden, würden damit deren Leben und Werk gewissermaßen in Erinnerung halten und gegebenenfalls Einblicke in das Zusammenspiel aus Leben und Werk vorführen.¹⁹

Die aktuell erfolgende Erweiterung des Blicks auf das Konzept Literatúrausstellung bedingt eine erhöhte Komplexität, weil dadurch viele Folgefragen und konzeptionelle Probleme entstehen. So ist zu klären, was eine Ausstellung leisten kann, wenn sie nicht auf feststehende Wissensbestände rekurriert, sondern auf die Literatur als immaterielles Objekt.

15 Vgl. etwa die Beiträge in: Bohnenkamp, Anne & Vandenrath, Sonja (Hg.): Wort-Räume. Zeichen-Wechsel. Augen-Poesie.

16 Vgl. etwa Wißkirchen, Hans (Hg.): Dichter und ihre Häuser. Die Zukunft der Vergangenheit, Lübeck: Schmidt-Römhild 2002.

17 Vgl. Hoffmann, Anna Rebecca: An Literatur erinnern – Zur Erinnerungsarbeit literarischer Museen und Gedenkstätten, Bielefeld: transcript 2018. Auch Hoffmanns Vorarbeiten gehen in die Richtung des erinnerungskulturellen Diskurses, vgl. etwa: Hoffmann, Anna Rebecca: Zwischen Tempel und Erlebnisort – Typen literaturmusealer Einrichtungen und ihre theoretischen Beschreibungsdefizite, in: Karg, Ina & Jessen, Barbara: Kanon und Literaturgeschichte. Facetten einer Diskussion (= Reihe Germanistik – Didaktik – Unterricht, 12), Frankfurt a.M.: Peter Lang 2014, S. 91-110. Ihr geht es auch bei der Typenbildung um unterschiedliche museale Zugriffe auf die Erinnerung an Dichter*innen und/oder ihre Werke und nicht darum, zur Literatur als immateriellem Gegenstand zu gelangen.

18 Vgl. Wehnert, Stefanie: Literaturmuseen im Zeitalter der neuen Medien, S. 69f.

19 Vgl. Wißkirchen, Hans: Das »neue« Buddenbrookhaus als Erinnerungsort und Literaturmuseum, in: ders. (Hg.): Dichter und ihre Häuser, S. 67-82.

Erschwerend kommt hinzu, dass Literatur als Ausstellungsgegenstand ausgesprochen schwer zu fassen ist, sodass das Konzept Literatúrausstellung in diesem Sinne präzisierungsbedürftig ist.

Zu klärende konzeptionelle Problemfelder

Vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen erscheint es im Rahmen der vorliegenden Arbeit als dringend klärungsbedürftig, vor der Auseinandersetzung mit didaktischen Anschlussfähigkeiten erst einmal eine Klarheit über das Konzept Ausstellung im Allgemeinen und die Literatúrausstellung im Besonderen herbeizuführen. Elementar wird dafür die Beantwortung folgender Fragen sein:

- Wie soll Literatur im Rahmen einer Ausstellung thematisiert werden bzw. wie lässt sich Literatur in die Sprache der Ausstellung übersetzen?
- Wie lässt sich Literatur, wenn sie nicht an ihr Trägermedium gebunden bleibt, ausstellen?
- Was können und wollen literaturmuseale Ausstellungselemente überhaupt leisten?

Die Klärung dieser Fragen ist die Voraussetzung dafür, konsequente Überlegungen dazu anstellen zu können, welche konkreten Beiträge der Besuch einer Literatúrausstellung zu den Vermittlungszielen des Deutsch-, präziser gesagt des Literaturunterrichts, leisten kann. Ohne eine konzeptionelle Übersicht über die Möglichkeiten literaturmusealen Ausstellens ist es nicht verwunderlich, dass im Diskurs sehr viele exemplarische Projekte vorgestellt werden, ohne dass eine von den Einzelkonzepten abstrahierte terminologische Klarheit vorliegt, auf deren Basis von der konkreten Projektorientierung im Literaturmuseum oder der jeweiligen Ausstellung losgelöste Didaktisierungen angestellt werden können. Im Kontext meiner Habilitationsschrift soll es nicht um Einzelbeobachtungen gehen und auch nicht um eine Auflistung oder Vorstellung möglicher langfristig angelegter Kooperationen mit literaturmusealen Institutionen, sondern gerade um die Frage, welche Effekte der Besuch einer literaturmusealen Ausstellung für den Literaturunterricht mit sich bringen kann. Dabei interessiert mich vor allem, inwiefern dem Symmedium Ausstellung generell das Potenzial literarästhetischer Erfahrungen in einem erweiterten Sinne zuzuschreiben ist.

Ähnlich wie Boelmann in seiner Studie zum literarischen Lernen mit narrativen Computerspielen²⁰ geht es mir also darum, einen bisher nicht systematisch für die Vermittlung literarästhetischer Kompetenzen aufbereiteten literarästhetischen Gegenstand in den Blick der Literaturdidaktik zu bringen und zu zeigen, dass in diesem Falle der museale Raum mit seinen Eigenschaften ein zu Unrecht wenig beachtetes Feld literaturdidaktischer Forschung und Praxis darstellt. Allerdings ist zu zentral, dass Literatúrausstellungen nicht mit den medialen Besonderheiten narrativer Computerspiele vergleichbar sind, insofern griffe eine theoretische Orientierung an Boelmanns Überlegungen zu kurz. Es bedarf der Herstellung einer konzeptionellen Klarheit über den Ge-

20 Vgl. Boelmann, Jan M.: *Literarisches Verstehen mit narrativen Computerspielen – Eine empirische Studie zu den Potenzialen der Vermittlung von literarischer Bildung und literarischer Kompetenz mit einem schüleraffinen Medium*, München: kopaed 2015.

genstand Literatúrausstellung mit seinen Eigenheiten – der Räumlichkeit, der Dreidimensionalität, der Leiblichkeit gemachter Erfahrungen und auch der thematischen wie darstellungsbezogenen Perspektiven und Grenzen, um daraus didaktische Perspektiven ableiten zu können. Weil es im Rahmen der Arbeit gerade um die spezifischen Erfahrungen in Ausstellungen geht, die den Raum ausnutzen und die Besucher*innen auch körperlich ergreifen, werden virtuelle Ausstellungen ausgeklammert. Virtuelle Ausstellungen sollen damit nicht abgewertet werden, aber sie weisen nicht die Spezifik auf, die im Rahmen der Arbeit gerade herausgestellt und untersucht werden soll.

Erläuterung der Struktur der vorliegenden Arbeit

Um mein Erkenntnisziel zu erreichen, werde ich in meiner Arbeit folgendermaßen vorgehen: In Kapitel 2 werde ich allgemeine aktuelle Entwicklungen im museologischen Diskurs herausarbeiten, um damit die Merkmale des Gegenstandes Ausstellung darzustellen und herzuleiten, welche Veränderungen sich mit der neuen Museologie seit den 1960er Jahren ergeben haben. Dabei wird es im Kern darum gehen, den museologischen Umgang mit Dingen, Archivalien und Exponaten zu beleuchten und die aktuellen Entwicklungen der neuen Museologie in den Blick zu nehmen, um damit bereits eine Anschlussfähigkeit an die weitergehenden Beobachtungen von Ausstellungsformaten herzustellen, in denen eben nicht mehr die Dinge, sondern immaterielle Themen fokussiert werden.

Anknüpfend an diese museologischen Entwicklungen werde ich in Kapitel 3 die Möglichkeiten literaturmusealen Ausstellens darstellen und darauf aufbauend den Diskurs einer Systematisierung unterziehen. Dazu werde ich mich zunächst mit der Hinterfragung der Möglichkeiten des Ausstellens von Literatur beschäftigen und darauf aufbauend die im aktuellen literaturmusealen Diskurs ausbuchstabierte Umgangsformen mit Literatur als Ausstellungsthema beleuchten. Wie bereits angedeutet, liegt in diesem Diskurs bisher weder konzeptionell noch terminologisch eine Systematik vor, sodass die unterschiedlichen Ansätze sich nicht in ein zusammenhängendes Konstrukt zum literaturmusealen Ausstellen fügen lassen. Daraus ergeben sich die Unklarheiten der gegenseitigen Bezugnahme unterschiedlicher Ansätze aufeinander und damit auch die Schwierigkeit, auf dieser Diskursivierung aufbauend weitergehende Überlegungen anzustellen. Eine zentrale Herausforderung der vorliegenden Habilitationsschrift besteht aus diesem Grunde darin, eine terminologisch-konzeptionelle Klarheit in den Diskurs zu bringen. Daran anknüpfend werde ich zeigen, dass schon im literatur- und kulturtheoretischen Diskurs Anschlussfähigkeiten zwischen der Literatur als immateriellem Objekt und dem museologischen Diskurs bestehen, um damit nachzuweisen, dass Ausstellungen trotz aller Skepsis sehr wohl auch ihrer symmedialen Eigenlogik folgend Potenziale dafür bieten, die Rezipient*innen in die immaterielle Welt der Literatur einzuladen. Dafür werde ich nachweisen, dass insbesondere die aktuelle museologische Theorie und Praxis der Szenografie Anschlussfähigkeiten zur Theorie der Literaturdeutung und -rezeption bietet und insofern hier bereits konzeptionell eine Verbindung besteht. Dieser systematisierte Blick auf den literaturmusealen Diskurs soll in der Folge erweitert werden um einen Blick auf aktuelle Ausstellungen, die sich zumindest in Teilen der Literatur in ihrer Eigengesetzlichkeit, als immateriellem Objekt, widmen.

Der nächste Schritt besteht folglich darin, ausgewählte Ausstellungen zu beschreiben, um exemplarisch darzustellen, welche Schlussfolgerungen sich für die Frage nach den didaktischen Potenzialen von Literatúrausstellungen ergeben. Um den Gegenstand Literatúrausstellung in seinen medialen Eigenheiten beschreiben und analysieren zu können, bedarf es einiger theoretischer Vorüberlegungen: Der Gegenstand Ausstellung lässt sich, wie ich in Kapitel 4 zeigen werde, nicht analysieren oder betrachten wie ein Text, sondern stellt sich aufgrund der Mehrdimensionalität und aufgrund der leiblichen Präsenz der Besucher*innen schon in der bloßen Analyse als ausgesprochen herausforderungsreich dar. Die bisherigen Auseinandersetzungen mit der Theorie der Museumsanalyse stecken noch in den Kinderschuhen und bieten kein patentes Rezept für den Umgang mit Ausstellungen des von mir fokussierten Stils. Anders als in Arbeiten, in denen vor allem die biografische Dimension von Literatur in den Blick genommen wird und gleichsam im Zuge der Vermittlung erinnerungskultureller Bestände narrative oder dramaturgische Strukturen in der Ausstellung anzutreffen sind, ist eine Methodologie im Falle des literaturmusealen Ausstellens nicht ganz einfach zu bestimmen.

Da es bei Ausstellungen auch um eine Einbindung der Rezipient*innen in die Kuratierung der Ausstellung geht, werde ich mich dafür in einem ersten Schritt einer speziell für die Bedürfnisse der Museumsanalyse zugeschnittenen ›teilnehmenden Beobachtung‹ bedienen. In einem zweiten Schritt werde ich die so erhobenen Daten ausdeuten und kontextualisieren. Darüber hinaus werde ich halbstandardisierte Expert*inneninterviews mit den Kurator*innen sowie, sofern vorhanden, dem museumspädagogischen Personal der jeweiligen Institution führen, um meine Beobachtungen einerseits mit der Kuratierungsseite zu vergleichen und gegebenenfalls auch Beobachtungen direkt mit den Zuständigen und Verantwortlichen zu besprechen. Die Ergebnisse dieser Ausstellungsbeobachtungen werde ich jeweils schon didaktisch perspektivieren und darlegen, dass diese jeweiligen Ausstellungsteile ihrerseits und schon von sich aus darauf angelegt sind, ein »Denken im Raum«²¹ in Bezug auf die Literatur als immateriellem Objekt in Gang zu setzen und damit entsprechend aus sich selbst heraus auch bereits ein spezifisches ästhetisches Potenzial bergen.

In Kapitel 5 gelangt diese Methode der Beobachtung und Analyse an ausgewählten literaturmusealen Ausstellungen in Deutschland zum Einsatz. Dabei soll herausgearbeitet werden, wie die unterschiedlichen Ausstellungen Literatur in die Sprache der Ausstellung übersetzen, welches Verhältnis die Ausstellung zur Literatur herstellt und was die Ausstellung im Raum thematisiert. Das Ziel besteht darin, durch die exemplarischen Auseinandersetzungen mit den literaturmusealen Ausstellungsformaten im *Literaturmuseum der Moderne* in Marbach, im *Kleist-Museum* in Frankfurt an der Oder, in der *GRIMMWELT* in Kassel, im *Günter Grass-Haus* in Lübeck sowie in der Neukonzeption des *Buddenbrookhauses* in Lübeck auch zu abstrahierten Erkenntnissen bezüglich der Möglichkeiten, Literatur als immaterielles Objekt in den Ausstellungsraum zu bringen, zu gelangen. Das Kapitel mündet in eine Kartografie literaturmusealer Ausstellungselemente. Diese Kartografie ist revisionsoffen, wird sich mit neuen Ausstellungskonzepten auch sicher noch erweitern, bringt aber für den Moment eine Klarheit in die aktuelle

21 Tyradellis, Daniel: Müde Museen. Oder: Wie Ausstellungen unser Denken verändern könnten, Hamburg: edition Körber-Stiftung 2014, S. 134.

Landschaft von Ausstellungen und in weitere, bisher nicht vollends genutzte Potenziale literaturmusealen Ausstellens, welches die von Literatur als immaterielles Objekt zum Thema hat. Dabei kristallisieren sich folgende Arten von Literatúrausstellungen heraus:

- Archivausstellungen, die eine Schauphilologie betreiben
- Ausstellungen, die den Rezeptionsakt literarischer Texte im Raum inszenieren
- Ausstellungen, die Kernszenen im Raum inszenieren
- Ausstellungen, die raumsemantische Analysen im Raum inszenieren
- Ausstellungen, die Erzähltheorie in den Raum übertragen.²²

Ab Kapitel 6 werde ich diese Beobachtungen didaktisch kontextualisieren und ableiten, welche Möglichkeiten einer fundierten Implementierung des Kommunikationssystems Ausstellung in den Kontext der (schulischen) Vermittlung bestehen. Dafür werde ich zunächst die Potenziale außerschulischen Lernens auf den Kontext meines Gegenstands beziehen und zeigen, wie sich die allgemeinen Beobachtungen zu außerschulischen Lernorten für den musealen Raum nutzbar machen lassen.

Schließlich werde ich diese Beobachtungen in Kapitel 7 auf Konzepte literarischen Lernens beziehen und darstellen, inwiefern literarische Lernprozesse ihrerseits schon theoretisch an die bisherigen Überlegungen zum literaturmusealen Ausstellens anknüpfen können. Diese didaktischen Perspektiven werde ich mit bisherigen Publikationen zu didaktischen Potenzialen literaturmusealer Ausstellungen abgleichen und dabei Alternativen zur bisherigen Fokussierung museumspädagogischer Zusatzangebote, die von der Ausstellung wegführen, entwerfen. Ziel der Arbeit ist, Perspektiven spezifischer Erfahrungen durch den Besuch einer literaturmusealen Ausstellung herauszuarbeiten. Es soll also darum gehen, die spezifische Beschaffenheit des Gegenstands Literatúrausstellung nutzbar zu machen, um daraus einerseits medien-spezifische Kompetenz-förderungen und andererseits auch Konsequenzen für literarische Rezeptionskompetenz abzuleiten. Diese Perspektiven sollen dazu beitragen, zu zeigen, dass das Symmedium Literatúrausstellung spezifische Rezeptionsanforderungen an seine Besucher*innen stellt, andererseits aber Rezeptionskompetenzen fördert, die zu einem literarästhetischen Lernen im erweiterten Sinne beitragen.

Die vorliegende Habilitationsschrift leistet also eine Systematisierung des literaturmusealen Diskurses und bietet darauf aufbauend eine Erweiterung sowie Klärung der Möglichkeiten außerschulischen Lernens im Literaturunterricht.

22 Für eine knappe Übersicht vgl. Bernhardt, Sebastian: Literatúrausstellung als außerschulischer Lernort für den Literaturunterricht, in: KinderundJugendmedien.de. Erstveröffentlichung: 08.02.22. (Zuletzt aktualisiert am: 05.05.2022). URL: <https://www.kinderundjugendmedien.de/fachdidaktik/6279-literatúrausstellung-als-ausserschulischer-lernort-fuer-den-literaturunterricht>. [12.05.2022].

2 Museologische Grundlagen

Staupe hebt im Jahre 2012 hervor, dass in Deutschland über 6.200 Museen existieren.¹ Weltweit belief sich die Zahl der Museen im Jahre 2005 laut Waidacher sogar auf etwa 38.000, Tendenz steigend.² Aus der Tatsache, dass die Zahl der Museen stetig steigt, leitet Staupe ab, dass sich damit auch die Arten von Museen stetig diversifizieren.³ Insofern sei auch zu beobachten, dass sich das Konzept Museum stark erweitere. Die Bandbreite reicht von Kunstmuseen über archäologische, naturwissenschaftliche und technische oder geschichtliche Museen bis hin zu Heimat- und Volkskunde-, Nahrungs- oder Firmenmuseen.⁴

Waidacher hebt in seinem Überblick über die Museologie als ein einheitliches Merkmal aller musealen Einrichtungen hervor, das Wesen eines Museums bestimme sich durch seine Sammlung.⁵ Zentrale Aufgaben eines Museums sind diesem Verständnis nach Sammeln, Bewahren, Erforschen und Ausstellen. Auch wenn der Begriff »Museum« in Deutschland nicht geschützt ist, ist laut Angaben des Deutschen Museums-

-
- 1 Vgl. Staupe, Gisela: Einführung. Museen – Orte des Sehens und des Lernens der Musee und der Bildung, in: dies. (Hg.): Das Museum als Lern- und Erfahrungsraum. (= Schriften des Deutschen Hygiene-Museums Dresden, Band 10), Wien [u.a.]: Böhlau 2012, S. 7-15, hier S. 7.
 - 2 Vgl. Waidacher, Friedrich: Museologie – knapp gefasst, Wien, Köln, Weimar: Böhlau 2004, S. 17. Auch wenn es sich hierbei dem Titel nach um einen Band mit einführendem Charakter handelt, wird Waidachers Band im Folgenden gelegentlich zur Argumentation herangezogen, wenn es darum geht, aktuelle Entwicklungen der Museologie zu kontextualisieren. Wenn es also um neuere Entwicklungen geht, lässt sich anhand von Waidachers grundlegendem Text nachvollziehen, inwiefern es sich dabei insofern um gleichermaßen kanonisierte Auffassungen zur Museologie handelt, die entsprechend in ein Überblickswerk zur Museologie Einzug gehalten haben.
 - 3 Vgl. Staupe, Gisela: Einführung. Museen – Orte des Sehens und des Lernens der Musee und der Bildung, S. 7.
 - 4 Das ist lediglich eine sehr selektive Auslese, die keinesfalls die Breite von Museen abdeckt. Nicht aufgenommen wurden bspw. Schloss- und Burgmuseen, kulturgeschichtliche Museen und Museumskomplexe. Es soll an dieser Stelle keine Vollständigkeit über alle Arten von Museen erreicht werden, der Blick soll nur zeigen, dass diverse Arten musealer Ausstellungen existieren (in Niedersachsen beispielsweise auch ein Windmühlenmuseum und ein Panzermuseum oder sogar ein Schnarchmuseum, in dem in der Tat Exponate rund um das nächtliche Schnarchen betrachtet werden können).
 - 5 Vgl. Waidacher, Friedrich: Museologie – knapp gefasst, S. 49.

bunds die Definition weitgehend anerkannt, die der Internationale Museumsrat (International Council of Museums, Internationaler Museumsrat – ICOM) in seinen ethischen Richtlinien für Museen formuliert.⁶ Aus dieser Definition geht hervor, dass ein Museum als eine öffentlich zugängliche, im Dienste der Gemeinschaft stehende Institution aufgefasst wird, deren Aufgaben in Aufbau, Bewahrung, Erforschung und Präsentation einer Sammlung bestehen. Ein Museum hat dieser Definition zufolge die Aufgabe, seinen Besucher*innen Bildung, Studium und Erlebnisse zu ermöglichen.⁷ Es soll nicht nur ein Ort der Bildung sein, sondern darüber hinaus auch Möglichkeiten der inhaltlichen Vertiefung in das jeweilige Thema ebenso wie eine ansprechende Präsentation bieten. Der Besuch eines Museums soll also nicht zu einem bloßen Lernmoment werden, sondern auf Basis einer intensiven Auseinandersetzung mit den Gegenständen zu nachhaltigen, da erlebnisbasierten Erfahrungen führen.

Rückgebunden an den musealen Ausstellungsraum lässt sich damit festhalten, dass die sinnlichen Eindrücke und das Medium Raum zentral für die im Museum angestellten Erfahrungen sind. Durch die ICOM-Definition wurde deutlich, dass das Museum seine Gegenstände präsentiert und damit die Besucher*innen auf eine ganz besondere und möglichst nachhaltige Art und Weise ansprechen soll. Im Museum soll also die Möglichkeit bestehen, nicht passiv Informationen zu erlangen, sondern in eine aktive Auseinandersetzung mit den im Museum gezeigten Dingen zu treten. Das impliziert bereits, dass das Museum einen subjektiven Zugang eröffnet und den Besucher*innen damit nachhaltige, individuelle Erfahrungen ermöglicht. Das Museum ist der Definition der ICOM zufolge also angehalten, im Ausstellungsraum die Möglichkeit einer Begegnungssituation mit den ausgestellten Dingen herzustellen, durch die das Individuum affiziert und zu einer über den Museumsbesuch hinausgehenden Beschäftigung mit der Ausstellung, ihren Dingen und ihren Themen eingeladen wird.

Prototypischer Weise hat das Museum eine Sammlung zur Grundlage, die als Basis der Ausstellung fungiert. In diesem Sinne ist das prototypische Museum ein Ort, an dem sinnlich erfassbare Gegenstände zur Anschauung gebracht werden. Kern eines Museums ist seine Dauerausstellung, wobei in Museen auch regelmäßig Sonderausstellungen stattfinden und für Aufmerksamkeit sorgen. In Dauer- wie in Sonderausstellungen können Erfahrungen im beschriebenen Sinne gesammelt werden, aber Sonderausstellungen sind in ihrer Ausrichtung freier als Dauerausstellungen. Im nächsten Schritt gilt es daher, Dauer- und Sonderausstellungen sowie ihre jeweils spezifischen Möglichkeiten voneinander abzugrenzen.

6 Vgl. dazu die Informationen des Deutschen Museumsbundes, <https://www.museumsbund.de/themen/das-museum/> [22.10.2018].

7 Vgl. ICOM – Internationaler Museumsrat Deutschland: Ethische Richtlinien für Museen von ICOM. URL: https://icom-deutschland.de/images/Publikationen_Buch/Publikation_5_Ethische_Richtlinien_dt_2010_komplett.pdf [17.05.2021].

2.1 Dauerausstellungen und Sonderausstellungen

Aus der Definition des ICOM lässt sich schlussfolgern, dass schon konzeptionell ein Unterschied zwischen den Dauerausstellungen eines Museums und seinen Sonderausstellungen besteht. Eine Dauerausstellung als das Kernelement des Museums ist der allgemeinen Definition nach dezidiert an die Sammlungsbestände ihres Museums gebunden. In Dauerausstellungen werden dieser Definition zufolge also Teile dessen, was im Museum gesammelt, bewahrt und erforscht wird, der Öffentlichkeit zugänglich gemacht.

Lersch spricht davon, dass die Gestalt einer Dauerausstellung maßgeblich durch die Bestände des Museums geprägt werde, auch wenn die Besuchenden das nicht mitbekommen müssen.⁸ Zwar besteht auch in der Dauerausstellung die Möglichkeit themenorientierter Elemente, die keine Sammlung benötigen, doch sind auch derartige Elemente nicht vollkommen beliebig. So ist in einem Museum, das sich auf einen bestimmten Sammlungsschwerpunkt festgelegt hat, auch die Ausstellung auf diesen Schwerpunkt hin auszurichten. Ein Kunstmuseum, dessen Sammlung beispielsweise aus expressionistischen Werken besteht, ist in seiner Dauerausstellung auch an die bildende Kunst des Expressionismus oder gegebenenfalls angrenzende oder in einem sachlogischen Bezug stehende Epochen gebunden. Die Dauerausstellung profiliert, so fasst Lersch zusammen, das Museum und kommuniziert die Arbeit des Sammelns, Forschens und Bewahrens gegenüber der Öffentlichkeit.⁹

Im Rahmen einer Sonderausstellung sind derartige Begrenzungen nicht gegeben. So betont auch Lersch, dass die temporären Sonderausstellungen keine eigenen Sammlungen besitzen und damit zwar möglicherweise Museumsdinge präsentieren, aber nicht einmal notwendigerweise auf Sammlungsbestände oder reale Exponate zurückgreifen.¹⁰ Sonderausstellungen können sich sogar auf ein Thema kaprizieren, ohne dabei auf materiell vorzeigbare Gegenstände zurückgreifen zu müssen. Ein weiterer Unterschied besteht darin, dass die Sonderausstellungen aufgrund ihrer veranschlagten Nutzungsdauer von lediglich drei bis sechs Monaten deutlich schneller auf technische, gesellschaftliche, gestalterische oder didaktische Entwicklungen reagieren können als die auf mehrere Jahre angelegten Dauerausstellungen.¹¹

Dass gerade bei Dauerausstellungen jeweils Sammlungsbestände und damit auch Exponate mit einem sinnlichen Anschauungswert im Mittelpunkt stehen, ist in Bezug auf das Literaturmuseum zu bedenken: Wenn die Dauerausstellung eines Museums einen Sammlungsbestand exponiert, dann muss auch ein Literaturmuseum in der Grundkonzeption auf dingliche Exponate zurückgreifen. Die Eigentümlichkeit von Museen und ihren Dauerausstellungen, dass sie durch ihre Sammlungsbestände gewissermaßen präfiguriert werden, bedingt eine theoretische Komplexität der Auseinan-

8 Vgl. Lersch, Gregor H.: Museum und Ausstellung – Partizipative Erinnerungsräume?, in: Ackermann, Felix; Boroffka, Anna & ders. (Hg.): Partizipative Erinnerungsräume, Bielefeld: transcript 2013, S. 21-31, hier S. 31.

9 Vgl. ebd., S. 30.

10 Vgl. ebd., S. 28.

11 Vgl. ebd., S. 29.

dersetzung mit der Institution Literaturmuseum: Wenn die Sammlung die Basis der Dauerausstellungen darstellt, dann stellt sich die Frage, wie in einer Literatúrausstellung Erfahrungen ermöglicht werden sollten, die sich nicht auf die Dinglichkeit und Materialität beziehen, sondern auf die Literatur als immaterielles Objekt. Im Folgenden werde ich die Trennung von materiellen und immateriellen Gegenständen beleuchten.

2.2 Materielle und immaterielle Gegenstände

Soentgen hebt hervor, Materialität sei ein »Reflexionsbegriff«, der sich auf »Phänomene« beziehe.¹² Materialität werde oft von mechanischen Erfahrungen her gedacht, insofern seien materielle Objekte physikalische Größen, die betastet, bearbeitet, gewogen oder konserviert werden können.¹³ »[M]aterielle Objekte sind ›im Raum‹, sie sind schwer und träge, sie sind widerständig.«¹⁴ Allerdings betont Soentgen, dass dieses physikalische Verständnis von Materialität bei genauer Betrachtung zu kurz griffe und zum Beispiel chemische Reaktionen und Phänomene nicht beachte. Materielle Objekte, so lässt sich dann zusammenfassen, bestehen aus Stoffen, Mischungen oder Kombinationen von Stoffen.¹⁵ Das sei wichtig, weil daraus hervorgehe, dass materielle Dinge eine Eigendynamik aufwiesen, beispielsweise womöglich erst durch Bearbeitung zu dem werden, was sie seien oder durch Zerfall zu historisch ausgewiesenen Exponenten avancieren. Kimmich bricht die Betrachtung darauf herunter, dass Materialität als Dinghaftigkeit und damit als Körperlichkeit gefasst werden könne, sodass materielle Gegenstände den menschlichen Sinnen zugänglich seien.¹⁶ Gerade im Kontext der Museologie wird aber schnell deutlich, dass die Trennung von ›materiellen‹ und ›nicht-materiellen‹ bzw. ›immateriellen‹ Gegenständen eine Verengung darstellt. So mahnen Beier-de Haan und Jungblut an, das Materielle und das Immaterielle nicht als Gegensatzpaar aufzufassen.¹⁷ Auch Hahn, Eggert und Samida bezeichnen die Unterscheidung von Materiellem und Nichtmateriellem als problematisch.¹⁸ Schon der Vorgang des Zeigens eines ›Originals‹ ist nicht ausschließlich ein Ausstellen des Materiellen, da dem bloßen Auslegen dennoch weitere Bedeutungsdimensionen im Sinne der neuen Museologie zukommen.

Thiemeyer verweist darauf, dass Museumsdinge sich von Alltagsdingen schon dadurch unterscheiden, dass sie nicht mehr dem Gebrauch zgedacht sind: »Das Museumsding muss nicht mehr funktionieren, sondern Sinn stiften, es fungiert als Symbol

12 Soentgen, Jens: Materialität, S. 226.

13 Vgl. ebd.

14 Ebd.

15 Vgl. ebd., S. 227.

16 Vgl. Kimmich, Dorothee: Dinge in Texten, in: Scholz, Susanne & Vedder, Ulrike (Hg.): Handbuch Literatur & materielle Kultur, Berlin/Boston: de Gruyter 2019, S. 21-28, hier S. 21.

17 Beier-de Haan, Rosmarie & Jungblut, Marie-Paule: Jenseits der Dinge, in: dies. (Hg.): Das Ausstellen und das Immaterielle, Luxemburg: Deutscher Kunstverlag 2007, S. 10-19, hier S. S. 14.

18 Vgl. Samida, Stefanie; Eggert, Manfred K.H. & Hahn, Hans Peter: Einleitung: Materielle Kultur in den Kultur- und Sozialwissenschaften, in: dies. (Hg.): Handbuch Literatur & materielle Kultur, Berlin/Boston: de Gruyter 2019, S. 1-12, hier S. 3.

oder, wenn es sich um ein Werk der Bildenden Kunst handelt, als ästhetischer Impulsgeber.«¹⁹ Daraus folgt, dass ein materielles Objekt im Museumsraum nicht bloß ausgelegt und sinnlich unmittelbar wahrgenommen wird, sondern einen über sich selbst hinausweisenden Sinn erhält und entsprechend über seine Materialität hinausweist.

Thiemeyer unterscheidet zwischen Archivalie und Exponat: Die Archivalie sei der materielle Gegenstand, der als materieller Speicher des kulturellen Gedächtnisses fungiere.²⁰ Das Exponat hingegen bringe diese materiell gespeicherten Bestände zur Sprache, sei eine interpretierte Archivalie und werde in einem inszenierten Sinne im Raum angeordnet.²¹ Dem Exponat werde durch die Art der Anordnung ein neuer Kontext und damit eine weitere immaterielle Bedeutung verliehen. Auch in anderen Kontexten ist hervorzuheben, dass materielle Gegenstände über ihre Materialität hinausweisen: Spuren der Alterung können Verweise auf die Vergangenheit darstellen,²² das Ding als Repräsentant einer Strömung oder kulturellen/gesellschaftlichen/technischen Entwicklung dienen. Die materiellen Gegenstände verweisen damit auf nicht materielle bzw. immaterielle Gegenstände (z.B. Ideen, Gedanken, Wissen oder Regeln).²³

Im Zuge der museologischen Entwicklungen, so arbeitet Thiemeyer heraus, haben sich Ausstellungen zusehends von der notwendigen Bindung an eigene (materielle) Dinge gelöst und bedienen sich stärker der Zusammenschau der Rauminszenierung, um nachhaltige Erlebnisse zu ermöglichen.²⁴ Es deutet sich also an, dass die Unterscheidung materieller und immaterieller Dinge im Ausstellungsraum besonders weit zurückgedrängt werden kann, da im Ausstellungsraum zwar materielle Gegenstände zu betrachten sind – die gesamte Raumarchitektur ist selbst dann materiell im Sinne von stofflich und körperlich, wenn kein originales Exponat vorliegt. Allerdings verweisen Exponate ebenso wie nicht exponatsbasierte Ausstellungen auf immaterielle Themen, Gedanken und Ideen und bleiben damit nicht beim Bezug auf die Materialität stehen.²⁵ Auch wenn oder gerade weil das Gegensatzpaar »materiell vs. immateriell« als aufgelöst betrachtet werde, beschäftigen sich diverse kulturwissenschaftliche Forschungszweige in den letzten Jahren mit der Materialität und der materiellen Kultur.²⁶ In Bezug auf die Literaturwissenschaft bildeten sich zum Beispiel auch die *Material Studies* heraus, die sich der Materialität des Geschriebenen annehmen.²⁷ Dabei weitet sich der Blick über die Trägermedien hinaus in Richtung Schriftbildlichkeit, aber auch die

19 Thiemeyer, Thomas: Museumsdinge, in: Samida, Stefanie; Eggert, Manfred K.H. & Hahn, Hans Peter (Hg.): Handbuch Materielle Kultur, S. 230-233, hier S. 230.

20 Vgl. ebd.

21 Vgl. ebd.

22 Vgl. ebd.

23 Vgl. Soentgen, Jens: Materialität, S. 226.

24 Vgl. Thiemeyer, Thomas: Museumsdinge, S. 233.

25 Vgl. ebd., S. 232.

26 Vgl. dazu etwa Samida, Stefanie; Eggert, Manfred K.H. & Hahn, Hans Peter (Hg.): Handbuch Materielle Kultur, vgl. auch die Beiträge in Scholz, Susanne & Vedder, Ulrike (Hg.): Handbuch Literatur & materielle Kultur.

27 Vgl. dazu Lechtermann, Christina: Material Philology, in: Scholz, Susanne & Vedder, Ulrike (Hg.): Handbuch Literatur & materielle Kultur, S. 119-125.

den Texten eingeschriebene Aufführbarkeit und damit implizite Körperlichkeit.²⁸ Auch hier wird deutlich, dass Literatur schon in dieser philologischen Betrachtung nicht nur auf die trägermediale Anschaulichkeit verengt bleibt. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit werden diese Überlegungen spätestens dann zentral, wenn es um die Frage nach der Ausstellbarkeit von Literatur geht (Kapitel 3.1 dieser Arbeit). Hier stellt sich nämlich ganz dezidiert die Frage, ob die Gegenstände einer Ausstellung materiell und damit sinnlich unmittelbar anschaulich sein müssen oder nicht.

Für den Kontext der vorliegenden Arbeit scheint die Auseinandersetzung mit Materiellem und Immateriellem insofern zentral, als zu klären ist, dass Ausstellungen im Raum aus Materiellem bestehen, seien es auratisch aufgeladene Originalexponate oder in dem Raum gebaut Architektonik. Das Materielle stellt in diesem Falle das im Raum unmittelbar Wahrnehmbare dar. Dieses unmittelbar Wahrgenommene wird dann aber mit erweiterten, nicht direkt wahrgenommenen Ideen, Affekten, Empfindungen oder Kontexten aufgeladen und stellt damit eine Art Scharnierstelle zum Immateriellen her.²⁹ Im Folgenden werde ich skizzieren, welche Veränderungen sich im Hinblick auf die Bedeutungskonstitution von Dingen im Museum in der sogenannten »neuen Museologie« ergeben.

2.3 Die neue Museologie

Macdonald fasst im Jahre 2006 in ihrem Beitrag »Expanding Museum Studies: An Introduction« die großen Veränderungen der neuen Museologie hin zu einem bewussten Umgang mit der über die materiellen Gegenstände hinausweisenden Bedeutungszuschreibung zusammen.³⁰ Der Beitrag wurde in einer überarbeiteten und erweiterten Fassung von Baur übersetzt und in seinem Sammelband zur Museumsanalyse erneut abgedruckt. Ich greife im Folgenden auf diesen aktualisierten Artikel zurück, um Macdonalds Gedanken zusammenzufassen. Spätestens seit 1989 sei in der Forschung allgemein anerkannt, dass es eine »new Museology« gäbe. Der Terminus »new Museology« oder auch »neue Museologie« sei seither in vielen Publikationen aufgegriffen und beleuchtet worden.³¹ Macdonald stellt drei Beobachtungen an, die aus ihrer Sicht charakteristisch für diese neue Museologie, die in den 1960er Jahren einsetzte und spätestens seit den 1970er Jahren Hochkonjunktur hat, sind. Diese Beobachtungen werde ich im Folgenden darstellen und jeweils in den Kontext aktueller museologischer Abhandlungen stellen:

28 Vgl. ebd., S. 118.

29 Vgl. etwa Ortlepps Auseinandersetzung mit der affektiven Aufladung von Alltagsdingen: Ortlepp, Anke: Alltagsdinge, in: Samida, Stefanie; Eggert, Manfred K.H. & Hahn, Hans Peter (Hg.): Handbuch Materielle Kultur, S. 161-164 oder zur Architektur im Kontext der materiellen Kultur: Delitz, Heike: Architektur, in: ebd., S. 165-168.

30 Vgl. Macdonald, Sharon: Museen erforschen. Für eine Museumswissenschaft in der Erweiterung, in: Baur, Joachim (Hg.): Museumsanalyse – Methoden und Konturen eines neuen Forschungsfeldes, 2., unveränderte Auflage, Bielefeld: transcript 2013, S. 49-70.

31 Vgl. ebd., S. 50f.

Beobachtung 1: Neue Bedeutungskonstitution

Macdonald betont, die neue Museologie weise ein neues Verständnis der Bedeutungs-erzeugung auf: »Zum einen ist da der Aufruf, die Bedeutung von Museumsobjekten als orts- und kontextabhängig statt immanent zu begreifen.«³² Gemeint ist damit, dass den Objekten kein fester und unabänderlicher Sinn innewohnt. Wenn ein Gegenstand beispielsweise in einer bestimmten Art und Weise verwendet wird, dann ist ihm eine andere Bedeutungsdimension beizumessen als etwa in der rein benutzungsunabhängigen Präsentation im Rahmen einer Ausstellung.

Der Grundgedanke besteht darin, dass sich die Bedeutung eines Gegenstands in Abhängigkeit von seinem Ort, seinem Gebrauch und seinem Kontext verändert. Waidacher greift diesen Gedanken auf und betont, dass die Objekte im Kontext der Ausstellungstätigkeit zu Metaphern werden.³³ Daraus folgt die Betrachtungsweise, derzufolge ein Ausstellungsobjekt als solches nicht auf seine sinnlich erfahrbaren Eigenschaften reduziert werden darf und auch nicht für sich selbst steht, sondern im Ausstellungskontext gerade seiner natürlichen Funktion entfremdet wird. In dem Moment, in dem beispielsweise ein Werkzeug ausgestellt wird, ist es nicht mehr in seinem ursprünglichen Gebrauchskontext zu betrachten, sondern steht als Sachzeuge einer Art des Umgangs damit, wird also zu einem Stellvertreter für eine übergeordnete Bedeutungsdimension. Unabhängig von der Bildungsintention des Museums ist festzuhalten, dass schon der Vorgang des Sammelns und Bewahrens, kurzum des Musealisierens von Gegenständen, dazu führt, dass die Gegenstände mit einer neuen Bedeutung versehen werden. So führen Kroucheva und Schaff aus, dass beispielsweise eine Gabel als funktional für die Nahrungsaufnahme eingesetzter Gegenstand in dem Moment mit neuen Bedeutungskomponenten ausgestattet werde, in dem sie gesammelt und damit nicht mehr als Gebrauchsgegenstand betrachtet werde, sondern als ein bewahrenswertes und gegebenenfalls auszustellendes Objekt. So werde beispielsweise die Gabel, die Franz Kafka benutzt haben soll, erst dadurch auratisiert, dass sie musealisiert worden sei und mit einer Geschichte verknüpft werde, obwohl der bloße Anblick der Gabel als solcher ernüchternd wenig auratisch sei.³⁴ Die Gabel hat also nicht von sich aus einen sinnlichen Anschauungswert, sondern lediglich durch die Tatsache, dass sie in einer musealen Ausstellung ausliegt und dort mit einer erinnerungskulturellen Relevanz versehen wird.

Pomian geht von einer Polysemie musealer Zeichen aus. Er hat eine mittlerweile prominent gewordene Unterscheidung daraus abgeleitet und trennt zwischen Dingen und Semiophoren.³⁵ Dinge sind für ihn nützliche Gegenstände, die sich über ihren mittelbaren oder unmittelbaren Gebrauchs- oder Konsumwert definieren. Die Dinge können also sowohl direkt zum Konsum verarbeitet werden oder ihrerseits dazu dienen, andere Rohstoffe umzuarbeiten, also im Gebrauch eine Veränderung herbeizuführen.

32 Ebd., S. 51.

33 Vgl. Waidacher, Friedrich: *Museologie – knapp gefasst*, S. 142.

34 Vgl. Kroucheva, Katerina & Schaff, Barbara: Einleitung, in: dies. (Hg.): *Kafkas Gabel. Überlegungen zum Ausstellen von Literatur*, Bielefeld: transcript Edition Museum 2013, S. 7-24, hier S. 8.

35 Vgl. Pomian, Krzysztof: *Der Ursprung des Museums. Vom Sammeln*, 4. Auflage. Berlin: Wagenbachs Taschenbuch 2013, S. 49f.

Dieser Gebrauch ziehe nach sich, dass sich die Dinge abnutzen.³⁶ In dem Moment, in dem auch Alltagsgegenstände zu musealisierten Objekten werden, verlieren sie ihre alltägliche Bedeutung. Sie werden als Ausstellungsobjekte in einen neuen Kontext gestellt und damit zu einem Teil der musealen Präsentation. Pomian nennt sie »Semiophoren, Gegenstände ohne Nützlichkeit im eben präzisierten Sinn, [...] Gegenstände, die das Unsichtbare repräsentieren, das heißt die mit einer *Bedeutung* versehen sind.«³⁷ Die Semiophoren erfüllen nicht mehr ihren ursprünglichen Zweck, sie werden gesammelt und mit einer symbolischen Bedeutung aufgeladen. Im Gegensatz zu den Dingen werden sie vor jeder Form der Abnutzung geschützt und stattdessen bewahrt. Pomian betont im obigen Zitat, dass die Gegenstände dann als Repräsentanten des Unsichtbaren fungieren. Gemeint ist damit, dass sie nicht mehr ihrem eigentlichen Zweck gemäß betrachtet werden, sondern als Zeichenträger.

Wird Pomians Betrachtungsweise für den museologischen Kontext weitergedacht, dann kann ein Gegenstand völlig entgegen seiner ursprünglichen Funktion zum Bestandteil einer Ausstellungserzählung werden, in deren Rahmen ihm ein tieferer Sinngehalt zukommt. Diese von Pomian beschriebene Bedeutungsaufladung und Neusemantisierung von Gegenständen im Kontext musealer Ausstellungen wird in der neuen Museologie bewusst eingesetzt. Die im Rahmen der Ausstellung gezeigten Gegenstände werden nicht mehr nur als Sachzeugen einer irgendwie gearteten Dokumentation aufgefasst. Die Art und Weise, wie ein Gegenstand im Rahmen einer museologischen Ausstellung präsentiert wird, zieht also diverse zu bedenkende Implikationen nach sich, die sich ausstellerisch produktiv nutzbar machen lassen.

*Beobachtung 2: Besucher*innenorientierung und Entertainment*

Als zweiten Aspekt der neuen Museologie nennt Macdonald »Kommerzialisierung und Entertainment«³⁸. Während Ausstellungen einst dem Museum vorbehalten gewesen seien, gebe es mittlerweile auch zusehends Ausstellungen in Einkaufszentren oder Vergnügungsparks. Diese außermusealen Ausstellungen seien weniger auf Studium und Information ausgerichtet als vielmehr in erster Linie auf das Vergnügen der Rezipient*innen. Das Museum stünde zu diesen Ausstellungsformaten mit seinen Ausstellungen in einer medialen Konkurrenz. Als Reaktion auf diese Konkurrenzsituation habe sich die Notwendigkeit einer Neuausrichtung auch musealer Ausstellungsformate ergeben, die auf diese neue Konkurrenz reagiert hätten.

Die These, dass eine Konkurrenz zwischen den Ausstellungen in Museen und denen zum Beispiel in Vergnügungsparks bestehe, scheint etwas plakativ. Die Rezeption einer Ausstellung im Vergnügungspark unterscheidet sich schon in den Erwartungen der Besucher*innen an diese Ausstellung. Dass sich die musealen Ausstellungen verändern, muss gerade im deutschsprachigen Raum darüber hinaus auch nicht an der Konkurrenz liegen, sondern kann auch darauf zurückgeführt werden, dass sich im museologischen Raum aufgrund gesellschaftlicher Entwicklungen eine Besucher*innenorientie-

36 Vgl. ebd., S. 49.

37 Ebd., S. 50 [Hervorhebungen im Original].

38 Macdonald, Sharon: Museen erforschen, S. 51.

rung eingestellt hat.³⁹ Mittlerweile heben auch museale Ausstellungen stark darauf ab, den Besucher*innen nicht nur reine Bildung, sondern auch eine ansprechende Präsentation ebenso wie Möglichkeiten zur Partizipation zu bieten.

Lewalter konturiert, dass Museen nicht nur die Bildung ihrer Besucher*innen im Blick haben, sondern auch deren Unterhaltung intendieren.⁴⁰ Insofern kaprizieren sich Museen eben nicht mehr auf die reine Wissensvermittlung, sondern intendieren zugleich, das Interesse der Besucher*innen zu wecken und ihnen anregende Erfahrungen zu ermöglichen. Es geht den Museen also nicht mehr um das bloße Zeigen ihrer Sammlung, sondern auch um einen Bezug zu den Besucher*innen als Zielgruppe des Museums. Zu diesem geänderten Selbstverständnis der neuen Museologie gehört, dass Ausstellungen nicht bloß auslegen, was das Museum gesammelt hat, sondern einen möglichst ansprechenden, erfahrungsorientierten Vermittlungsmodus anstreben. Zeugnis davon legt auch ab, dass sich die Besucher*innenforschung seit den 1990er Jahren zunehmend etabliert. Daraus lässt sich laut Macdonald ableiten, dass die Notwendigkeit der Orientierung an den Bedürfnissen der Besucher*innen mittlerweile erkannt worden sei und in die Museologie Einzug gehalten habe.

Beobachtung 3: Öffnung des musealen Sinnbildungsprozesses

Genau dieses geänderte Selbstverständnis für Macdonald das dritte Charakteristikum der neuen Museologie. Sie expliziert, dass ein Umdenken in Bezug auf die Bedeutungserzeugung im Museum stattgefunden habe. Es gehe nicht mehr nur darum, zu zeigen, sondern auch darum, bestimmte Wahrnehmungskanäle anzusprechen. Dabei hebt Macdonald hervor, dass längst nicht mehr die Auffassung vorherrsche, die Ausstellung könne ihre Aussage einfach und eindeutig in derselben Weise an jede Besucher*in vermitteln. Vielmehr werde mittlerweile bedacht, dass den Besucher*innen im Kontext der Bedeutungserzeugung eine zentrale Rolle zukommt.⁴¹ Eine Folge dessen ist, dass den Besucher*innen eine höhere Relevanz in der musealen Kommunikation zugesprochen wird als es in älteren Debatten der Fall war.⁴² Anstelle der Annahme, dass im Ausstellungsraum ein festes Arrangement von Informationen bestehe, die einfach an die Besucher*in weitergegeben werden, werde mittlerweile eine multilaterale Wissensbildung im Ausstellungsraum angenommen.⁴³ Diese Art der Bedeutungserzeugung bedingt zugleich eine Komplexitätssteigerung in Bezug auf die Vermittlungsstruktur von Ausstellungen.

39 Vgl. Gesser, Susanne; Jannelli, Angela; Handschin, Martin & Lichtensteiger, Sibylle: Das partizipative Museum, in: dies. (Hg.): Das partizipative Museum. Zwischen Teilhabe und User Generated Content, Bielefeld: transcript 2012, S. 10-19, hier S. 18.

40 Vgl. Lewalter, Doris: Bedingungen und Effekte von Museumsbesuchen, in: Kunz-Ott, Hannelore; Kudorfer, Susanne & Weber, Traudel (Hg.): Kulturelle Bildung im Museum. Aneignungsprozesse – Vermittlungsformen – Praxisbeispiele, Bielefeld: transcript 2009, S. 45-56, hier S. 45.

41 Vgl. Macdonald, Sharon: Museen erforschen, S. 51.

42 Vgl. dazu Ackermann, Felix; Boroffka, Anna & Lersch, Gregor H.: Partizipative Erinnerungsräume, in: dies. (Hg.): Partizipative Erinnerungsräume – Dialogische Wissensbildung in Museen und Ausstellungen, Bielefeld: transcript 2013, S. 11.

43 Vgl. ebd., S. 11.

In der klassischen Museologie, so Lange-Greve, habe die Vorstellung geherrscht, dass die Kurator*innen als Expert*innen des Ausstellungsthemas ihre Expertise an die Besucher*innen weitergäben. Dazu sei die Ausstellung in einer Art und Weise angelegt worden, die den Besucher*innen Wissensbestände präsentiert habe. Die Annahme bestand darin, dass die Museumsbesucher*innen auf direktem Wege die Informationen aufnehmen, die die Kurator*innen ihnen übermitteln. Den Besucher*innen kam die rein passive Rolle des an der Vermittlung unbeteiligten Aufnehmens der entsprechenden Informationen zu. Diese Betrachtungsweise birgt auch die stark hierarchische Implikation in sich, derzufolge die Ausstellungsbesucher*innen eindeutig untergeordnet und rein von der kuratierten Ausstellung abhängig seien.⁴⁴

Lange-Greve erarbeitet in ihrer Studie ausführlich die Abwendung von der linearen Verbindung zwischen den mit Expertise ausgestatteten Ausstellungsmacher*innen und den Rezipient*innen.⁴⁵ Dabei arbeitet sie heraus, dass das Zeichenmodell einer Ausstellung durch diese Ausdifferenzierung deutlich komplexer werde. Die Dinge würden ohnehin nicht nur mit Bedeutung aufgeladen, sondern fungierten auch zum Teil als Impulse zur Auseinandersetzung mit einem spezifischen Thema. Lange-Greve betont, dass die Ausdifferenzierung des Zeichen- und Kommunikationssystems eine Vieldeutigkeit der musealen Kommunikation bedinge, die sie allerdings als produktiv ansieht.

Die Annahme der rein passiven Aufnahme von Informationen im Rahmen einer Ausstellung ist also überholt. Lange-Greve weist darauf hin, dass auf Ausstellungen ein triadisches Kommunikationsmodell anzuwenden sei, das die Besuchenden einer Ausstellung zu einer notwendigen Konstituente von Sinn werden lasse.⁴⁶ Das bedeutet, dass die Vermittlung im Museum nicht linear von der Kurator*in zur Rezipient*in gelangen kann und auch kein vollständig steuerbarer Prozess ist, sondern durch die jeweils die Ausstellung betrachtenden Individuen maßgeblich beeinflusst wird. Wenn eine Ausstellung als ein semiotisches Gebilde betrachtet wird, dann folgt daraus, dass sowohl die Art der Präsentation in einer Ausstellung als auch die Besuchenden darüber entscheiden, ob und wie die Objekte einer Ausstellung gedeutet werden.⁴⁷ In der Ausstellung sind Lange-Greve zufolge folgende Elemente am Kommunikationsprozess beteiligt:⁴⁸

1. *Die Dinge:* Im Ausstellungsraum sind Gegenstände zu sehen. In den meisten Arten von Ausstellungen handelt es sich dabei um sogenannte Exponate, die mit einem besonderen Grad an Authentizität ausgestattet sind. Authentizität bedeutet, dass sie als sinnlich wahrnehmbare Sachzeugen vergangener Ereignisse oder Praktiken begriffen werden. Dinge in Ausstellungen können aber auch sinnlich wahrnehmbare Installationen sein. Diese Dinge werden im Ausstellungsraum präsentiert und damit zu durch die Besucher*innen wahrgenommenen Musealien.

44 Vgl. Lange-Greve, Susanne: Die kulturelle Bedeutung von Literatúrausstellungen, S. 14f.

45 Vgl. ebd., S. 11-13.

46 Vgl. ebd., S. 8f.

47 Vgl. ebd., S. 10f.

48 Vgl. ebd.

2. *Die Kurator*innen/Die Institution Museum*: Die oben genannten Gegenstände liegen nicht in einer arbiträren Anordnung im Museumsraum, sondern werden nach bestimmten kuratorischen Entscheidungen arrangiert. Sie werden erst durch die kuratorische Entscheidung zu Ausstellungsdingen, die in eine bestimmte Form der Präsentation eingebunden sind. Durch den Kontext der Auslegung und mögliche einleitende Rubriktexte wird die Wahrnehmung des Gegenstands maßgeblich beeinflusst und darüber hinaus auch eine ausstellungsspezifische Bedeutung in den Gegenstand hineingelegt. Boroffka spricht diesbezüglich von einer Asymmetrie im Kommunikationsakt, da ein Wissensvorsprung auf Seiten der Ausstellungsmacher*innen im Museum und mithin eine Deutungshoheit über die ausgestellten Gegenstände bestehe.⁴⁹ Die Rolle der Kurator*in respektive der Institution Museum macht es aber auch notwendig, das Museum als eine wertsetzende und interpretationsvorgewende Instanz wahrzunehmen.⁵⁰ So ziehen kuratorische Entscheidungen auch eine Art von vorgegebener Deutung, die der Ausstellung innewohnt, nach sich. Folglich werden durch die jeweiligen Arrangements auch bestimmte Deutungen bei der Besucher*in provoziert, womit eine zumindest ansatzweise Beeinflussung gegeben ist. Die Beeinflussung kann allerdings aufgrund der spezifischen Kommunikationsstruktur im Museum nicht klar steuerbar erfolgen, sondern ist auch immer von den Vorerfahrungen, Einstellungen und Haltungen der Rezipient*in abhängig.
3. *Die Besucher*innen*: Die Besucher*in nimmt die Gegenstände und die Ausstellungsgestaltung auf eine je spezifische Art und Weise wahr und interpretiert das sinnlich Wahrgenommene. Diese jeweilige Interpretation ist aber nicht bei jeder Besucher*in identisch. Je nach Vorbildung, Interesse, Aufmerksamkeit und Aufnahmefähigkeit der Besucher*in stellt sich diese Interpretation anders dar.

Bei konsequenter Anwendung dieser Einsicht ist es gar nicht das Ziel einer Ausstellung, den konstitutiven Anteil der Museumsbesucher*innen am Sinnstiftungsprozess in der ausstellerischen Kommunikationssituation zu negieren oder zurückzuweisen. Boroffka verweist darauf, dass Ausstellungen schon durch ihre Konzeption zur Partizipation einladen können, ohne dass dafür Führungen angeboten oder Gesprächspartner*innen anwesend sein müssen. Ihr zufolge lasse sich Iser's Leerstellentheorie aus dem literaturwissenschaftlichen Kontext adaptieren und auf die Museologie anwenden.⁵¹ So wie Leser*innen durch eine Leerstelle im rezipierten Text dazu animiert würden, eigene Gedanken anzustellen, um damit die Leerstelle zu füllen, könne auch die Ausstellung als eine Art Ausstellungstext mit je spezifischen Leerstellen angesehen werden. Ein durchgehend kohärenter Text hingegen trage nicht zur Leser*innenaktivierung bei, weil die Leser*innen hier in ihrer passiven, rein rezipierenden Rolle verharren können.⁵² Letzt-

49 Vgl. Boroffka, Anna: Kulturelle Bildung und besucherorientierte Vermittlung, in: Ackermann, Felix; dies. & Lersch, Gregor H. (Hg.): Partizipative Erinnerungsräume, S. 33-50, hier S. 39.

50 Vgl. ebd., S. 40.

51 Vgl. ebd., S. 43. Vgl. zu Iser: Iser, Wolfgang: Der implizite Leser. Kommunikationsformen des Romans von Bunyan bis Beckett, München: Wilhelm Fink, 1972.

52 Vgl. Boroffka, Anna: Kulturelle Bildung und besucherorientierte Vermittlung, S. 43.

lich betont Boroffka, dass auch eine Ausstellung, die Uneindeutigkeiten und Leerstellen aufweise, die Partizipation ihrer Besucher*innen fördere.⁵³ Schon hier deutet sich an, dass die Museologie selbst konzeptionelle Anschlussfähigkeiten zur Literaturwissenschaft herstellt und die Ausstellung in gewisser Weise zu einem räumlich durchschreitbaren Zeichensystem im erweiterten Sinne macht, wie ich in Kapitel 3.5 aufgreifen werde. Der Gedanke der Partizipation der Besucher*innen spielt eine zusehends größere Rolle im musealen Diskurs. Dabei geht es vor allem darum, die Kommunikationsstruktur in einem demokratischen Sinne zu forcieren und dadurch die Besucher*innen nicht mehr mit Wissensbeständen zu konfrontieren, sondern sie zu eigenen Erfahrungen⁵⁴ und Reflexionen anzuregen.

Teilweise gehen die Überlegungen im aktuellen Diskurs aber auch noch weiter: Gesser, Jannelli, Handschin und Lichtensteiger bauen beispielsweise im Kern ihrer museologischen Überlegungen auf die Partizipation der Besucher*innen. Sie gehen davon aus, dass sich mittlerweile auch die Erwartungen des potenziellen Museumspublikums verändert hätten. Die Besucher*innen, so die Verfasser*innen, »wollen nicht mehr länger passive Rezipienten von Informationen sein, sondern in ihrer Rolle als aktive Konsumenten und Produzenten von Bedeutungen ernst genommen werden.«⁵⁵ Sie folgern, ein so verstandenes Museum träte seinerseits nicht mehr mit einem Allwissenheitsanspruch auf, »sondern versteht sich als ›lernende Institution‹ die die jeweiligen Bedeutungen eines Themas gemeinsam mit den Benutzern aushandelt.«⁵⁶ Eine museale Ausstellung würde also keine Sichtweise auf ein Thema vorgeben, sondern erst in der Interaktion mit den Besucher*innen seine Botschaft entwickeln. Ein konsequent so gedachtes partizipatives Museum würde damit eher zu einer »Kommunikationsplattform« und weniger zu einem »Bildungsinstrument«⁵⁷.

Die entsprechend entworfenen Ausstellungen sind Räume der Begegnung, reflektieren die jeweiligen kuratorischen Prozesse und fokussieren damit die Vorgänge der Bedeutungserzeugung. Insofern entsteht hier in der Tat der Eindruck einer Einladung zum eigenen Denken, es wird dazu eingeladen, sich als Besucher*in aktiv auf die Ko-Konstruktion von Sinn einzulassen. Die Idee dieser vollkommenen Orientierung an der Partizipation scheint mir allerdings nicht konsequent umsetzbar. Es ist durchaus einleuchtend, dass Stationen und Ausstellungselemente zur Interaktion einladen und gegebenenfalls auch erst in der Interaktion mit den Besucher*innen ihren Sinn erhalten, doch ist die Ausweitung dieser Betrachtung auf die Institution Museum im Ganzen zu weit gefasst. Letztlich ist auch eine Ausstellung, die ihre eigene Bedeutungserzeugung reflektiert, immer noch ein in den Raum gebautes Zeichensystem, das nur vorab intendierte Partizipationsmöglichkeiten bietet. Oder anders gesagt: Auch beim größten Bemühen um Transparenz der Bedeutungserzeugung bleibt es doch dabei, dass eine Ausstellung bestimmte Bedeutungen evoziert, Zusammenhänge gegebenenfalls auch

53 Vgl. ebd.

54 Vgl. dazu die Auseinandersetzung mit der ICOM-Definition zu Beginn von Kapitel 2 dieser Habilitationsschrift.

55 Gesser, Susanne et al.: Das partizipative Museum, S. 11.

56 Ebd.

57 Ebd.

ausblendet und so doch kein gänzlich bedeutungsoffenes Bild produziert. Selbst bei vollkommener Reflexion der eigenen Selektivität bleibt das Bild, das eine Ausstellung von ihrem Thema zeichnet, nicht vollkommen offen. Wenn das kuratorische Arrangement den Besucher*innen Denkimpulse mitgibt und sie zur kritischen Reflexion über ein Thema anregt, so bleibt es immer noch aufbereitet.

Eine ganze Ausstellung, die ausschließlich und wesenhaft nur auf Kommunikation setzt, wäre darüber hinaus wenig aussagekräftig und würde sich selbst ihre Legitimation entziehen. Wenn es ausschließlich darum geht, im Rahmen einer Ausstellung einen Kommunikationsrahmen zu bieten, dann stellt sich die Frage, warum eine Ausstellung dann an einen Ort gebunden sein sollte und aus welchem Grund Besucher*innen weite Wege in Kauf nehmen sollten, um diese Ausstellung zu besuchen. Kommunikation über einen Gegenstand lässt sich in diesem Sinne auch anderswo anbahnen.

Piontek kritisiert weiter, dass die Debatte um die Partizipation zu »Extrempositionen« tendiere, die allein die partizipative Ausstellungshaltung als legitim gelten lassen wollen.⁵⁸ Sie geht auch nicht von einer vollkommenen Tendenz hin zur Kommunikationsorientierung aus, sondern fasst die Aufgabe des Museums folgendermaßen auf: »Was das Selbstverständnis des Museums betrifft, so erscheint eine Entwicklung zur Fragen stellenden, Fragen aufwerfenden Institution anstatt zur bloß erklärenden naheliegend.«⁵⁹ Diese Schärfung des Blicks ist wichtig, um auch im Folgenden die Positionen einordnen zu können: Mit Piontek soll es nämlich auch im Rahmen dieser Habilitationsschrift nicht darum gehen, ein vollends nur auf Partizipation setzendes Bild von Ausstellungen zu zeichnen und die Rolle der Kuratierung im Sinnstiftungsprozess zurückzudrängen, auch wenn derartige Überlegungen im literaturmusealen Diskurs der Postmoderne gelegentlich laut wurden.

Das neumuseologische Selbstverständnis im Sinne Pionteks geht nicht davon aus, dass das Museum grundsätzlich auch in seiner Bedeutungserzeugung ausschließlich auf die Besucher*innen angewiesen wäre. Die Besucher*innen werden eingebunden, aber dennoch geht das Konzept davon aus, dass diese Einbindung kuratorischen Entscheidungen folgt. Es werden bewusst Anlässe zur Generierung von Fragen geschaffen, es handelt sich also nicht um ein völlig freies, sondern um ein geplantes Arrangement, das die Bedürfnisse und Erwartungen der Besucher*innen berücksichtigt, sie auch mit einbindet, aber nicht vollkommen ohne Vermittlungsziele auftritt.

Zentral ist, dass Ausstellungen in der neueren museologischen Betrachtung als ein komplexes Zeichen- und Kommunikationssystem angesehen werden. Dieses Verständnis von Ausstellungen und die daran anknüpfenden Überlegungen im kuratorischen Diskurs werde ich im Folgenden konturieren.

58 Vgl. Piontek, Anja: Partizipation in Museum und Ausstellung. Versuch einer Präzisierung, in: Gesner, Susanne et al. (Hg.): Das partizipative Museum, S. 221-230, hier S. 228f.

59 Ebd., S. 230.

2.4 Neue museale Kommunikation: Denkanregende Ausstellungen

Waidacher betont, jede Form musealer Präsentation stelle eine Mitteilung dar. Er bezieht sich auf die Arten von Ausstellungen, die mit realen Exponaten arbeiten und damit »Abstraktes durch Konkretes«⁶⁰ darstellen. Dabei betont Waidacher, dass jedes Element einer musealen Ausstellung symbolisch aufgeladen sei. Kein ausgestelltes Element stehe also für sich selbst, sondern verweise über sich und seinen eigentlichen Bedeutungszusammenhang hinaus. Er plädiert dafür, die museale Kommunikation konsequent auszunutzen, indem die vermittelten Inhalte im Rahmen einer Ausstellung an kognitionswissenschaftliche Überlegungen anknüpfen:

Daraus folgt, dass Kommunikationsinhalte möglichst in jener Form angeboten werden sollten, in der sie von der jeweils entsprechenden Hemisphäre am besten verarbeitet werden können. Wo es zum Beispiel um die Vermittlung emotionaler Inhalte geht, sind Verbalisierungen nicht die bestmögliche Form, weil die rechte Hemisphäre nur einfachste sprachliche Anweisungen verstehen kann. Hingegen wird wieder die linke Hemisphäre mit metaphorischen Informationen überfordert und kann logische Inhalte, die in visuell-räumlicher Form dargestellt werden, nicht verarbeiten.⁶¹

Dementsprechend ist jeweils im Vorab genau zu bedenken, welche Kommunikationskanäle bespielt werden und wie die Ausstellung ausgestaltet wird, um die unterschiedlichen Kanäle zu affizieren. Waidacher geht davon aus, dass Ausstellungen mit ihrer spezifischen Art der Sprache einen künstlerischen Anspruch haben:

Museumskommunikation spricht ihre eigene Sprache. Diese Sprache ist typisch und darf nicht durch fremde Kommunikationsformen überdeckt werden. Objekte und Objektgruppen sind Metaphern, die direkt das Gemüt ansprechen. Es ist daher erforderlich, dass sie nicht durch Fachwissenschaftler und Erzieher, sondern durch Künstler präsentiert werden, durch Menschen mit einem starken poetischen Instinkt, die gelernt haben, sich durch Bilder auszudrücken.⁶²

Durch diese Betrachtung wird der Gegenstand Ausstellung mindestens in die Nähe einer eigenen Kunstform gebracht, die entsprechend nicht rein rational-analytisch rezipiert werden könnte. Einer so verstandenen Ausstellung dürften dementsprechend keine Vermittlungsziele zugeschrieben werden, vielmehr wären sie als ästhetische Medien in einem erweiterten Sinne zu betrachten. Damit würde die Ausstellung gleichsam zu einem sinnlich erfahrbaren Kunstwerk, dessen Rezeption gar nicht auf das Verstehen von Inhalten ausgelegt wäre. Die Rezeption einer Ausstellung lässt sich damit mit rezeptionsästhetischen Ansätzen aus der Literaturwissenschaft parallelisieren, die von einer Ko-Konstruktion des Sinns im Zuge der Rezeption ausgehen.⁶³ Die Museologie

60 Waidacher, Friedrich; Museologie – knapp gefasst, S. 121.

61 Ebd., S. 135.

62 Ebd., S. 142.

63 Zur Rezeptionsästhetik vgl. etwa Iser, Wolfgang: Der implizite Leser. Vgl. auch Eco, Umberto: Lector in fabula. Die Mitarbeit der Interpretation in erzählenden Texten. München: dtv, 3. Auflage, 1998. Als Überblick vgl. Köppe, Tilmann & Winko, Simone: Rezeptionsästhetik, in: dies. (Hg.): Neuere Literaturtheorien. Eine Einführung, Stuttgart: Metzler 2008, S. 85-96.

macht sich also sogar in einem noch radikaleren Sinne als die Literaturwissenschaft die Größe der Rezipient*in zunutze und geht nicht von einem feststehenden Bedeutungskern, sondern von einem aktiven Rezeptionsvorgang aus. Diese museologische Einsicht ist zentral für die weitere mediale Auseinandersetzung im Rahmen der vorliegenden Arbeit. Dabei geht Waidacher davon aus, Ausstellungen würden sich poetischer Bilder bedienen, um sich auszudrücken. Das Rezipieren einer Ausstellung würde in diesem Sinne in weiten Teilen emotional und nicht rational erfolgen.

Zentral ist, die Ausstellung in ihrer spezifischen Zeichenhaftigkeit und potenziellen Bedeutungsoffenheit konzeptionell zu verankern. Konsequenterweiterung lässt sich die Betrachtung auch auf Ausstellungen übertragen, die nicht auf eine zu präsentierende Sammlung zurückgreifen. Tyradellis greift dieses Denken in seiner Streitschrift auf. Er stößt sich von konventionellen Formen des Ausstellens ab und präzisiert:

Das Medium Ausstellung ist – potenziell – ein Denken im Raum, weil es die unterschiedlichen Begriffe und Affekte, Argumente und Bilder nutzen kann, um Neigungen und Gewissheiten aufeinanderprallen zu lassen, die Überzeugungskraft des einen gegen die Irritationen des anderen zu stellen.⁶⁴

Ihm geht es darum, die Räumlichkeit stärker zu nutzen. Für Tyradellis ist Denken auch ein körperlicher Vorgang,⁶⁵ der aus diesem Grund in den leiblich erfahrbaren Raum übertragen werden könne. Inhaltlich ginge es in einer Ausstellung darum, neue, nicht konventionelle Zusammenhänge herzustellen. Wichtig ist ihm dabei, dass der kuratorische Transfer in den Raum nicht einfach die sprachliche Form reproduziert, sondern die Eigentümlichkeit der räumlichen Dimension ausnutzt.⁶⁶ Er fordert, dass kei-

Auch wenn an dieser Stelle plakativ die Parallele von rezeptionsästhetischer Literaturrezeption und der Rezeption einer Ausstellung nahegelegt wird, soll diese Parallelisierung nicht überdehnt werden, um damit die Eigengesetzlichkeit von Ausstellungen nicht zu unterminieren. So weit zu gehen, dass eine Ausstellung also gelesen werden könne wie ein literarischer Text, wäre aus meiner Sicht eine unzulässige Verengung. Wie ich im weiteren Argumentationsgang dieser Arbeit noch genauer ausführen werde, vermeide ich eine Orientierung an der kulturwissenschaftlichen Ausweitung des Lesens auf nicht schrifttextlich verfasste Zeichen. So weisen etwa Geertz und Blumenberg die Lesbarkeits-Metapher aus auf Kulturen oder die Welt. (vgl. dazu Geertz, Clifford: Geertz, Clifford: Dichte Beschreibung: Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme, 7. Auflage, Frankfurt a.M.: Suhrkamp Wissenschaft 1987 sowie Blumenberg, Hans: Die Lesbarkeit der Welt, Frankfurt a.M.: Suhrkamp Wissenschaft 1985; einen Überblick über Perspektiven und Grenzen des kulturwissenschaftlichen Lesens bietet Bertschik, Julia: Kulturwissenschaftliches Lesen, in: Parr, Rolf & Honold, Alexander (Hg.): Grundthemen der Literaturwissenschaft: Lesen, Berlin: De Gruyter 2018, S. 571-587.) Die Grundidee des kulturwissenschaftlichen Lesens besteht darin, dass nicht nur Texte Zeichensysteme darstellen, sondern auch Mimik, Gestik, Gegenstände, Gebäude etc. Es handele sich jeweils um spezifische Arten von Zeichen, die wahrgenommen und verarbeitet werden – insofern erfolge eben ein metaphorisch ausgeweitetes Lesen. Allerdings soll im Kontext meiner Betrachtungen gerade der Fokus auf die spezifische Wahrnehmung des Zeichensystems Ausstellung gelegt und verhindert werden, dass Ausstellungen gleichsam als zweidimensionaler Text betrachtet werden.

64 Tyradellis, Daniel: Müde Museen, S. 145.

65 Vgl. ebd.

66 Vgl. ebd., S. 198-200.

ne Konventionen unhinterfragt stehen bleiben dürften. Es gehe dabei gar nicht um die mediale Präsentation und auch nicht um den Medieneinsatz, sondern um die Inhalte:

Dass Museen oftmals so müde Veranstaltungen sind, liegt nicht daran, dass in ihnen zu wenige Meisterwerke und andere Originale zu sehen sind, dass sich nicht genug bewegt, nicht genug flimmert, es zu wenig Interaktion und den medientechnisch letzten Stand nicht gibt. Ganz umgekehrt ist es sogar so, dass Museen deshalb so langweilig und ermüdend sind, weil sie glauben, allein durch ihre einmaligen Originale oder die Verwendung eines medialen Fuhrparks interessanter zu werden. Indem beides als stetige Aufrüstungsoption existiert, kommt gar nicht erst der Gedanke auf, dass es an den Inhalten selbst hapert, die nach strikten Mustern je nach Museumstyp wiederholt werden.⁶⁷

Tyradellis weist damit darauf hin, dass es nicht ausreiche, die neuesten museologischen Techniken oder Medien zu verwenden. Es müsse grundlegender angesetzt und ein neuer Blick schon auf die inhaltliche Konzeption einer Ausstellung ermöglicht und durchgesetzt werden. Wenn das Ziel einer Ausstellung darin bestehe, letztlich die Ausstellung dafür zu nutzen, das Forschungswissen über die Themen der Ausstellung zu vermitteln und an den fachdisziplinären Strukturen festzuhalten, dann könne auch der größte und spektakulärste Medieneinsatz keine motivierende Ausstellung begründen. Tyradellis betont, die Müdigkeit der Museen und Ausstellungen müsse dadurch abgewendet werden, dass sie zum *Denken im Raum* anregen:

Entscheidend für die Beurteilung einer Ausstellung sollte letztlich ihr Vermögen sein, den Besucher zu berühren und dabei etwas zu bewirken, was das Denken in Bewegung versetzt, was ihn darin unterstützt, die eigenen Seh- und Denkgewohnheiten in Frage zu stellen, ohne sie dabei auf eine ›richtige‹ Form hin zu normieren.⁶⁸

Die Aussage steht im Kontext der rezeptionsorientierten Wende auch in der Museologie. Ähnlich wie in der Literaturwissenschaft gab es eben auch in der neueren Museologie eine klare Abwendung von einem festgelegten und unabänderlichen Bedeutungskern hin zu einer Betrachtung, derzufolge die Besucher*innen per se einen Anteil am Sinnstiftungsprozess besitzen.

Die Darstellung bei Tyradellis klingt erfreulich einfach und einleuchtend, birgt allerdings eine Hürde in sich: Unklar bleibt zunächst, wie sich der Konnex zwischen kuratorischer Botschaft und besucher*innenseitiger Wahrnehmung ausgestalten sollte. Es bleibt also fraglich, wie sichergestellt werden kann, dass das kuratierte Arrangement tatsächlich als Auslöser von Denkbewegungen fungieren kann. Die Zielsetzung, auf Evidenzen aufzubauen, mit Sichtachsen und Arrangements zu arbeiten, klingt verlockend, ist aber dennoch voraussetzungsreich. Diese Problematik, einerseits die Freiheit der Besucher*innen und ihres Denkens bewusst auszunutzen und andererseits der sich daraus ergebenden Frage, wie sich die Denkprozesse dann entsprechend anlegen lassen, stellt eine der zentralen konzeptionellen Hürden des entsprechend kuratierten Ausstellens dar. Was aber deutlich wird, ist die Fokussierung des Denkens und die

67 Ebd., S. 24.

68 Ebd., S. 136.

konsequente Ausnutzung der Räumlichkeit. Der Schlüssel für die Verstehbarkeit des Gegenstandes Ausstellung in diesem Sinne liegt in der methodologischen Strömung begründet, der Tyradellis zuzuordnen ist.

Tyradellis lässt sich als Ausstellungsmacher der Strömung der Szenografie zuordnen, die bewusst auf die Ausnutzung des Raums im ausstellerischen Kontext setzt und insofern bewusst die mediale Eigentümlichkeit von Ausstellungen ausnutzt. Diese sich im aktuellen museologischen Diskurs herausbildende Auseinandersetzung mit der Szenografie werde ich im Folgenden darstellen.

2.5 Szenografie und neue Museologie

Im Zuge der museologischen Veränderungen seit den 1960er Jahren sind, wie bereits gezeigt, nicht mehr notwendigerweise die Sammlungen der Ausgangspunkt ausstellerischer Überlegungen. Natürlich bleibt die Sammlung zentral für Dauerausstellungen, aber die Dinge werden nun stärker in einen inszenatorischen Kontext eingebettet und vornehmlich dahingehend betrachtet, dass sie über ihren reinen Zeigewert hinausweisen. Zwar ist nach wie vor noch gerade ein Merkmal musealer Vermittlung deren Dinglichkeit, immerhin besteht im Museumsraum gerade die Möglichkeit des Zeigens von Gegenständen, doch gehen die kuratorischen Überlegungen mittlerweile deutlich weiter. Das bloße Zeigen von Gegenständen erscheint als keine angemessene ausstellerische Zielsetzung. In den seltensten Fällen sprechen Gegenstände in einer Ausstellung nämlich für sich. Die Hinwendung zur Betrachtung und Ausnutzung der Implikationen des Auslegens von Gegenständen führt zum Bewusstsein, dass jeder Akt des Zeigens im Rahmen einer Ausstellung letztlich nur Symptom eines übergeordneten Vorgangs der Bedeutungserzeugung ist.

Selbst wenn eine Archivalie ausgestellt und damit zum Exponat wird, so bleibt es im Zuge des Ausstellens nie bei einem reinen Präsentieren. Ein in der Ausstellung ausgelegter Gegenstand wird im Rahmen der Ausstellung im Sinne Pomians zum *Semio-phor* (vgl. Kapitel 2.3 dieser Arbeit) und verweist damit über sich selbst hinaus. Wenn diese spezifische Bedeutungskonstitution jedem ausstellerischen Vorgang mindestens indirekt innewohnt, dann erweist sich der Blick auf die Materialität ausgestellter Gegenstände als verengt: Anstelle des Ansetzens bei den Dingen und Archivalien und einer Fokussierung der Materialität des Ausstellens setzen diese Überlegungen beim Thema an und fragen sich zunächst, was inhaltlich in der Ausstellung dargestellt werden soll. Erst in einem zweiten Schritt wird dann die Frage gestellt, welche Gegenstände dazu geeignet wären, dieses Thema im ausstellerischen Kontext zu vermitteln.

Die Orientierung an Themen ist eine Fokussierung von immateriellen Objekten. Es kann um konkrete Themen wie »Die Kunst des Expressionismus« oder »Bergbau im 20. Jahrhundert« bis hin zu sehr abstrakten Themen wie »Gerechtigkeit« oder »Strafen« gehen. In beiden Fällen handelt es sich um Vorgänge des Ausstellens des Immateriellen. Beier-de Haan und Jungblut sprechen in ihrem Ausstellungskonzept »Jenseits der Din-

ge« auch von dem, was man nicht anfassen kann, französisch aus ihrer Sicht treffender gefasst mit dem Begriff »*Intangible*«. ⁶⁹ Sie betonen:

Längst sind innovative Museumsprojekte nicht mehr die Speicherplätze der materiellen Überlieferung, sie verstehen sich vielmehr in einem umfassenderen, problemorientierten Sinne als Vermittler kultureller Werte und Perspektiven. ⁷⁰

In dem Sammelband von Beier-de Haan und Jungblut wird beleuchtet, wie das Immaterielle im ausstellerischen Kontext beschrieben werden kann. Alle Beiträge dieses Sammelbandes eint, dass sie sich jeweils in einem spezifischen Sinne mit der Szenografie in Ausstellungen auseinandersetzen und die Szenografie mindestens in einem weiten Sinne als Medium des Ausstellens des Immateriellen begreifen.

Brückner und Barthelmes bezeichnen in ihrem Kompendium die Szenografie als die Universaldisziplin der Raumgestaltung. ⁷¹ Isenbort präzisiert, Szenografie sei eine Übersetzung immaterieller Themen in den Raum. ⁷² Neben dem mittlerweile in einigen Sammelbänden und Überblickswerken beforschten Terminus der Szenografie hält derzeit auch der Begriff der Mediatektur Einzug in den museologischen Diskurs. ⁷³ Die mediatektonische Zielsetzung besteht darin, durch den Einsatz unterschiedlicher Medien Räume und Formen zu schaffen. ⁷⁴ Ziel dieser Raumkonstruktion ist es demzufolge, dadurch eine Art Verdinglichung und somit auch Konkretisierung von abstrakten Phänomenen im Raum zu erreichen. Mit unterschiedlichen Medien müssen nicht unbedingt multimediale Installationen gemeint sein, es können auch spezifisch arrangierte Legungen von historischen Exponaten sein, die durch diese Art der Legung ein kuratorisch inszeniertes, den Raum ausnutzendes Arrangement ergeben. Bei genauer Betrachtung entspricht diese Zielsetzung und Ausgestaltung der Mediatektur ebenso wie die in dem Sammelband angeführten Beispiele ⁷⁵ auch der Zielsetzung der Szenografie. Die Nutzung des Raums bezieht sich bei der Mediatektur zwar stärker auf digitale Erzeugungsmechanismen, letztlich bleibt aber formal betrachtet die Zielsetzung, den Raum bewusst inszenatorisch auszunutzen. Insofern handelt es sich hierbei um zwei weitgehend konkurrierende Begriffe für denselben Sachverhalt. Da der Terminus »Szenografie« deutlich weiterverbreitet ist als der Terminus der »Mediatek-

69 Beier-de Haan, Rosmarie & Jungblut, Marie-Paule: *Jenseits der Dinge*, in: dies. (Hg.): *Das Ausstellen und das Immaterielle*, Luxemburg: Deutscher Kunstverlag 2007, S. 10-19, hier S. 12 [Kursivierung im Original].

70 Ebd.

71 Vgl. Brückner, Uwe R. & Barthelmes, Christian: *Prolog*, in: dies. & den Oudsten, Frank (Hg.): *Scenography. Szenografie*, 2. unveränderte Auflage, Stuttgart: avedition GmbH, Atelier Brückner 2016, S. 11-23, hier S. 18.

72 Vgl. Isenbort, Gregor: *Die thematische Ausstellung als Raum des Immateriellen*, in: ders. (Hg.): *Szenografie in Ausstellungen und Museen VII*, Essen: klartext 2016, S. 6-13 hier, S. 6.

73 Vgl. dazu Rostásy, Andrea & Sievers, Tobias: *Handbuch Mediatektur. Medien, Raum und Interaktion als Einheit gestalten. Methoden und Instrumente*, Bielefeld: transcript 2018.

74 Vgl. ebd., S. 33.

75 Vgl. ebd., S. 29-31.

tur«⁷⁶, lege ich mich im Folgenden grundsätzlich auf den Begriff »Szenografie« fest. Zur Szenografie gehören in diesem Verständnis alle sinnlichen Formen von Inszenierung, die einen aktiven Erfahrungsraum eröffnen und damit die sinnlichen Kanäle der Besucher*innen aktivieren. Diesbezügliches Potenzial bietet die Räumlichkeit, denn gerade, wenn abstrakte und damit an sich eben nicht leiblich oder räumlich fassbare Themen in den Museumsraum übertragen werden, erfolgt damit gewissermaßen eine Inszenierung im Raum. Die Gegenstände werden also nicht einfach ausgelegt, sondern in einem mannigfaltig ausgestalteten Sinne unter Ausnutzung der Dynamisierung der Kommunikationssituation im Museumsraum zu einem denkanregenden Arrangement im Raum inszeniert. Dabei betonen Brückner und Barthelmes, dass Szenografie den allgemeingesellschaftlichen Kriterien der Sinnkonstitution mit künstlerischen Mitteln folge.⁷⁷ Dieser Betrachtung liegen zwei zentrale Gedanken zugrunde:

Erstens gehen Brückner und Barthelmes davon aus, dass die Herstellung des Sinnzusammenhangs in einer Ausstellung auch in den jeweiligen gesellschaftlichen Diskurs eingebunden sei. Die herzustellenden Zusammenhänge oder das, was durch das Publikum als unhinterfragbar anzuerkennender Zusammenhang hergestellt wird, ist also nicht unabänderlich, sondern vom Zeitgeist geprägt. Insofern ist es aber auch zentral, dass eine Ausstellung ihre Verbindung zum Zeitgeist kritisch reflektiert.

Der *zweite* Gedanke, der aus Brückners und Barthelmes' Ausführungen spricht, ist die Annahme, dass Szenografie kein in erster Linie vermittelndes, sondern ein künstlerisches Medium sei. Diese Berufung auf die künstlerische Natur der Szenografie erklärt die bei Waidacher (vgl. Kapitel 2.4 dieser Arbeit) nur angedeutete Position, derzufolge die Kurator*innen sich bildkünstlerischer Sprache bedienen und die Rezipient*innen zu einem affektiven Rezipieren einladen.

Laut Brückner und Barthelmes stellte die Weltausstellung *Exp02000* in Hannover die Etablierung der Szenografie als Fachdisziplin dar.⁷⁸ Im Rahmen der Weltausstellung in Hannover seien Konzepte zur spezifisch inszenatorischen Raumausnutzung stark fokussiert und der Begriff der Szenografie sei im museologischen Diskurs verankert worden. Durch die szenografische Ausrichtung von Ausstellungen könne eine Öffnung des Ausstellungsformats von der bildungsbürgerlichen Klientel hin zu einer breiten Empfänger*innengruppe verzeichnet werden.⁷⁹ Isenbort erklärt, dass szenografische Ausstellungen deshalb dem Interesse der Besucher*innen entgegenkämen, weil sie einen entlastenden Zugriff auf ihre Themen böten:

An anderen Orten der Lebenswelt gibt sich das Immaterielle gerne als unbedingt und selbstverständlich, und seine Folgen sind für die Betroffenen nur zu erdulden. In der Ausstellung ist das anders, denn hier sind die Besucherinnen und Besucher von der

76 Zeugnis davon legt beispielsweise der Sammelband von Kiedaisch, Petra; Marinescu, Sabine & Poesch, Janina (Hg.): *Szenografie. Das Kompendium zur vernetzten Gestaltungsdisziplin*, Stuttgart: avedition 2020 ab.

77 Vgl. Brückner, Uwe R. & Barthelmes, Christian: Prolog, S. 18.

78 Vgl. ebd.

79 Vgl. ebd., S. 19.

unausweichlichen Macht der Bedingungen befreit. Sie können sich betreffen lassen, sind aber nicht wider Willen betroffen.⁸⁰

Isenbort führt weiter aus, dass mit so verstandenen Ausstellungen geradezu eine spielerische Bewältigung der Wirklichkeit ermöglicht werde.⁸¹ Er exemplifiziert das an Themen wie »Diskriminierung« oder »Burnout«, die im realen Leben für die Betroffenen massive Probleme im Leben nach sich ziehen, während im Rahmen des Ausstellungskontexts zwar eine Sensibilisierung erfolge, das Thema aber mit der Distanz des Bewusstseins darum betrachtet werden könne, dass es sich um eine Ausstellung handelt. Er spricht davon, dass die Ausstellung auf diese Weise zum »Raum eines begreifenden Spiels« werde, an dem Themen zu einem »begreifenden Erleben« aufbereitet würden.⁸² Der Begriff des Erlebens setzt voraus, dass die Besucher*innen die Ausstellung nicht bloß aufsuchen, um zu lernen und Informationen zu erlangen, sondern den Besuch der Ausstellung bewusst erfahren. Wenn es darum geht, Erfahrungen zu sammeln, dann sprechen Ausstellungen diesem Verständnis zufolge nicht die rational-kognitiven Kanäle an. So betont Kobler: »Inhalte und Gestaltung zielen bei Ausstellungen auf archaische Muster des Verstehens und Einordnens in den persönlichen Erfahrungsschatz.«⁸³ Das Ausstellen soll die Individuen intuitiv ergreifen und auf diese Weise nachhaltig wirken. Das stellt sich, so schon Kobler, als hochgradig herausforderungsreich dar, weil die Besucher*innen mit einem heterogenen Bestand an Interessen und Erfahrungen in die Ausstellungen gelangen und daher nicht alle dieselben Muster des Erlebens und damit auch Verstehens aufweisen.⁸⁴

Isenbort betont, szenografisches Ausstellen mache sich die Auffassung zunutze, dass Objekte in einem Verhältnis zu ihrer Wahrnehmung und ihrem Gebrauch stünden. Im Rahmen einer Ausstellung können durch Anordnung von Objekten in einer bestimmten Art und Weise neue Kontexte geschaffen oder zur Disposition gestellt werden, die durch die Benutzer*innen wahrgenommen und aktiv in einen Bedeutungs- oder Reflexionszusammenhang gebracht werden.⁸⁵ Letztlich lassen sich die Überlegungen aber auch weiter fassen und vom konkreten Exponat lösen. So kann es sich auch anbieten, die Gestaltung der Ausstellung selbst als Objekt zu betrachten.

Hartung konturiert, in einer szenografischen Ausstellung würde die Zeichenhaftigkeit des Ausgestellten bewusst ausgenutzt. Was im Raum zu sehen sei, werde zum Zeichen: »Sinn und Bedeutung liegen dabei nicht in den Objekten selbst verborgen, sondern werden durch den Gebrauch der Objekte als Zeichen in konkreten Kommunikationssituationen generiert[...].«⁸⁶ Die zugrundeliegende Betrachtungsweise der mehrgliedrigen Bedeutung der Objekte stützt sich im museologischen Diskurs auf Pomian,

80 Isenbort, Gregor: Die thematische Ausstellung als Raum des Immateriellen, S. 9.

81 Vgl. ebd.

82 Vgl. ebd., S. 10.

83 Kobler, Tristan: Geschichten formen, in: Isenbort, Gregor (Hg.): Szenografie in Ausstellungen und Museen, S. 14-27, hier S. 19.

84 Vgl. ebd.

85 Vgl. Isenbort, Gregor: Die thematische Ausstellung als Raum des Immateriellen, S. 10.

86 Hartung, Olaf: Mit Szenografie Geschichten erzählen?, in: Isenbort, Gregor (Hg.): Szenografie in Ausstellungen und Museen, S. 28-39, hier S. 33.

der von einer Polysemie der Zeichen ausgeht (vgl. Kapitel 2.3 dieser Arbeit). Dabei weist Hartung auf die Gefahr von Missverständnissen auf Seiten der Besuchenden hin, weil im Rahmen der Ausstellung Zeichen auch missdeutet werden können.⁸⁷ Die kuratorische Herausforderung liegt in diesem Sinne darin, die Wirkung im Raum und die Rezipierbarkeit durch die Besucher*innen zu antizipieren, ohne die Freiheit merklich einzuschränken.

Brückner und Barthelmes betonen, dass die Szenografie eine »von Grund auf integrative Disziplin«⁸⁸ darstelle, die auch die aktuellen Rezeptionsgewohnheiten potenzieller Betrachter*innen berücksichtige.⁸⁹ Die Rezeptionsgewohnheiten der Besucher*innen werden dabei auch auf die technisch-mediale Seite bezogen.⁹⁰ Sowohl die Rezeptionserfahrungen der Besucher*innen als auch das Verständnis der jeweiligen Zeichensysteme seien also maßgeblich für den Erfolg einer Ausstellung. Diese Betrachtungen sollen nicht dahingehend missverstanden werden, dass hiermit doch eine eindeutige Vermittlungsleistung im museologischen Diskurs angenommen werden soll. Es bleibt dabei, dass im musealen Raum unter Einbezug diverser Sinne bestimmte Stimmungen affiziert, Evokationen angebahnt und Denkprozesse initiiert werden, die Erlebnisse generieren und individuelle Auseinandersetzungen anregen sollen. Die dafür zum Einsatz gelangenden Kodifizierungen müssen aber auch insofern greifbar sein, als eine zu abstrakte und den Rezeptionsgewohnheiten widerstrebende Szenografie Gefahr läuft, nicht anregend zu wirken, sondern lediglich Alteritätserfahrungen zu provozieren, die nicht zur weiteren Beschäftigung motivieren. Wie ich im Rahmen meiner Ausstellungsanalysen noch darstellen werde, besteht beispielsweise die Gefahr, dass eine szenografische Ausstellung durch eine zu große Abstraktion bei einem Großteil der Besucher*innen eine solche Alteritätserfahrung auslöst und damit auf Unverständnis stoßen und Ablehnung provozieren kann. Dabei ist zu unterscheiden zwischen produktiver Ablehnung in dem Sinne, dass die Besucher*innen sich womöglich an der Ausstellung reiben, auf Basis ihrer Erfahrungen im Ausstellungsraum in einem ablehnenden Sinne darüber reflektieren und solcher Ablehnung, die lediglich zu Kopfschütteln führt und nicht zum Nachdenken über den Gegenstand einlädt.

Bei diesen Betrachtungen bleibt festzuhalten, dass Szenografie in der neueren museologischen Entwicklung auch dann zentral ist, wenn die Ausstellung mit originalen Gegenständen operiert. So betont Poesch, jede Art des Auslegens von Gegenständen erzeuge schon Relevanz und sei damit eine Form von räumlicher Inszenierung.⁹¹ Insofern ist festzuhalten, dass im museologischen Diskurs momentan eine allgemeine Tendenz dahingehend zu bemerken ist, den Ausstellungsraum zugleich als Raum der Szenografie anzusehen, der das Kommunikationssystem Ausstellung konsequent nutzt. Zentral ist die museologische Einsicht, durch geschickt räumlich inszenierte Ausstellungen den

87 Vgl. ebd., S. 37.

88 Brückner, Uwe R. & Barthelmes, Christian: Prolog, S. 23.

89 Vgl. ebd.

90 Vgl. ebd.

91 Vgl. Poesch, Janina: Szenografie ist... Ein Rückblick, in: Kiedaisch, Petra; Marinescu, Sabine & dies. (Hg.): Szenografie, S. 18-29, hier S. 26.

Raum als Medium auszunutzen und das Denken der Besucher*innen auf einem neuen Kanal anzusprechen. Tyradellis fügt noch den bewegungsbezogenen Kanal hinzu und betont, gerade die Bewegung durch den Raum könne auch als besondere Ausnutzung der körperlichen Dimension des Denkens angesehen werden: »Denken ist ohnehin nichts, was nur in der Sprache stattfände, sondern ein Prozess, der den ganzen Körper umfasst [...]«. ⁹²

Letztlich bedient sich eine Ausstellung, die den Raum bewusst ausnutzt und ihre Vermittlungsstruktur daran anlehnt, die Dinge im Ausstellungsraum bewusst räumlich in Szene zu setzen, zumindest in Ansätzen der Szenografie. Damit der Begriff Szenografie nicht überdehnt wird, werde ich im weiteren Argumentationsgang dieser Arbeit diejenigen Ausstellungen, die sich bewusst einer räumlichen Inszenierung bedienen und Zeichen in jedweder Form – auch mithilfe von Originalen – in den Raum übersetzen, als szenografierte Ausstellungen bezeichnen. Die Möglichkeiten der bewussten Ausnutzung des Raums bergen in sich die Perspektive, die Besucher*innen direkt in die jeweilige Ausstellungsthematik leiblich wie mental zu involvieren.

Hächler führt darüber hinaus das Konzept der »soziale[n] Szenografie«, »verstanden als Metadesign von Inhalt, Form und Handlungen, mit Betonung auf den Handlungen« ⁹³, ein. Im Rahmen der sozialen Szenografie werden die Besucher*innen selbst durch die Gestaltung des Raumes in eine handelnde Rolle gebracht, die wiederum erst zum immateriellen Exponat wird. Die Raumgestaltung zwingt die Besucher*innen zu Wegentscheidungen, Körperhaltungen oder Verhaltensweisen, die erst in der Ausführung zum Exponat werden. Hächler exemplifiziert das an der Ausstellung *Glaubenssache. Eine Ausstellung für Gläubige und Ungläubige* im *Stapferhaus Lenzburg*. Die Ausstellung begann bereits vor dem Eintritt in das Ausstellungshaus: Es gab zwei Eingänge, einen für Gläubige und einen für Ungläubige, die Besucher*innen mussten sich für einen der beiden Eingangsstege entscheiden. Hächler erläutert: »Erst das Sich-Exponieren, das Gehen auf dem Steg, der Griff zur Klinke, das Öffnen der Tür, brachte das eigentliche Exponat, die Handlung, hervor.« ⁹⁴ Somit liegt hier ein kuratiertes Arrangement vor, bei dem die Besucher*innen selbst involviert werden in die immaterielle Thematik, sodass deren Handlungen zum immateriellen Exponat werden. Das Arrangement ist zugleich ein künstlerisches und ein didaktisches, welches das Thema der Ausstellung mit der Biografie der Besucher*innen verknüpft. Insofern wird in dieser Sonderausstellung ohne den Sammlungsbestand eine Bedeutung erzeugt und eine Verbindung mit der Biografie der Besucher*innen hergestellt, was sich didaktisch für die Möglichkeit der Vermittlung sowohl im privaten als auch im schulbezogenen Bereich nutzen lässt. Es lässt sich festhalten, dass Dauerausstellungen in der Themenwahl und in der Auswahl ihrer Gegenstände weniger frei sind als Sonderausstellungen, in Bezug auf die szenografische Ausgestaltung ihrer Räume aber ebenso viele Möglichkeiten haben wie Sonderausstellungen.

92 Tyradellis, Daniel: Müde Museen, S. 145.

93 Hächler, Beat: Gegenwartsräume. Ansätze einer sozialen Szenografie im Museum, in: Gesser, Susanne et al. (Hg.): Das partizipative Museum, S. 136-145, hier S. 141.

94 Ebd., S. 137.

Eine Methode, die in den Ansätzen zur Themenausstellung oft besprochen wird, ist die narrative Einkleidung.⁹⁵ Basis dieses narrativen Zugriffs stellt das Konzept des »Storytelling« dar, wobei ich im Folgenden zeigen werde, dass auch das Storytelling im musealen Feld auf die Szenografie bezogen ist.

2.6 Szenografie, Storytelling und Ausstellungs-drama

Kramper stellt das Storytelling im Museum vor. Das Konzept stammt ursprünglich aus der Öffentlichkeitsarbeit und dient der effizienten Übermittlung von Informationen.⁹⁶ Storytelling stellt für sie eine auf die Rezipient*innen ausgerichtete Inhaltsvermittlung dar, die abstrakte Informationen in eine konkretisierende Erzählung einbettet.⁹⁷ Diese Art der Inhaltsvermittlung stellt als solche bereits einen Akt der Interpretation dar, weil Fakten in einen erzählerischen Rahmen eingebunden werden, der den Fakten nicht per se innewohnt. So werden historische Sachverhalte in einen kausalen Bezug zueinander gesetzt, es werden Verbindungen hergestellt, denen eine Interpretation zugrunde liegt.⁹⁸ Auf diese Weise werden also nicht bloß unverbundene Sachverhalte präsentiert, sondern ein erzählerischer, damit aber nicht notwendigerweise fiktionaler Bezug zwischen den Fakten hergestellt. Storytelling, so hebt schon Kramper hervor, eignet sich nicht für jede Botschaft.⁹⁹ Sie betont aber, dass Storytelling bei geeigneten Themen eine nachhaltige Informationsvermittlung ermöglichen, weil die narrative Einkleidung den Wahrnehmungsbedürfnissen der Rezipient*innen entgegenkomme.¹⁰⁰ Kramper arbeitet heraus, dass Informationen besser und mit weniger kognitivem Aufwand verarbeitet werden können, wenn diese nicht abstrakt präsentiert würden, sondern in einen narrativen Rahmen eingebunden seien,¹⁰¹ da die menschliche Informationsverarbeitung zu einem Herstellen von Kausalbezügen tendiere.¹⁰² Der erzählerische Rahmen bietet den Rezipient*innen einen Bezug zu ihrer Erfahrungswelt und dient der Konkretisierung des eigentlich Abstrakten. Darüber hinaus stellt sich die Einbettung von Informationen in eine Narration dadurch als motivierender dar, dass sie mit Momenten der Spannungserzeugung arbeiten kann.

Kramper überträgt das Kommunikationsmodell des Storytellings, das sonst in Sachtexten oder auch erzählender Sachliteratur zur Anwendung gelangt, auf die Konzeption von Ausstellungen. Eine Ausstellung kann sich des Storytellings bedienen, um die Informationsvermittlung an die Besuchenden effizient und adressat*innengerecht

95 Vgl. Hartung, Olaf: Mit Szenografie Geschichten erzählen. Vgl. auch Kobler, Tristan: Geschichten formen. Vgl. ferner: Jungblut, Marie-Paule: Die Bedeutung von Raum und Objekt in der Museums-erzählung, in: Isenbort, Gregor (Hg.): Szenografie in Ausstellungen und Museen, S. 24-27.

96 Vgl. Kramper, Andrea: Storytelling fürs Museum – Herausforderungen und Chancen, Bielefeld: transcript 2017.

97 Vgl. ebd., S. 41.

98 Vgl. ebd., S. 18.

99 Vgl. ebd., S. 93.

100 Vgl. ebd., S. 18.

101 Vgl. ebd., S. 23.

102 Vgl. ebd.

zu gestalten. Kramper bezieht sich vor allem darauf, dass die Ausstellungen in ihren erläuternden Texten kausale und damit narrative Zusammenhänge herstellen, die so nicht notwendigerweise gegeben seien. So werden durch die Erklärungstexte in einer Ausstellung entsprechend Sachverhalte in einen interpretatorischen Zusammenhang gebracht, der den Sachverhalten zwar nicht notwendig eingeschrieben sei, aber eine bessere Möglichkeit der interessanten und adressatengerechten Vermittlung biete.

Die Szenografie geht hier noch deutlich weiter und beschränkt die Betrachtungen nicht ausschließlich auf die Herstellung narrativer Zusammenhänge durch die Texte. Kobler betont, dass in szenografischen Ausstellungen Exponate mit Geschichten ausgestaltet würden, die sie erlebbar machten.¹⁰³ Jungblut geht etwa davon aus, dass in einer historischen Ausstellung nicht nur historisch relevante und auratisch aufgeladene Gegenstände gezeigt werden. Im Rahmen einer historischen Ausstellung könne beispielsweise auch ein historisch wenig bedeutsamer Gegenstand zum Exponat werden, wenn sich durch seine Präsentation eine Geschichte erzählen lasse.¹⁰⁴ Sie bezieht sich auf Geschichtsausstellungen und geht davon aus, dass in einer szenografierten Thementausstellung mit Raumgestaltung und historischen Originalen gearbeitet werden könne.

Im Bereich der Szenografie lässt sich das Erzählen von Geschichten also noch ausweiten und bleibt nicht auf die erläuternden Texte beschränkt. So geht Hartung davon aus, schon durch die Anordnung von Exponaten einen narrativen Kontext herzustellen, indem beispielsweise verschiedene technische Entwicklungsstadien von Maschinen miteinander in Verbindung gebracht würden.¹⁰⁵ In diesem Falle werden einzelne Maschinen, die per se in keinem direkten Zusammenhang stehen, so arrangiert, dass der Eindruck entsteht, die Entwicklung der jeweils neueren Maschine sei aus der jeweils älteren Maschine gleich einer evolutionären Entwicklung hervorgegangen.

Barthelmes, Brückner und van Oudsten arbeiten heraus, dass in szenografierten Ausstellungen die narrativen Inhalte mit allen Sinnen erlebt würden.¹⁰⁶ Kossmann hält fest: »Je abstrakter die Erzählung, desto mehr Möglichkeiten der eigenen Reflexion und Interpretation gibt es.«¹⁰⁷ Diese Freiheit bietet einerseits Potenziale für die Ausstellung, andererseits entsteht so auch die Gefahr der Missdeutung oder der Überforderung der Besucher*innen. Kossmann arbeitet mit einem Konzept, das darin besteht, dass eine Verbindung zwischen den Besucher*innen und dem Themenfeld der Ausstellung hergestellt werde. Er führt weiter aus, dass die Besucher*innen im Rahmen der Ausstellung in das Thema der Ausstellung involviert, eigenbiografisch angesprochen werden sollen, damit die Erlebnisse nachhaltig wirken.¹⁰⁸ Solche Möglichkeiten bietet der konsequente Einsatz der narrativen Szenografie: Bei der Szenografie geht es darum, die

103 Vgl. Kobler, Tristan: *Geschichten formen*, S. 15.

104 Vgl. Jungblut, Marie-Paule: *Die Bedeutung von Raum und Objekt in der Museumserzählung*, S. 24.

105 Vgl. Hartung, Olaf: *Mit Szenografie Geschichten erzählen?*, S. 30.

106 Vgl. Brückner, Uwe R. & Barthelmes, Christian: *Narration*, in: ders. et al. (Hg.): *Scenography. Szenografie*, S. 67.

107 Kossmann, Herman: *Narrative Räume*, in: Stapferhaus Lenzburg: *Lichtensteiger, Sibylle; Minder, Aline & Vögeli, Detlef* (Hg.): *Dramaturgie in der Ausstellung. Begriffe und Konzepte für die Praxis*, Bielefeld: transcript 2014, S. 50-67, hier S. 64.

108 Vgl. ebd., S. 57.

Besucher*innen aktiv mit einzubinden, zum Teil sogar durch ihre leibliche Erfahrung. So berichtet Köhler von einem Ausstellungskonzept, bei dem die Besucher*innen durch bewegliche Aufbauten in bestimmte Pfade gedrängt und so in die Lage versetzt worden seien, eine bestimmte Choreografie mitzugehen.¹⁰⁹ Auch in derartigen abstrakten Formen der szenografierten Ausstellung gehen die Beiträge vom Vorhandensein einer Narration aus.

Der Begriff der Narration erscheint als stark ausgeweitet, wenn er auch auf Ausstellungen angewendet wird. Eine Narration impliziert ja im eigentlichen Sinne einen irgendwie bestehenden narrativen Zusammenhang. Im Falle einer Ausstellung hingegen liegt allenfalls ein narratives Arrangement vor, das allerdings im Raum steht und nicht befolgt werden muss. Die Besucher*innen müssen sich nicht auf die Narration einlassen und werden anders als bei der Lektüre eines Romans nicht daran gehindert, an bestimmten Stationen einzusteigen und sich einzelne Elemente der Ausstellung genauer anzuschauen. Insofern liegt hier allenfalls eine Art eminenter Narration, ein erzählerisches Potenzial, vor, das aber seinerseits erst durch die Beteiligung der Besucher*innen entsteht. Die Konstellation ähnelt in Ansätzen dem Computerspiel, da eine Narration vorprogrammiert ist, verschiedene Alternativen denkbar bleiben und das handelnde Individuum selbst daran beteiligt ist, diese programmierte Haltung zu entfalten.

Hanak-Lettner spricht von der Ausstellung als Drama. Er erläutert, im Ausstellungsraum seien dingliche Objekte zu sehen, die eine Botschaft an die Besucher*innen senden. Er vergleicht die Dinge im Ausstellungsraum mit der Darsteller*in bei einer Theateraufführung,¹¹⁰ wobei er selbst betont, dass im Ausstellungsraum die Dinge nicht sich selbst eine Stimme verleihen können, sondern erst im Wechselspiel mit den Besucher*innen zum Sprechen gelangen können.¹¹¹ Er betont: »Ob in einer Ausstellung eine Kommunikation, die ich hier Geschichte oder Drama nennen möchte, entsteht, liegt also in erster Linie am Dialog zwischen dem Ding und mir, dem Besucher.«¹¹² Hanak-Lettner nutzt dabei die Leiblichkeit des Ausstellungsbesuchs aus, wenn er im Folgenden von der Dynamisierung der Wahrnehmung in der Ausstellung spricht, die sich gerade daraus erkläre, dass er selbst leiblich das Drama der Ausstellung vorantreibe:

Diese doppelte Freiheit, die uns die Dynamik des Sehvorgangs und die Bewegung der eigenen Beine beim Rezipieren einer Ausstellung verleihen, übergibt uns als Besucherinnen und Besucher damit auch das Vermögen bzw. die Verantwortung, die Erzählung der Ausstellung im Raum selbst voranzutreiben. Die Ausstellung präsentiert sich dabei als Spielraum, den die BesucherInnen mit der von ihnen eingebrachten Zeit erfahrbar machen und in dem sie mit ihrer Geschwindigkeit bzw. Intensität – abhängig von ihrem

109 Vgl. Köhler, Thomas: Der inszenierte Raum, in: Isenbort, Gregor (Hg.): Szenografie in Ausstellungen und Museen, S. 74-83, hier S. 81.

110 Hanak-Lettner, Werner: Die Ausstellung als Drama. Wie das Museum aus dem Theater entstand, Bielefeld: transcript 2011, S. 17.

111 Vgl. ebd., S. 19.

112 Ebd., S. 20.

Background, ihrem Interesse, ihrer Stimmung, ihrem Aufmerksamkeitspotenzial und ihrem Zeitmanagement – ihre eigene Version der Ausstellungserzählung formen.¹¹³

Damit umschreibt Hanak-Lettner die Rolle der Besucher*innen im Sinnstiftungsprozess des Kommunikationssystems Ausstellung. Er hebt hervor, dass die Ausstellung als ein in den Raum gebautes, inszeniertes Arrangement zu begreifen sei, welches die Besucher*innen selbsttätig durchschreiten und dadurch auch ein jeweils individuelles Ausstellungserlebnis erfahren. Erstaunlich ist allerdings, dass auch Hanak-Lettner in seiner Monografie zur »Ausstellung als Drama« immer wieder von eminenten narrativen Strukturen ausgeht. Es scheint auch dieser kommunikationstheoretischen Ausstellungsbetrachtung noch der Gedanke einer grundsätzlich im Ausstellungsraum angelegten, spezifischen Form von Narration zugrunde zu liegen. Allerdings entsteht diese Narration erst im dialogischen Zusammenspiel mit den Besucher*innen.

Im weiteren Argumentationsgang wird deutlich, dass Hanak-Lettner davon ausgeht, dass in der Ausstellung die Kurator*in als Urheber*in der Spielvorlage fungiere und durch Dinge sprechen lasse, wobei die Besucher*innen den Objekten ihre innere Stimme liehen.¹¹⁴ Dabei bezeichnet er die Ausstellungsrezeption als einen inneren Dialog der Besucher*innen mit den Dingen.¹¹⁵ Bei diesem Konzept wird deutlich, dass die Besucher*innen im Ausstellungsraum eine Inszenierung durchschreiten und in Analogie zum Drama in eine dialogische Situation mit den Ausstellungsdingen¹¹⁶ treten. Allerdings bleibt mindestens implizit auch hier eine Orientierung an einer eminenten Narration, die Hanak-Lettner annimmt.

Allgemein fällt auf, dass der Zusammenhang von Szenografie und Narration zum Teil als selbstverständlich angenommen wird, obwohl dieser Zusammenhang bei genauer Betrachtung gar nicht so eindeutig ist. Drees spricht beispielsweise von der Erzeugung narrativer Räume durch die Anwendung der Szenografie.¹¹⁷ Wie ich am Beispiel der von mir untersuchten Literatúrausstellungen in Kapitel 5 zeigen werde, ist nicht jeder Ausstellung szenografischer Natur notwendigerweise auch eine Narration eingeschrieben. Schon die Betrachtung einer sozial szenografierten Ausstellung arbeitet beispielsweise nicht unbedingt mit einer eingeschriebenen Narration als vielmehr mit Involvierungsstrategien. Es handelt sich, so Spiess, bei der Ausstellung um ein interaktives Arrangement,¹¹⁸ das die Besucher*innen zum Eintauchen in die dreidimensional gebaute Welt der Ausstellung und ihres Themas einlädt und einen wechselseitigen

113 Ebd., S. 22. Die unterschiedlichen Gender-Varianten befinden sich so im Original!

114 Vgl. ebd., S. 25.

115 Vgl. ebd.

116 An dieser Stelle wird bewusst nicht der Terminus »Exponat« verwendet, weil es nicht nur um die klassischen musealen Gegenstände geht, die konserviert und zur Anschauung gebracht werden. Stattdessen geht es hierbei ganz allgemein um Dingliches im Ausstellungsraum, also beispielsweise auch um Aufbauten oder Installationen.

117 Vgl. Drees, Ursula: *Mediale Vermittlung: Die Semiotik von technischen Medien und Botschaften*, in: Kiedaisch, Petra, et al. (Hg.): *Szenografie*, S. 126-135, hier S. 130-131.

118 Vgl. Spiess, Valentin: *Aktion – Interaktion[!] – Reaktion: Schritte zum unvergesslichen Besuchererlebnis*, in: Kiedaisch, Petra, et al. (Hg.): *Szenografie*, S. 147-154, hier S. 148. Anmerkung: In dem Compendium zur Szenografie gibt es jeweils mehrere Aufsätze mit demselben Titel, die unterschiedliche Positionen zu demselben Phänomen beleuchten.

gen Dialog ermöglicht. Sauter differenziert das noch aus, indem er betont, neben derartigen interaktiven Elementen wiesen Ausstellungen auch Reaktivität auf: »Während Interaktivität auf einer intentionalen Aktion der Besucher mit den Medien basiert, setzt die Reaktivität eine nichtintentionale Aktion der Besucher mit den Medien voraus.«¹¹⁹ Mit derartigen interaktiven und reaktiven Elementen könne Szenografie immersiv wirken, so Tamschick.¹²⁰ Indem nämlich durch die Gestaltung des Raums auch unbewusste Formen der besucher*innenseitigen Aktion mit der Ausstellung hergestellt werden und grundsätzlich eine interaktive Dimension gegeben sei, werde eine Nähe zu dem verhandelten Thema hergestellt und somit eine Involvierung in die behandelten Gegenstände der Ausstellung ermöglicht. Die alleinige Orientierung an der Ausstellungsnarration schränkt implizit darüber hinaus wiederum die Freiheit der Besucher*innen im Ausstellungsraum ein, weil damit doch wieder von einer vorgeschalteten und im Raum im Grunde genommen nur zu entfaltenden Ausstellungsprogrammierung ausgegangen wird. Im Folgenden werde ich genauer beleuchten, inwiefern Ausstellungen selbst Medien oder genauer gesagt Symmedien sind.

2.7 Ausstellung als Symmedium

Im musealen Diskurs ist oft die Rede vom »Medium Ausstellung«.¹²¹ Dabei entsteht der Eindruck, es handle sich bei der Ausstellung um ein Zeichen- oder Kommunikationssystem, dessen Medium der Raum oder seine Gegenstände seien. Für den literatur- und mediendidaktischen Kontext scheint es zentral, auch an dieser Stelle eine Klärung vorzunehmen und zu bestimmen, wie die Ausstellung medial gefasst wird. Waidacher definiert die Ausstellung als museale Präsentation und ordnet ein:

Unabhängig vom Thema ist die museale Präsentation in allen Fällen ein spezifisches künstlerisches Medium und damit das diametrale Gegenteil einer wissenschaftlichen Aussage. Sie ist keine Anschlagtafel, keine Wandzeitung, keine *poster session*, keine Warenausstellung, kein Referat, keine Belehrung, sondern das Ergebnis des künstlerischen Zusammenwirkens inhaltlicher und formaler Gestaltungskräfte auf Grundlage wissenschaftlicher Fakten.¹²²

Aus Waidachers Ausführungen ergibt sich die Frage, in welchem Verhältnis Medien wie Anschlagtafeln oder Wandzeitungen zu ihrem übergeordneten Medium Ausstellung stehen sollten. Auch Tyradellis' Betrachtungen zum Medium Ausstellung basieren darauf, dass unterschiedliche Medien – Exponate, inszenatorische Gegenstände, Texttafeln, multimediale Installationen – im Raum zusammenwirken und dadurch denk-

119 Sauter, Joachim: Aktion – Interaktion[!] – Reaktion: Schritte zum unvergesslichen Besuchererlebnis, in: Kiedaisch, Petra, et al. (Hg.): Szenografie, S. 155-162, hier S. 155.

120 Vgl. Tamschick, Charlotte: Aktion – Interaktion[!] – Reaktion: Schritte zum unvergesslichen Besuchererlebnis, in: Kiedaisch, Petra et al. (Hg.): Szenografie, S. 137-146, hier S. 140.

121 Vgl. etwa Scholze, Jana: Medium Ausstellung. Lektüren musealer Gestaltung in Oxford, Leipzig, Amsterdam und Berlin, Bielefeld: transcript 2004.

122 Waidacher, Friedrich: Museologie – knapp gefasst, S. 142.

anregend wirken.¹²³ Insofern besteht auch bei ihm das Medium Ausstellung aus verschiedenen Einzelmedien. Für eine konzise Betrachtung aus literatur- und mediendidaktischer Sicht soll es in der Folge zu einer genaueren Festlegung darauf kommen, wie das »Medium Ausstellung« und die in ihr zum Einsatz gelangenden Einzelmedien zueinanderstehen.

Eine Ausstellung insbesondere im von mir beschriebenen Verständnis der neuen Museologie besteht aus verschiedenen Einzelmedien, die ihrerseits im Zusammenspiel eine Wirkung entfalten: So können digitale Elemente mit papierförmigen Exponaten in einer spezifischen Geräuschkulisse ein mediales Zusammenspiel im Raum ergeben. Digitale Medien, konkrete Gegenstände und bauliche Besonderheiten stellen jeweils einzelne Medien dar, die ihrerseits aber im Raum in einen medialen Gesamtzusammenhang gestellt werden. Diesen Gesamtzusammenhang wiederum als Medium zu bezeichnen, birgt die Gefahr von Ebenenverschiebungen: Bei einer genauen Betrachtung müsste dann immer wieder die Rede sein von den Medien des Mediums Ausstellung. Aus medientheoretischer und mediendidaktischer Sicht bietet es sich an, Ausstellungen im Kontext der Symmedialität zu betrachten. Frederking hält fest: »Wenn mediale Formen im Prozess der Produktion und/oder der Rezeption bewusst miteinander verbunden werden, um einen semantisch-semiotischen Bezug herzustellen, ist von einer medienkulturgeschichtlichen Form von Symmedialität zu sprechen.«¹²⁴ Auch wenn die Begriffe Symmedialität und Symmedien meist auf digitale Medien angewendet werden, in denen ein Verbund aus Filmelementen, Schrift, Bildern und Tönen vorliegt, weist Frederking darauf hin, dass symmediale Strukturen sich schon in primären und sekundären Medien feststellen lassen. Als Beispiel nennt er die Darbietung von Lyrik, die aus stimmlichem Vortrag und Gesten der Vortragenden bestünde oder das Buch, das mit Abbildungen und Text arbeiten könne.¹²⁵ Frederking betont dabei, dass das Zusammenspiel der einzelnen medialen Teile eines symmedialen Verbundes oder kurz gesagt eines Symmediums weitere Bedeutungs- und Wahrnehmungsdimensionen eröffne als die Einzelmedien.¹²⁶

Das Symmedium Ausstellung ist interaktiv: Die Wahrnehmung hängt von der Tätigkeit der Besuchenden ab. Frederking sieht Computer und Internet als die komplexeste Form von Symmedialität, »weil sie anders als Buch oder Film nicht nur einzelne, sondern alle potenziell möglichen medialen Formen bzw. Zeichen- und Symbolebenen verbinden.«¹²⁷ Unter Beachtung der Entwicklungen der neueren Museologie scheint hier

123 Tyradellis, Daniel: Müde Museen, S. 145.

124 Frederking, Volker: Von der Inter- zur Symmedialität. Medientheoretische, medienkulturgeschichtliche und mediendidaktische Begründungen am Beispiel von »Prolog im Himmel« aus Goethes Faust, in: Maiwald, Bernd (Hg.): Intermedialität. Formen – Diskurse – Didaktik, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2019, S. 153-180, hier S. 156. Vgl. auch ders.: Symmedialität und Synästhetik. Begriffliche Schneisen im medialen Paradigmenwechsel und ihre filmdidaktischen Implikationen am Beispiel von Erich Kästners »Emil und die Detektive«, in: ders. (Hg.): Filmdidaktik – Filmästhetik (=Jahrbuch Medien im Deutschunterricht 2005), München: kopaed 2005, S. 204-225, hier S. 206-208.

125 Vgl. Frederking, Volker: Von der Inter- zur Symmedialität, S. 156.

126 Vgl. ebd.

127 Vgl. ebd., S. 155.

eine Erweiterung der Symmedialität um die Ausstellung nötig: Die Ausstellung greift, wie ich in diesem Kapitel gezeigt habe, ebenfalls auf alle potenziell möglichen medialen Ebenen zurück, kann dabei aber sogar computergesteuerte Elemente (etwa Informationsebenen, Elemente virtueller Realität, Tabletguides) mit leiblichen Erfahrungen im Raum verknüpfen und damit das Zusammenspiel unterschiedlicher Zeichensysteme noch einmal diversifizieren.

Insofern verstehe ich die Ausstellung in der Folge als ein Symmedium, das vollkommen unterschiedliche mediale Elemente miteinander verbindet und dadurch Emergenz erzeugt.¹²⁸ Das Symmedium Ausstellung erzeugt eine tiefe Bedeutung, die nicht angemessen durch eine Betrachtung der einzelnen medialen Elemente erfasst werden kann. Die in diesem Kapitel angestellten Beobachtungen in Bezug auf das Symmedium Ausstellung werde ich im Folgenden noch einmal knapp bündeln.

128 Vgl. ebd.

Zwischenfazit I

Wie ich in Kapitel 2 herausgearbeitet habe, hat sich das Symmedium Ausstellung in der Betrachtungsweise der neuen Museologie zu einem komplexen Kommunikationssystem ausdifferenziert. Ausstellen heißt nicht mehr bloß Zeigen und/oder Präsentieren von materiellen Gegenständen. Vielmehr wird schon das Auslegen oder -stellen von Objekten im Ausstellungsraum als ein Vorgang der Bedeutungserzeugung im erweiterten Sinne angesehen. Insofern ist das Symmedium Ausstellung nicht mehr allein darauf zu beziehen, welche materiellen Gegenstände es präsentiert und die Trennung von materiellen und immateriellen oder nichtmateriellen Gegenständen erweist sich als verengt. Vielmehr eröffnet sich durch die neue museologische Betrachtung eine Sichtweise, derzufolge Ausstellungen in erster Linie immaterielle Themen als Basis haben, die mithilfe von Exponaten oder auch Installationen in einem spezifischen Sinne im Ausstellungsraum aufbereitet werden. Dabei nutzen Ausstellungen das Medium Raum ebenso wie die leibliche Präsenz der Besucher*innen bewusst aus und ermöglichen sinnlich-leibliche Erfahrungen. Für den Kontext des literaturmusealen Ausstellens sind die Entwicklungen der Ausstellungen im Zuge der neuen Museologie unter Anwendung der Szenografie hin zu einem denkanregenden Arrangement insofern zentral, als dadurch auch der Blick auf das Ausstellungsthema Literatur bestimmt wird.

Im Folgenden werde ich den literaturmuseologischen Diskurs darstellen und herausarbeiten, dass bisher terminologische Unschärfen zu einer Unklarheit der Debatten geführt haben. Dabei werde ich terminologische Klarheit in den Diskurs bringen und nachweisen, dass auch die bisher kaum beachtete immaterielle Dimension schon theoretisch sehr gut zum Symmedium Ausstellung passt. Im bisherigen Diskurs wird nämlich, wie ich herausarbeiten werde, die neue Museologie nicht konsequent zur Anwendung gebracht und dadurch das Symmedium Literatúrausstellung immer wieder unter einen Legitimationszwang gestellt.

3 Das Konzept Literatúrausstellung: Literatúrausstellung – Literatur ausstellen?

Hügel betont im Jahre 1991: »Literatúrausstellungen sind verhältnismäßig jung.«¹ In der Einleitung zu einem Sammelband, in dem eine Art Rückblick auf Arten literatúremusealen Ausstellens seit 1945 im geteilten Deutschland angestellt wird, grenzt er die reinen Buchausstellungen von Literatúrausstellungen ab. Während die Buchausstellungen ihre Bücher als »Zimelien«², also als betrachtenswerte Einzelstücke ansehen und auslegen, handele es sich bei literarischen Ausstellungen um Arrangements, die auf einer übergeordneten Idee basieren. In einer solchen Ausstellung, so Hügel, verweisen die ausgelegten Exponate über sich selbst, werden also mit einem ausstellerischen Sinn aufgeladen.³ Hügel betont, dass das Symmedium Literatúrausstellung anders als etwa die Buchausstellung nicht auf eine lange Tradition verweisen könne.

Hügels Gegenüberstellung von Literatur- und Buchausstellung erscheint für Seibert nicht als treffend. Er geht davon aus, dass die Buchausstellung in großen Teilen unter den übergeordneten Komplex der Literatúrausstellung subsummiert werden könne.⁴ In diesem Sinne teilt Seibert auch nicht uneingeschränkt die Behauptung, dass Literatúrausstellungen noch auf keine lange Geschichte zurückblicken können. Schon diese Gegenüberstellung von Hügels und Seiberts Positionen zeigt, dass der Terminus Literatúrausstellung mit unterschiedlichen Konzepten versehen wird und viele unterschiedliche Ausstellungsformate subsummiert. Wie ich im Verlauf dieses Kapitels zeigen werde, umfasst der Terminus ›Literatúrausstellung‹ viele Facetten, die von der personalmusealen Erinnerungskultur bis hin zu abstrakten Formen der Übertragung

1 Hügel, Hans-Otto: Einleitung: Die Literatúrausstellung zwischen Zimelienschau und didaktischer Dokumentation. Problemaufriß – Literaturbericht, in: Ebeling, Susanne; ders. & Lubnow, Ralf (Hg.): Literarische Ausstellungen von 1949 bis 1985. Bundesrepublik Deutschland. Deutsche Demokratische Republik. Diskussion, Dokumentation, Bibliographie, München, London, New York, Paris: Saur 1991, S. 7-39, hier S. 7.

2 Ebd., S. 8.

3 Vgl. ebd., S. 8.

4 Vgl. Seibert, Peter: Literatúrausstellungen und ihre Geschichte, in: Bohnenkamp, Anne & Vanderrath, Sonja (Hg.): Wort-Räume. Zeichen-Wechsel. Augen-Poesie, S. 15-38, hier S. 16.

von literarischen Stimmungen oder Deutungen in den Raum reichen. Ungeachtet der Frage, ob die rein bibliothekarischen Buchauslagen bereits die Geschichte von Literatúrausstellungen begründeten oder nicht, lässt sich aber festhalten, dass das Format Literatúrausstellung erst relativ spät in den Fokus konzeptioneller Überlegungen geriet. Seibert arbeitet heraus, dass in den 1960er Jahren mehrere Ausstellungen im *Deutschen Literaturarchiv* in Marbach und im *Goethe-Museum* in Düsseldorf neue Betrachtungen von Literatur im Ausstellungsraum ausgelotet haben.⁵ Er führt weiter aus, dass die rezeptionsästhetische Wende der Literaturwissenschaft maßgeblich dazu beigetragen habe, auch im Ausstellungskontext eine Neuverhandlung des Phänomens Literatur voranzutreiben.⁶ Darüber hinaus ist zu bedenken, dass sich auch die Museologie ausdifferenzierte und bis heute fortwährend ausdifferenziert, wie ich in Kapitel 2 gezeigt habe.

Insofern treffen in Bezug auf die Frage danach, was in einer Literatúrausstellung gezeigt werde und ob Literatur ausstellbar sei, zwei Umbrüche aufeinander: einerseits die Ausdifferenzierung der Betrachtung des Konzepts Literatur im Kontext rezeptionsästhetischer Entwicklungen und andererseits die Ausdifferenzierung musealer und ausstellerischer Konzeptionen und die damit einsetzenden neuen Möglichkeiten, im Ausstellungsraum gezeigte Gegenstände mit einer über ihre Gegenständlichkeit hinausgehenden Bedeutung zu versehen. Folglich bezieht sich das Interesse literaturmusealen Ausstellens nicht mehr nur auf die Zusammenhänge von Leben und Werk und den erinnerungskulturellen Diskurs. Im Angesicht dieser Umbrüche und praktischen Experimente mit neuen literaturmusealen Ausstellungsformaten begann in den 1980er Jahren eine intensive theoretische Auseinandersetzung mit dem Konzept Literatúrausstellung. Seitdem wird in diversen Aufsätzen und seit den 2000er Jahren auch Sammelbänden diskutiert, was eine Literatúrausstellung überhaupt leisten, wie sie beschaffen sein und welche Gegenstände sie auf welche Weise zeigen könne. Neben Versuchen historischer Herleitungen und Auseinandersetzungen darüber, wie eine Literatúrausstellung zu definieren sei und was ihre Besucher*innen erfahren können, stellt sich auch die Frage, welche Themen und Gegenstände Literatúrausstellungen haben können.

Ich werde in diesem Kapitel die Probleme herausarbeiten, die sich in den Beiträgen zum Sprechen beziehungsweise Schreiben über Literatúrausstellungen ergeben und danach eine Kategorisierung von Literatúrausstellungen vornehmen, um eine Klarheit in den Diskurs zu bringen und damit schließlich aus der literatur- und kulturwissenschaftlichen Theorie herzuleiten, dass sich Literatur auch motivisch und inhaltlich in den Ausstellungsraum übertragen lässt.

5 Vgl. ebd., S. 30.

6 Vgl. ebd. Vgl. dazu auch Seibert, Peter: Zur Typologie und Geschichte von Literatúrausstellungen, in: Hochkirchen, Britta & Koilar, Elke (Hg.): Zwischen Materialität und Ereignis. Literaturvermittlung in Ausstellungen, Museen und Archiven, Bielefeld: transcript 2015, S. 25-42, insbesondere S. 32 und 35.

3.1 Die Zweifel am Format Literatúrausstellung und der Ausstellbarkeit von Literatur

Aus den Ausdifferenzierungen der Betrachtungen literatúrmusealen Ausstellens erwuchs in den 1980er Jahren eine sich konzeptionell diskursivierende Skepsis in Bezug auf das Format Literatúrausstellung.⁷ Im Zusammenhang mit der Hinterfragung der Möglichkeiten des Symmediums Literatúrausstellung wird zum Teil gleichzeitig die Frage danach behandelt, ob Literatur eigentlich ausstellbar sei.

Barthel hält im Jahre 1984 fest: »Vor allem das literarische Werk selbst bleibt unausstellbar, und das erledigt sich auch nicht durch den Hinweis auf herausgelöste und es (in der Ausstellung) gleichsam repräsentierende Zitate und Titeleien.«⁸ Es erscheint für Barthel also als ausgeschlossen, ein literarisches Werk in die Sprache der Ausstellung zu übersetzen. Dabei gibt er den Hinweis, dass das Auslegen einer Erstaussgabe oder von Druckerzeugnissen nicht das literarische Werk ausstelle, sondern nur das entsprechende Exponat auslege. In den 1980er Jahren verfestigte sich ausgehend von Barthels Festlegung auf die Unausstellbarkeit literarischer Werke die These, Literatur lasse sich nicht ausstellen, ohne dass genauer reflektiert wurde, was unter Literatur zu verstehen sei.⁹ In der Forschungsdiskussion fand die These von der Unausstellbarkeit von Literatur eine große Verbreitung. So hält Kunze im Jahre 1989 fest: »Wir alle wissen, daß Literatur im eigentlichen Sinne nicht ausstellbar ist.«¹⁰ Kunze sieht es also als Gemeinplatz an, dass Literatur sich nicht ausstellen lasse, auch wenn er in seiner Aussage durch das »im eigentlichen Sinne« zumindest eine kleine Einschränkung der These vornimmt. Fraglich ist, ob es sich bei der Einschränkung um einen genitivus subiectivus oder obiectivus handelt. Im ersten Falle wäre Kunzes Aussage dann so zu verstehen, dass es neben der eigentlichen Bedeutung des Terminus Literatur auch noch eine uneigentliche Bedeutung gäbe. Und in diesem uneigentlichen Sinne wäre eine Ausstellbarkeit denkbar. Im zweiten Falle bezöge sich das »im eigentlichen Sinne« auf den ganzen Satz und wäre damit lediglich als eine Abschwächung der sonst mit einem Absolutheitsanspruch ausgeführten These zu verstehen. Im Kontext von Kunzes Ausführungen erweist sich die erste Lesart als wahrscheinlicher. Wenn die Rede davon ist, Literatur sei nur in ihrem eigentlichen Sinne nicht ausstellbar, so stellt sich die Frage, was genau das bedeuten soll.

Bis heute herrscht im literatúrmusealen Diskurs bisweilen eine gewisse terminologische und konzeptionelle Unschärfe vor, wenn nämlich literatúrmuseale Ausstellun-

7 Vgl. dazu den einleitenden Bericht über die Hinterfragung des Aussagepotenzials von Ausstellungen mit Literatur als Ausstellungsobjekt: Hügel, Hans-Otto: Einleitung, S. 10.

8 Barthel, Wolfgang: Literatúrausstellungen im Visier: zu den ständigen Ausstellungen im Fritz-Reuter-Literatúrmuseum Stavenhagen, in der Reuter-Gedenkstätte Neubrandenburg und zur Herder-Ausstellung im Kirms-Krackow-Haus Weimar, in: Rat für Museumswesen (Hg.): Neue Museumskunde: Theorie und Praxis der Museumsarbeit, Jg. 27, Heft 1, Berlin 1984, S. 4-13, hier S. 4.

9 Vgl. dazu etwa Hügel, Hans-Otto: Einleitung, S. 10. Vgl. dazu auch Lange-Greve, Susanne: Die kulturelle Bedeutung von Literatúrausstellungen, S. 86.

10 Kunze, Max: Literatúrausstellungen im internationalen Vergleich, in: Lüttge, Dieter (Hg.): Kunst-Praxis-Wissenschaft: Bezugspunkte kulturpädagogischer Arbeit. Tagungsbericht und Arbeitsmaterialien, Hildesheim 1989, S. 223-229, hier S. 223.

gen vorschnell als Ausstellen von Literatur angesehen werden. Es erscheint schon als ein sehr stark erweiterter Literaturbegriff, wenn beispielsweise Seemann betont: »Literatur ausstellen: heißt Geschichtsschreibung betreiben.«¹¹ Symptomatischer Weise versammeln sich in dem von Seemann und Valk im Jahre 2012 herausgegebenen Sammelband mit dem Titel »Literatur ausstellen. Museale Inszenierungen der Weimarer Klassik«, aus dessen Vorwort dieses Zitat stammt, diverse Ausstellungen, die in den erinnerungskulturellen Kontext eingeordnet werden können, Dichtezimmer zeigen, literarische Dokumente im Kontext der Entstehung bestimmter Strömungen präsentieren oder Briefwechsel in Bezug auf literarische Epochen auslegen.

Bei einer Betrachtung dieses Bands, aber auch anderer Beiträge in einschlägigen Publikationen, stellt sich die Frage, ob jede Literatúrausstellung dieser Definition nach Literatur ausstellt. Diese Unschärfe spiegelt sich auch in Bezug auf die Frage nach der Ausstellbarkeit von Literatur wider: So setzen beispielsweise Lange-Greve und Wehnert kritische Hinterfragungen des Symmediums Literatúrausstellung mit einer Anzweiflung der Ausstellbarkeit von Literatur gleich.¹²

11 Seemann, Hellmut Th.: Vorwort, in: ders. & Valk, Thorsten: *Literatur ausstellen. Museale Inszenierungen der Weimarer Klassik*, Göttingen: Wallstein 2012, S. 7-12, hier S. 10. An diesem Beispiel wird deutlich, dass nach wie vor noch die Rede von der Ausstellbarkeit von Literatur oder dem Ausstellen von Literatur ist. Dass also, wie ich im Rahmen dieses Kapitels herleiten werde, bei genauer Betrachtung Literatúrausstellungen nicht unbedingt Literatur ausstellen, sondern zum Thema haben, hat sich sprachlich noch nicht durchgesetzt.

Zifko bezieht sich in ihren Ausgangsüberlegungen ebenfalls auf den Diskurs zum Ausstellen von Literatur und fasst zusammen, dass aus ihrer Sicht aktuell die Betrachtung vorherrsche, der Rezeption von Literatur läge »ein immaterieller Prozess zugrunde, weshalb Literatur nicht ausstellbar ist.« (Zifko, Theresa: *Literatur lokalisiert. Museologische Überlegungen zur Präsentation von literarischen Texten mit besonderer Bezugnahme auf das Designkonzept des Projekts *Steirische Literaturpfade des Mittelalters* (= Mediävistik zwischen Forschung, Lehre und Öffentlichkeit, Band 6), Frankfurt a.M.: Peter Lang 2013, S. 5). Ihr Ziel besteht darin, im ausstellerischen Rahmen die Trägermedien zu fokussieren, beschriebenes Papier als dreidimensionalen Körper zu betrachten und in die räumlich-visuelle Ausstellungssprache zu übersetzen (vgl. ebd., S. 1).*

Sie stützt sich auf die Gedanken der Inszenierung von Literatúrausstellungen und die Öffnung der Ausstellungen für breitere Gruppen von Besucher*innen (vgl. ebd., S. 11) und entwickelt Möglichkeiten, mittelalterliche Literatur außerhalb des Museumsraums zur Ausstellung zu bringen. Ihr Projekt besteht in der Entwicklung eines Literaturpfads an unterschiedlichen Schauplätzen und Stationen in der Steiermark. Ihr Ansatz der Erfahrungen mit mittelalterlicher Literatur auf einem Literaturpfad nutzt Orte, Informationstafeln und auch Rahmenveranstaltungen, um damit an Literatur aus unterschiedlichen Blickwinkeln heranzuführen. Insofern zielt ihre Arbeit auf eine andere Art des Zugriffs auf Literatur ab als es in der vorliegenden Habilitationsschrift der Fall ist. Auch sie versucht nicht, eine von Trägermedien losgelöste Art des Ausstellens von Literatur zu konzipieren und gelangt dadurch auch nicht zu einer terminologischen Klarheit darüber, was es heißt, Literatur auszustellen.

Die Überlegungen zur räumlichen Erfahrbarkeit von Literatur an Handlungsorten entwickelt Knipp weiter, wenn sie sich auf die Spuren von Ulysses in Dublin oder des Eifel-Krimis an (Tat-)Orten begibt (vgl. Knipp, Raphaela: *Begehbare Literatur. Eine literatur- und kulturwissenschaftliche Studie zum Literaturtourismus*, Heidelberg: Universitätsverlag Winter 2017, Kapitel 5 und 7).

12 Vgl. Lange-Greve, Susanne: Die kulturelle Bedeutung von Literatúrausstellungen, S. 86-91. Vgl. auch Wehnert, Stefanie: *Literaturmuseen im Zeitalter der neuen Medien. Leseumfeld – Aufgaben – Didaktische Konzepte*. Kiel 2002, S. 73-77.

In der Tat fasst Barthel im Jahre 1984 zusammen: »Literatur und literarische Prozesse können in der literaturmusealen Ausstellung weder aus- noch dargestellt werden.«¹³ Das Ausstellen von Literatur wird bei Barthel gleichgesetzt mit dem Ausstellen literarischer Prozesse, wobei Barthel noch zwischen Ausstellen und Darstellen trennt – eine Trennung, die im Diskurs bis heute vernachlässigt wird. Wehnert betont: »Mit dieser Aussage begründete Barthel 1984 die Theorie von der Unausstellbarkeit von Literatur.«¹⁴ Folglich fasst sie Barthels Argumente, in denen er die Schwierigkeiten des Konzepts Literatúrausstellung herausstellt, als unterschiedliche Begründungen für die »Unausstellbarkeit«¹⁵ von Literatur auf. Tatsächlich, so werde ich zeigen, liefert Barthel aber lediglich ein, allerdings sehr gewichtiges, Argument für die Unausstellbarkeit von Literatur, während sich seine anderen Argumente darauf beziehen, dass auch literarische Prozesse nicht aus- und darstellbar seien. Die daraus abgeleitete Hinterfragung des Symmediums Literatúrausstellung und die der Diskussion zugrunde liegenden Unschärfen werde ich im Folgenden rekonstruieren. Barthels kritische Auseinandersetzung mit dem Symmedium Literatúrausstellung und den Möglichkeiten des Ausstellens von Literatur in unterschiedlichen Aufsätzen lässt sich zu drei Argumenten zusammenfassen:

Das *erste Argument* bezieht sich darauf, dass literarische Museen aus Barthels Sicht zur Aufgabe haben, Informationen und Wertungen zu Autor*innen und Werken und deren Rezeption bereitzustellen. Barthel legt sich von vornherein darauf fest, dass eine Ausstellung im Literaturmuseum nicht nur Literatur thematisieren könne und dürfe, sondern zudem auch Zusammenhänge zwischen literarischem Schaffen und der Biografie der Autor*in, wirkungsgeschichtliche Phänomene oder kulturhistorische Entwicklungen in den Blick nehmen müsse.¹⁶ Ihm geht es also in diesem Argument um die literarischen Prozesse. Diese literarischen Prozesse und die Zusammenhänge von Leben und Werk seien derartig umfassend und komplex, dass sie nicht adäquat in einer Ausstellung verarbeitet werden können. Da dem Symmedium Ausstellung nämlich immer ein Zwang zur »verkürzenden Darstellung«¹⁷ innewohne, könne eine Literatúrausstellung der von Barthel postulierten Komplexität ihres Gegenstands nicht gerecht werden. Barthel bezeichnet die Rezeptionsangebote in Literatúrausstellungen pejorativ als »Abkürzungen, zeichenartige[...] An- und Hindeutungen, formelhafte[...] Komprimierungen.«¹⁸ Seine Beobachtung, dass die werkgeschichtlichen, historischen sowie diskursbezogenen Zusammenhänge, in denen Literatur, ihre Produktion und Rezeption stehen, in einer Ausstellung verkürzt dargestellt werden müssen, ist unstrittig. Auch seine zweite Beobachtung, derzufolge eine Ausstellung diese Komplexität nicht abbilden könne und stattdessen auf eine drastische inhaltliche Reduktion angewiesen sei, erscheint als geradezu evident in Bezug auf das Symmedium Ausstellung. Diskutabel an Barthels Ausführungen ist aber die Problematisierung dieser Reduktion in Hinblick

13 Vgl. Barthel, Wolfgang: Literatúrausstellungen im Visier, S. 13.

14 Wehnert, Stefanie: Literaturmuseen im Zeitalter der neuen Medien, S. 73.

15 Lange-Greve, Susanne: Die kulturelle Bedeutung von Literatúrausstellungen, S. 86.

16 Vgl. Barthel, Wolfgang: Literatúrausstellungen im Visier, S. 4.

17 Ebd.

18 Ebd.

auf literaturmuseale Ausstellungen. Letztlich stellt die Reduktion des Stoffs eine notwendige Bedingung für jede rezipierbare Themenausstellung dar.

Anders als einer fachwissenschaftlichen Publikation wohnt dem Symmedium Ausstellung gerade dezidiert nicht der Anspruch auf Vollständigkeit inne. Eine vollständige und systematisch geordnete Darstellung von Sachverhalten lässt sich in einem Ausstellungsraum kaum unterbringen. Für die Rezipient*innen wäre es darüber hinaus kaum möglich, in der aus dieser Vollständigkeit erwachsenden Informationsflut die Übersicht zu behalten. Ruf verweist darauf, dass eine systematische und auf Vollständigkeit ausgerichtete Darstellung gerade nicht im Ausstellungsraum, sondern im Ausstellungskatalog zu finden sei,¹⁹ der als Begleitmedium fast jeder Ausstellung fungiert. Überhaupt scheint dieser Ansatz die Rezipient*innen in einer passiven Rezeptionshaltung zu sehen, in deren Rahmen ein kuratorisch festgelegtes Bild vermittelt werden sollte.

Darüber hinaus lässt sich Barthels Befürchtung, durch die ausstellungstypische Reduktion könne der Stoff nicht angemessen erfasst werden, zurückweisen. Gerade Dauerausstellungen arbeiten meist mit verschiedenen Ebenen und bieten auch Optionen für besonders Interessierte, sich an Rechercestationen in das Thema und die Forschung zu vertiefen. Selbst wenn auf der Oberflächenebene einer Ausstellung eine massive Reduktion von Komplexität und damit auch von Zusammenhängen erfolgt, so bietet sich also gleichwohl die Möglichkeit, komplexere Zusammenhänge in die Tiefenstruktur einer Ausstellung zu verlagern. Schon Wehnert weist darauf hin, dass die Reduktion der Komplexität in einer Ausstellung gerade produktiv nutzbar sei, um auch Besucher*innengruppen ohne großes Vorwissen an die Ausstellungsthemen heranzuführen.²⁰

Das *zweite Argument* lautet, das Symmedium Ausstellung könne dem literarischen Kunstwerk nicht in Gänze gerecht werden. Barthel führt aus: »Das literarische Kunstwerk kann von der Literatúrausstellung, anders als etwa in der Galerieausstellung das Bildkunstwerk, nur höchst fragmentarisch [...] vorgezeigt werden.«²¹ Barthel geht also davon aus, dass ein Kunstwerk nur dann ausgestellt werden könne, wenn es vollständig vorzeigbar wäre. Insofern wäre eine Voraussetzung für das Ausstellen eines Romans, dass dieser Roman auch vollständig in der Ausstellung gezeigt werden könne. Bei diesem Argument geht es nicht mehr um die Kontexte der Literatur, sondern um das literarische Werk selbst. Wenn Barthel die vollständige Ausstellbarkeit eines Kunstwerks wünscht, dann liegt ein Versuch vor, die Möglichkeiten und Grenzen einer Bildkunstausstellung auf die Literatúrausstellung zu übertragen. Ein Bild lässt sich im Gegensatz zum literarischen Text im Museum ohne jede Partikularisierung präsentieren und besitzt von sich aus bereits einen hohen sinnlichen Wert, sodass die Besucher*innen direkt das künstlerische Produkt vor Augen haben.²² Das ist anders gelagert in Bezug auf

19 Vgl. Ruf, Oliver: Literaturvermittlung, Literatúrausstellung, »ästhetische Erziehung«. Das Literaturmuseum der Moderne, in: Kroucheva, Katerina & Schaff, Barbara (Hg.): Kafkas Gabel, S. 95-142, hier S. 113.

20 Vgl. Wehnert, Stefanie: Literaturmuseen im Zeitalter der neuen Medien, S. 10f. und S. 75.

21 Barthel, Wolfgang: Literaturmuseum und literarische Kommunikation, in: Neue Museumskunde 32, Heft 1, 1989, S. 10-12, hier S. 11.

22 In Kunstaustellungen werden allerdings meist auch inszenierte Hängungen, Lichtstimmungen und Positionierungen von Bildern gewählt. In der Gegenüberstellung geht es aber darum, dass ein

literarische Texte. Wehnert hebt hervor, dass bloße Anschauung eben nicht ausreiche, »um die ästhetische Dimension des geschriebenen Wortes zu erfassen.«²³ Vielmehr bedürfe es dafür des Leseakts. Aus diesem Grund erfordere die gänzliche Erfassung eines sprachlichen Kunstwerks deutlich länger andauernde Rezeptionsakte als die vollständige Betrachtung eines Bilds. Danielczyk pointiert, ein Bild oder eine Malerskizze sei bereits das Ziel der Betrachtung, während die Rezeption von Autografen oder Texten der Dekodierung des Zeichensystems bedürfe.²⁴ Literatur erweise sich erst durch die Dekodierung ihrer Zeichen als interpretierbar und ausstellenswert.²⁵ Darüber hinaus betonen Cepl-Kaufmann und Grande:

Ihr [der Literatur – S.B.] geht zudem das kapitale Begleitfeuerwerk ab, das eine Ausstellung von David Hockney z.B. zum Besucherevent werden lässt – im Vergleich zur bildenden Kunst ist der Geldwert von Literatur nicht gesetzt, die Feuilletons kennen keine Seite ›Literaturmarkt‹.²⁶

Auch wenn Erstausgaben einiger Texte einen immensen Wert besitzen, so trifft doch zu, dass die bildenden Künste mit deutlich anderen Summen operieren und auf diese Weise auch von sich aus einen anderen Sensationswert besitzen als die Trägermedien oder Begleitmaterialien von Literatur. An dieser Stelle legen sich Cepl-Kaufmann und Grande ohne jede Problematisierung darauf fest, Literatur auf ihre materielle Dimension, ihre Trägermedien, zu beziehen. Diese Setzung werde ich im weiteren Argumentationsgang meiner Arbeit noch genauer herausarbeiten und die Problematik dieser Setzung darstellen.

Dass den vorgestellten Forschungspositionen eine derartig starke Orientierung an der Bilderschau zugrunde liegt, ist insofern nachvollziehbar, als die Ausstellung bildender Kunst sich allgemein als die prototypische Form einer Kunstaussstellung darzustellen scheint. Beispielsweise heißt es in der Brockhaus Enzyklopädie:

Kunst|ausstellung, zeitlich begrenzte öffentliche Präsentation von als Kunst deklarierten Gemälden, Skulpturen, modernen Medien (Fotografie, Computer, Video), Objekten und Installationen zum Zweck der Information, der Kunstpflege und des Verkaufs. Kunstaussstellungen gliedern sich in Einzel- und Gruppenausstellungen von Künstlern und Künstlerinnen, in thematische, stilistische und gattungsmäßige Präsentationen, in Jubiläums- und Gedächtnisausstellungen, die überall, meist jedoch in Museen, Kunsthallen, Kunstvereinen und Galerien stattfinden können.²⁷

Bild potenziell auch ohne spezifische Inszenierung direkt und in Gänze betrachtet werden kann, während das literarische Kunstwerk erst durch die Dekodierung sprachlicher Zeichen entsteht.

23 Wehnert, Stefanie: *Literaturmuseen im Zeitalter der neuen Medien*, S. 77.

24 Vgl. Danielczyk, Julia: *Literatur im Schaufenster. Über die (Un)Möglichkeit Literatur auszustellen*, in: Disoski, Meri; Klingeböck, Ursula & Krammer, Stefan (Hg.): *(Ver)Führungen. Räume der Literaturvermittlung*, Innsbruck: Studien Verlag 2012, S. 31-42, hier S. 36.

25 Vgl. ebd.

26 Cepl-Kaufmann, Gertrude & Grande, Jasmin: *Vom Nachdenken über das Ausstellen im Zeichen der Literatur*, in: Kroucheva, Katerina & Schaff, Barbara (Hg.): *Kafkas Gabel*, S. 54-94, hier S. 62.

27 Brockhaus, *Ausstellung*. <http://brockhaus.de/ecs/enzy/article/ausstellung> [31.03.2021].

In dieser Aufzählung scheint Literatur als Kunstform gar nicht vorgesehen zu sein. Und auch bei Tyradellis finden sich in Bezug auf die Kunstausstellungen Beispiele für besonders kuratierte Ausstellungen von Gemälden oder Skulpturen, während das Ausstellen von Literatur lediglich nebenbei avisiert wird.²⁸

Fraglich ist aber schon, ob durch die bloße Präsentation in Form der Hängung eines Bilds im Rahmen einer von Wehnert selbst so genannten Bilderschau²⁹ schon eine Form von Ausstellung vorliegt. Bei genauer Betrachtung beruht die Annahme der unsubstituierten Darstellbarkeit von bildender Kunst auf dem vorschnellen Schluss, demzufolge die bloße Vorzeigbarkeit des Kunstwerks mit dessen Ausstellbarkeit in eins gesetzt wird. Eine rein vorzeigende Bilderschau ist aber tatsächlich keine Ausstellung im eigentlichen Sinne und daher konzeptionell wie terminologisch von der Kunstausstellung zu trennen.³⁰ Ungeachtet der Detailfragen in Bezug auf die Kuratierung bleibt aber der Befund, dass die Bildkunstausstellung über sinnlich erfahrbare Objekte verfügt, die der Literatúrausstellung nicht zur Verfügung stehen. Dass derartige Objekte in der Literatúrausstellung nicht vorhanden sind, spricht aber dezidiert nicht gegen das Ausstellungsthema Literatur. Die Argumente beweisen lediglich, dass sich Literatur nicht auf dieselbe Art und Weise zeigen und vielleicht auch ausstellen lässt wie bildende Kunst. Aus dieser Entkräftung von Barthels zweitem Argument wird deutlich, dass weder klar ist, was eigentlich in einer Literatúrausstellung ausgestellt werden sollte, noch was es bedeuten würde, Literatur auszustellen.

Das wohl zentrale, *dritte Argument* basiert auf der Annahme, Literatur bedürfte der individuellen Rezeption in Form eines Leseakts oder zumindest einer Anhörung des eingelesenen Texts.³¹ Die nicht sinnlich anschauliche Literatur könne nicht durch materielle Objekte ausgestellt werden.³² Da Literatur eben erst gleichsam im Kopf der Leser*innen entstehe, sei es unmöglich, Literatur zu verdinglichen und damit auszustellen. Das Argument besteht in der Grundannahme, dass Literatur von ihren Trägermedien zu unterscheiden sei. Das Buch oder das bedruckte Papier sei nicht Literatur,

28 Vgl. Tyradellis, Daniel: Müde Museen, S. 186–206.

29 Vgl. Wehnert, Stefanie: Literaturmuseen im Zeitalter der neuen Medien, S. 76.

30 Wehnert weist ferner darauf hin, dass jegliche Informationen zur Maler*in, zur Materialität oder zur Entstehung und Rezeption ebenso wie der jeweilige kunsthistorische Diskurs, in dem das Bild stehe und der womöglich der Ausstellung eingeschrieben sei, ebenso verkürzt dargestellt werden müssen wie entsprechend die Gegenstände einer Literatúrausstellung. (vgl. Wehnert, Stefanie: Literaturmuseen im Zeitalter der neuen Medien, S. 10f.) Insofern liefert die Parallelisierung von Literatur- und Kunstausstellung auch eine Entkräftung von Barthels erstem Argument, demzufolge eine Literatúrausstellung ihren Gegenstand nicht adäquat erfassen könne. Schon in dem Moment, in dem die Auswahl der zu zeigenden Bilder erfolgt, liegen dieser Auswahl bestimmte Kriterien zugrunde, deren Komplexität sich eben nicht im Ausstellungsraum adäquat abbilden lässt. In der Gemäldeausstellung wird in der Regel nicht ein einzelnes Werk und schon gar nicht »die Malerei«, sondern eine Menge an Werken unter einem übergeordneten Thema, etwa »Malerei des Expressionismus«, ausgestellt.

31 Vgl. Barthel, Wolfgang: Literatur und museale Präsentation, in: Ebeling, Susanne et al. (Hg.): Literarische Ausstellungen von 1949 bis 1985, S. 57–68, hier S. 59.

32 Ebd.

vielmehr handele es sich um ein immaterielles Phänomen. Das Zeigen von Editionen³³ sei damit durchaus ausstellenswert, aber stelle nicht Literatur, sondern deren Begleitmaterialien aus.

Zeller sieht einen Widerspruch zwischen dem Museum als »Ort ›visueller Erfahrung‹³⁴ und der Tatsache, dass Literatur als solche nicht sinnlich anschaulich sei. Insofern scheint Literatur als Ausstellungsthema und -gegenstand nicht unbedingt prädestiniert für das Symmedium Ausstellung zu sein. Das in Ausstellungen faktisch Gezeigte, so beschreibt Barthel, stelle darüber hinaus ohnehin nicht Literatur aus. Das Zeigen von Büchern, Manuskripten oder Überarbeitungsbogen stellt für Barthel lediglich den Versuch dar, das an sich nicht Ausstellbare zu substituieren. Mit dem Auslegen von Manuskripten, Verlagskorrespondenz oder historischen Ausgaben von Büchern werde nicht Literatur, sondern eher Historie gezeigt.³⁵ Barthel spricht diesbezüglich von »Umfeldausstellungen«, die »Substitute [...] für das an sich Unausstellbare«³⁶ anbieten.

Bei seinen Beschreibungen der Umfeldausstellungen wird immer wieder deutlich, dass Barthel es als einen Mangel ansieht, dass sich Literatur nicht an sich, sondern nur vermittelt durch Substitute, nämlich ihr Trägermedium oder andere materielle Zeugnisse, abbilden lässt. Er sieht das Symmedium Literatúrausstellung unter Legitimationszwang, weil sich sein Gegenstand der Ausstellbarkeit entzöge.

Barthel negiert ferner die Möglichkeit jeglicher Übertragung von Literatur in ein anderes Zeichensystem. So schließt Barthel zum Beispiel die Möglichkeit der Verbildlichung literarischer Motive kategorisch aus, wenn er von der »Unvereinbarkeit von Literatur und Visualisierung«³⁷ spricht. Ihm zufolge ist der Versuch, Literatur durch Bilder darzustellen, eine Übertragung des literarischen Stoffs auf ein anderes Zeichensystem, das dem ursprünglichen Zeichensystem nie gerecht werden könne. Barthel präzisiert im Jahre 1989: »Ohne entschiedenen Verlust lässt sich Literarisches nicht oder nur sehr bedingt in die Sprache von Ausstellungen übersetzen.«³⁸ Er schwächt damit, so betont er selbst, die plakative Behauptung, Literatur sei nicht ausstellbar, ab und bezieht sich terminologisch präziser darauf, dass Literarisches nicht zum Zeichensystem Ausstellung passe.

Wehnert wirft dabei die Frage auf, ob es denn überhaupt wünschenswert wäre, Literatur ohne Verlust in ein anderes Zeichensystem zu übersetzen.³⁹ Schon Lange-

33 Vgl. dazu auch Lechtermann, Christina: *Material Philology*; Benne, Christian & Spoerhase, Carlos: *Manuskript und Dichterhandschrift*, in: Scholz, Susanne & Vedder, Ulrike (Hg.): *Handbuch Literatur & materielle Kultur*, S. 135-143; Seidel, Robert: *Editionsphilologie*, in: ebd., S. 126-135; Rautenberg, Ursula: *Buchforschung*, in: ebd., S. 144-152; Criem, Julika: *Ökonomische Materialität von Literatur*, in: ebd., S. 153-161.

34 Zeller, Bernhard: *Literatúrausstellungen. Möglichkeiten und Grenzen*, in: *Jahresring 25*, Jg. 78/79. *Literatur und Kunst der Gegenwart*, München: DVA 1978, S. 294-300, hier S. 296.

35 Vgl. Barthel, Wolfgang: *Literatur und museale Präsentation*, S. 59f. Vgl. zu dieser Kritik auch Lange-Greve, Susanne: *Die kulturelle Bedeutung von Literatúrausstellungen*, S. 86.

36 Barthel, Wolfgang: *Literatur und museale Präsentation*, S. 60.

37 Barthel, Wolfgang: *Zur Tätigkeit der Arbeitsgruppe Literaturmuseen*, in: *Neue Museumskunde*, Jg. 32, Heft 4, 1989, S. 295-297, hier S. 296.

38 Ebd., S. 59.

39 Vgl. Wehnert, Stefanie: *Literatúrmuseen im Zeitalter der neuen Medien*, S. 82.

Greve hatte diesbezüglich festgehalten: »Wäre Literatur vollständig in ein neues Medium übersetzbar, bedürften wir ihrer nicht. Literatur hätte dann keinen eigenen Wert [...]«. ⁴⁰ Wehnert und Lange-Greve weisen also darauf hin, dass die direkte Übersetzung von Literatur in das Zeichensystem Ausstellung sicherlich schwierig, wenn nicht gar unmöglich sei, immerhin würde das bedeuten, dass es sich um eine in den Raum gebaute Adaption handeln würde, die mehr oder weniger dasselbe vermittelt wie die gedruckte Literatur. Allerdings muss eine Ausstellung keine direkte Übersetzung vornehmen. Vielmehr handelt es sich beim Ausstellen um einen Vorgang des Übertragens eines Themas in den Raum, wie ich in Bezug auf die allgemeinen museologischen Grundlagen herausgearbeitet habe. Selbst wenn Literatur also nicht in ein anderes Zeichensystem übersetzbar wäre, spräche das nicht dagegen, Literatur trotzdem in ein anderes Zeichensystem zu übertragen.

Allerdings weicht Barthel seinen kategorischen Ausschluss der Ausstellbarkeit von Literatur mit Verweis auf das zugrundeliegende Verständnis von »Ausstellen« in einem späteren Aufsatz (1991) auf. Er plädiert durchaus für eine Möglichkeit, Literatur auszustellen, sofern es sich dabei um literarische Kurzformen handelt. Wenn man nämlich unter »Ausstellen« nicht verstehe, dass es ein unmittelbar sinnliches Erleben ermögliche, sondern es als das Ziel einer Ausstellung bezeichnet werden könne, etwas »dem geistigen Auge zuzuführen« ⁴¹, dann sei es etwa möglich, ein Gedicht oder eine Kurzgeschichte in der Ausstellung auszulegen und auf die Ausstellungsbesucher*innen wirken zu lassen. ⁴² In der Ausstellung würden dann Texte ausgelegt, damit sie gelesen werden. Aufgabe der Literatúrausstellung sei es damit, Leseanlässe zu schaffen und die Besucher*innen an das Lesen als Kulturtechnik heranzuführen und sie für das Lesen zu begeistern. ⁴³ Es handelt sich beim so verstandenen Präsentieren eines literarischen Texts, der gelesen werden soll, nach Barthel um eine Möglichkeit, die Rezipient*innen in die Welt der Literatur eintauchen zu lassen. Derartige kognitive Verarbeitungsprozesse seien auch mit überschaubaren Auszügen aus umfangreicheren Werken etwa in Form von poetischen Zitaten möglich. ⁴⁴ Damit werde Literatur dezidiert unsubstituiert und unverfälscht dargestellt und es gäbe keine Verluste bei der Übersetzung von Literatur in ein anderes Zeichensystem.

Barthels Argumentation erweist sich insofern als problematisch, als dieser Argumentation zufolge einzig und allein das Auslegen von literarischen Texten in Schriftform als literaturmuseale Präsentation akzeptabel scheint. Auch wenn Barthel davon ausgeht, die ausgelegte Literatur könne akustisch durch eingelesene Passagen unterstützt werden, bleibt doch die Frage, worin der eigentliche Wert einer Ausstellung läge, wenn sie aus ausgelegten oder eingelesenen literarischen Texten bestünde. Es kann nicht ausreichen, am Ausstellungsort einen ausgelegten oder eingelesenen Text zu präsentieren, aus dem dann im Kopf der Leser*innen Literatur entstehen sollte. Barthels Behauptung, der Rezeptionsvorgang werde damit im Ausstellungsraum vollzogen,

40 Lange-Greve, Susanne: Die kulturelle Bedeutung von Literatúrausstellungen, S. 94.

41 Barthel, Wolfgang: Literatur und museale Präsentation, S. 64.

42 Vgl. ebd., S. 64f.

43 Vgl. ebd., S. 65.

44 Vgl. ebd.

überzeugt nicht, weil es deutlich besser geeignete Orte zum sich vertiefenden Lesen gibt. Generell zeichnet sich eine massive Unsicherheit in Bezug darauf ab, ob eine Literatúrausstellung konzeptionell zu rechtfertigen ist, wobei noch nicht einmal klar ist, was ihr Gegenstand sein sollte.

Der Befund, dass Probleme in der Gegenstandsbestimmung von Literatúrausstellungen bestehen, ist aber kein Spezifikum der Literatúrausstellung. So ironisiert Didier, es sei auch in einer Ausstellung über Tiefseefische zu einfach gefasst, die Ausstellung allein auf das Zeigen von Tiefseefischen zu beschränken.⁴⁵ Lange-Greve entkräftet die Kritik an der Defizienz des Zeigens von Literatur durch bloße Substitute mit einem Hinweis auf die Struktur von Ausstellungen im Allgemeinen. Sie verweist darauf, dass in diesem Sinne die Exponate in einem Naturkundemuseum ebenso wenig die Natur oder historische Kleidungsstücke nicht die Geschichte ausstellen können.⁴⁶ Auch Schütz wundert sich darüber, dass Literatúrausstellungen sich für das rechtfertigen müssen, was auch für Kunst-, Geschichts- oder Natúrausstellungen gelte.⁴⁷ Insofern zeigt sich, dass Barthels Argumente sich entkräften lassen. Es handelt sich bei den beschriebenen Problemen nämlich in Wirklichkeit nicht um Argumente gegen die Möglichkeit von Literatúrausstellungen, sondern um allgemeine konzeptionelle Fragestellungen, die auf alle Arten von Themasausstellungen zutreffen.

Einfach gesagt erweist sich die Frage nach der Ausstellbarkeit von Literatur als verfehlt und die versuchten Umgangsformen mit dem Thema als nicht zielführend. Die theoretischen Auseinandersetzungen mit dem Konzept Literatúrausstellung ebenso wie die terminologischen Aufgliederungen zeigen, dass eine Uneindeutigkeit in Bezug auf das Symmedium Literatúrausstellung vorliegt, die sich auch daraus erklärt, dass sich das Symmedium Ausstellung im Kontext der neuen museologischen Veränderungen gerade schnell entwickelte, wodurch neue, zunächst schwerlich greifbare Formate entstanden. Bei einer Betrachtung der Argumente fällt Folgendes auf: Literatúrausstellungen zeigen nicht Literatur und stellen sie nicht einmal notwendigerweise aus, sondern haben Literatur zum Thema. Im Folgenden werde ich darstellen, welche Konsequenzen die Festlegung darauf hat, die Literatúrausstellung als Themasausstellung anzusehen. Trotz dieser Festlegung und der angestellten Reflexionen erweist sich eine Sichtung des Diskurses als hürdenreich, weil nach wie vor die Frage danach mitschwingt, wie Literatur im Rahmen des ausstellerischen Diskurses in den Blick genommen werden kann oder aber noch grundlegender überhaupt gefragt wird, was das Thema einer Literatúrausstellung sein könne. Diese Auseinandersetzungen mit der Frage, was in Literatúrausstellungen gezeigt wird, werde ich im nächsten Teilschritt rekonstruieren.

45 Didier, Christina: Spezifische Probleme des Literaturmuseums als Anreger, in: Ebeling, Susanne et al. (Hg.): Literarische Ausstellungen von 1949 bis 1985, S. 45-56, hier S. 47.

46 Vgl. Lange-Greve, Susanne: Die kulturelle Bedeutung von Literatúrausstellungen, S. 94.

47 Vgl. Schütz, Erhard: Literatur. Ausstellung. Betrieb, in: Bohnenkamp, Anne & Vandenrath, Sonja (Hg.): Wort-Räume. Zeichen-Wechsel. Augen-Poesie, S. 65-76, hier S. 66.

3.2 Annäherungen an das Phänomen Literatúrausstellung

Pfäfflin geht es schon früh nicht um die Frage, ob Literatur ausstellbar sei oder nicht. Er betont lediglich, dass es »schwierig ist – darüber herrscht weitgehende Einigkeit – den Gegenstand selbst, die Literatur als Kunst, ins Bild der Ausstellung zu setzen.«⁴⁸ Er spielt explizit auf den Diskurs um die Ausstellbarkeit von Literatur an, grenzt sich aber ganz klar davon ab, indem auch er impliziert, dass die Frage nach der Ausstellbarkeit von Literatur nicht die Eigentümlichkeit des Symmediums Ausstellung berücksichtigt. Ihm geht es folglich nicht darum, Literatur auszustellen, sondern darum, ein Ausstellungsformat zu bedienen, in dem Literatur als künstlerischer Gegenstand thematisiert wird. Pfäfflin insistiert darauf, dem Gegenstand Literatur schon insofern gerecht zu werden, als die Literatúrausstellung die Ambivalenzen literarischen Werdens und Wirkens nachzeichnen solle.⁴⁹ Eine gelungene Literatúrausstellung rege zum Nachdenken an, produziere Ambivalenzen und erzeuge ihre Bedeutung nicht durch einzelne ausgelegte Exponate, sondern produziere durch die Zusammenstellung mehrerer Dinge und ihrer Zusammenhänge einen spezifischen Aussagewert.⁵⁰

Lange-Greve betont, eine Literatúrausstellung könne nicht Literatur selbst, sondern nur Objekte ausstellen, die ihrerseits zu Zeichen werden, deren Bedeutung durch den im weitesten Sinne seitens der Kurator* in geschaffenen Kontext hergestellt werde.⁵¹ Sie hält weiter fest: »Literatúrausstellungen sind eine Form der Vergegenwärtigung von Literarischem anhand von Exponaten.«⁵² Sie führt aus, die Exponate einer Literatúrausstellung können entweder wie Reliquien funktionieren, als Dokumente zur Veranschaulichung literarischer Sachverhalte dienen oder illustrierend wirken.⁵³ Es geht folglich gar nicht darum, Literatur oder Literarisches auszustellen oder zu zeigen, sondern um einen Vorgang der Vergegenwärtigung. Durch diese Feststellung, Literatur solle vergegenwärtigt werden, wird deutlich, dass die Frage, was in einer Literatúrausstellung zu sehen ist, nicht recht beantwortet werden kann. Es geht dieser Annahme zufolge darum, etwas vor Augen zu führen, durch bestimmte Exponate zu Bewusstsein zu bringen. Lange-Greve umreißt damit die Herausforderung der Gegenstandsbestimmung einer Literatúrausstellung.

Zu klären bleibt, was Lange-Greve unter Exponaten versteht. Sie gliedert den Begriff auf: Reliquien sind für sie Exponate, die »ohne Verweisfunktion in ihrer Materialität und ästhetischen Anmut gezeigt«⁵⁴ werden. Es kann sich dabei um eine Erstaussgabe,

48 Pfäfflin, Friedrich: Literatúrausstellungen in Literaturmuseen, in: Ebeling, Susanne et al. (Hg.): Literarische Ausstellungen von 1949 bis 1985, S. 141-150, hier S. 148.

49 Vgl. ebd.

50 Vgl. ebd.

51 Vgl. Lange-Greve, Susanne: Die kulturelle Bedeutung von Literatúrausstellungen, S. 95.

52 Lange-Greve, Susanne: Literarisches in Szene setzen: Literatur ausstellen, darstellen, erproben, in: Autsch, Sabiene; Crisko, Michael & Seibert, Peter (Hg.): Schriften zum Kultur- und Museumsmanagement: Atelier und Dichtezimmer in neuen Medienwelten – Zur aktuellen Situation von Künstler- und Literaturhäusern, Bielefeld: transcript 2015, S. 121-130, hier S. 124.

53 Vgl. ebd.

54 Ebd.

ein Schreibgerät, Manuskripte oder ein prägendes Objekt aus dem Leben der Schriftsteller*in handeln, das von den Besucher*innen einfach betrachtet werden kann und ihnen damit den Kontext des Literarischen vor Augen führt. Die Dokumente sollen für Lange-Greve nicht für sich selbst stehen, sondern verweisen über sich selbst hinaus, etwa auf Vorgänge der Entstehung von Literatur. Die Exponate, die der Illustration oder Inszenierung dienen, stellen für Lange-Greve »Substitute«⁵⁵ dar, die das Literarische repräsentieren. Sie verwendet also denselben Terminus wie Barthel, wobei sich ihre Position dadurch unterscheidet, dass sie daraus gerade keine Skepsis gegenüber dem Format Literatúrausstellung ableiten will. Lange-Greve geht es definitiv nicht darum, Literatur zu zeigen, sondern vielmehr darum, Verhältnisse zur Literatur herzustellen.

Metz knüpft an die Abwendung von der Frage nach der Ausstellbarkeit an und betont, aufgrund der semiotischen Struktur einer Ausstellung stelle sich die Frage nach der Ausstellbarkeit von Literatur nicht, weil eine Ausstellung nichts abbilde, sondern Verfahren der Bedeutungserzeugung darstelle.⁵⁶ Metz schließt:

Aufgrund dieser ihr eigenen semiotischen Struktur bildet die Literatúrausstellung weder einen literarischen Text noch eine Epoche, noch das Leben eines Autors ab. Sie spiegelt nichts wider, sondern stellt das Wörterbuch ihrer jeweiligen Thematik erst selbst her. Ihre Inhalte sind folgerichtig nicht als Referenz, sondern als Verfahren zu bezeichnen. [... Aus dieser Grundannahme – S.B.] folgt, dass sich die Frage [nach der Ausstellbarkeit von Literatur – S.B.] überhaupt nicht stellt, weil sie [...] die semiotische Ausstellungsstruktur außer Acht lässt.⁵⁷

Metz argumentiert also ausstellungstheoretisch und hebt hervor, eine Ausstellung sei immer ein System von Zeichen.⁵⁸ Wenn in einer Ausstellung Ausstellungsstücke präsentiert werden, sind diese Ausstellungsstücke folglich Bedeutungsträger für diese Ausstellung. Metz expliziert, dass Literatur gar nicht ausstellbar sein müsse, um Literatúrausstellungen legitimieren zu können. Er weist darauf hin, dass eine Ausstellung nicht einfach im Zeigen bestehe, sondern die gezeigten Exponate zu Zeichen werden lasse. Die Zeichen einer Literatúrausstellung verweisen in diesem Sinne auf Literatur.

Dotzler arbeitet in einem ganz ähnlichen Sinne heraus, die Literatúrausstellung sei eine neu erzeugte visuelle Realität, deren Referenzobjekt die Literatur sei.⁵⁹ Dotzler pointiert provokativ: »Ausgestellte Literatur« ist nicht Literatur (und mag noch so viel Geschriebenes und Gedrucktes involviert sein).⁶⁰ Dabei bezieht er in der Konklusion seines Artikels klar Position, wenn er festhält: »Literatúrausstellungen stellen

55 Vgl. ebd., S. 124.

56 Vgl. Metz, Christian: Lustvolle Lektüre. Zur Semiologie und Narratologie der Literatúrausstellung, in: Bohnenkamp, Anne & Vandenrath, Sonja (Hg.): Wort-Räume. Zeichen-Wechsel. Augen-Poesie, S. 87-100, hier S. 88.

57 ebd.

58 Vgl. ebd.

59 Vgl. Dotzler, Bernhard J.: Die Wörter und die Augen. Zur Un-Möglichkeit der Visualisierung von Literatur, in: Bohnenkamp, Anne & Vandenrath, Sonja (Hg.): Wort-Räume. Zeichen-Wechsel. Augen-Poesie, S. 39-52, hier S. 44f.

60 Ebd., S. 45.

alles Mögliche aus, nur eines gewiss nicht: Literatur.«⁶¹ Es geht ihm ähnlich wie schon Lange-Greve darum, zu zeigen, dass eine Literatúrausstellung nicht Literatur als materiell anschubaren Gegenstand ausstellt und schon gar nicht eine Präsentation von Literatur oder Literarischem darstellt, sondern vielmehr eine spezifische Form des Verhältnisses zur Literatur herstellt. Dotzler sieht drei mögliche Arten von Relationen, die Ausstellungen zur Literatur herstellen können:

1. Surrogat, also Ersetzung,
2. Supplement, also Ergänzung oder
3. Komplement, also der Versuch einer wie auch immer gearteten Entsprechung.⁶²

Er betont, eine Literatúrausstellung werde wohl nie daraufhin konzipiert, Surrogat zu sein.⁶³ Allerdings sei es durchaus denkbar, dass Besucher*innen einer Ausstellung zu einem einzelnen literarischen Text den entsprechenden Text nicht mehr läsen, weil sie durch die Ausstellung ausreichend über den Text informiert zu sein glaubten. Ein solches Konkurrenzverhältnis sei jedoch nie intendiert. Anders als die Literaturverfilmung, die zwischen Ersetzung (Surrogat) und Entsprechung (Komplement) oszilliere, sei die Literatúrausstellung vor allem eine Mischung aus Ergänzung (Supplement) und Entsprechung (Komplement). Dotzler geht also davon aus, dass eine Literatúrausstellung in der Regel zum Ziel habe, Hintergrundinformationen zum Entstehungskontext des entsprechenden literarischen Texts bereitzustellen, möglicherweise auch einen neuen Blick auf den literarischen Text zu ermöglichen und eine Form der Übersetzung des Literarischen in den Raum zu präsentieren.

Auch Danielczyk sieht, dass eine Literatúrausstellung Literarisches in den Blick nehmen oder thematisieren, nicht aber Literatur selbst ausstellen kann. Sie trennt zwischen Übersetzungen, Schaufenster-Ausstellungen und Inszenierungen:

- Mit *Übersetzungen* meint sie die Übertragung des Zeichensystems der in Worten abgefassten Literatur in ein anderes mediales Zeichensystem.⁶⁴ Sie berichtet von Möglichkeiten der Verbildlichung von Szenen aus einem Text. So beschreibt sie ein Projekt, in dessen Rahmen einzelne Zeilen aus einem literarischen Text in das Medium der Bildlichkeit übertragen werden.
- *Schaufenster-Ausstellungen* sind für Danielczyk »Literatur-Auslagen«.⁶⁵ Gemeint sind damit Ausstellungen, in denen Autografen, Korrekturen, Zeichnungen oder Briefe ausgelegt werden, die in einem kuratorischen Zusammenhang stehen. Die Kurator*in wähle also die Objekte aus und arrangiert eine möglichst ansprechende, interessante Legung, die zum Teil einer erzählten Kuratierung werde. Die Schaufenster-Metapher steht dafür, dass Kurator*innen die ausgelegten Exponate mit dem Ziel, möglichst viel Interesse bei Besuchenden zu erwecken, auswählen

61 Ebd., S. 50.

62 Ebd., S. 45.

63 Vgl. ebd., S. 46.

64 Vgl. Danielczyk, Julia: Literatur im Schaufenster, S. 35f.

65 Ebd., S. 36.

und arrangieren.⁶⁶ Die Ausstellung werbe damit für die bisweilen unterschätzte Aura des Originals in Bezug auf das Literarische und oszilliere zwischen ästhetischem und dokumentarischem Anspruch sowie zwischen illustrierend-ergänzender und interpretierend-neuschöpfender Herangehensweise.⁶⁷

- *Inszenierung* besteht für Danielczyk dann, wenn Gegenstände aus dem Lebens- oder Schaffensprozess der Künstler*innen oder auch aus dem historischen Kontext im Rahmen der Ausstellung mit einer den Gegenständen nicht natürlicher Weise innewohnenden Bedeutung aufgeladen werden. Die Ausstellung besitzt also eine bestimmte Dramaturgie, die durch die Einbindung bestimmter Gegenstände gestützt oder erzählt wird. Insofern ist der Begriff der Inszenierung nachvollziehbar, aber im museologischen Diskurs verwirrend, weil Danielczyk damit eigentlich das beschreibt, was einer Ausstellung, die ihre gezeigten Dinge semiotisch auflädt, ohnehin immer innewohnt.

Für den Kontext dieser Habilitationsschrift ist vor allem die erste Art literaturmusealen Ausstellens interessant, die Danielczyk als Übersetzung bezeichnet. Danielczyk arbeitet sich dabei vor allem daran ab, dass literarische Texte ihrerseits schon mit textimmanenten Visualisierungsstrategien arbeiten und daher eine Visualisierung von Literatur auch im Raum möglich sei. Wie ich in Kapitel 3.5 darstellen werde, lässt sich diese Idee allerdings noch deutlich weiterverfolgen. Es muss nicht dabei bleiben, Visualisierungen für Literatur im Schauraum zu finden, sondern lässt sich noch deutlich ausdifferenzieren. Zentral für die weiteren Überlegungen ist aber die Position, derzufolge die Literatur nicht möglichst werkgetreu verbildlicht werden, sondern in die Sprache des Ausstellungsraums übersetzt werden soll.

Wie sich zusammenfassend festhalten lässt, gibt es nicht *die eine* Literatúrausstellung, sondern sehr unterschiedliche Formate mit unterschiedlichem Bezug zu Literatur und unterschiedlicher Zielsetzung. Dabei entsteht eine terminologische Unschärfe dadurch, dass so viele unterschiedliche Formate von Literatúrausstellungen ohne begriffliche Differenzierung beschrieben werden. Bei einer Sichtung verschiedener publizierter Aufsätze zu Literatúrausstellungen entsteht geradezu der Eindruck, dass es so viele Arten von Literatúrausstellungen gäbe, wie es Literatúrausstellungen gibt. Zeissig mahnt folgerichtig auch an, für jede Ausstellung müsste streng genommen erst einmal neu verhandelt werden, welche Bedeutung und Funktion Literatur für eine Ausstellung haben solle.⁶⁸ Ohne einzelnen Literatúrausstellungen ihre Individualität absprechen zu wollen, soll im Folgenden aber doch eine terminologische und konzeptionelle Systematik herbeigeführt werden, um damit das Nachdenken über das Symmedium Literatúrausstellung zu vereinfachen.

66 Vgl. ebd., S. 36f.

67 Vgl. ebd., S. 37.

68 Zeissig, Vanessa: Zur Literatur als immateriellem Museumsobjekt, in: Lipinski, Birte & Markus, Anna-Lena (Hg.): Fremde Heimat. Flucht und Exil der Familie Mann: Das Magazin zur Ausstellung: Lübeck: Eigenverlag 2016, S. 23-34, hier S. 28. Vgl. auch Zeissig, Vanessa: Zur inszenatorischen Immaterialisierung von Literatur als musealem Objekt, in: Hansen, Lis; Schoene, Janneke & Teßmann, Levke (Hg.): Das Immaterielle ausstellen, S. 223-237, hier S. 228.

Im Folgenden soll dargestellt werden, dass literaturmuseale Ausstellungen nicht einfach einem Label zugeordnet werden und gleichsam beschreibend etikettiert werden können. Vielmehr umfasst literaturmuseales Ausstellen diverse Facetten, die schon innerhalb einer Ausstellung unterschiedliche Erscheinungsformen literaturmusealen Ausstellens zutage treten lassen. Diesen Gedanken und die daraus folgende definitorische Unschärfe werde ich im Folgenden darstellen.

3.3 Facettenreichtum literaturmusealer Ausstellungen

Der Diskurs zum literaturmusealen Ausstellen ist durch terminologische Unklarheiten gekennzeichnet, wie ich im vorangegangenen Teilkapitel pointiert habe. Die konzeptionelle Unklarheit in Bezug auf das Symmedium Literatúrausstellung wird schon bei einer Betrachtung der Definition im Metzler Lexikon Literatur zum Lemma »Literatúrausstellung« deutlich. Dort heißt es, eine Literatúrausstellung sei eine

öffentliche Präsentation von Literatur und ihren Kontexten. Die Ausstellbarkeit von Literatur ist grundsätzlich umstritten. ›L.« meint zunächst eine thematisch, personal, epochal oder an ein Werk gebundene Ausstellung, die auf rezeptions- und sozialgeschichtliche Dokumente unterschiedlicher Materialität und Authentizitätsstufen zurückgreift und diese an einem Ort, der nicht notwendigerweise biographisch authentischen Charakter hat, zur Anschauung bringt.⁶⁹

Diese Definition rekurriert auf die Debatte um die Ausstellbarkeit von Literatur, was eigentlich im Rahmen dieser Definition von Literatúrausstellung gar nicht nötig wäre, geht es doch dem Wortlaut nach schon um die Präsentation von Literatur und ihren Kontexten. Darüber hinaus legt sich diese Definition von vornherein darauf fest, dass die Ausstellung sich auf die Trägermedien aus dem Umfeld der Entstehung und/oder Rezeption literarischer Texte beziehe. Die Annahme, dass Ausstellungen nur anhand von Trägermedien einen Zugriff auf Literatur erlaubten, ähnelt den Positionen Bartels, zeugt aber auch davon, dass allgemein bis heute noch die trägermedial basierten Ausstellungen als einzige Ausgestaltungen literaturmusealen Ausstellens erscheinen. In der Tat handelt es sich bei derartigen materiell basierten Literatúrausstellungen um die prototypische Form literaturmusealen Ausstellens, doch darf der Blick nicht darauf verengt werden, diese Art als die einzig denkbare und mögliche Art anzusehen.

Das Symmedium Literatúrausstellung vereint in sich derartig viele unterschiedliche Formate und Verständnisse literaturmusealen Ausstellens, dass es einer Betrachtung möglicher Differenzierungen unterschiedlicher Facetten bedarf. In Kapitel 3.4 (historische Genese) und 3.5 (konzeptionelle Aufgliederung) werde ich herleiten, welche Überlegungen in Bezug auf literaturmuseale Ausstellungsformate getrennt anzustellen sind.

Die von mir im Folgenden vorgenommenen Trennungen sind analytischer Natur und entsprechen nicht faktischen Ausstellungen. Wenn ich also von einer Art litera-

69 Grisko, Michael: Literatúrausstellung, in: Metzler Lexikon Literatur. Begriffe und Definitionen, hg. von Burdorf, Dieter; Fasbender, Christoph & Moeninghoff, Burkhard, 3. Auflage, Stuttgart: Metzler, S. 446.

turmusealen Ausstellens spreche, gehe ich nicht davon aus, dass im Rahmen der entsprechenden Ausstellung das gesamte Konzept dieser Art literaturmusealen Ausstellens folgt. Vielmehr gehe ich davon aus, dass Ausstellungen sich aus unterschiedlichen Sektionen zusammensetzen, die sich nicht alle demselben Thema und auch nicht demselben Zugriff auf Literatur verschreiben müssen. Es ist also denkbar, dass in einer Literatúrausstellung sowohl Segmente auftreten, die die materielle Seite von Literatur zur Basis haben als auch solche, die eher personalmuseal angelegt sind oder sich der immateriellen Dimension von Literatur widmen. Tatsächlich sind Literatúrausstellungen, mit Ausnahme der archivmusealen Dauerausstellung *Die Seele im Literaturmuseum der Moderne* in Marbach am Neckar,⁷⁰ stets Mischformen, wobei die folgende Auftrennung vor allem für den Diskurs, das Sprechen über unterschiedliche Arten von literaturmusealem Ausstellen, zentral ist.

Die Gemengelage unterschiedlicher Herangehensweisen lässt sich gut am Beispiel der ehemaligen Dauerausstellung *Die Buddenbrooks – Ein Jahrhundertroman* im *Buddenbrookhaus* in der Hansestadt Lübeck exemplifizieren. Diese bis 2019 in Lübeck zu besuchende Ausstellung war dem Namen nach einem literarischen Werk, Thomas Manns Roman »Buddenbrooks« (1901), gewidmet. Die erste Station hieß *Das Buch*. In dieser Station wurde die Produktions- und Rezeptionsgeschichte von der Fertigstellung des Manuskripts bis zur Fertigstellung der Ausstellung im Jahre 2000 – etwa das erste Erscheinen, die steigenden Auflagen, der Erfolg und die Rezeption bis in die heutige Zeit – nachverfolgt. Die zweite Station zeigte Informationen zur *Entstehung* des Romans. In dieser Station lagen literarische Texte aus, die Thomas Mann als Inspiration und motivische Vorlage für das Verfassen von »Buddenbrooks« dienten. Auf diese Weise sollte deutlich gemacht werden, dass der literarische Text nicht aus dem Nichts entsteht, sondern seinerseits bereits in einem Verweisungszusammenhang zu anderen literarischen Werken steht.

Die dritte Station über *Das Innere des Romans* beschäftigte sich in weiten Teilen mit der Frage nach den realen Vorlagen der Romanhandlung. Ein Kern dieses Ausstellungssegments waren die Schlüssellisten, also die angefertigten Auflistungen von Figuren aus dem Roman nebst ihrem damals identifizierten realen Äquivalent: Gerade in Bezug auf »Buddenbrooks« bestand schon kurz nach der Veröffentlichung ein großes Interesse daran, wen Thomas Mann im Roman literarisch verarbeitet und verfremdet hat. Bis heute weckt die Frage nach den realen Vorlagen seiner Romanfiguren großes Interesse. Neben den Schlüssellisten wurden auch Belege für die empörten Reaktionen aus Familie und Bürgerschaft präsentiert und so ein Einblick in die Handlung und das Konfliktpotenzial des Romans geboten.

Der Fokus des nächsten Raums, der die vierte Station bildete, lag auf dem Inhalt des Romans. Die Beschreibungen aus dem Roman wurden in der *Beletage* in den Ausstellungsraum übersetzt. So wurden die beiden Räume der *Beletage*, das Landschafts- und das Götterzimmer, auf Basis der Romanbeschreibungen (re-)konstruiert, um die Handlung, die sich in diesen beiden Räumen abspielte, für die Besucher*innen erfahrbar zu machen. Auf diese Räume werde ich in Kapitel 3.4.4 noch näher eingehen und das Konzept der Inszenierung im Raum darstellen.

70 Vgl. dazu Kapitel 5.1 dieser Habilitationsschrift.

Nach dem Durchschreiten dieser Räume gelangten die Besucher*innen wieder in den klassischer gehaltenen Ausstellungsteil mit Requisiten aus dem Besitz der Familie Mann, die gewissermaßen die Lebenswelt des jungen Thomas Mann nachvollziehbar machten. Die Ausstellung schloss mit der Station *Buddenbrooks und kein Ende*, in der Rezeptionsdokumente von Theateraufführungen und Ausschnitte aus Verfilmungen vorgeführt wurden. Die Beschreibung der Vielfalt dieser Stationen lässt deutlich werden, dass sich eine Kombination aus der inhaltlichen Ausrichtung und dem Umfeld ergab. Schon dieser Blick auf eine Dauerausstellung zeigt, wie viele unterschiedliche Facetten literaturmusealen Ausstellens miteinander verbunden sein können.

Um eine fundierte Ausdifferenzierung vorzunehmen und die unterschiedlichen Arten literaturmusealen Ausstellens kontextualisieren zu können, wird im Folgenden die historische Genese literaturmusealen Ausstellens skizziert, um dadurch das Symmedium Literatúrausstellung aus seiner Entwicklung heraus verstehbar zu machen.

3.4 Die Entwicklung literaturmusealen Ausstellens

Wie ich im Folgenden darstellen werde, waren literaturmuseale Ausstellungen zunächst erinnerungskulturell orientiert. Zentral ist, dass ursprünglich noch keine Trennung zwischen Museen und ihren Dauerausstellungen erfolgte. Im Folgenden werde ich in einer historischen Genese darstellen, welche Arten literaturmusealen Ausstellens sich nach und nach entwickelt haben, um dadurch die Mannigfaltigkeit heutiger Formen literaturmusealen Ausstellens zuordenbar zu machen.

3.4.1 Literarisches Dichter*innenhaus und literarhistorisches Memorial

Wehnert arbeitet in ihrem historischen Abriss der Entwicklung musealer Literaturvermittlung heraus, dass gegen Mitte des 19. Jahrhunderts die ersten sogenannten Literaturmuseen in Dichter*innenhäusern eröffnet worden seien.⁷¹ Literaturmuseales Ausstellen sei also zunächst an Dichter*innen und deren Leben gebunden gewesen und habe eher Züge einer Erinnerungsstätte gehabt. Barthel bezeichnet diese ursprüngliche Form literaturmusealen Ausstellens als »literarisches Memorial«⁷². Von diesem Grundtypus literaturmusealen Ausstellens grenzt Barthel das museale Ausstellen ab, das die Literatur und nicht die Lebensumstände der Dichter*in fokussiert.⁷³

Ein literarisches Memorial ist für Barthel eine Gedenkstätte am authentischen Lebens-, Geburts- oder Sterbeort einer Dichter*in, deren Wohnsituation, Lebensumstände, Kleidung oder bedeutsame biografische Gegenstände im Mittelpunkt stehen.⁷⁴ Die Besucher*innen haben die Möglichkeit, gleichsam hinter die Kulissen des Lebens und Wirkens der Dichter*in zu schauen. Informationen über das literarische

71 Vgl. Wehnert, Stefanie: Literaturmuseen im Zeitalter der neuen Medien, S. 68.

72 Barthel, Wolfgang: Literaturmuseen im Visier. Bei Gelegenheiten mehrerer Neugründungen und Neugestaltungen, in: Neue Museumskunde, Heft 3, 1990, S. 181-192, hier S. 187.

73 Vgl. ebd.

74 Vgl. ebd.

Schaffen einer Dichter*innenpersönlichkeit seien im literarischen Memorial aber nicht zu finden. Wehnert pointiert, die Faszination derartiger Museen entspringe dem rational nicht erfassbaren Besucher*innenfascinosum, sich in den Lebens- und Wirkungsstätten der Künstler*in aufzuhalten. Ihr zufolge baut das Durchschreiten derartiger Räume eine spezifische emotionale Nähe zur Künstler*in auf.⁷⁵ Dieser Zugang zur Privatsphäre befriedige also ein menschliches Interesse, da viele Ausstellungsbesucher*innen der Einblick in private Verwicklungen stärker anspreche als die Auseinandersetzung mit den künstlerischen Leistungen.⁷⁶ Sie bezieht sich folglich vor allem darauf, dass im Sinne des Besucher*inneninteresses verstärkt dreidimensionale Exponate aus dem Leben der Dichter*in in die Ausstellung einzubeziehen seien.⁷⁷ Wehnert und auch Barthel thematisieren in diesem Zusammenhang auch noch die inszenierten Memorialstätten.⁷⁸ Dabei handelt es sich um Erinnerungsorte, die nicht nur authentische Lebenszeugnisse präsentieren, sondern durch Arrangements, Nachbildungen oder Rekonstruktionen eine Stimmung erzeugen, die eine mentale oder emotionale Annäherung an die Künstler*in ermöglicht. Diese Form der Inszenierung bietet die Möglichkeit, intensive Erlebnisse zu evozieren. Da der Fokus meiner Arbeit nicht auf den hagiografisch orientierten Ausstellungen liegt, lasse ich diesen Diskurs um die Unterschiede in Bezug auf die Aura und die museumsethischen Überlegungen unberücksichtigt.⁷⁹

Beide Arten literaturmusealen Ausstellens finden an Erinnerungsorten statt und zeigen Gegenstände, die die Dichter*in betreffen. Plachta weist darauf hin, dass schon im frühen 19. Jahrhundert die Faszination der Lebensorte einer Dichter*in vor allem dadurch begründet gewesen sei, dass diese Lebensorte zugleich die Entstehungsorte von Literatur gewesen seien.⁸⁰ Insofern liegt Plachtas Auffassung zufolge auch dem, was Barthel als Memorial bezeichnet, mittelbar die Faszination an der Literatur zugrunde. Plachta hebt allerdings hervor, dass die bewusste kuratorische Verbindung der Musealisierung des ehemaligen Wohnhauses einer Dichter*in mit der Einrichtung von Literaturzentren erst nach und nach eingesetzt habe.⁸¹

Barthel arbeitet in den 1980er Jahren heraus, dass seinerzeit meist ein Zusammenwirken von Museum und Memorial⁸² vorgelegen habe. Dieses Zusammenwirken von Museum und Memorialstätte ist gegenwärtig in den Arten von Museen anzutreffen, die Plachta als »Dichterhäuser« bezeichnet.⁸³ So werden in Dichterhäusern neben den

75 Vgl. Wehnert, Stefanie: Literaturmuseen im Zeitalter der neuen Medien, S. 69.

76 Vgl. ebd., S. 69f.

77 Vgl. ebd., S. 163.

78 Vgl. ebd., S. 70. Vgl. dazu auch Barthel, Wolfgang: Literaturmuseen im Visier. Bei Gelegenheiten mehrerer Neugründungen und Neugestaltungen, S. 187.

79 Dieses Thema behandelt Hoffmann in ihrer Dissertation: Hoffmann, Anna Rebecca: An Literatur erinnern.

80 Vgl. Plachta, Bodo: Dichterhäuser in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Stuttgart: Reclam junior 2011, S. 12.

81 Vgl. ebd., S. 13.

82 Vgl. Barthel, Wolfgang: Literaturmuseen im Visier. Bei Gelegenheiten mehrerer Neugründungen und Neugestaltungen, hier S. 187.

83 Vgl. Plachta, Bodo: Einleitung, S. 10-14 sowie S. 17.

authentischen Einrichtungsgegenständen und biografischen Informationen auch Hinweise zum Schaffensprozess literarischer Werke und zum Gesamtwerk der Künstler*in gegeben, oft sind in den ehemaligen Wohnhäusern auch Literaturstätten zum Werk der Künstler*in beheimatet, die in dem entsprechenden Haus gelebt hat. Wehnert arbeitet heraus, in derartigen Musealstätten sei ein besseres Verständnis des künstlerischen Schaffens einer Dichter*in dadurch möglich, dass die Besucher*in Einblick in deren Lebens- und Schaffungssituation erhalte.⁸⁴ Das Konzept geht also von einem wie auch immer gearteten Zusammenhang von Leben und Werk der Dichter*in aus.

Aus diesen Beobachtungen zur Genese von Museen und Ausstellungen, die unter dem Oberbegriff »Literaturmuseum/Literaturausstellung« zu verstehen sind, ergibt sich die Schlussfolgerung, dass das Phänomen Literaturausstellung schon vor der Frage danach besteht, ob Literatur sich ausstellen lasse. Die Memorialstätten, die eben bereits unter dem Begriff »Literaturmuseum/Literaturausstellung« firmieren, haben gar nicht die Absicht, Literatur selbst zu zeigen, sondern intendieren eine Darstellung von Kontexten. Mit einer Dichter*innenhausausstellung ist keinesfalls eine Kompensation der Verlegenheit der Unausstellbarkeit von Literatur zu verbinden. Vielmehr hat eine solche Ausstellungsstätte ihre kulturelle wie museale Berechtigung als Erinnerungsort.⁸⁵

Der Fokus des Dichter*innenhauses ist auf die Dichter*in und damit auf die Verfasser*in der gegebenenfalls ausgestellten oder vermittelten literarischen Texte festgelegt. Mag es denkbar sein, dass in einem Dichter*innenhaus doch ein Werk als Schwerpunkt der Darstellung gewählt wird oder die Dichter*in womöglich lediglich über ein für die Ausstellung maßgebliches Werk verfügt, so bleibt doch die Beobachtung, dass der Zuschnitt der Ausstellung eben nicht über das Werk beziehungsweise die Werke erfolgt und dass das Werk daher nicht das maßgebliche definitorische Kriterium sein kann. Es handelt sich um ein Personalmuseum. Exemplarisch ist das *Storm-Haus/Storm-Museum* in Husum zu nennen. Hier wird in Theodor Storms ehemaligem Wohnhaus am realen Ort dargestellt, wie Storm lebte und welche Stimmung in seinem Schreibzimmer vorherrschte. Darüber hinaus werden den Besucher*innen Dokumente aus Leben und Schaffen Storms gezeigt und Storms Auseinandersetzung beispielsweise mit Konstruktionsplänen zum Deichbau vorgestellt. Diese realhistorischen Dokumente dienen im Narrativ der Dauerausstellung der Illustration von Storms Recherchen und Überlegungen in Bezug auf den Deichbau, die er in seiner Novelle »Der Schimmelreiter« (1888) literarisch verarbeitet hat. Auch hier gilt, dass diese Ausstellung eine Mischform darstellt, denn es gibt ebenfalls einen stärker archimusealen Raum, in dem unterschiedliche Dokumente ausgelegt werden, die den Entstehungs- und Überarbeitungsprozess von Storms Werken darstellen. Allerdings lässt sich dieser archimuseale Zugriff auch noch dem personalmusealen Ausstellen zuordnen, geht es doch darum, den Zusammenhang von Leben und Werk einer Dichterpersönlichkeit auszustellen, wie es in vielen Literaturhäusern der Fall ist. Andere literaturmuseale Ausstellungsformate stellen hingegen Themenausstellungen dar, wie ich im Folgenden herausarbeiten werde.

84 Vgl. Wehnert, Stefanie: Literaturmuseen im Zeitalter der neuen Medien, S. 69.

85 Vgl. dazu Hoffmann, Anna Rebecca: An Literatur erinnern.

3.4.2 ›Schauphilologie‹

Neben diesen Fokussierungen der Biografie entwickelten sich auch Ausstellungen, die sich ihrer erklärten Zielsetzung zufolge stärker auf die Literatur selbst beziehen wollen. Ausstellungen, in deren Rahmen Trägermedien von Literatur, Briefe, Notizen, Tagebuchnotizen oder andere papierförmige Archivalien ausgestellt werden, gehen ansatzweise mit der Entwicklung des literarischen Memorials einher. So betont Plachta, dass auch im Dichtermuseum seit jeher mit Gegenständen aus dem Entstehungsprozess literarischer Werke gearbeitet wurde.⁸⁶

Allerdings hat sich diese Art des materiell basierten literaturmusealen Ausstellens mittlerweile zur prototypischen Art entwickelt, wie die Argumentationsweisen im aktuellen Diskurs offenbart haben (vgl. Kapitel 3.1 – 3.3 dieser Arbeit). Diese Ausstellungen operieren mit dem Werden des literarischen Texts und zeigen zum Beispiel, in welcher Form Literatur archiviert wird. Es handelt sich dabei also um Ausstellungen, die objektbasiert arbeiten und die Trägermedien von Literatur in den Blick nehmen. Diese Art des Ausstellens versucht gar nicht, den Inhalt des Texts auszustellen,⁸⁷ sondern betrachtet materielle Träger von Literatur und ihren Begleiterscheinungen als anschauliche Zeugen der Entstehungs- und Wirkungsgeschichte von Literatur. Käuser hält fest, die Semantik literarischer Texte trete zurück zugunsten der »Paratexte und Spuren des Literarischen.«⁸⁸ Ihm zufolge werden also in einer Literatúrausstellung Begleittexte dargestellt. Eine ähnliche Konzeption entwirft Wirth.

Wirth tritt mit der Frage »Was zeigt sich, wenn man Literatur zeigt?« an. Die Frage wird innerhalb des Aufsatzes schnell abgewandelt in die Frage »Was zeigt man, wenn man ›Literatur‹ zeigt – und was zeigt sich im Rahmen dieser ›Schau?«⁸⁹ Wirth arbeitet heraus, dass in einer Literatúrausstellung nicht nur das Buch und damit das Trägermedium von Literatur, zentral sei. Er versteht Literatur ähnlich wie Barthel als ein vom materiellen Träger unabhängig existierendes, immaterielles Konzept,⁹⁰ das gerade im Akt des Gelesen-Werdens entsteht. Das Werk in Textform bedürfe also der Rezipient*innen, die den Text lesen und dadurch erst Literatur entstehen lassen. Dabei stellt sich die Frage, wie sich ein solches Konstrukt in den Ausstellungsraum übertragen ließe. Wirth stützt sich zur weiteren Argumentation auf Genette und dessen Unterscheidung der Begriffe Text, Paratext und Epitext. Paratexte im Sinne Genettes stellen Vermittlungen zwischen der Welt des Texts und der außertextlichen Wirklichkeit dar. Beispiele dafür sind etwa Fußnoten, Vorworte, Kommentierungen oder Inhaltsverzeichnisse. Paratex-

86 Vgl. Plachta, Bodo: Einleitung, S. 13.

87 Vgl. dazu Osterkamp, Ernst: Die Literatur und das Leben – Das Literaturmuseum der Moderne in Marbach, in: Gfrefreis, Heike & ders. (Hg.): Denkbilder und Schaustücke. Marbach 2006, S. 15-28, hier S. 21.

88 Käuser, Andreas: Ist Literatur ausstellbar? Das Literaturmuseum der Moderne. Anmerkungen zur Konzeption und Diskussion »Literatur und Medienbruch«, in: Grisko, Michael & Seibert, Peter (Hg.): Der Deutschunterricht: Literatur und Museum, S. 30-37, hier S. 31.

89 Wirth, Uwe: Was zeigt sich, wenn man Literatur zeigt?, S. 55.

90 Vgl. ebd., S. 56.

te, die sich nicht innerhalb desselben Werks befinden, also beispielsweise Tagebucheinträge, Rezensionen oder Überarbeitungsnotizen, bezeichnet Genette als Epitexte.⁹¹

Wirth hält fest, die Arten von Literatúrausstellungen, bei denen papierförmige Exponate aus dem Kontext des Schaffensprozesses eines literarischen Werks ausgestellt werden oder die das biografische Umfeld oder die Rezeption des Texts in den Fokus nehmen, seien Ausstellungen von Epitexten. Er entwickelt daran anknüpfend die Idee einer Ausstellung, in der durch die Vorstufen des schließlich veröffentlichten literarischen Werks der »Performance-Akt der Textwerdung«⁹² gezeigt werde. Es handelt sich um eine Präsentation, in der mehrere Textversionen wie ein »Hypertext«⁹³ betrachtet werden können, sodass deutlich wird, welche Überarbeitungsprozesse bis zur Fertigstellung der finalen Textfassung nötig waren. Wirth geht also davon aus, dass durch das Auslegen unterschiedlicher Stufen der Textwerdung das Verweisungsverhältnis dieser Textteile aufeinander im Ausstellungsraum und somit die netzförmige Verweisstruktur der unterschiedlichen Überarbeitungsschritte aufeinander in ihrer Dynamik deutlich gemacht werden könne.

Die Literatúrausstellung, so lautet Wirths These, könne dann der Ort sein, an dem die Schreibprozesse und das Werden des Texts für die Besucher*innen erfahrbar werden.⁹⁴ Insofern skizziert Wirth das, was Danielczyk als Schaufenster-Ausstellung bezeichnet hat (vgl. Kapitel 3.2 dieser Arbeit). Die Besucher*innen lesen somit nicht das fertige Werk, sondern sehen sich philologische Dinge an und erlangen dadurch Eindrücke, die über die bloße Wahrnehmung der Materialität hinausgehen. Diesen visuellen

91 Genette geht davon aus, dass ein literarischer Text in seiner gedruckten Form in der Regel nicht allein für sich stehe, sondern in Begleitung einiger Zusätze wie dem Vorwort, möglichen Illustrationen, der Titelei und dem Namen der Autor*in präsent gemacht werde (vgl. Genette, Gérard: Paratexte. Das Buch vom Beiwerk des Buches, aus dem Französischen von Dieter Hornig, 7. Auflage 2019, Frankfurt a.M.: suhrkamp taschenbuch wissenschaft 1510, S. 9). Ortlieb betont, dass Genettes Konzept der Paratexte gute Möglichkeiten der Analyse des Zusammenwirkens von materiellen und immateriellen Aspekten biete (vgl. Ortlieb, Cornelia: Materialität und Medialität, in: Scholz, Susanne & Vedder, Ulrike (Hg.): Handbuch Literatur & materielle Kultur, S. 38-47, hier S. 38). So seien Buchcover, typographische Gestaltung, vorgestellte Mottos und ähnliche Gestaltungselemente gleichsam Korridore zum eigentlichen Text. Auch die Dicke des Buches, die Haptik der Seiten oder olfaktorische Reize seien in diesem Sinne als Paratexte zu verstehen (vgl. ebd., S. 39). Sie spricht weiter davon, ein Text sei in seiner Wahrnehmung nicht von seinem Material zu lösen, weil das Material eben den Leseindruck und das Lektüererlebnis beeinflusse.

Während der übliche Paratext im beschriebenen Sinne zwar nicht zum literarischen Werk gehört, sich aber sehr wohl im gedruckten Buch befindet, ist ein Epitext für Genette ein Beiwerk, das nicht mitgedruckt wird: »Ein Epitext ist jedes paratextuelle Element, das nicht materiell in ein und demselben Band als Anhang zum Text steht, sondern gewissermaßen im freien Raum zirkuliert, in einem virtuell unbegrenzten physikalischen oder sozialen Raum.« (Genette, Gérard: Paratexte, S. 328) In diesem Sinne würde eine Epitext-Ausstellung den sonst ephemeren Ort der paratextuellen Begleittexte verstetigen und ihnen einen festen Raum geben.

92 Wirth, Uwe: Was zeigt sich, wenn man Literatur zeigt?, S. 57.

93 Ebd.

94 Vgl. ebd., S. 60. Vgl. zu der Auseinandersetzung mit Materialität, Literaturrezeption und Literatúrausstellung auch Böhmer, Sebastian: Was bedeutet die Materialität der Literatur für die Literatur(ausstellung)? Ein Versuch, in: Hochkirchen, Britta & Koilar, Elke (Hg.): Zwischen Materialität und Ereignis, S. 87-103.

Einblick in das, was Wirth unter dem Schlagbegriff der »Schriftbildlichkeit« darstellt, bietet etwa das *Literaturmuseum der Moderne* in Marbach. Die Dauerausstellung des *Literaturmuseums der Moderne* setzt komplett auf das Auslegen von bedrucktem oder beschriebenen Papier, sei es in Buchform oder in Form von Briefen oder Manuskripten. Damit bietet die Dauerausstellung einen Einblick in den Schaffens-, Überarbeitungs-, Archivierungs- und Überlieferungsprozess literarischer Werke. Die Aura der Archivalien, so Wirth, entstehe dadurch, dass die Besucher*innen bemerken, »welchen kontingenten Umständen es zu verdanken ist, dass sie überliefert wurden und nun als Überrest – als philologisches Ding – bewundert werden können.«⁹⁵ Dabei sieht Wirth es als zentralen Bestandteil der literaturmuseumalen Präsentation an, dass museale Paratexte den Besucher*innen die Relevanz der vorgeführten papierförmigen Exponate verdeutlichen. Ein einfach nur ausgelegter Bogen mit handschriftlichen Anmerkungen zu einem Text besitze für die durchschnittlichen Besucher*innen ohne weitere Informationen noch kein heuristisches Potenzial. Zum Beispiel bedürfte es bei einem Bogen, auf dem Anstreichungen zu sehen seien, der Information darüber, wer die Anstreichungen vorgenommen habe und was für eine Art Manuskript vorliege. Die von sich aus wenig sinnlich anschaulichen Exponate werden also dadurch auratisiert, dass die Besucher*innen Informationen über deren Stellenwert im Schaffensprozess eines literarischen Kunstwerks erhalten.

Wirth schließt seinen Beitrag mit der These, literaturmuseumales Ausstellen habe eine »Schauphilologie« zum Auftrag, wobei im Ausstellungsraum ausgehend von den Dingen erfahrbar werden solle, welche Rahmenbedingungen zum Schaffen von Literatur beitragen.⁹⁶ Wenn es um einen Einzeltext geht, der im Zentrum der Ausstellung steht, dann gibt es verschiedene Möglichkeiten eines archivmuseumal-schauphilologischen Zugriffs:

1. Zeigen des (gegebenenfalls reproduzierten) Manuskripts oder einer Überarbeitungsstufe, um damit die Konstruktionsbedingungen von Literatur erfahrbar zu machen
2. Auslegen verschiedener Textfassungen und -versionen, um damit die Prozesse von der Literaturproduktion bis hin zu deren Vertrieb nachvollziehbar zu machen
3. Konzentration auf einige Textstellen, bei denen verschiedene Textfassungen im Vergleich präsentiert werden
4. Gegebenenfalls auch Korrespondenz der Verfasser*in des literarischen Texts mit Verleger*innen, Literaturagent*innen, Freund*innen und Kolleg*innen, um damit zu zeigen, welche Reflexionen die Autor*in im Schaffensprozess angestellt hat

95 Ebd., S. 60.

96 Vgl. ebd., S. 63. Damit hat Wirth eine Art von Literatúrausstellungen skizziert, die eine große kulturwissenschaftliche Berechtigung aufweisen, ist aber die Antwort auf die eigentliche Frage schuldig geblieben, was sich zeigt, wenn Literatur gezeigt wird. Wirth erläutert nicht, was er damit meint, wenn er vom »Zeigen« von Literatur spricht. Es scheint, als würde die Frage, was sich durch das Zeigen von Literatur zeige, gegen die Frage ausgetauscht, was der Gegenstand oder auch was mögliche Gegenstände und Inhalte einer Literatúrausstellung sein können.

5. Zeigen verschiedener Versionen der Buchcover, um damit die zugrundeliegende Interpretations- oder Vermarktungsleistung darzustellen.

Exemplarisch sei die vom *Literaturmuseum der Moderne* in Marbach kuratierte Wanderausstellung *Kafka – Der ganze Prozess*, die im Jahre 2015 im *Buddenbrookhaus* in Lübeck als Sonderausstellung zu betrachten war, angeführt: In dieser Ausstellung war das gesamte Manuskript von Franz Kafkas »Der Prozess« (1925) als Reproduktion geplottet, an dem Kafkas Streichungen, Veränderungen und Umstellungen ebenso zu erkennen waren wie Max Brods Notizen. In diesem Falle wurde also anhand der materiellen Träger von Literatur und der Überarbeitungsnotizen vorgeführt, welche Vorgänge zur Entstehung eines literarischen Texts in seiner heutigen Form notwendig waren, welche Intensität der Entstehungs- und Überarbeitungsprozess also hatte. Es wurde damit ein materieller Blick auf die Textwerdung gelegt, der aber über die Materialität hinausweist.

Der archivmuseale Zugriff lässt sich auch auf eine größere Menge an Texten anwenden. Beispielsweise widmet sich das *Literaturmuseum der Moderne* in Marbach, wie auf den vorigen Seiten skizziert, in Gänze dem archivmusealen Zugriff, wobei hier hunderte Seiten Papier ausliegen, die ihrerseits die Entstehungs- und Überarbeitungsprozesse literarischer Texte dokumentieren und darüber hinaus auch noch die Möglichkeit bieten, die Sammlung und Archivierung von Sachzeugen der Entstehung des Literarischen zu betrachten. Gfrereis betont, da Literatur nicht an eine feste körperliche Form gebunden sei, würden im archivmusealen Kontext gerade die Rahmenbedingungen von Literatur dargestellt.⁹⁷ Darunter versteht sie die Schritte der Textwerdung und Überarbeitungen, gegebenenfalls auch schriftbildliche Besonderheiten. Die Trägermedien von Literatur dienen also dazu, zu zeigen, wie Literatur aus ihrer Materialität heraus entsteht. Auch Osterkamp betont unter Bezugnahme auf das *Literaturmuseum der Moderne*, die ausgestellten Archivalien der Literatur würden zu materiellen Zeugen des literarischen Entstehungs-, Überarbeitungs-, Veröffentlichungs- oder Rezeptionsprozesses.⁹⁸ Neben den möglichen exemplarischen Beobachtungen am Einzeltext widmet sich dieses archivmuseale Ausstellen also allen Arten von Rahmenbedingungen der Lesenden⁹⁹ oder den Spuren der Autor*in.¹⁰⁰ Das begründet zudem, warum in einem Archivmuseum auch an sich nicht literarische Gegenstände wie Schreibgeräte oder Kaffeetassen zu Exponaten werden können. Es geht im Rahmen des Ausstellens darum, Gegenstände

97 Vgl. Gfrereis, Heike: *Der Raum der Wiederkehr* oder Wie die Literatur im Archiv verfällt, in: dies. & Osterkamp, Ernst (Hg.): *Denkbilder und Schaustücke*, S. 29-40, hier S. 34. Vgl. darüber hinaus auch Gfrereis, Heike: Was liest man, wenn man sieht? Überlegungen zum Verhältnis von Literatur und Original, Archiv und Ausstellung, in: Hochkirchen, Britta & Koilar, Elke (Hg.): *Zwischen Materialität und Ereignis*, S. 43-52, hier S. 47. Sie betont an dieser Stelle, am Beispiel von Kafkas Überarbeitungen lasse sich beispielsweise sichtbar machen, wie er seine semantischen Felder konstruiert hat.

98 Vgl. Osterkamp, Ernst: *Die Literatur und das Leben – Das Literaturmuseum der Moderne in Marbach*, in: Gfrereis, Heike & ders. (Hg.): *Denkbilder und Schaustücke*, S. 15-28, hier S. 22 (Kursivierung im Original).

99 Vgl. Gfrereis, Heike: *Der Raum der Wiederkehr*, S. 34.

100 Vgl. Raulff, Ulrich: Wie Wolken über einem Wasser – Der Zauber der Handschrift und die Schaulust am Text, in: Gfrereis, Heike & Osterkamp, Ernst (Hg.): *Denkbilder und Schaustücke*, S. 41-50, hier S. 49f.

zu präsentieren, die der kuratorischen These nach den Entstehungs- und Rezeptionsprozess literarischer Werke begleiten und diesen symbolisch repräsentieren.

Diese Art literaturmuseumalen Ausstellens scheint im Diskurs am breitesten vertreten, wenn es darum geht, Alternativen zum Memorial zu entwerfen. Das zeigt sich einerseits in den Aufsätzen zu diesem Thema,¹⁰¹ andererseits auch in Otts und Wrobels Band zu den außerschulischen Lernorten für den Deutschunterricht, in welchem die Erkenntnisse am Beispiel des *Literaturmuseums der Moderne* in gewisser Weise als Stellvertreter für mögliche Effekte des Museumsbesuchs angeführt werden.¹⁰² Allerdings handelt es sich dabei nicht um die alleinige Möglichkeit, wie ich im Folgenden darstellen werde. Im nächsten Teilkapitel werde ich Möglichkeiten der stärker auf die Semantik oder den Inhalt bezogenen Zuschnitte von Literatúrausstellungen darstellen.

3.4.4 Literatur als Protagonistin

Ziel meiner Habilitationsschrift ist es, zu zeigen, dass nicht nur die Trägermedien von Literatur in der Ausstellung ihren Platz haben und dass mittlerweile auch eine Form des Ausstellens ihre Berechtigung hat, die sich gerade der Literatur als immateriellem Gegenstand widmet. Fest steht: Auch inhaltsbezogene Ausstellungen sind dem themenmuseumalen Ausstellen zuzuordnen. Das inhaltsbezogene Ausstellen entspricht allerdings nicht dem klassischen literaturmuseumalen Ausstellungszugriff. Dieses Ausstellungsformat stellt die jüngste Entwicklung im literaturmuseumalen Diskurs dar, wobei ich die Genese dieses Formats anhand von Schlaglichtern chronologisch herleiten und kontextualisieren werde.

Leseanregung

Zeller konturiert, Literatúrausstellungen »wollen anregen zur Lektüre, zur Auseinandersetzung mit dem Werk eines Autors. Sie können und wollen nicht das Ziel sein, aber Zugänge bieten zu der Dichtung [...]«¹⁰³. Er sieht Literatúrausstellungen also lediglich als ein Medium, das dem literarischen Werk untergeordnet ist. Der Literatúrausstellung käme einzig und allein der Nutzen zu, gleichsam für das thematisch grundlegende Werk und dessen Rezeption zu werben. Auch Beyrer sieht es als die vorrangige Aufgabe des Literaturmuseums an, zum Lesen anzuregen,¹⁰⁴ schreibt der Literatúrausstellung also eine propädeutische Relation zur Literatur zu. Er sieht die Dringlichkeit dieser dienenden Funktion darin, dass in der zeitgenössischen Konsumgesellschaft schlicht und

101 Vgl. etwa Dotzler, Bernhard J.: Die Wörter und die Augen; Danielczyk, Julia: Literatur im Schaukasten. Vgl. auch Wirth, Uwe: Was zeigt sich, wenn man Literatur zeigt?

102 Vgl. etwa Mergen, Torsten: Literaturmuseum. In diesem Artikel geht Mergen vornehmlich auf die archimuseumale Ausgestaltung ein, obwohl es im Sammelband einen eigenen Artikel zu den *Literaturmuseen in Marbach* gibt, vgl. Potsch, Sandra & Staack, Verena: Das Literaturmuseum der Moderne, in: Ott, Christine & Wrobel, Dieter (Hg.): Außerschulische Lernorte für den Deutschunterricht, S. 104-107.

103 Zeller, Bernhard: Literatúrausstellungen. Möglichkeiten und Grenzen, in: Jahresring 25, S. 300.

104 Beyrer, Klaus: Literaturmuseum und Publikum. Zu einigen Problemen der Vermittlung, in: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, Jg. 33, Heft 2, 1986, S. 37-42, hier S. 41.

ergreifend zu wenig gelesen werde.¹⁰⁵ Barthel betont, die Literatúrausstellung könne womöglich neugierig auf Literatur machen, indem die Ausstellungsbesucher*innen durch die Ausstellung zur eigenen Lektüre angeregt werden.¹⁰⁶ Die Ausstellung wird also als ein bloßer Umweg zum Literarischen angenommen.

Allerdings übersieht dieser Ansatz, dass eine Literatúrausstellung selbst ein Rezeptionszeugnis des literarischen Texts darstellt und damit ähnlich wie ein Theaterstück oder eine Verfilmung auch als Produkt der Überlieferungsgeschichte gewertet werden kann.¹⁰⁷ Darüber hinaus bleibt bei Beyrer wie auch bei Barthel ungeklärt, in welcher Art und Weise sie auf Literatur Bezug nehmen. So stellt sich auf der einen Seite die Frage, worin die Berechtigung des Symmediums Literatúrausstellung läge, wenn sie ausschließlich als Mittel zur Lesemotivation angesehen würde, wieso der Aufwand gerechtfertigt sein sollte, dafür eine Ausstellung zu kuratieren und auf der anderen Seite, wieso sich der Aufwand der Anreise lohnen sollte, wenn es lediglich darum geht, in einer Ausstellung Lesemotivation zu erzeugen. Es ist fraglich, inwiefern das Aufsuchen eines Orts dazu geeignet sein sollte, zur Lektüre zu motivieren. Schon Lange-Greve weist darauf hin, dass dieser Art literaturmusealen Ausstellens ein rein reproduktives, nicht schöpferisches Verständnis zugrunde liege, wobei schon fraglich sei, warum die anvisierte Förderung der Lesemotivation ausgerechnet durch das Symmedium Literatúrausstellung bedient werden sollte.¹⁰⁸ Es wird also nicht deutlich, welche Alleinstellungsmerkmale die Ausstellung für die skizzierte Aufgabe prädestinieren.

Literaturkritik

Hügel entwickelt ein Konzept, das über die bloße Propädeutik hinausgeht. Er sieht die Literatúrausstellung als ein Rezeptionszeugnis und eine spezifische Form der Interpretation von Literatur an. Literatúrausstellungen zeigen für Hügel »Meinungen zur Literatur«¹⁰⁹. Damit gesteht er der Literatúrausstellung zu, selbst sinnerschöpfend zu sein und sich nicht darauf zu beschränken, einfach dem vorgegebenen Text zu dienen. Hügel sieht in seinen Ausführungen die Zielsetzung der Literatúrausstellung darin, durch die Anordnung von Objekten eine bestimmte Deutung vorzugeben. Die auf diese Weise subjektiv inszenierte Ausstellung versteht sich nicht als Antwortgeberin, sondern erprobt eine Deutung des Texts. Dabei soll die Kurator*in nicht verbergen, dass ihre Ausstellung einer subjektiven Deutung entspringt.

Hügel selbst distanziert sich später aber von diesem Konzept, da er bezweifelt, dass es immer dem Besucher*inneninteresse entspräche, die subjektive Handschrift der Kurator*in zu sehen.¹¹⁰ Bei dem vorgestellten Konzept bleibt vor allem unklar, was die Referenzgröße wäre, was also der Gegenstand sein sollte, der interpretierend im Ausstellungsraum zur Disposition gestellt würde. Offensichtlich geht es ja um Ausstellun-

105 Vgl. ebd.

106 Vgl. Barthel, Wolfgang: Literatur und museale Präsentation, S. 65.

107 Vgl. dazu auch Lange-Greve, Susanne: Die kulturelle Bedeutung von Literatúrausstellungen, S. 95.

108 Vgl. ebd., S. 88f.

109 Hügel, Hans-Otto: Einleitung, S. 14.

110 Vgl. Hügel, Hans-Otto: Literarische- oder Literatur-Ausstellungen – oder?, in: Barthel, Wolfgang (Hg.): Literaturmuseum: Facetten, Visionen. Das Kleist-Museum, Frankfurt an der Oder: Eigenverlag 1996, S. 32-45, hier S. 39.

gen, die sich auf einen konkreten, zu interpretierenden Text berufen. Seine Schülerin Lange-Greve entwickelte seine Ideen in ihrer Dissertation weiter, wie ich im Folgenden darstellen werde.

Subjektiv deutende und deutbare Literatúrausstellungen

Hügels Schülerin Lange-Greve entwarf in den 1990er Jahren eine Weiterentwicklung von Hügels Konzept, durch das »die Literatur als Protagonist«¹¹¹ der Ausstellung erscheinen soll. Um sich von anderen Ausstellungskonzepten abzugrenzen, nennt sie ihr Konzept »literarische Ausstellungen«.¹¹² Für sie muss Literatur als künstlerischer Gegenstand ausgestellt werden. Literatur als künstlerischen Gegenstand auszustellen bedeutet für sie, dass das »poetische Verfahren eines Autors durch die Ausstellung selber«¹¹³ nachvollzogen werde.

Sie wirft den bis dato vorhandenen Konzepten für Literatúrausstellungen vor, die Spezifik ihres Gegenstands nicht ausreichend beachtet zu haben. Herkömmliche Literatúrausstellungen bergen ihr zufolge die Problematik der mangelnden methodologischen Anpassung an das Ausgestellte¹¹⁴: »In der Handhabung der Exponate und in der Methode besteht jedoch kein Unterschied, Literarisches wird als Funktionales oder als allgemein historisches Phänomen behandelt.«¹¹⁵ Lange-Greve geht davon aus, dass Literatúrausstellungen keine Themenausstellungen im prototypischen Sinne darstellen. Themenausstellungen referieren nämlich in der Regel auf Faktisches. Die herkömmliche Ausstellungsabsicht bestünde also darin, Wirklichkeit zu rekonstruieren.¹¹⁶ Literatur hingegen sei nicht auf diese Weise rekonstruierbar. Da nämlich Literatur selbst keine mimetische Abbildung von Wirklichkeit sei, hält es Lange-Greve gerade in einer von ihr so benannten »literarischen Ausstellung« für passend, wenn auch hier keine Rekonstruktionsversuche historischer Tatsachen unternommen werden oder die Ausstellung auf der Präsentation von dokumentierenden Materialien basiere, sondern die Ausstellung selbst bewusst mit der Vieldeutigkeit ihres Gegenstandes operiere:

[...] literarische Ausstellungen reflektieren diesen [nicht mimetischen – Anm. S.B.] Vorgang der Abbildung durch eine »sekundäre Mimesis« und handeln so wie die Literatur selbst, indem sie die Beziehung von Zeichen und Bezeichnetem problematisieren, die Transformation von Bedeutung zum Wort des Autors wieder rekonstruieren bzw. dekonstruieren (sic!) zur Bedeutung zurück.¹¹⁷

Für Lange-Greve sollte eine Ausstellung, die Literatur zum Thema hat, eine stärker ästhetisch bezogene Komponente besitzen und sich damit an ihrem Medium orientieren.¹¹⁸ Sie präzisiert, dass literarisches Ausstellen sich ebenso wie das Dichten als

111 Lange-Greve, Susanne: Die kulturelle Bedeutung von Literatúrausstellungen, S. 111.

112 Ebd., S. 110.

113 Ebd., S. 114.

114 Vgl. ebd., S. 109.

115 Ebd.

116 Vgl. ebd., S. 109.

117 Ebd., S. 109f.

118 Vgl. ebd., S. 109.

poetische Tätigkeit verstehen lasse, die die Funktionsweise von Literatur gewissermaßen reproduziere. Literatur sei ihrem Wesen nach vieldeutig und so solle auch die literarische Ausstellung vieldeutig sein und damit eine sekundäre Vieldeutigkeit eingeschrieben behalten. Eine literarische Ausstellung solle gerade die Zeichenhaftigkeit von Literatur zentrieren, um auf diese Weise Metakommunikation anzuregen.¹¹⁹ Lange-Greve betont, dass gerade das bewusste Insistieren auf der Differenz von Zeigen und Deuten in einer literarischen Ausstellung wichtig sei.¹²⁰ Durch die Offenheit der Beziehung des Gezeigten zum Zeigen werde gleichzeitig der Rezeptionsakt von Literatur nachvollzogen, denn auch beim Lesen eines literarischen Texts sei die Rezeption genuin individuell, subjektiv und werde an elementaren Leerstellen besonders angeregt. Es ginge also in diesem Falle darum, im Ausstellungsraum die Möglichkeit zu bieten, Literatur ›im Kopf‹ entstehen zu lassen. Dabei bleibt Lange-Greve anders als Barthel nicht dabei stehen, einen literarischen Text auszulegen, sondern legt ein spezifisches, thematisch geprägtes Arrangement in der Ausstellung zugrunde.

Die literarische Ausstellung nach Lange-Greve arbeitet mit Exponaten, Originalausgaben, auffälligen Editionen oder auch mit einem Arrangement von Zitaten und versteht sich selbst nicht als eine letztgültige und apodiktische Darstellungsweise, sondern referiert vielmehr die Probleme des kuratorischen Sinnstiftungsprozesses mit. Lange-Greve hält fest:

Das Medium literarische Ausstellung befaßt sich also mit dem Vorgang und den Bedingungen der Bedeutungsherstellung, indem eine dialektische Beziehung von Exponat und Interpretation aufgebaut wird.¹²¹

Auf diese Weise werden die Zeichen einer Ausstellung zugleich zum Zeichen der Mehrdeutigkeit des Konstitutionsprozesses von Sinn. Lange-Greve führt aus:

Die Besucher versuchen, diesem neugeschaffenen Zeichen wiederum eine potenzielle Deutung zu geben, d.h. sie tun dasselbe wie der Ausstellungsmacher im ersten Schritt seiner Arbeit, nur daß die Besucher dabei die sekundäre Übersetzung des Ausstellers rückübersetzen, der Aussteller dagegen die primäre Übersetzung des Autors.¹²²

Der Zielsetzung Lange-Greves entspricht es also, dass die Besucher*innen einer Literaturausstellung sich dessen bewusst werden, dass die kuratorische Konzeption ihrerseits eine Deutung darstellt und dabei gleichzeitig diese kuratorische Deutung wiederum als zu Deutende bemerken. Somit vollzögen die Besucher*innen beim notwendigerweise deutenden Durchschreiten einer literarischen Ausstellung ähnliche Rezeptionsprozesse wie die Kurator*innen bei der deutenden Rezeption des zugrunde liegenden literarischen Texts.

Diese Zielsetzung bleibt recht abstrakt, wird doch nicht klar, wie sich Lange-Greve die Umsetzung eines solchen Konzepts vorstellt. Einleuchtend ist, dass eine literarische Ausstellung mögliche Exponate nicht als Sachzeugen mit einem Eindeutigkeits-

119 Vgl. ebd., S. 112.

120 Vgl. ebd., S. 94f.

121 Ebd., S. 126.

122 Ebd., S. 114.

anspruch zur Abbildung der historischen Wirklichkeit versehen und stattdessen lieber bei den Ausstellungsbesucher*innen Deutungen provozieren sollte, um dadurch zum weiteren Nachdenken über Literatur anzuregen. Auch wenn Lange-Greve eine terminologische Klarheit herbeiführen will und selbst erkannt hat, dass das Thema Literatur in einer Ausstellung in weiten Teilen noch nicht präzise genug gefasst wird, sorgt auch sie nicht für die Festlegung dessen, was ihr abgehandelter Themenkomplex »Literatur« im Ausstellungskontext umfassen soll. In ihrem Konzept geht sie zu schnell auf die konkrete ausstellerische Methodologie ein, ohne zunächst eine Klarheit bezüglich der inhaltlichen Grundlage ihrer Ausstellungskonzeption herbeigeführt zu haben.

Darüber hinaus scheinen die Ausstellungen, die Lange-Greve am Ende zur Illustration ihrer theoretischen Ausführungen vorstellt, hinter dem von ihr theoretisch entwickelten zurückzubleiben: Schließlich geht es dann doch um Ausstellungen, die das Leben der Autor*innen und die Entstehungskontexte literarischer Texte in den Blick nehmen. So bezieht sie sich etwa auf die Gestaltung von Eva Lessings Sterbezimmer im *Lessinghaus* in Wolfenbüttel oder das biografisch gehaltene *Hoffmann-von-Fallersleben-Museum* in Wolfsburg. Somit ist nicht mehr klar, inwiefern im Rahmen dieses Ausstellungskonzepts Literatur wirklich noch zur Protagonistin dieser Ausstellung wird. Dadurch, dass Lange-Greve schließlich doch noch das Leben von Dichter*innen und die Schaffensprozesse literarischer Texte mit in ihre Ausstellungsbetrachtung aufnimmt, wird nicht mehr deutlich, inwiefern sich ihr Konzept noch maßgeblich etwa von Pfäfflins Überlegungen abhebt, der selbst auf die Mehrschichtigkeit, Doppelbödigkeit und Widersprüchlichkeit von Literatúrausstellungen Wert legte, um damit die vom Leben und Werk vorgezeichneten Mehrdeutigkeiten abbilden zu können.¹²³

Zudem ist die beschriebene Zielsetzung kein Alleinstellungsmerkmal von Literatúrausstellungen. Die Bedeutungsoffenheit, die Lange-Greve gerade als ein Spezifikum literarischer Ausstellungen herausarbeitet, stellt sich nicht nur als eine Besonderheit literaturmusealen Ausstellens, sondern des Symmediums Ausstellung im Kontext der neuen Museologie (vgl. Kapitel 2.3 dieser Arbeit) allgemein dar.

Lange-Greves Doktorvater Hügel distanzierte sich aus anderen Gründen schnell von diesem Konzept. Er hält eine solche Form der Ausstellung der Differenz von Zeichen und Bedeutung für kein tragfähiges Konzept.¹²⁴ Vor allem sieht Hügel die Gefahr, potenzielle Besucher*innengruppen auszugrenzen, die eben nicht das nötige Vorwissen über das Thema beziehungsweise den entsprechenden Text besitzen. Ein interessierter Laie dürfte wohl wirklich Schwierigkeiten haben, einen solchen dekonstruktiven Ansatz nachzuvollziehen und ohne eine erfolgte Beschäftigung mit den Fragen nach der Rezeption von Literatur gleich die Metaebene der Ausstellung mit zu erfassen.

Lange-Greves Feststellung, dass eine Literatúrausstellung eine ähnliche Deutungsoffenheit leben solle wie literarische Texte, ist allerdings interessant in Hinblick auf die Frage nach der Eignung der Literatur als Thema einer Ausstellung. Wenn eine Ausstellung sich als ein deutungsoffenes Sinnstiftungsmodell verstehen lässt und ein literarischer Text ebenfalls ein bedeutungsoffenes Sinnstiftungsangebot unterbreitet, dann

123 Vgl. Pfäfflin, Friedrich: Literatúrausstellungen in Literaturmuseen, S. 148.

124 Vgl. Hügel, Hans-Otto: Literarische- oder Literatur-Ausstellungen – oder?, S. 37.

liegt diesem Verständnis die Perspektive zugrunde, dass eine rezeptionsbezogene Parallele zwischen Literatur und Ausstellung vorliegt. Und gerade wenn es um die inhaltliche Dimension von Literatur geht, dann scheint sich diese inhaltsbezogene Art des Ausstellens auf das Symmedium Ausstellung übertragen zu lassen. Eine solche rezeptionsbezogene Parallelisierbarkeit bietet sogar fruchtbare Anknüpfungspunkte für didaktische Perspektiven, weil dann dem Gang durch die Ausstellung ähnliche kognitive Zugänge und Strukturen wie dem Lesen des Texts zugrunde lägen. Dieser Grundgedanke wird aber in den bisherigen Konzeptionen noch nicht konsequent genutzt, da weiterhin eine Orientierung an der jeweiligen Sammlung vorherrscht und letztlich die Betrachtung immer noch auf faktuale Wissensbestände zu den literarischen Kontexten abzielt und nicht auf den literarischen Text als immateriellem Gegenstand. Allerdings lassen sich die Ideen sehr wohl zum Ausgangspunkt weitergehender Überlegungen machen, wie ich auch im Folgenden an den Ausführungen zur »neuen Anschaulichkeit« darstellen werde.

Neue Anschaulichkeit

Aschenbachs Grundidee zur neuen Anschaulichkeit geht zwar auf das Jahr 1985 zurück, bezieht sich aber rein auf den personalmusealen Kontext. In den Bereich des thematisch-literaturmusealen Ausstellens hielt ein an die neue Anschaulichkeit angelegtes Konzept erst im Jahre 2000 Einzug, wie ich im Rahmen dieses Kapitels zeigen werde. Insofern ordne ich die neue Anschaulichkeit in der Chronologie literaturmusealer Entwicklungen nach Hügels und Lange-Greves subjektiv deutbaren Ausstellungskonzeptionen an.

Aschenbach setzt auf der Seite der Gestaltung an. Ihm geht es nicht darum, den Gegenstand der Literatúrausstellung neu zu fassen oder die inhaltliche Ausrichtung einer Ausstellung zu bestimmen, sondern um die Art der Vermittlung. So verweist er darauf, dass der visuellen Gestaltung und Inszenierung einer Literatúrausstellung eine größere Relevanz zugestanden werden müsse, als es seinerzeit der Fall gewesen sei.¹²⁵ Er moniert, herkömmliche Literatúrausstellungen seiner Zeit hätten vor allem auf einer inhaltlichen Konzeption gefußt und die konkrete Gestaltung vernachlässigt. Deshalb mahnt er eine stärkere Verknüpfung von Gestaltung und fachwissenschaftlich fundierter Konzeption an.¹²⁶ Aschenbach bezeichnet die Gestaltung als das »Komplexmedium der Ausstellungsgestaltung«¹²⁷ und sieht es als das Ziel einer gestalteten Literatúrausstellung an, durch die räumliche, farbliche und bauliche Gestaltung eine Vermittlungsleistung zu erbringen.¹²⁸ Er plädiert dafür, auf diese Weise eine »neue Art von Anschaulichkeit zu schaffen.«¹²⁹ Bei einem solchen museal-inszenatorischen Ausstellen ist nicht mehr das Exponat in seiner Dinglichkeit zentral, vielmehr geht es um das Arrangement, durch das die Besucher*innen in ein sinnlich erfahrbares Verhältnis zu

125 Vgl. Aschenbach, Klaus: Probleme der visuellen Gestaltung in Literaturmuseen, in: Ebeling, Susanne et al. (Hg.): Literarische Ausstellungen von 1949 bis 1985, S. 219-228, hier S. 219.

126 Vgl. ebd., S. 220.

127 Ebd., S. 219.

128 Vgl. ebd., S. 220.

129 Ebd., S. 227.

den Gegenständen, Konstrukten oder auch Zitaten gelangen. Aschenbach weist also auf die Notwendigkeit der Gestaltung für eine gute Vermittlung hin. Auch Didier plädiert für eine stärkere Ausnutzung der Möglichkeiten der Gestaltung von Ausstellungen, um damit besser die Vermittlungsziele einer Ausstellung verfolgen zu können.¹³⁰

Aschenbach exemplifiziert die neue Form der Anschaulichkeit literaturmusealen Ausstellens anhand der Ausstellungskonzeption des *Wieland-Museums* im *Wittumspalais Weimar* von 1983:

Mit historischen Möbeln aus der Zeit um 1800, überwiegend aus Wielands Nachlaß u. a. mit seinem persönlichen Schreibtisch, wurde ein Redaktionsbüro des ›Teutschen Merkur‹ nachgebildet, gewidmet seiner langjährigen Tätigkeit als Verleger und Journalist.¹³¹

Das Beispiel bezieht sich zwar auf eine biografisch orientierte Ausstellungskonzeption, eine konturierte Form der inszenierten Memorialstätten im Sinne Barthels,¹³² doch lässt sich diese Form der inszenatorischen Anschaulichkeit auch auf stärker werkorientierte Ausstellungen übertragen. Es geht auch in der Inszenierung des von Aschenbach beschriebenen Redaktionsbüros nicht um eine minutiöse, historisch detailgetreue Rekonstruktion eines Raums, sondern um die Herstellung eines Raumgefühls, das die Besucher*innen in das historische Setting von Christoph Martin Wielands Schaffen eintauchen lässt. Ziel ist es also, den Besucher*innen die Möglichkeit des Einfühlens in die Zeit und die Lebensbedingungen der Dichter*in zu bieten. Ein solcher emotionaler Zugang durch die Inszenierung ist auch in Bezug auf literarische Werke möglich.

Die im Jahre 2000 eröffnete Dauerausstellung *Die Buddenbrooks – Ein Jahrhundertroman* im *Buddenbrookhaus* in Lübeck lässt sich in Teilen der neuen Anschaulichkeit durch Inszenierung zuordnen. Diese Ausstellung, die ich in Kapitel 3.3 bereits skizziert habe, operierte nämlich im Kern mit der Installation des sogenannten *begehbaren Romans*. Wißkirchen beschreibt den werkbezogenen Teil als eine »Inszenierung am authentischen Ort«¹³³. Die Grundidee bestand darin, zwei zentrale Räume aus dem Roman auf Basis

130 Vgl. Didier, Christina: Spezifische Probleme des Literaturmuseums als Anreger, S. 45-56, hier S. 50.

131 Aschenbach, Klaus: Probleme der visuellen Gestaltung in Literaturmuseen, in: Ebeling, Susanne et al. (Hg.): Literarische Ausstellungen von 1949 bis 1985, S. 219-228, hier S. 225.

132 Vgl. Kapitel 3.4.1 dieser Arbeit.

133 Wißkirchen, Hans: Das »neue« Buddenbrookhaus als Erinnerungsort und Literaturmuseum, in: Wißkirchen, Hans (Hg.): Dichter und ihre Häuser, S. 67-82, hier S. 76 [Kursivierung im Original]. Die Inszenierung am authentischen Ort ist auch zentral für die Betrachtung in Knipp, Raphaela: Begehbare Literatur. Sie behandelt die damalige Dauerausstellung des *Buddenbrookhauses* in Lübeck als Beispiel für eine Literatúrausstellung, die die »raum- und orstdarstellenden Verfahren des literarischen Textes« (vgl. ebd., S. 37) abbildet. Sie bezieht sich darauf, dass Leser*innen aufgrund ihrer Textlektüre ein konkretes mentales Raumkonstrukt bilden, sich die in einem literarischen Text entworfenen Handlungsräume vorstellen. In ihren Vorüberlegungen bezieht sich Knipp auch auf raumnarratologische Arbeiten, grenzt sich aber von diesen abstrakten Raumkonzepten für ihre weitere Betrachtung ab und verfolgt vornehmlich eine Betrachtung der Literaturgeografie, »die das Wechselverhältnis von literarischen Handlungsräumen und -orten und Räumen der außerliterarischen Wirklichkeit adressieren« (ebd., S. 33). Insofern bezieht sich ihr Forschungsinteresse auf den begehbaren Roman im *Buddenbrookhaus*, dessen theoretische und empirische Unterfütterung als Ort für den Literaturtourismus. Wie ich in Kapitel 3.5 darlegen werde, geht mein Blick

der textlichen Beschreibungen zu inszenieren. Diese Inszenierung erfolgte am authentischen Ort, weil in der Thomas-Mann-Forschung ein Konsens darüber besteht, dass Thomas Mann in der Mengstraße 4, also an dem Ort, an dem sich nun das Museum befindet, seine Inspiration für die Beschreibungen der Handlungsorte aus dem Roman »Buddenbrooks« erhalten habe. Dabei beschreibt Wißkirchen es als die zentrale Zielsetzung, der Besucher*in einen Eintritt in die Romanräume zu ermöglichen und dabei die historische Distanz erfahrbar zu machen.¹³⁴ Der inszenierte Raum knüpfte am Roman an und versetzte die Besucher*in in eine Szenerie nach der letzten Romanszene, gleichsam ein fiktives zwölftes Kapitel:

Dargestellt ist die letzte Nacht im Hauses (sic!) der Buddenbrooks. Die Möbel sind schon verhüllt, für den Abtransport vorbereitet und mit Zetteln versehen, die ihren neuen Bestimmungsort kennzeichnen. Aber neben der inszenatorischen Bedeutung haben die Zettel noch eine andere Funktion. Die auf ihnen aufgedruckten Zahlen beziehen sich auf bestimmte Seiten im *Buddenbrooks*-Roman. Sie stellen eine Verbindung her zwischen bestimmten Möbelstücken und Requisiten auf der einen und dem Roman auf der anderen Seite. Denn auf den ausgewiesenen Romanseiten liest man eine Szene, die mit dem Möbelstück, vor dem man steht, ganz eng zusammenhängt.¹³⁵

Literatur wurde in dieser Ausstellungssektion in den Raum übersetzt, indem ein Romanraum begehbar gemacht wurde. Insofern lag ein Ausstellungskonzept vor, das die Raumgestaltung ausnutzte, um die Räumlichkeiten zu literarisieren und die Besucher*innen in das Romansetting zu involvieren. Es wurden räumliche Beschreibungen aus dem Roman im Ausstellungsraum konkretisiert. Damit wurde ein Einfühlen in die historische Zeit und in die Lebensumstände der Familie Buddenbrook ermöglicht.

Fraglich bei dieser Übertragung von Aschenbachs für den biografischen Kontext sehr überzeugenden Überlegungen auf den Kontext der Literatur ist, inwiefern eine solche Ausstellung tatsächlich der Literatur als einem durch Ambivalenz gekennzeichneten Medium gerecht wird, das erst im Vorgang der Lektüre wirklich zum Leben erwacht. Die Inszenierung im hier beschriebenen Sinne gibt zumindest ein räumliches Bild vor. Idealerweise wäre für das Medium der Literatúrausstellung eine größere Freiheit zur Wahrnehmung anzustreben anstelle einer zumindest partiellen Vereindeutigung.

Zusammenfassung

Bei einer Sichtung der Positionen, die sich mit der Frage nach den Möglichkeiten einer Inblicknahme von Literatur als Thema einer Ausstellung auseinandersetzen, fällt auf, dass diese Vorstöße sich selbst als Diskussionsbeiträge verstehen. Das legt Zeugnis davon ab, dass dieser Diskurs nicht auf bereits in Breite praktizierte Formen literaturmusealen Ausstellens blicken und/oder zurückgreifen kann. Dementsprechend sind diese Ideen auch nicht systematisch angelegt, sondern insinuieren erste Impulse für

gerade weg von der Konkretisierung von Handlungsräumen und Konkretisierungen örtlicher und räumlicher Begebenheiten.

134 Vgl. ebd., S. 77.

135 Ebd.

einen neuen Blick und neue Möglichkeiten literaturmusealen Ausstellens. Die Betrachtungen zur Literatur als Protagonistin und die inszenatorischen Entwicklungen sind aber als *work in progress* zu begreifen und können für die in dieser Arbeit angestrebte Kartografie literaturmusealen Ausstellens nur bedingt genutzt werden. So hatte ich bereits herausgearbeitet, dass die Überlegungen auf unterschiedlichen Ebenen ansetzen, teilweise schon terminologisch nicht auf einem einheitlichen Fundament stehen, was eine Diskursivierung erschwerte. Während die Ideen zu den subjektiv deutenden und deutbaren Ausstellungen im Grunde genommen allgemeinmuseologischer Natur sind und noch nichts über ihre Gegenstände aussagen, stellt die neue Anschaulichkeit eine Bezugnahme auf die Ausstellungsgestaltung her und nimmt die veranschaulichenden Inszenierungen im Raum als Ausgangspunkt ihrer Überlegungen. Bei genauer Betrachtung schließen sich die Konzepte nicht aus, bleiben aber so wenig konkret, dass eine sichere Verständigung gar nicht möglich ist.

Im gegenwärtigen museologischen Diskurs gelangen Ausstellungsexperimente in den Blick, die sich der Frage verschreiben, wie ein neuer Blick auf Literatur möglich werden kann. Diese Konzepte nutzen die Möglichkeiten der neuen Museologie bewusst aus und arbeiten sich an der Frage ab, wie Literatur in den Ausstellungsraum gebracht werden könne. Einen Meilenstein in der Entwicklung werde ich im folgenden Kapitel darstellen.

3.4.5 »Wie stellt man Literatur aus?«

Vom 29. August bis zum 1. November 2010 fand im Frankfurter *Goethe Haus* eine experimentelle Ausstellung zur Frage *Wie stellt man Literatur aus? Sieben Positionen zu Goethes »Wilhelm Meister«*, initiiert durch Anne Bohnenkamp und Sonja Vandenrath, statt.¹³⁶ Diese Ausstellung sollte die Möglichkeiten des Symmediums Literatúrausstellung aus sieben unterschiedlichen Positionen ausleuchten und wurde schließlich im Sammelband »Zur Theorie und Praxis von Literatúrausstellungen« dokumentiert.¹³⁷ Bei einer Betrachtung der Liste der Kurator*innen fällt auf, dass sich viele der bis heute im literaturmusealen Diskurs maßgeblichen Namen versammeln und ihre jeweils eigene Herangehensweise reflektieren.

Eine erste Grundsatzentscheidung oblag in diesem Falle nicht den Kurator*innen, sondern dem Projekt: Gegenstand der Ausstellung ist ein einziger Text. Dieser Text ist darüber hinaus kanonisch und war für den literaturhistorischen Diskurs auch maßgeblich. So weisen Bohnenkamp und Vandenrath darauf hin, dass Johann Wolfgang von Goethes »Wilhelm Meister«¹³⁸ die Gattung des sogenannten Bildungs- und Entwicklungsromans begründet habe.¹³⁹ An dieser Stelle sei ganz klar nicht die Diskussion um

136 Bohnenkamp, Anne & Vandenrath, Sonja: *Wie stellt man Literatur aus? Sieben Positionen zu Goethes »Wilhelm Meister«*. Frankfurter Goethe-Haus 2010, in: dies. (Hg.): *Wort-Räume. Zeichen-Wechsel. Augen-Poesie*, S. 285-292, hier S. 287.

137 Vgl. ebd.

138 In der Publikation erfolgt keine Spezifikation, es ist einfach die Rede von Goethes »Wilhelm Meister«, ohne dass dabei eine Fokussierung auf die Lehr- oder Wanderjahre erfolgte.

139 Vgl. ebd., S. 288.

die Gattung des Bildungsromans eröffnet. Fest steht, dass es sich um eine dezidiert kanonische Text- und damit auch Themenauswahl handelt.

Fischer und Forssman setzten sich im Rahmen ihrer Ausstellungskonzeption *Raum-Erkunden* daran, innerhalb des Romans das Leitmotiv des Reisens auszugestalten.¹⁴⁰ Sie halten einleitend fest: »Literatur als Moment der Lektüre ist nicht ausstellbar, wohl aber sind es Texte und Textträger.«¹⁴¹ Sie gehen davon aus, dass die Ausstellung einen sinnlichen Zugang zu ihrem Thema, in diesem Falle also zum Roman, herstelle und letztlich die Ausstellungsbesucher*innen zur weiteren Auseinandersetzung im Anschluss motiviere.¹⁴² Damit zielten sie also ganz klar auf eine Art von Leseanimation ab. Im konkreten Falle operierte die Ausstellung zudem mit dem Gegensatzpaar von Fiktion und Realität. So bestand die kuratorische Klammer darin, die Reise durch den Roman mit realen Schauplätzen des heutigen Frankfurts zu verknüpfen¹⁴³ und dabei auf einer Meta-Ebene die Perspektive zu hinterfragen, in der Literatúrausstellung die historische Distanz zwischen Text und Gegenwart zu unterlaufen.

Den Versuch einer Verbindung des historischen Figureninventars mit heutigen kulturellen Phänomenen unternahmen Polt-Heinzl und Karlhuber in ihrer Sektion *FigurenSprache*, indem sie die Figuren verbildlichten und im Rahmen der Verbildlichungen mit gegenwartskulturellem Darstellungsinventar anreicherten.¹⁴⁴ Insofern handelte es sich hierbei um eine Art Interpretation und Abstraktion vom konkreten Text. Gfrereis und Keppler nahmen sich der *SatzBaukunst* an und entwarfen eine Ausstellung, die die Sprache des Romans im Raum erfahrbar machen sollte. Diese »Exposition von Wörtern im realen Raum«¹⁴⁵ wurde dadurch realisiert, dass der Text auf einen begehbaren Filzteppich gedruckt war:

Die optisch-akustischen Maßeinheiten der Prosa sind mit beleuchteten, unter dem Teppich verkabelten Gegenständen (konkret: pingpongballgroßen Plastik-Ostereiern) markiert, sodass die Besucher über sie buchstäblich hinwegsehen müssen und sogar hinwegsteigen oder -hüpfen können, um den Text zu lesen.¹⁴⁶

140 Vgl. Fischer, Susanne & Forssman, Friedrich: *RaumErkundungen*. Frankfurter Rundgang. Goethes ›Wilhelm Meister‹ lesen und dabei spazierengehen, in: Bohnenkamp, Anne & Vandenrath, Sonja (Hg.): *Wort-Räume. Zeichen-Wechsel. Augen-Poesie*, S. 299-306, hier S. 301.

141 Ebd., S. 299.

142 Vgl. ebd.

143 Vgl. ebd., S. 302.

144 Vgl. Polt-Heinzl, Evelyne & Karlhuber, Peter: *FigurenSpiele*. Der reizende Figurinen-Reigen des Herrn Geheimrat, in: Bohnenkamp, Anne & Vandenrath, Sonja (Hg.): *Wort-Räume. Zeichen-Wechsel. Augen-Poesie*, S. 307-314, hier S. 309.

145 Vgl. Gfrereis, Heike & Keppler, Diethard: *SatzBaukunst*. Mignon oder Goethes Kunst, Sätze zu bauen, in: Bohnenkamp, Anne & Vandenrath, Sonja (Hg.): *Wort-Räume. Zeichen-Wechsel. Augen-Poesie*, S. 315-320, hier S. 318. Heibach weitet die Betrachtung noch aus und bezieht sich auf Poesie, die von vornherein in den Raum gebaut wurde. Sie skizziert die Idee einer Ausstellung, die keinen bereits vorhandenen Text thematisiert, sondern die Sprachkunst auf eine immersive, die Besucher*innen leiblich ergreifende Art und Weise in den Raum bringt (vgl. dazu Heibach, Christiane: *Zwischen ›buchdruck-schwärzlichem Gewände‹ und ›Allgewalt der sinnlichen Empfindung‹*. Literatur als Ereignis, in: Hochkirchen, Britta & Koilar, Elke (Hg.): *Zwischen Materialität und Ereignis*, S. 155-174).

146 Gfrereis, Heike & Keppler, Diethard: *SatzBaukunst*, S. 320.

Mithin wurde die Sprache im Raum erlebbar und die Hindernisse, Zäsuren, Unebenheiten beim Lesen dreidimensional sicht- und erfahrbar gemacht. Insofern wird die Sprache durch die Ausnutzung der Möglichkeiten der Szenografie dreidimensional und leiblich erfahrbar. Das Lesen des Texts erschien hier nicht in seiner herkömmlichen Ausprägung als unbewegter Vorgang des Dekodierens von Zeichen, sondern wurde zu einer Erfahrung im Raum.

Epple und Weitz nahmen in ihrer Konzeption *BuchKörper* die Materialität und die Trägermedien zum Ausgangspunkt ihrer Überlegungen und erstellten aus vorhandenem Material eine innovative Buchcollage im Raum, um damit das Buch in das Zentrum der Betrachtung zu bringen und die Geschichte des »Wilhelm Meister«-Buchs zu visualisieren.¹⁴⁷ Diese Erstellung einer Collage stellt damit die Geschichte der Gestaltung des Trägermediums dar, bietet die Möglichkeit, anhand unterschiedlicher Bücher zu sehen, wie sich das Trägermedium verändert, welche unterschiedlichen Erscheinungsformen es hat.

Lepp und Prinzler stellen ihr Projekt der Rezeption von Literatur in Form einer Videoinstallation unter dem Namen *LeserStimmen* vor, in deren Rahmen Passagen des »Wilhelm Meister« von mehreren Personen auf unterschiedlichen Monitoren vorgelesen wurden.¹⁴⁸ Damit lenkten sie den Fokus weg vom gedruckten Trägermedium und hin zur mündlichen Übertragung und der Sprachrhythmik. Insofern wurde in Lepps und Prinzlers Ausstellung der Blick auf das Medium Sprache in der mündlichen Ausdrucksform gelegt. Durch die Betrachtung dieser Installation wurde deutlich, dass Sprache eine eigene Rhythmik besitzt und ihre Tonalität jeweils auch bestimmte Wirkungen nach sich zieht. Durch die zudem zu betrachtende Mimik und Gestik der Personen wurde darüber hinaus der visuelle Eindruck des Vortrags im Raum erfahrbar und deutlich, welche unterschiedliche Eindrücke schon das Vortragen durch unterschiedliche Personen mit sich bringt. Damit, so lässt sich interpretieren, wird auch die Individualität der Auseinandersetzung mit Literatur erfahrbar, die nicht nur eine festgelegte Größe darstellt, sondern rezeptionsästhetisch betrachtet wird.

Die beiden weiteren Ideen in Bezug auf die Experimente zum Ausstellen von Literatur gehen stärker auf die Frage des erinnerungskulturellen Diskurses und auf die Frage nach »Dichtung und Wahrheit« ein und werden daher im Rahmen dieser Arbeit nicht weiter betrachtet.¹⁴⁹ Wie sich zeigt, wurden unterschiedliche Möglichkeiten erprobt, die jeweils Literatur auf eine spezifische Weise in den Blick nahmen. Dabei zeigten diese Ausstellungsformate ihr Innovationspotenzial und wiesen auch sehr klar aus, welches Verständnis von Ausstellung und auch von Literatur sie hatten. Allerdings lassen sie sich nicht konsistent und abstrahiert im literaturmusealen Ausstellungsdiskurs verorten. Es scheint doch zum Teil recht spezifisch vom Thema, vom Roman oder dem

147 Epple, Rose & Weitz, Detlef: *BuchKörper*. Das Buch als Objekt, in: Bohnenkamp, Anne & Vandenrath, Sonja (Hg.): *Wort-Räume. Zeichen-Wechsel. Augen-Poesie*, S. 321-326, hier S. 324.

148 Vgl. Lepp, Nicola & Prinzler, Hannah Leonie: *LeserStimmen*. Eine Videoinstallation, in: Bohnenkamp, Anne & Vandenrath, Sonja (Hg.): *Wort-Räume. Zeichen-Wechsel. Augen-Poesie*, S. 327-332.

149 Vgl. dazu Bohnenkamp, Anne & Vandenrath, Sonja: *Wie stellt man Literatur aus? Sieben Positionen zu Goethes »Wilhelm Meister«*. Frankfurter Goethe-Haus 2010, in: dies. (Hg.): *Wort-Räume. Zeichen-Wechsel. Augen-Poesie*, S. 285-292, hier S. 290.

in den Blick genommenen Text abzuhängen, welche Ausgestaltungen und Möglichkeiten gegeben sind. Die plakative Frage des Projekts »Wie stellt man Literatur aus?« wird zudem in keinem der Ansätze beantwortet. Alle Ansätze berufen sich darauf, nicht Literatur auszustellen, sondern ein Verhältnis zu ihr herzustellen, wobei jeweils detailliert der entsprechende Umgang mit Literatur reflektiert wird, ohne dass aber eine abstrahierte Sicht auf die Möglichkeiten des Symmediums Literatúrausstellung ermöglicht würde. Eine solche abstrahierte Sicht ist im museologischen Diskurs gar nicht das Ziel, weil Kurator*innen gerade kreativ und individuell mit ihren Ausstellungsthemen umgehen. Um aber das Symmedium Literatúrausstellung als Gegenstand für den Deutschunterricht beschreibbar zu machen, bedarf es einer solchen Systematisierung für den Kontext dieser Habilitationsschrift. Dabei geht es darum, übergeordnete und von der konkreten Einzelausstellung abstrahierte Befunde herauszuarbeiten, auf deren Basis eine Schärfung des Blicks auf das Symmedium Ausstellung und die entsprechend abzuleitenden didaktischen Anschlussfähigkeiten für den Literaturunterricht möglich werden. Anders als in dem eben skizzierten Ausstellungsexperiment soll es also im Folgenden nicht darum gehen, weitere Beispiele literaturmusealer Ausstellungen darzustellen, sondern vielmehr um eine theoriegeleitete Auseinandersetzung mit der Frage, wie Literatur losgelöst von ihren Trägermedien zum Thema einer Ausstellung werden kann.

3.5 Ausstellen von Literatur in ihrer Eigengesetzlichkeit: Literatur und Raum

In den bisherigen Auseinandersetzungen mit der Frage nach der Ausstellbarkeit von Literatur, nach den Ausgestaltungen des Symmediums Literatúrausstellung und den Weiterentwicklungen neuer Ausstellungskonzepte werden oft Thesen in Bezug auf die Möglichkeiten oder die Unmöglichkeit des Ausstellens von Literatur in einem spezifischen Sinne in den Diskurs eingebracht, ohne dass dabei eine klare konzeptionelle Unterfütterung vorgenommen würde.

Der Grundgedanke einer aktuellen Tendenz in der literaturmusealen Ausstellungstheorie besteht beispielsweise darin, Literatur auf eine spezifische Weise in den Raum zu übertragen. So spricht Markus davon, »Werke oder Teile daraus in ihrer Eigengesetzlichkeit als Kunstwerk«¹⁵⁰ in den Blick der Ausstellung zu nehmen und in den Raum zu übertragen. Es soll also nicht darum gehen, anhand von Para- oder Epitexten die realhistorischen Kontexte oder biografisch inspirierten Entstehungsbedingungen von

150 Markus, Anna-Lena: Fremde Heimat. Flucht und Exil der Familie Mann. Zur Einführung in die Ausstellung, in: Lipinski, Birte & dies. (Hg.): Fremde Heimat, S. 9-14, hier S. 11. Bei dieser Betrachtung geht es um adaptive Ausstellungen, die einen bestehenden literarischen Text aufgreifen. Ausgeklammert wird eine Betrachtung des Zusammenwirkens der Entstehung von Literatur und Museum, wie sie Orhan Pamuks Roman »Das Museum der Unschuld« (2008) vorführt. Dieser Roman beschreibt die Musealisierung eines Hauses, wobei der Autor während der Entstehung schon Gegenstände sammelte, die im Roman thematisiert und im Museum ausgestellt werden (vgl. dazu Mückain, Olaf: Die Sprache und die Dinge. Orhan Pamuks *Museum der Unschuld*, in: Hochkirchen, Britta & Koilar, Elke (Hg.): Zwischen Materialität und Ereignis, S. 103-122).

literarischen Texten in den Blick zu nehmen oder die Trägermedien von Literatur, die dem Gesetz der sinnlichen Erfassbarkeit unterworfen sind, auszulegen, sondern darum, das Kunstwerk selbst zum Sprechen zu bringen. Fraglich ist schon, wie es möglich sein sollte, die Eigengesetzlichkeit von Literatur fass- und damit auch ausstellbar zu machen. Zentraler Gedanke ist, dass es eben nicht darum gehen soll, die konkrete Sprachverwendung zu thematisieren oder Objekte auszulegen, sondern um eine Ausstellung dessen, was den Kunstcharakter des literarischen Texts überhaupt ausmacht.

Gemeint sein muss also die Literatur als immaterielles Objekt, wobei Markus sich im Ausstellungskatalog nicht explizit zu den oben vorgeführten Arten literaturmusealen Ausstellens positioniert. Dazu stellt sich die Frage, wie die an sich immaterielle Literatur als sinnlich im Ausstellungsraum vorstellbar kuratiert werden kann. Auch Wißkirchen fragt sich, wie »die Literatur angemessen in einer Ausstellung für den Besucher erfahrbar gemacht werden kann«¹⁵¹. Zeissig sieht eine terminologische Herausforderung darin, dass in Bezug auf Ausstellungen kein allgemeingültiger Begriff dessen vorherrsche, was unter Literatur verstanden werde.¹⁵² Es muss also erst einmal überhaupt eine Klärung darüber herbeigeführt werden, was »die Literatur« als Ausstellungsgegenstand überhaupt sein kann.

Um die hier aufgeworfenen Fragen und Probleme beantworten zu können, bedarf es eines theoretischen Vorbaus, der nachweist, inwiefern die immaterielle Dimension von Literatur und die neueren museologischen Entwicklungen, die ich in Kapitel 2 beschrieben habe, zusammenpassen. Damit geht es nicht mehr nur um die generelle Frage nach der Ausstellbarkeit von Literatur, sondern um den Nachweis, dass auch die Literatur als immaterieller Gegenstand in den Ausstellungsraum übersetzt werden kann. In Bezug auf diesen Nachweis herrscht bisher keine terminologische wie konzeptionelle Systematik vor, sodass die Frage in den unterschiedlichen Ansätzen auch jeweils sehr unterschiedlich unter Bezugnahme auf das jeweils konkrete Ausstellungs-konzept beantwortet wird. Um eine terminologische und konzeptionelle Klarheit in den Diskurs zu bringen, werde ich im Folgenden zeigen, dass die Betrachtung von Literatur in ihrer Eigengesetzlichkeit durchaus konzeptionelle Anschlussfähigkeiten zum aktuellen Forschungsstand in Bezug auf das Ausstellen des Immateriellen aufweist. Dabei werde ich zunächst einmal konzeptionelle Klarheit in die jeweiligen Überlegungen bringen und Anschlussfähigkeiten zwischen Literaturwissenschaft und Ausstellungstheorie herstellen, um daran anknüpfend konkrete Perspektiven der Umsetzbarkeit zu bewerten und weiterzuentwickeln.

Literatúrausstellungen im hier beschriebenen Sinne stellen nämlich Themenausstellungen im Sinne der neueren Museologie dar. Isenbort skizziert in seinem Aufsatz »Die thematische Ausstellung als Raum des Immateriellen«¹⁵³ Ausstellungen, die mit immateriellen und abstrakten Themen operieren und daher auch nicht auf einen vorgefertigten Fundus an Material zurückgreifen können. Um das Immaterielle verräumlichen zu können, arbeitet er in seinem Konzept mit Inszenierung und Szenografie. Der

151 Wißkirchen, Hans: Auf der Suche nach der idealen Ausstellung. Die Rolle der Laborausstellungen im Rahmen der Neukonzeption des Buddenbrookhauses, in: ebd., S. 16-22, hier S. 22.

152 Vgl. Zeissig, Vanessa: Zur Literatur als immateriellem Museumsobjekt, in: ebd., S. 23-34, hier S. 27.

153 Isenbort, Gregor: Die thematische Ausstellung als Raum des Immateriellen.

Terminus der ›Inszenierung‹ wird hier in einem fundamental anderen Sinne gebraucht als etwa bei Aschenbach (vgl. die Ausführungen zur ›neuen Anschaulichkeit‹ in Kapitel 3.4.4 dieser Arbeit). Während Aschenbach noch davon ausgegangen war, dass die Inszenierung in jedem Falle zur Konkretisierung dienen müsse und schließlich eine sinnliche Veranschaulichung erfolge, ist die Zielsetzung in der aktuellen Museologie eine andere, nämlich die bewusste Ausnutzung der Räumlichkeit für das Ausstellungserlebnis. Isenbort hält fest:

Der Akt der Inszenierung ist vor allem ein Akt des Sichtbarmachens, und dieses Sichtbarmachen ist wiederum ein Akt, durch den in übertragener Weise einem Thema ein Ort zugewiesen wird, zum Beispiel in der Vorstellungswelt.¹⁵⁴

Diese Beschreibung zeigt, dass im Akt des szenografischen Ausstellens dem eigentlichen nicht fass- und sichtbaren Thema eine räumliche Konnotation gegeben wird. Das abstrakte Thema wird in der Vorstellung der Betrachter*in verortet. Isenbort hält weiter fest: »Thematisches Ausstellen ist Instrument, mit dessen Hilfe abstrakten Phänomenen konkrete Orte und Bedeutungen zugewiesen und zur Diskussion gestellt werden.«¹⁵⁵ Es geht also nicht darum, dass die Inszenierung wie bei Aschenbach dazu führt, dass die Besucher*in eine konkrete Szenerie vor Augen hat, sondern um einen abstrakten Akt der Konkretisierung von Sachverhalten im Bewusstsein der Besucher*innen. Diese Konkretisierung erfolgt dadurch, dass ein Thema greifbar gemacht wird, indem es konkret in den Raum gebracht oder zumindest mit räumlichem Vorstellungsinventar versehen wird. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass die menschliche Verständnismöglichkeit größer ist, wenn Informationen – und sei es nur in einem metaphorischen Sinne – in eine räumliche Ordnung gebracht werden können. Isenbort betont, die szenografische Verräumlichung sei deshalb konkretisierend, weil eine Parallelisierbarkeit mit der menschlichen Wahrnehmung bestünde: »Wahrnehmen der Welt besteht aus Akten des Verortens und Bezugnehmens, aus einer Folge von Akten der Ortszuweisung.«¹⁵⁶ Wenn also Wahrnehmen grundsätzlich räumlich organisiert ist, dann bietet sich das Format Ausstellung, das ja gerade durch seine Räumlichkeit charakterisiert ist, für eine Wahrnehmungsschärfung im beschriebenen Sinne geradezu an.¹⁵⁷ Die Szenografie macht sich die räumliche Verfasstheit menschlicher Erkenntnis zunutze und kann damit Abstraktes in Konkretes umwandeln. Die Übertragung des Abstrakten in ein anderes Zeichensystem ist keine 1:1 Übersetzung, sondern verändert die Botschaft,

154 Ebd., S. 7.

155 Ebd.

156 Ebd., S. 8.

157 Der Gedanke der räumlichen Strukturiertheit von Wahrnehmung ist nicht neu. Nicht zuletzt Kants transzendente Ästhetik, die mit der Erörterung »von dem Raume« beginnt und den Begriff transzendental verortet, legt Zeugnis von dieser anthropologischen Grundannahme ab (vgl. Kant, Immanuel: Kritik der reinen Vernunft, 1, Werkausgabe Band III, hg. von Wilhelm Weischedel, Wiesbaden: suhrkamp taschenbuch wissenschaft 1974, S. 71-77). Daraus lässt sich schließen, dass die Räumlichkeit gerade für Abstrakta eine erhellende Wirkung aufweist. Vgl. zur Relevanz des Raums für die menschliche Wahrnehmung und die Literaturrezeption auch Dennerlein, Katrin: Narratologie des Raumes. Berlin: De Gruyter, 2009.

hilft damit aber zum besseren Verständnis und zur besseren Erfassung durch die Strukturiertheit menschlicher Erkenntnis. Durch den szenografischen Zugriff würden Isenbort zufolge die abstrakten Themen durch Gestaltung, Raumausnutzung, Lichteffekte und Medien in den Raum übertragen. Wichtig ist, zu bedenken, dass das Arrangement im Museum nicht als ein feststehendes Gebilde den Besuchenden gegenübersteht, sondern eine Interaktivität zustande kommt. So hebt Poesch hervor, dass sich schon in den ersten zugänglichen Museen »Interessierte (im Gegensatz zum Theater) zwar geführt, aber trotzdem aktiv durch den Wissensraum bzw. die skené bewegten.«¹⁵⁸ Es geht also nicht darum, im Raum eine statische Erklärungssituation zu produzieren, sondern um die bewusste Ausnutzung der Möglichkeiten leiblicher Präsenz und Bewegungen. Die Institution Museum ist immer an den Raum gebunden und bewirkt damit räumliche Wahrnehmungen, die durch die moderne Szenografie bewusst ausgenutzt werden. Poesch betont, dass jede Art des räumlichen Arrangements damit schon eine Form der räumlichen Inszenierung darstelle.¹⁵⁹ Die Szenografie nutzt die leibliche Präsenz der Museumsbesucher*in bewusst aus und kann auf diese Weise einen Erfahrungsraum erzeugen, der zum Eintauchen in abstrakte kognitive Räume einlädt.¹⁶⁰ Mithin bedient sich die Szenografie bewusst des Mediums Raum und kann durch die Tatsache, dass Besucher*innen präsent sind und sich im Raum bewegen, ein Eintauchen in die Welt der Ausstellung anbahnen.

Die Beobachtung, dass das Ausstellen des Immateriellen auch immer eine Form des zumindest mentalen, aber durch den Ausstellungscharakter freilich auch faktischen Verräumlichens darstellt und dabei eine subjektive Involvierung der Besucher*innen ermöglicht, bietet interessante Beobachtungen für eine Literatúrausstellung, die ihrerseits nicht auf Konkreta aufbaut, sondern den literarischen Text als immaterielles Objekt in einer spezifischen Art und Weise in den Blick nimmt. Dabei lässt sich die Skepsis gegenüber Ausstellungskonzepten, die die Literatur in ihrer Eigengesetzlichkeit in den Blick nehmen, durch eine Bezugnahme auf literaturtheoretische Ansätze entkräften, wie ich im Folgenden darstellen werde.

3.5.1 Die Struktur künstlerischer Texte und die Szenografie: Raumsemantik im Raum

Die Literatur als immaterieller Gegenstand scheint auf den ersten Blick schwerlich in den Ausstellungsraum übertragbar zu sein.

Aber: Aus einer theoretischen Betrachtung des Verhältnisses von Literatur [...] und Ausstellung ergibt sich, dass die Kluft zwischen immaterieller Literatur und der sinnlich wahrnehmbaren Ausstellung gar nicht bestehen muss.¹⁶¹

158 Poesch, Janina: Szenografie ist... Ein Rückblick, in: Kiedaisch, Petra, et al. (Hg.): Szenografie. [Anm 98], S. 18-29, hier S. 26.

159 Vgl. ebd., S. 26.

160 Vgl. dazu Drees, Ursula: Mediale Vermittlung, S. 130.

161 Bernhard, Sebastian: Literarisches Lernen in einer Literatúrausstellung?, in: Grünewald, Andreas; Hethey, Meike & Struve, Karen (Hg.): KONTROVERS – Literaturdidaktik meets Literaturwissenschaft, Trier: wvt 2020, S. 335-350, hier S. 341.

Beispielsweise lässt sich die strukturalistische Textauslegungstheorie ohne Probleme in einen räumlichen Bezug setzen. Jurij M. Lotman stellt in seiner Theorie zur »Struktur künstlerischer Texte« (1972) beispielsweise die räumliche Ordnung erzählender Texte in den Mittelpunkt seiner Textauslegungslehre. Basis der raumsemantischen Betrachtung literarischer Texte ist bei Lotman ähnlich wie in Isenborts Konzept der Themenausstellungen die menschliche Wahrnehmungsstruktur. So arbeitet Lotman heraus:

Der dem Menschen eigene besondere Charakter der visuellen Wahrnehmung der Welt hat zur Folge, daß für den Menschen in der Mehrzahl der Fälle die Denotate verbaler Zeichen irgendwelche räumlichen, sichtbaren Objekte sind, und das führt zu einer spezifischen Rezeption verbalisierter Modelle. Auch diesen Modellen ist das iconische Prinzip, die Anschaulichkeit durchweg eigentümlich.¹⁶²

Lotman geht von der Grundannahme aus, dass der Mensch beim Wahrnehmen (zum Beispiel Hören oder Erlesen) eines verbalen Zeichens mit diesem Zeichen ein Objekt der außersprachlichen Wirklichkeit verbinde. Dieses Objekt der außersprachlichen Wirklichkeit erscheine dem Menschen bei der Betrachtung des entsprechenden Zeichens. Wann immer der Mensch also ein sprachliches Zeichen erfasse, belege er dieses Zeichen in irgendeiner Form mit räumlichen Merkmalen. Auch eindeutig nicht räumlich konnotierte Begriffe werden Lotman zufolge räumlich konnotiert. Aus dieser Verfasstheit der Wahrnehmung leitet Lotman die »Möglichkeit der Darstellung von Begriffen, die an sich nicht räumlicher Natur sind, in räumlichen Modellen«¹⁶³, ab. Er leitet das aus alltagsprachlichen Beispielen wie dem Gegensatzpaar »wertvoll – wertlos« her, das mit dem topologischen Gegensatz »hoch – niedrig« korreliere. Er schließt, dass sich »die Sprache räumlicher Relationen als eines der grundlegenden Mittel zur Deutung der Wirklichkeit«¹⁶⁴ offenbare. Lotman führt das Gedankenmodell eines verallgemeinernden Begriffs an, der von sich aus keinerlei konkrete Merkmale besitze. Er geht davon aus, dass die meisten Menschen diesen Begriff doch wieder mit räumlichen Merkmalen versehen. Ein komplett abstrahierter Begriff, ein »Alles«¹⁶⁵, werde dann als unbegrenzt beschrieben, wobei Lotman davon ausgeht, dass der Terminus »Grenze« schon eine räumliche Grundverfasstheit besitze. Unbegrenztheit sei eben im allgemeinen Sprachgebrauch synonym zu sehr großer räumlicher Abmessung.¹⁶⁶ Lotman beruft sich auf experimentelle Studien, denen zufolge selbst der Begriff der Universalität von der Allgemeinheit deutlich räumlich konnotiert sei.¹⁶⁷ Wenn die menschliche Wahrnehmung auf dem »iconischen Prinzip« basiert, wie Lotman im obigen Zitat weiter ausführt, Abstrakta also auf diese Weise sogleich mit Kategorien der Anschaulichkeit belegt werden, dann folgt daraus, dass auch die Rezeption eines literarischen Texts auf der Basis räumlicher Konnotationen erfolgt.

162 Lotman, Jurij M.: Die Struktur literarischer Texte, übersetzt von Rolf-Dietrich Keil, 4., unveränderte Auflage, München: UTB 1993, S. 312.

163 Ebd., S. 313.

164 Ebd.

165 Ebd., S. 312.

166 Vgl. ebd.

167 Vgl. ebd.

Da derartig verdinglichte Konkretisierungen in den meisten Fällen eine räumliche Beschaffenheit – Tiefe, Höhe, Breite – aufweisen und der Mensch bei seinen Vorstellungen eben eine stark räumliche Struktur zugrunde lege, sei auch die Wahrnehmung eines Texts in großen Teilen räumlich strukturiert. Der Mensch nehme die erzählte Welt räumlich wahr und modelliere die Regeln der erzählten Welt. Die räumliche Beschreibung der Handlungsschauplätze in einem literarischen Text diene beispielsweise nicht der bloßen Dekoration, sondern bilde einen gewissen Topos des Texts. Diese topologische Ordnung stehe aber nicht für sich selbst, sondern fungiere auch »als Sprache für den Ausdruck anderer, nichträumlicher Relationen des Textes.«¹⁶⁸ Gemeint ist damit, dass schon die Handlungsschauplätze und deren topologische wie topografische Ordnung nicht rein als Deskriptionen und Verbildlichungen zu betrachten seien, sondern ihrerseits weitere nichträumliche Implikationen bergen. Literarische Texte bilden Lotman zufolge auf der Oberflächenebene eine bestimmte räumliche Ordnung ab. So operieren Texte beispielsweise mit dem Gegensatz ›Stadt – Land‹. Diese räumliche Grenze werde in literarischen Texten oft semantisiert und in der Folge auch auf nicht-räumliche Aspekte übertragen, sodass sich innerhalb des Texts *semantische Felder* bilden.¹⁶⁹ Ein literarischer Text ist damit ein System von Ordnungen, das durch *semantische Felder* und dazwischen liegende Grenzen konstituiert wird.

Die Betrachtungen bei Lotman weisen eine hohe Anschlussfähigkeit an die Betrachtungen Isenborts zu einer Ausstellung auf. Isenbort selbst legt eine Parallele zwischen Ausstellung und Literaturbetrachtung nahe:

Das Ausstellen macht sich damit dieselben Möglichkeiten zunutze wie die fiktionale Literatur, der Film oder das Theater: Betrachtenden (sic!) können erleben, müssen aber keine Entscheidungen fällen und keine Konsequenzen fürchten. Die Entlastung von Wirklichkeit ist die Voraussetzung dafür, sich diese Wirklichkeit wenigstens in Teilen vor Augen zu führen.¹⁷⁰

Insofern geht Isenbort schon davon aus, dass die Rezeption einer Ausstellung ähnlich ablaufe wie die Rezeption von Literatur: In beiden Fällen werden Sachverhalte und Themen mit einer je spezifischen ästhetischen Distanz betrachtet. Der Unterschied besteht einerseits in der Interaktivität und andererseits auch in der Dreidimensionalität sowie in der Möglichkeit der leiblichen Erfahrung des Museums-/Ausstellungsraums. Rostásy und Sievers setzen sogar noch grundlegender an:

Wir können uns – und andere – nicht losgelöst vom Raum denken. Was auch immer wir erleben, wir erleben es im Kontext von Raum – den Ausblick aus einer Riesenradgondel ebenso wie das Schwimmen im Wasserbecken. Und selbst den Protagonisten eines Buches, das wir lesen, stellen wir uns in einem Raum vor.¹⁷¹

Auch wenn die Literatur nicht Realität abbildet, sondern selbst eine fiktionale Welt konstruiert und daher die herausgearbeitete weitere Brechung des Wirklichkeitsbezugs

168 Ebd., S. 330.

169 Vgl. ebd., S. 332.

170 Isenbort, Gregor: Die thematische Ausstellung als Raum des Immateriellen, S. 9.

171 Rostásy, Andrea & Sievers, Tobias: Handbuch Mediatektur, S. 43.

mitbedacht werden muss, bleibt doch die Feststellung, dass strukturelle Ähnlichkeiten vorliegen und damit ein Passungsverhältnis zwischen Literatur und szenografischer Ausstellung besteht. Aufbauend auf der Grundannahme, dass Literatur im Zuge der Rezeption schon grundsätzlich in eine zumindest mental verräumlichte Ordnung gebracht wird, lässt sich eine Übertragung zum szenografischen Ansatz herstellen. Szenografie bedient sich des realen Raums, um damit kognitive Räume zu kreieren.¹⁷²

Somit lässt sich festhalten, dass Lotmans Theorie der Struktur künstlerischer Texte und die szenografische Konzeption von Thementausstellungen klare Parallelen aufweisen. Beide gehen in ihren Überlegungen von der räumlichen Grundverfasstheit menschlicher Wahrnehmung aus. Wenn Lotman betont, dass in literarischen Texten immer eine Korrelation eigentlich nicht-räumlicher Begriffe mit Räumlichkeit vorliegt und Isenbort davon ausgeht, dass eine szenografische Thementausstellung gerade der Verräumlichung von nicht-räumlichen Zusammenhängen diene, dann lassen sich konzeptionelle Anschlüsse herstellen. Diese Anschlussfähigkeiten wurden sogar bereits in Ausstellungen ausgenutzt:

Bachmann betont am Beispiel einer Ausstellung über Lion Feuchtwangers Roman »Erfolg. Drei Jahre Geschichte einer Provinz« (1930), die den Titel *Erfolg. Lion Feuchtwangers Bayern* trug und von Oktober 2014 bis Februar 2015 im *Literaturhaus* in München zu sehen war:

Es bietet sich insbesondere an, die Raumstruktur des Romans in einer Ausstellung ins Dreidimensionale zu übertragen. Das Herausarbeiten der Raumstruktur gehört zur literaturwissenschaftlichen Kernkompetenz und beruht auf einer Interpretation des Textes.¹⁷³

Sie greift also die literaturwissenschaftliche Beobachtung in der Tradition Lotmans und Anderer auf und geht davon aus, auf diese Weise zu einer Auseinandersetzung mit dem Roman selbst ohne ein Ausweichen auf Para- und Epitexte gelangen zu können. Die Basis von Bachmanns Überlegungen für die Kuratierung einer Ausstellung bildet eine präzise, mit literaturwissenschaftlicher Methodologie angestellte raumsemiotische Interpretation des Romans, die als Basis für weitere Überlegungen dient. Insofern ist eine Ausstellung, die die räumlichen Kategorien zur Grundlage ihrer Kuratierung nimmt, gewissermaßen die Ausstellung einer spezifischen Form von gliedernder Interpretation des Textes. In Bachmanns Beispiel funktionierte das folgendermaßen:

Feuchtwangers *Erfolg* meint mit der »Provinz« im Untertitel zwar Bayern, nennt aber als Schauplatz immer wieder die »bayrische Hochebene« und spielt tatsächlich größtenteils in München. Diese bayrische Hochebene begrenzte als halbrund aufgezo- genes Panorama (die Reproduktion einer Reliefkarte des zeitgenössischen Historien- und Panoramamalers Michael Zeno Diener) den ersten Raum der Ausstellung. Der Begriff des »Panoramas« stammt dabei nicht aus dem Roman selbst, sondern aus der Analyse und taucht auch in der Forschungsliteratur immer wieder auf.¹⁷⁴

172 Vgl. Drees, Ursula: *Mediale Vermittlung*, S. 130.

173 Bachmann, Verena: *Kein Schlüssel zum Erfolg? Wie man einen Roman ausstellen kann*, in: Hansen, Lis et al. (Hg.): *Das Immaterielle ausstellen*, S. 125-140, hier S. 132.

174 Ebd., S. 132f.

Bachmann nimmt also einerseits den Handlungsort als Basis und grenzt den ersten Raum durch diesen Handlungsraum ab. Dabei arbeitet sie heraus, dass der Raum in Feuchtwangers Roman auch nicht klar auf einen geografischen Ort zu beziehen sei und bezieht sich auf die in der Forschungsliteratur angestellte Beobachtung, derzufolge der Roman ein Panorama seiner Zeit zeichne. Dass in diesem Falle die im Roman beschriebene Hochebene durch ein reales Panoramabild begrenzt wurde, scheint recht konkret an die tatsächlich beschriebene Raumordnung des Feuchtwanger-Romans angelehnt. Allerdings abstrahierte die Ausstellung schon insofern, als sie nicht die räumlichen Beschreibungen nachbildete oder im Roman selbst verwendete Termini in den Raum übersetzte, sondern einen Zugriff über die Forschungspositionen und damit über die bisher angestellten Interpretationen wählte. Dass also der erste Ausstellungsraum als Panorama konzipiert war, stellte insofern schon einen interpretativen Zugriff dar, der die Romanhandlung strukturierte und damit einen spezifischen Blick auf den Text anregte. Bachmann verschenkt an dieser Stelle argumentatives Potenzial, wenn sie in der Folge von den im ersten Raum angebrachten Figuren berichtet und dabei keine Verbindung zur Räumlichkeit expliziert. Letztlich sind auch die Figuren in literarischen Texten oftmals mit bestimmten Handlungsräumen verbunden oder werden mit räumlichen Korrelationen semantisiert.

Dass also die Figuren in diesem ersten Raum in einem spezifisch-interpretierenden Sinne angeordnet waren, lässt sich auf die Raumsemantik übertragen: Wie Bachmann nämlich herausarbeitet, tritt im Roman »Erfolg« ein sehr großes Figureninventar auf, wobei die Figuren weniger in ihrer Individualität als vielmehr in ihrer Funktion als Beispiele von Gruppen konzipiert sind.¹⁷⁵ Bachmann bezeichnet die Figurenbeschreibungen als holzschnittartig.¹⁷⁶ Die Erscheinungsform der in dem Raum ausgestellten Figuren übersetzte die abstrakte analytische Beobachtung, dass die Figuren in weiten Teilen schablonenhaft sind, in den Raum, indem für jede der im Roman auftretenden Gruppen von Figuren jeweils die repräsentierende Figur in Lebensgröße auf Platten aufgezogen in der Ausstellung präsentiert wurde. Die Figuren hingen an dünnen Fäden, »um das Marionettenhafte darzustellen, das ihnen im Roman zukommt.«¹⁷⁷ Insofern wurde durch das ausstellerische Arrangement erkennbar, dass hier nicht eigenständig handelnde, klar individuelle Figuren im Text auftreten. Diese These der marionettenhaften Figurenkonstruktion stellte insofern schon eine in den Raum übertragene Form der Interpretation dar, die durch das Symmedium Ausstellung direkt erfahrbar gemacht wurde.¹⁷⁸

Der zweite Raum hingegen stellte Handlungsräume des Romans dar, die »jeweils metonymisch für verschiedene Bereiche der Gesellschaft stehen, also etwa das Gefängnis als Ort der Justiz, die Gemäldegalerie als Ort der Kunst, die Gastwirtschaft als Ort der Politik.«¹⁷⁹ In der Darstellung dieser Orte operierte die Ausstellung mit Formensprache, die beispielsweise die Beengtheit und die beklemmende Atmosphäre der

175 Vgl. ebd., S. 133.

176 Vgl. ebd., S. 136.

177 Ebd., S. 136.

178 Vgl. ebd., S. 136.

179 Ebd., S. 137.

Innenräume symbolisierte.¹⁸⁰ Bachmann hebt den experimentellen Charakter einer solchen Form des Ausstellens der immateriellen Literatur hervor und betont, das sei grundsätzlich eine Form der Interpretation. Sie schließt mit den Worten:

Insofern ist eine solche Ausstellung auch ein Vorschlag – in unserem Fall ein Vorschlag zu einer bestimmten Lektüre und Deutung des Textes. Ein solcher Vorschlag ruft damit Zustimmung, vermutlich aber auch mehr Widerspruch und Kritik als eine illustrative Ausstellung hervor. In jedem Fall ist sie eine Auseinandersetzung mit dem Roman. Und möglicherweise regt sie sogar zu einer eigenen Lektüre oder Relektüre an.¹⁸¹

Diese Art von Ausstellung stellt ein Rezeptionszeugnis des literarischen Texts dar und erlaubt auf Basis der Raumgestaltung einen Zugriff auf den Inhalt des Romans. Bei konsequenter Anwendung erfolgt bei dieser Herangehensweise eine abstrahierende Interpretation des Texts, in deren Rahmen die Raumordnung betrachtet und gegebenenfalls vorhandene weitere, eigentlich nicht-räumliche Zusammenhänge herausgearbeitet werden, die ihrerseits aber räumlich konnotiert sind. Durch die Auseinandersetzung mit diesen *semantischen Feldern* der literarischen Texte lässt sich zugleich eine Art impliziter Ebene aus den Texten herausarbeiten: Durch die Wortfelder und -assoziationen kristallisieren sich bestimmte, nicht explizierte Grundannahmen und Regeln in der Welt des Texts heraus, die sprachlich verbalisiert werden können. Ein Beispiel wäre es, dass in einem literarischen Text der nördliche Handlungsraum mit Kälte korreliert und dann im weiteren Verlauf Figuren in Abhängigkeit von ihrem Verhalten und ihrer Charakterisierung ebenfalls mit Attributen versehen werden, die diese Korrelation mit Kälte aufweisen.

Wird das baulich in den Raum übersetzt, dann kann das genau diese Interpretation ohne nähere Erläuterung plastisch erfahrbar machen: Die Beobachtungen einer impliziten Bedeutungsebene werden damit im Raum anschaulich zur Disposition gestellt. Wichtig ist dabei nur, dass die Sprache der Ausstellung lesbar bleibt und auch diejenigen Besucher*innen, die selbst nicht mit derartigen Interpretationstechniken vertraut sind oder werden sollen, dennoch Anknüpfungspunkte in der Ausstellung finden. Fraglich bleibt, wie jemand, der die Ausstellung ohne jegliche Kenntnis des entsprechenden literarischen Texts besucht, einen Zugang zu dieser Konzeption finden sollte. Ohne Thema, Motive, Darstellungsweisen oder Problemstellungen eines literarischen Texts zu kennen, stellt es sich sicherlich als ausgesprochen schwierig dar, überhaupt nachzuvollziehen, wie eine Interpretation zustande kommt. Wenn dann diese Interpretation darüber hinaus nicht expliziert, sondern abstrahiert als ausstellerisches Zeichen in den Raum übertragen wird, ist das Verstehen dieser Zeichen ausgesprochen komplex. Wie ich in Kapitel 2 dargestellt habe, besteht bei einer zu hohen Komplexität und einer zu geringen Rückbindung an die Rezipierbarkeit der Ausstellung die Gefahr, dass die Ausstellung eine zu große Alteritätserfahrung hervorruft und genau dadurch auf Ablehnung stößt, also auch nicht zum Nachdenken anregt. Eben deshalb muss sichergestellt sein, dass das Zeicheninventar einer Ausstellung sich als rezipierbar erweist und zum Denken in Bezug auf die Ausstellungsthematik anregt.

180 Vgl. ebd., S. 136f.

181 Ebd., S. 140.

Wie ich in Kapitel 7.3 noch genauer ausführen werde, lässt sich dieses Konzept als eine mediale Erweiterung für das kumulative literarästhetische Lernen im Sinne Spinners sowie Schilchers und Pissareks¹⁸² begreifen und entsprechend auch herleiten, dass die Betrachtung derartig angelegter Ausstellungen auf mehreren Kanälen Anschlussfähigkeiten für einen Literaturunterricht in einem erweiterten Sinne bietet. Voraussetzung dafür ist nur unter anderem, das Symmedium Ausstellung selbst als ein ästhetisches Medium anzusehen, dessen Ästhetik und Lesbarkeit mit den Schüler*innen im Unterricht thematisiert werden sollte. Eine zweite Anschlussfähigkeit der neuen Museologie an die Betrachtung von Literatur in ihrer Immaterialität werde ich im Folgenden darstellen.

3.5.2 Erzähltheoretische Metaphern und Szenografie: Erzähltheorie im Raum

Eine weitere Möglichkeit der Ausnutzung des Mediums Raum besteht in erzähltheoretisch orientierten Ausstellungen, die versuchen, die Kategorien der Analyse in den Raum zu übertragen und dadurch zu einer Orientierung im Text ebenso wie einer Plastifizierung der sonst abstrakt bleibenden Analysekatégorien beizutragen.

Zeissig weist darauf hin, dass es bei einer szenografischen Literatúrausstellung nicht darum gehe, eine Szene nachzubauen oder den Besuchenden den Nachbau eines Handlungsraums zu präsentieren. Sie erläutert die ausstellerische Zielsetzung folgendermaßen: »Es geht vielmehr darum, Metaphern aus dem Roman oder der Analyse des Romans in den Raum zu übersetzen.«¹⁸³ Entsprechend geht es nicht um eine Betrachtung der Raumsemantik, sondern um die Beobachtung, dass die Erzähltheorie ihrerseits schon mit Räumlichkeits-Metaphern arbeitet.

Zeissig bezieht sich also nicht auf die Raumordnung, die in Kapitel 3.5.1 dargestellt wurde, sondern nimmt Bezug auf die von ihr gestaltete Ausstellung *Fremde Heimat* und skizziert eine Möglichkeit, die Erzähltextanalyse in den Raum zu übertragen. Die narratologische Erzähltheorie bedient sich nämlich auch räumlicher Metaphern, wenn es um die Analyse eines Texts geht. Genettes Erzähltextanalyse ist bis heute kanonisch geblieben und bedient sich beispielsweise in der Kategorie des Modus sogar explizit räumlicher Metaphern:

Die ›Repräsentation‹ oder genauer gesagt die narrative Information hat verschiedene Grade; die Erzählung kann den Leser auf mehr oder weniger direkte Weise mehr oder weniger detailliert informieren und so (um eine geläufige und bequeme räumliche Metapher aufzugreifen, die man aber nicht buchstäblich nehmen sollte) eine mehr oder weniger große *Distanz* zu dem, was sie erzählt, zu nehmen scheinen.¹⁸⁴

182 Vgl. Spinner, Kaspar H.: Literarisches Lernen, in: Praxis Deutsch 200. Seelze: Friedrich 2006, S. 6-16 und Schilcher, Anita & Pissarek, Markus (Hg.): Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz, Baltmannsweiler: Schneider 2018.

183 Zeissig, Vanessa: Zur Literatur als immateriellem Museumsobjekt, S. 31.

184 Genette, Gérard: Die Erzählung, 3., durchgesehene und korrigierte Auflage, übersetzt von Andreas Knop, Paderborn: UTB 2010, S. 103.

Er markiert damit schon selbst die Eigentümlichkeit, dass eine räumliche Metapher zur Beschreibung bemüht wird, um damit die abstrakte Kategorie der narrativen Regulierung der Vermittlungsebene des literarischen Textes greifbarer zu machen. Genette weist also schon selbst darauf hin, dass die räumliche Metapher nur eine Art Verlegenheitslösung für eine sonst sprachlich kaum fassbare Betrachtung darstellt.

Die von Genette explizit bemühte räumliche Metapher ist die der Perspektive auf das Geschehen, die ja auch ihrerseits wieder eine räumliche Positionierung der eigentlich abstrakten und nicht als Entität vorhandenen Erzählstimme voraussetzt.¹⁸⁵ Genette erläutert die Regulierung der narrativen Informationen durch den erzählerischen Modus anhand der Wahrnehmung eines Gemäldes, die von der Position der Betrachtenden, deren Distanz und auch möglichen Hindernissen, die den Blickwinkel erschweren, abhängt.¹⁸⁶ Insofern ist also die Art der Regulierung von Informationen durch den Text schon räumlich moduliert.

Auch die Struktur eines Texts ist mit räumlichen Metaphern zu beschreiben: So spricht Genette in seinem Kapitel über »narrative Ebenen« davon, dass in Geschichten zum Teil strukturelle Trennungen auch durch »eine Art Schwelle, die von der Narration selber gebildet wird« vorzufinden seien. Er bezeichnet den Unterschied zwischen den erzählten Elementen diesseits und jenseits der Schwelle als einen »Unterschied der Ebenen«.¹⁸⁷ Dabei geht er davon aus, dass diese Ebenen durch die Beziehung der Personen und Geschehnisse zur Erzählung konstituiert würden.¹⁸⁸ Es geht also darum, dass innerhalb einer Erzählung Veränderungen der Vermittlungsebene oder der Erzählweise vorliegen können. Ein Beispiel wäre etwa, dass ein Werk mit einer Rückblickserzählung beginnt, wobei die Erzählung irgendwann das erzählte Jetzt einholt. Damit würde aus einer Rückblicks- eine gegenwärtige Erzählung. Ebenso lassen sich Fälle betrachten, in denen eine oder mehrere Erzählungen von der Ursprungserzählung ausgehen (intradiegetische Binnenerzählungen). Dieses Phänomen der diegetischen Verschachtelungen lässt sich, wie Genette selbst betont, nur durch die Verwendung räumlicher Begrifflichkeiten überhaupt fassbar machen.

Auf der anderen Seite erweist sich genau diese Betrachtungsweise mit diegetischen Ebenen, außerhalb und innerhalb der Diegese angesiedelten Figuren, erzählerischen Nähe- und Distanzverhältnissen trotz der räumlichen Verbildlichung als recht abstrakt. Der Umgang mit den Perspektivierungen, Sichtweisen und Ebenen ist ein für Nicht-Literaturwissenschaftler*innen nicht auf den ersten Blick greifbares literaturwissenschaftliches Instrumentarium. Eine Übertragung in den Raum könnte dazu beitragen, die sonst rein abstrahierten Betrachtungen in einem vermittelnden Sinne quasi einmal nicht bloß vor dem inneren Auge, sondern tatsächlich im Ausstellungsraum zu sehen. Auch wenn Genette anmahnt, die Räumlichkeit dürfe auf keinen Fall wörtlich genommen werden, lässt sich die Konkretisierung im Raum rechtfertigen, denn im Bewusstsein des Formats Ausstellung handelt es sich ja nicht um den Versuch einer

185 Vgl. ebd.

186 Vgl. ebd.

187 Ebd., S. 147.

188 Vgl. ebd., S. 147.

1:1 Übertragung und damit einer wörtlichen Übernahme, sondern um einen wiederum metaphorisierten, übertragenen Ansatz.

Eine solche Übertragung realisierte das *Buddenbrookhaus* in Lübeck beispielsweise im Rahmen der Ausstellung *Fremde Heimat. Flucht und Exil der Familie Mann* durch sogenannte »Literaturinseln« zu einzelnen literarischen Texten, in denen die jeweiligen erzählerischen Nähe-/Distanz-Verhältnisse in den Raum übersetzt wurden: Innerhalb der sonst historischen Ausstellung befanden sich vier große Kisten, die in die Welt jeweils ausgewählter Texte einführten. Die erste Kiste thematisierte Thomas Manns Novelle »Mario und der Zauberer« (1930). Heuer führt aus, dass keine Handlungsanleitung vor der Box gestanden habe, lediglich an einer Stelle habe sich ein Vorhang befunden, aus dem Geräusche drangen und die Besucher*innen zum Eintreten in die Box motivieren sollten:

[...] neugierig geworden, lüftet er [der Besucher – Anm. SB] den Vorhang der Box und übertritt die Schwelle. Dieser Übertritt katapultiert den Besucher direkt in den Text, der seinerseits von der Grenzüberschreitung erzählt, den freien Willen von Individuen zu brechen – ausgestellt auf einer Bühne und zur Belustigung eines sadistisch-voyeuristischen Publikums. Der Besucher wird beim Betreten zum Teil des Geschehens, zum Teil des literarischen Textes – dies in konsequenter Übertragung der Erzählperspektive auf den Raum, die dadurch gekennzeichnet ist, die vierte Wand zu durchdringen, also den Leser direkt anzusprechen.¹⁸⁹

Auf diese Weise zeigt sich, wie die Erzählperspektive oder die Distanz der Erzählinstanz mit den baulichen Mitteln der Szenografie in den Raum übertragen wurde. Ähnliches gilt für den Umgang mit den erzählerischen Ebenen am Beispiel von Heinrich Manns »Henri Quatre.« Am Beispiel des zentralen Textmoments der Bartholomäusnacht aus Heinrich Manns »Die Jugend des Henri Quatre« (1935) wurde das Massaker durch das in einem inszenatorischen Kontext gehängte Gemälde *Le massacre de la Saint-Barthélemy* von François Dubois dargestellt:

Der Ausstellungsbesucher blickt auf das Bild wie in einem Schaukasten, er kann die ›Literaturinsel‹ erstmals nicht betreten, aber die Details des Prologs trotzdem genau erkennen. Nimmt der Besucher den gewählten Textauszug zur Hand, der sich am Schaukasten befindet, fällt ihm auf, dass der Roman Details von Dubois' Gemälde exakt wiedergibt (sic!) und erzählerisch ausdeutet. Zugleich teilt der Besucher den Beobachterposten einer Romanfigur, konkret des inhaftierten Henri (sic!) der Zeuge des Pariser Blutauschs ist. Der Besucher sieht, was Henri sieht, wird aber vom Erzähler zunächst auf Distanz gehalten, der vom Vergangenen berichtet und seine kommentierend-reflexive Haltung nicht aufgibt. [...] Die ›Literaturinsel‹ kann nicht betreten werden, die Handlung bleibt entrückt. Das entspricht auch der artifiziellen Sprache des Romans und den in den Text eingefügten ›Moralités‹ insgesamt – beides schafft eine Distanz zum Leser.¹⁹⁰

189 Heuer, Caren: Ein Text ist eine Insel? Oder: Praxisbericht. Literatur ausstellen als Experiment, in: Hansen, Lis et al. (Hg.): Das Immaterielle ausstellen, S. 141-160, hier S. 146f.

190 Ebd., S. 152.

In diesen Ausführungen wird deutlich, dass Heuer sich zwar terminologisch an Stanzels Modell der Erzählsituationen anlehnt, das etwas weniger elaboriert ist als das erzähltheoretische Konzept von Genette, aber nicht bei einer rein formalen Betrachtung stehen bleibt. Stattdessen wird die entsprechende Fokalisierung eben in einem funktionalen Sinne ausgedeutet und in den Ausstellungsraum gebaut. Heuers Ausführungen zeigen aber auch sehr deutlich, wie voraussetzungsreich sie sind: Die von Heuer anvisierten kognitiven Schritte der Besucher*innen setzen eine wirklich versierte Rezipient*in voraus, gerade weil die Ausstellung vollends auf eine Kommentierung oder auch eine einführende Gebrauchsanweisung für die Rezeption dieser Literaturinseln verzichtete.

Markus, die Kuratorin der Ausstellung, hält fest: »Auf diese Weise kann das szenografische Kommunikationssystem Literatur für die Besucherinnen und Besucher leiblich erfahrbar machen, abstrakte literaturwissenschaftliche Analysen in den Raum projizieren.«¹⁹¹ Eine solche Ausstellung will nicht die Literatur als Manuskript ausstellen, sondern versteht sich als ein eigenes Medium, das den Besucher*innen nachhaltige Erfahrungen ermöglicht. Beispielsweise war in der ›Literaturinsel‹ zu Thomas Manns »Doktor Faustus« (1947) nur die Rahmenhandlung begehbar, während der Zugang zur Binnengeschichte durch eine Wand versperrt wurde.¹⁹² Es wurde also plastisch erfahrbar, wie die sonst in Teilen abstrakte Erzähltextanalyse funktioniert und welche Ergebnisse eine solche analytische Betrachtung mit sich bringen kann. Insofern half in diesem Falle die Übertragung der mit räumlichen Begriffen und Metaphern angefertigten Analysen in den Raum dabei, diese Analysekategorien sicht- und erfahrbar zu machen. Indem die Besucher*innen also rein plastisch in den Raum übertragen sahen, wie sich die Vorstellung der Perspektive, der Distanz und auch der Struktur eines Texts sinnlich anschauen lässt, wurde damit der visuelle wie auch der haptische Wahrnehmungskanal bedient und in diesem Falle jeweils mit einer elementaren Kernszene verknüpft. Es ging also nicht darum, eine formalisierende Betrachtung vorzunehmen, sondern vielmehr darum, eine erzähltheoretische Analyse des vorliegenden Materials anzustellen und in der Folge in die Sprache der Ausstellung zu übertragen. Die Betrachtung der Texte basiert damit auf der abstrakt-räumlichen Strukturierung und bemüht genau die räumlichen Metaphern der Erzähltheorie, etwa die Trennung in Innen und Außen des Texts oder die Operation mit erzählerischen Nähe- und Distanzverhältnissen, und überträgt das in den Raum. Wichtig ist, dass diese Übertragung kein Selbstzweck bleibt, sondern zugleich mit dem Konzept der Elementarisierung verknüpft wird, das ich im folgenden Unterkapitel darstellen werde.

Eine bloß isolierte Übertragung der erzähltextanalytischen Kategorien in den Raum wäre nicht zielführend, weil sie zum bloßen Formalismus würde und damit letztlich kaum noch eine Rückbindung an den Text möglich wäre. Eben deshalb war es in der Ausstellung »Fremde Heimat« zentral, dass die Darstellung der Erzähltheorie mit der Inhaltsebene des Texts verbunden wurde. Auch hier zeigt sich wieder, dass die von mir jeweils einzeln ausgeführten Umgangsweisen mit Literatur nur der Darstellung in meiner Arbeit wegen getrennt werden mussten, um klar kartografiert werden zu können,

191 Markus, Anna-Lena: Einführung in die Ausstellung, hier S. 13.

192 Vgl. Heuer, Caren, Ein Text ist eine Insel?, S. 154f.

in der Praxis hingegen immer eine sinnvolle Anwendung mehrerer dieser Ansätze zu einem schlüssigen Gesamtbild führt.

Das Ausstellungsformat birgt in sich die Herausforderung, dass dieses Konzept voraussetzungsreich ist. Auf der einen Seite erfolgte eine Konkretisierung der abstrakten Übertragungen, auf der anderen Seite fehlte jegliche Erläuterung dieser Darstellung. Letztlich setzte die Ausstellung voraus, dass die Besucher*innen die Raummetaphorik verstehen konnten. Heuer wirft den Besucher*innen auf Basis der Auswertung ihrer Besucher*innenbefragung eine »mangelnde Bereitschaft« vor, »von den Standards tradierter Ausstellungspraktiken abweichen zu wollen.«¹⁹³ Dabei stellt sich die Frage, ob es wirklich um die Bereitschaft geht oder ob hier nicht andere Gründe vorliegen. Letztlich muss erst einmal festgehalten werden, dass die Besucher*innen offensichtliche Probleme hatten, die ›Literaturinseln‹ zu verstehen. Ob das aber, wie Heuer meint, daran liegt, dass hier ein unkonventioneller Zugriff auf Literatur gewählt wurde oder nicht vielmehr auch auf die absolute Kommentierungs- und Erläuterungsaskese sowie die daraus resultierende Überforderung des nicht in die kuratorische Zielsetzung eingebundenen Publikums zu erklären ist, bleibt offen. Im Rahmen meiner Ausstellungsanalysen wird es darum gehen, diese Ausstellungen und die durch die Kurator*innen daraus abgeleiteten Rückschlüsse noch genauer in den Blick zu nehmen.

Die Idee einer Übertragung der erzähltheoretischen Besonderheiten eines literarischen Textes in den Ausstellungsraum lässt sich für die Ziele des Literaturunterrichts nutzbar machen, indem hier sinnliche Erfahrungen an das sonst nicht sinnlich greifbare Phänomen der Erzähltheorie heranführen. Genauere Auseinandersetzungen mit dieser didaktischen Anschlussfähigkeit werde ich in Kapitel 7.3 herausarbeiten. Der nächste von mir dargestellte Zugriff bedient sich der sozialen Szenografie.

3.5.3 Elementarisierung und soziale Szenografie

Drees führt aus, eine szenografische Ausstellung würde Kernbestände eines Themas in den Ausstellungsraum übertragen. Sie nennt diese Kernbestände »dekonstruierte Kernszenen«.¹⁹⁴ Wenn man Drees' Gedanken wörtlich nimmt, dann stellt das Prinzip des Zurückgehens auf eine Kernszene und damit die Idee der Elementarisierung in einem medial erweiterten Sinne die Option eines literaturmusealen Ausstellens zur Herstellung eines intensiven und individuellen Bezugs zum literarischen Text dar. In diesem Falle können in der Tat Kernszenen eines literarischen Texts zur Grundlage der Ausstellung werden.

Eine Möglichkeit für einen solchen Zugriff besteht zum Beispiel darin, den Grundkonflikt eines literarischen Texts zur Basis eines Ausstellungselements zu machen und auf Basis dieses Konflikts ein szenografiertes Raumarrangement zu schaffen, das durch Ausnutzung der leiblichen Präsenz einen nachhaltigen Erfahrungsraum ermöglicht. Bei dieser Art von Ausstellung wird die Situation oder das Thema des Texts durch das kuratierte Arrangement innerhalb der Ausstellung mit der Biografie der Besuchenden

193 Ebd., S. 158.

194 Drees, Ursula: *Mediale Vermittlung*, S. 134.

verknüpft. In der aktuellen museologischen Forschung werden Beispiele für Themenausstellungen genannt, die diese Strategie verfolgen, etwa die Ausstellung *Strafen im Stapferhaus* in Lenzburg, auf die ich in Kapitel 2.5 bereits eingegangen bin. Im weiteren Gang durch die Ausstellung konnte unter anderem jede Besucher*in ihren Straftypus bestimmen lassen und wurde darüber hinaus in Grenzsituationen versetzt, in denen unklar war, ob eine Handlung erlaubt ist oder nicht. So stand im letzten Raum der Ausstellung eine Kiste mit Äpfeln ohne weitere Beschriftung. Die Besucher*innen, so berichtet der Kurator Beat Hächler, zögerten zum Teil, einige nahmen sich einen Apfel, wieder andere fragten erst an der Kasse nach Erlaubnis.

Hier wurden die abstrakt wirkenden Themen der Straffälligkeit und Bestrafung zum Problem der Besucher*innen. Hächler erläutert: »Das Thema der Ausstellung wurde zum Thema der eigenen Biographie, die emotionale Inszenierung zum Büchsenöffner des Erfahrungswissens der Besucher.«¹⁹⁵ Dieses Moment des Involvierens der Besucher*innen lässt sich auch für literarische Ausstellungen nutzbar machen. Die Besucher*innen werden durch das kuratierte Arrangement in die Welt des literarischen Textes involviert und das im Text verhandelte Problemfeld mit der Identität der Besucher*in verknüpft. Darüber hinaus werden die Besucher*innen und ihr Verhalten im Rahmen einer derartigen sozialen Szenografie gleichsam zum Exponat der Ausstellung, indem sie zu bestimmten Verhaltensweisen oder Haltungen gebracht werden.

Eine Übertragung dieser Idee auf das Ausstellungsthema Literatur für Besucher*innen mit einer literarischen Vorbildung bot die Sonderausstellung *Durch Krieg und Miswachs. Eine begehbare Rauminstallation zu Heinrich von Kleists ›Bettelweib von Locarno‹* (14. Oktober 2018 bis 10. Februar 2019) im *Kleist-Museum* in Frankfurt an der Oder: Hier wurde eine durch den Text transportierte Gruselstimmung durch fahles Licht, ein marodes Haus und unheimliche Geräusche simuliert. Das Ziel war, die Unheimlichkeit direkt auf die Besucher*in zu übertragen und damit einen emotionalen Identitätsbezug herzustellen. Die Besucher*innen erfuhren im düsteren Raum mit den dumpfen, unregelmäßigen Knarrgeräuschen die Unheimlichkeit der Szenerie. Der Raum bot aufgrund der durch Licht, Geräusche und bauliche Konstruktionen erzeugten Atmosphäre das Potenzial, eine unheimliche Stimmung hervorzurufen und damit den leiblich präsenten Besucher*innen einen Bezug zum Thema und zur Grundstimmung des Texts zu vermitteln. Während beim Lesen eines Texts ein Eintauchen in die geschilderte Welt rein über Vorstellungsbilder erfolgt und letztlich zur Voraussetzung hat, dass die Rezipient*innen einen Zugang zu der sprachlich erzeugten Welt erlangen, bietet sich durch die Übertragung auf den Raum eine ganz andere Möglichkeit der Involvierung. Die räumlichen Arrangements affizieren die Rezipient*innen leiblich und emotional und können somit zumindest ansatzweise eine subjektive Verbindung zur Grundsituation des Texts herstellen. Wie sich zeigt, stellt diese Art des ausstellerischen Zugriffs einen Bezug zur persönlichen Erfahrungswelt der Rezipient*innen her. Die didaktischen Anschlussüberlegungen werde ich in Kapitel 7.3 herausarbeiten.

195 Hächler, Beat: Vier Thesen aus der Arbeit mit der Ausstellung *Strafen des Stapferhauses Lenzburg*, in: Beier de Haan, Rosmarie & Jungblut, Marie-Paule (Hg.): *Das Ausstellen und das Immaterielle*, S. 76-85, hier S. 84.

Das Vorgehen findet seine Grenze allerdings in seiner Erfassbarkeit für potenzielle Rezipient*innen: Einerseits muss die rezipient*innenseitige Freiheit bestehen, eigene Erfahrungen zu machen, andererseits muss aber auch kuratorisch so viel Orientierung geboten werden, dass die Rezipient*innen nach dem Besuch der Ausstellung auch den Konnex zwischen Ausstellung und Lektüre herstellen können. Ein weiterer Ansatz im gegenwärtigen Diskurs deutet sich zum Teil an, wenn es Bezugnahmen auf die *wilde Lektüre* und auf Michel de Certeau oder auf die Rezeptionsästhetik gibt, die allerdings nicht in voller Dimension ausgeschöpft werden. Diese Bezugnahmen werde ich im Folgenden darstellen und theoretisch unterfüttern.

3.5.4 Sozial immersive Übertragung der Rezeption von Literatur in den Raum

In aktuellen Aufsätzen zum literaturmuseumalen Ausstellen fällt auf, dass zum Teil auch auf rezeptionsseitige Betrachtungsweisen Bezug genommen wird, ohne dass die grundlegenden Gedanken und Kontexte bei dieser Gelegenheit klar dargelegt würden. Auffermann fordert beispielsweise eine Tendenz »wilden Ausstellens«.¹⁹⁶ Der Ansatz bezieht sich theoretisch unter anderem auf Michel de Certeaus »Kunst des Alltagshandelns« und die darin angestellten Beobachtungen zum aktiven Konsumieren. Auffermann bezieht de Certeaus *wilde Lektüre* vor allem auf den mentalen Rezeptionsakt. Ihr geht es darum, dass die Literatúrausstellung eine kreative Form der Aneignung von Literatur, der Verknüpfung literarischer Eindrücke mit anderen Texten, ermögliche. Die Literatúrausstellung soll also ein aktives Konsumieren ermöglichen, in dessen Rahmen die Ausstellungsbesucher*in selbst zur Mitproduzent*in von Sinn wird.¹⁹⁷

Auch Metz führt aus, die Besucher*in solle zur aktiven Konsument*in der Ausstellung werden, die sich ein eigenes Netz der Bedeutung spinne. Damit ist gemeint, dass die Ausstellungen daraufhin kuratiert werden, dass die Besucher*innen je individuelle kognitive Pfade wählen können und dadurch zu einer aktiven Rezeption gebracht werden. Auch in Bezug auf weitere Ausstellungskonzeptionen, die die Literatur in ihrer Eigengesetzlichkeit in den Blick nehmen, erfolgt zum Teil eine Bezugnahme auf das aktive Konsumieren¹⁹⁸ und damit auf einen der zentralen Begriffe aus de Certeaus Betrachtungen zur Rezeption literarischer Texte. Damit ist der angestrebte Rezeptionsmodus der Ausstellung dargelegt, unklar bleibt aber die Beantwortung der Frage, was in dieser Ausstellung dargestellt werden sollte. Genauer gesagt fehlt bei diesen Betrachtungen eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Spezifik der *wilden Lektüre* und des *aktiven Konsumierens* in Bezug auf de Certeau. Es scheint, als handele es sich um ein Konzept im Sinne der subjektiv deutenden und deutbaren Ausstellungen (vgl. die Aus-

196 Vgl. Auffermann, Verena: Wilder Ausstellen. Clara oder Erwartungen an neue Formen der Literatúrausstellung, in: Das Magazin der Kulturstiftung des Bundes, Band 12, 2008, abrufbar unter: https://www.kulturstiftung-des-bundes.de/de/magazin/magazin_12/wilder_ausstellen_clara_oder_erwartungen_an_neue_formen_der_literatúrausstellung.html. [17.05.2021].

197 Vgl. Metz, Christian: Lustvolle Lektüre, S. 91.

198 Vgl. Zeissig, Vanessa: Zur Literatur als immateriellem Museumsobjekt, S. 31.

führungen zu ›subjektiv deutenden und deutbaren Literatúrausstellungen‹ in Kapitel 3.4.4 dieser Arbeit).

Die Bezugnahmen auf de Certeau werden nicht weiter theoretisch unterfüttert, so dass nicht klar wird, welche Anschlussfähigkeit zwischen literaturmusealem Ausstellen und der Theorie der Rezeption literarischer Texte besteht.¹⁹⁹ Um diese Herangehensweise plausibilisieren zu können, werde ich im Folgenden ein Blick auf de Certeaus »Kunst des Handelns« (Originalsprache 1980, deutsche Übersetzung 1988) werfen: Dass ich in diesem Kapitel recht lang theoretisch ausholen werde, erklärt sich daraus, dass die Bezugnahme auf de Certeau im literaturmusealen Diskurs recht verknappt scheint. Es bedarf einer Klärung von de Certeaus Betrachtungsweise, um die besonderen Potenziale für den literaturmusealen Diskurs einmal theoriegeleitet darstellen und dabei auch die räumlichen Implikationen konturieren zu können.

De Certeau verwendet schon ein räumliches Begriffsinventar, um die Rezeption eines literarischen Texts zu beschreiben. In seiner »Kunst des Handelns« beschreibt und interpretiert de Certeau Alltagshandlungen wie Kochen, Spazieren gehen, Fernsehen oder Lesen. Diese Alltagspraktiken betrachtet er vor dem Hintergrund des Binoms von Produktion und Konsum und der diesem Binom eingeschriebenen herrschaftsbezogenen Implikationen.²⁰⁰ Die Gegensätzlichkeit der schaffenden, also poetischen und damit herrschenden Produktion und des passiven und damit beherrschten Konsumierens überwindet de Certeau dadurch, dass er auch dem konsumierenden Subjekt eine Aktivität zuschreibt. Die Konsument*in ist für de Certeau also nicht passiv dem ausgesetzt, was produziert wird. Der Konsum oder Gebrauch eines gesellschaftlichen Objekts, und damit können sowohl Güter als auch mediale Produkte wie Fernsehsendungen gemeint sein, werde nämlich immer begleitet von einer »Fabrikation«.²⁰¹

Was er unter fabrizieren versteht, erläutert de Certeau am Beispiel des Konsums einer Fernsehsendung: Die Zuschauer*in sei nicht passiv, sondern fabriziere aus den ihr vorgesetzten, von der Produzent*in hergestellten Bildern etwas nicht von der Produzent*innenenseite Bestimmbares. Die durch das Fernsehen verbreiteten Bilder weckten womöglich bei der Rezipient*in Assoziationen, gegebenenfalls versäume die Rezipient*in einige Passagen oder deute sie in einer individuellen, nicht von der Produzent*in steuerbaren Art und Weise. Die Rezipient*in, die eben einen eigenen Zusammenhang aus den gesendeten Bildern fabriziere, betreibe eine spezifische Form der »Poiesis«.²⁰² Auf diese Weise weist de Certeau den vollständigen Herrschaftsanspruch der produzierenden Systeme zurück. Die Konsument*in bewege sich zwar in dem von der Produzent*in vorgegebenen System, nutze dieses System aber in einer ihr eigenen Weise und widersetze sich damit der Produzent*in. De Certeau leitet also aus diesem Gebrauch des vorgegebenen Systems eine spezifische Form der Widerständigkeit gegen den Herrschaftsanspruch der Produzent*in ab. Die widerständige Fabrikation der Konsument*innen beispielsweise in Bezug auf das Fernsehprogramm werde allerdings

199 Vgl. dazu auch Bernhardt, Sebastian: Literarisches Lernen in einer Literatúrausstellung?, S. 343.

200 Vgl. Certeau, Michel de: Kunst des Handelns (= Internationaler Merve-Diskurs, Band 140), Berlin: Merve 1988. S. 13.

201 Ebd.

202 Ebd.

durch die Systeme der Produktion bekämpft, indem diese den Konsument*innen keine Plattform zur Kundgabe ihrer eigenen Fabrikation ließen.²⁰³ Auch in anderen Bereichen von Produktion und Konsum werde durch die produzierenden Systeme die Art des Umgangs mit den produzierten Objekten vorgegeben, die aber durch die Konsument*innen unmerklich unterlaufen werden könne.²⁰⁴

De Certeaus Reinterpretation des Binoms ›Produktion – Konsum‹ lässt sich auch auf die Alltagspraxis des Lesens übertragen.²⁰⁵ Auch das Verhältnis von Schreiben und Lesen weise nämlich eine hierarchische Struktur auf. Diese verbreitete Hierarchisierung beschreibt de Certeau folgendermaßen: »Schreiben bedeutet, den Text zu produzieren; lesen bedeutet, den Text des Anderen zu rezipieren, ohne ihm einen eigenen Stempel aufzudrücken, ohne ihn neu zu gestalten.«²⁰⁶ Diese Annahme der Passivität des Lektürevorgangs weist de Certeau zurück und hält fest, die »Leseaktivität enthält indes tatsächlich alle Züge einer stillen Produktion.«²⁰⁷ Wie schon allgemein in Bezug auf Konsum und Gebrauch, so stellt er auch in Bezug auf die Lektüre das Poietische des Gebrauchs heraus. Diese These aus der »Einführung in die Taktiken und Praktiken« führt de Certeau in seiner Abhandlung des Wesens der Sprache in dem Kapitel »Lesen heißt Wildern« näher aus.

De Certeau betont: »Ein Graph bearbeitet die Antizipation nur wie ein Bildhauer und gibt ihr Konturen.«²⁰⁸ Mit dieser Verbildlichung umreißt de Certeau seinen Kerngedanken: Der Text ist ihm zufolge als System vorhanden und gibt der Rezipient*in Formen, Möglichkeiten und Grenzen vor, aber auch die Freiheit der eigenen Antizipation und der Veränderung des Texts durch die leser*innenseitigen Erwartungen. Das vorgegebene System des Texts bildet also die Grundlage der Rezeption.²⁰⁹ Die Leser*in wird mit Graphen konfrontiert, die zu Wörtern und Sätzen zusammengestellt sind, aus diesen Sätzen ergeben sich Absätze und schließlich Seiten. Um den Text lesen zu können, muss die Rezipient*in das zugrundeliegende Zeicheninventar beherrschen. In einem deutschsprachigen Text ist die Leserichtung von links nach rechts beispielsweise vorgegeben. So ist die Anordnung und Reihenfolge des Texts gesetzt, allerdings steht es der Rezipient*in frei, Seiten zu überblättern, einzelne Elemente langsamer, andere

203 Vgl. ebd.

204 Vgl. ebd.

205 Die gegenwärtige Gesellschaft charakterisiert de Certeau dadurch, dass sie zu großen Teilen eine »Epopöe des Auges« (vgl. ebd., S. 26), also eine lange, auf visuellen Reizen basierende Erzählung sei. Gemeint ist damit, dass die Gesellschaft Produkte, Fertigkeiten und Ereignisse zur Schau stelle. So werden Produkte optisch in einer spezifischen Weise als Anreiz zu deren Konsum präsentiert oder in der Werbung vermarktet und auch gesellschaftliche Entwicklungen würden in den Medien in Textform dargestellt und damit den Mitgliedern der Gesellschaft zugeführt. De Certeau sieht daher das Binom ›Produktion – Konsum‹ als in der zeitgenössischen Gesellschaft durch das Binom ›Schreiben – Lesen‹ ersetzt an (vgl. ebd., S. 26). Für ihn stellt also das Hierarchieverhältnis von Schreiben und Lesen einen der zentralen Ausgangspunkte zeitgenössischer Alltagspraktiken dar (vgl. ebd., S. 26). Die gesellschaftsbezogene Relevanz des Lesens kann in dieser Arbeit nicht nachvollzogen werden.

206 Ebd., S. 299.

207 Ebd., S. 26.

208 Ebd., S. 299.

209 Vgl. ebd., S. 299f.

schneller oder überfliegend zu lesen, bestimmte Textstellen einer Relektüre zu unterziehen oder die Reihenfolge der zu lesenden Sinnabschnitte zu verändern. Die Aufmerksamkeit der Lesenden für den Text variere, sie verknüpfen gelesene Textstellen mit eigenen Erfahrungen, Erwartungen oder Assoziationen.²¹⁰ Auch sei es möglich, dass die Lesenden infolge eines Missverständnisses etwas aus dem Text herauslesen, was dort eigentlich nicht angelegt sei.²¹¹ Dadurch fabriziere die Leser*in eine individuelle Form der Lektüre, vollziehe eine spezifische Form der Produktion²¹² und werde zur Produzent*in in einem spezifischen Sinne.²¹³

Das im Text verarbeitete Zeichensystem werde durch die Lesenden auf »gewundenen Pfaden«²¹⁴, also in einer jeweils individuellen und nicht immer geradlinigen Art und Weise, erschlossen. In der Beschreibung der Lektürevorgänge fällt auf, dass de Certeau die Textrezeption mit einem räumlichen Beschreibungsinventar erläutert. Das System Text parallelisiert de Certeau explizit mit dem System einer Stadt oder eines Supermarkts.²¹⁵ Auch das System Stadt bestehe aus vorgegebenen Formen und aus Anwendungsregeln.²¹⁶ Gemeint sind damit die vorgegebenen Wege und Straßen, die durch Häuser, Mauern oder weitere Sperren bestimmte Wegentscheidungen verhindern. Die Benutzer*in befindet sich also in einem System, das ihr bestimmte Entscheidungen verunmöglicht und ihr vorgibt, bestimmte Wege zu benutzen. Zu diesen Vorgaben zählen beispielsweise auch Wegweiser, die einen Weg zum Erreichen eines Ziels anzeigen. Die Gehende, so de Certeau, »verwandelt [...] jeden räumlichen Signifikaten in etwas anderes«.²¹⁷ Sie befolge also einige der festgelegten Möglichkeiten, gehe aber zum Teil Umwege oder finde Abkürzungen. Damit trifft sie eine eigene, nicht notwendigerweise systemkonforme Wahl. Die durchschrittenen Orte würden entgegen ihrer Intention gebraucht, etwa als Abkürzung, andere Orte hingegen blieben entgegen den planerischen Intentionen menschenleer. De Certeau schließt den Gedanken mit der folgenden Parallelisierung: »Durch diese Mutation wird der Text bewohnbar wie eine Mietwohnung. Sie verwandelt das Eigentum des Anderen für einen Moment in einen Ort, den sich ein Passant nimmt«.²¹⁸

Die Parallelisierung des Lesevorgangs und der räumlichen Aneignung ist interessant für die Konzeption eines Museums, das Literatur in Räumlichkeit überträgt. Wird diese als räumlich beschriebene Rezeptionsform von Literatur nämlich ernst genommen, dann ist der Versuch, die erst in den Köpfen der Leser*innen sich entfaltende Literatur in den Raum zu übertragen, schon durch diese Theorie plausibel. Bei genauer Betrachtung ergeben sich hier aber weitere Anschlussfähigkeiten, die in den bisherigen Betrachtungen im literaturmusealen Diskurs nicht klar genug herausgearbeitet wurden. Vor einer Fokussierung der räumlichen Assoziationen soll es zunächst um die

210 Vgl. ebd., S. 301.

211 Vgl. ebd., S. 302.

212 Vgl. ebd., S. 300.

213 Vgl. ebd.

214 Ebd., S. 301.

215 Ebd., S. 299f.

216 Vgl. ebd., S. 190.

217 Ebd.

218 Ebd., S. 27.

subversiven Bezüge bei de Certeau gehen. Die Zielsetzung, eine Lösung von vorgegebenen und kanonisierten Deutungen von Literatur herbeizuführen, wie de Certeau es anstrebt, lässt sich auch mit den neueren museologischen Entwicklungen verknüpfen, die ihrerseits gerade darauf basieren, dass die Besucher*innen stärker in die Sinnstiftung einbezogen werden (vgl. dazu Kapitel 2.3 und 2.4 dieser Arbeit).²¹⁹ Die Zielsetzung vieler Ausstellungen besteht also gerade darin, die kuratorische Setzungs- und Deutungsmacht zurückzudrängen und stattdessen den Besucher*innen die Möglichkeit zu geben, die entsprechend in eine Ausstellung eingeschriebenen Wertungen, Deutungen oder auch Auswahlprozesse zu hinterfragen. Insofern sollen die Rezipient*innen zu aktiven Konsument*innen der Ausstellungen werden. Die Kurator*innen wenden sich gegen die Bildung des Herrschaftswissens und die Vorgabe von Deutungen analog zu der bei de Certeau dargestellten Abwendung vom Herrschaftsanspruch der Eliten mit einer Deutungshoheit über literarische Texte. Insofern passt die Tendenz zur Demokratisierung der Ausstellungen trefflich in den Kontext von de Certeaus »Kunst des Alltagshandelns«.

In diesem Sinne können Ausstellungen kuratiert werden, die dazu einladen, die kuratorische Ordnung oder die kuratorischen Setzungen zu hinterfragen, den Besucher*innen möglicherweise auch die Freiheit lassen, andere kognitive wie auch räumliche Wege durch die Ausstellung zu gehen, als es (vermeintlich) intendiert war. Der Vergleich hinkt insofern, als eine Ausstellung per se schon ein Arrangement darstellt. Wenn ein kuratiertes Arrangement von sich aus die Möglichkeit subversiven Handelns der Besucher*innen bietet, dann ist damit streng genommen keine Subversivität mehr gegeben. Die Ausstellung kann aber sehr wohl zu einer kritischen Hinterfragung ihrer eigenen Bedeutungserzeugung anregen und damit auch allgemein eine Sensibilisierung für kritische Rezeptionshaltungen ermöglichen.

Neben dieser Betrachtung der kritischen Reflexions- und Rezeptionshaltung bietet sich aber auch der Blick auf die Literaturrezeption an: Auffermann hatte ja angeregt, die Individualisierung des Rezeptionsvorgangs in den Raum zu übertragen. Wie de Certeau ausgeführt hatte, sind die Rezeptionsvoraussetzungen, Interessen und Assoziationen der Besucher*innen auch in Bezug auf literarische Texte sehr individuell. Insofern soll die Ausstellung keine Vorstellungsbilder oder Interpretationen zu einem literarischen Text vorgeben oder im Raum konkretisieren, sondern eher die eigene Vorstellungs- und Assoziationsbildung der Besucher*innen anregen. Damit liegt ein Ausstellungskonzept zugrunde, das in gewisser Weise von konkreten Darstellungen abstrahiert und so die individuellen kognitiven Pfade für die Besucher*innen offenlässt.

Bisher unbeachtet blieb allerdings die räumliche Anschlussfähigkeit von de Certeaus Konzept für den Ausstellungsraum: Das Beschreibungsinventar mit den räum-

219 Insofern ist an dieser Stelle zu betonen, dass die hier bemühte theoretische Parallelisierung nicht gänzlich aufgeht: In dem Moment, in dem kuratorisch intendiert Wahlfreiheiten für die Besucher*innen vorhanden sind, handelt es sich damit per se nicht mehr um die Möglichkeiten zu subversiven Handlungen. Selbst wenn eine Ausstellung den Eindruck erweckt, die Besucher*innen könnten die durch die Ausstellung angelegten Zusammenhänge subversiv unterlaufen, handelt es sich dabei ja um ein kuratorisch intendiertes Unterlaufen. Allerdings lässt sich festhalten, dass es eine Art simulierter Möglichkeit gibt, die kuratierte Ordnung zu unterwandern, vgl. dazu Kapitel 5.2 dieser Arbeit.

lichen wie kognitiven Pfaden, der Vereinnahmung des Systems des Texts und der unerwarteten Wahl von bestimmten Wegen lässt sich nämlich auch in einer räumlichen Übertragung denken. Wie ich in den Ausstellungsanalysen noch darstellen werde, stellt für mich die Dauerausstellung im *Kleist-Museum* in Frankfurt an der Oder einen solchen Ansatz dar, auch wenn das nicht kuratorisch intendiert wurde. Wie ich in einem Aufsatz aus dem Jahre 2020 beschreibe, greift die *Werk*-Ausstellung auf ein Labyrinth aus Gitterstäben zurück, die ein Durchschreiten des Universums von Heinrich von Kleists Werken ermöglichen.²²⁰ Die Besucher*innen können sich zwischen einzelnen Stangen hindurchzwängen, können insofern die angelegten Pfade verlassen und dadurch auch einen jeweils individuellen kognitiven wie räumlichen Durchgang durch diese Ausstellungssektion wählen. In dieser postmodern anmutenden Ausstellung, die ich in Kapitel 5.2 intensiv analysieren werde, werden keine Deutungen vorgegeben, sondern die Besucher*innen dazu angeregt, in Bezug auf ihre eigenen Assoziationen und Verknüpfungen aktiv zu werden.

Auch dieses kuratorische Arrangement fußt unweigerlich wiederum auf Auswahlprozessen, die nicht allesamt und bis ins Letzte transparent gemacht werden können. Insofern lässt sich die Orientierung am Subversiven nicht bis ins Letzte anwenden, wohl aber werden die individuellen und räumlich assoziierten »wilden« Pfade durch das Universum Kleists im Raum erfahrbar. Hier liegt also ein Ausstellungsformat vor, das die sich ausdifferenzierende Rezeption literarischer Texte in einer abstrahierten Art und Weise in den Raum baut und somit einen rezeptionsästhetischen Zugriff auf Literatur im Ausstellungsraum ermöglicht.

Die Betrachtung der Rezeptionsseite soll dabei nicht allein auf de Certeau bezogen bleiben. Neben der im Diskurs gelegentlich aufscheinenden Orientierung an de Certeau lassen sich nämlich auch weitere literaturtheoretische Unterfütterungen dieser Freiheit der Rezeption inklusive einer räumlichen Metaphorisierung ausmachen. Beispielsweise bemüht sich Umberto Eco in seiner rezeptionsästhetischen Betrachtung der Auseinandersetzung mit Literatur darum, herauszufinden »was im Text die Freiheit der Interpretation zugleich reguliert und stimuliert«.²²¹ Dabei geht Eco davon aus, dass ein literarischer Text eine implizite Leser*in vorsehe, sodass »ein Text ein Produkt ist, dessen Interpretation Bestandteil des eigentlichen Mechanismus seiner Erzeugung sein muss«.²²² Insofern entsteht der literarische Text erst in der aktiven Mitarbeit der impliziten Leser*in, die Leerstellen fülle, intertextuelle Verweisungszusammenhänge annehme und damit den Text fortwährend individuell aktualisiere. Die Aktualisierung durch die Modell-Leser*in ist allerdings nicht unbegrenzt. Vielmehr, so Eco, habe die Autor*in beim Verfassen des Textes eine Modell-Leser*in angenommen, um dadurch abzuschätzen, was für diese Modell-Leser*in verständlich sei und an welchen Stellen sie Freiheiten habe.

220 Vgl. Bernhardt, Sebastian: Literarisches Lernen in einer Literatúrausstellung?, S. 344. Vgl. auch ders.: Literatúrausstellung als außerschulischer Lernort für den Literaturunterricht. In: KinderundJugendmedien.de. Erstveröffentlichung: 08.02.22. (Zuletzt aktualisiert am: 05.05.2022). URL: <https://www.kinderundjugendmedien.de/fachdidaktik/6279-literatúrausstellung-als-ausserschulischer-lernort-fuer-den-literaturunterricht>. [12.05.2022].

221 Eco, Umberto: Lector in fabula. Die Mitarbeit der Interpretation in erzählenden Texten. Aus dem Italienischen von Heinz-Georg Held, Wien: Carl Hanser Verlag 1987, S. 5.

222 Ebd., S. 65.

Für Eco handelt die Autor*in gleichsam strategisch, bedenke mögliche unvorhergesehene Eventualitäten und lege ihren Text entsprechend an,²²³ wobei er schließlich in Interpretationen eine Dialektik zwischen Autor*innen- und Leser*innenstrategie annimmt.²²⁴ So entsteht ein Text-Begriff, in dem die Leser*in bereits angelegt ist. Das scheinbar selbsttätige Ausfüllen von Leerstellen wird damit nicht zu einer Handlung, die eine Leser*in unvorhergesehener Weise vollzieht, sondern ist im Text immer bereits angelegt.²²⁵ Dabei nimmt Eco eine graduelle Unterscheidung zwischen unterschiedlichen Graden der Geschlossenheit eines Textes an und postuliert, dass einige Texte weniger Freiheiten des Gebrauchs lassen als andere.²²⁶

Auch Ecos Betrachtung lässt sich mit dem Symmedium Ausstellung verknüpfen. Das Beispiel der Ausstellung in Frankfurt an der Oder (vgl. dazu auch die ausführliche Ausstellungsbeschreibung in Kapitel 5.2.1) beispielsweise lässt sich auch mit dieser rezeptionsorientierten Literaturbetrachtung parallelisieren: So handelt es sich um ein Gebilde, das erst durch das Zusammenwirken mit der Besucher*in eine Bedeutungsdimension entfaltet, Freiheiten der Betrachtung lässt, aber auch Vorgaben macht. Derartige rezeptionsästhetische Anschlussfähigkeiten ließen sich auch noch um weitere Positionen ergänzen. Im Kontext der vorliegenden Argumentation soll es aber zunächst einmal nur darum gehen, die grundsätzliche Anschlussfähigkeit zwischen rezeptionsbezogenen Betrachtungen literatur- und kulturwissenschaftlicher Provenienz und dem Symmedium Ausstellung herzustellen. Vor diesem Hintergrund bietet sich die ausführliche Schwerpunktsetzung auf de Certeaus Rezeptionsbeschreibung deshalb an, weil er die räumliche Parallelisierung so zentral setzt und damit überaus deutliche Anknüpfungsmöglichkeiten an den Diskurs zur literaturmuseumalen Verräumlichung bietet. Die bisher erarbeiteten Zusammenhänge werde ich im Folgenden bündeln und systematisieren.

223 Vgl. ebd., S. 66-67.

224 Ebd., S. 73.

225 Vgl. ebd., S. 73. Insofern ist der eigenständige Umgang mit der Sinnbildung bei Eco weniger subversiv zu verstehen als bei de Certeau.

226 Vgl. ebd., S. 74.

Zwischenfazit II: Zusammenfassung und Systematisierung des Diskurses

In diesem Kapitel habe ich die Schwierigkeiten der Gegenstandsbestimmung des Symmediums Literatúrausstellung herausgearbeitet. Wie sich schon aus der historischen Genese literaturmuseumalen Ausstellens ablesen lässt, existieren Literaturmuseen und Literatúrausstellungen lange vor der Frage danach, ob Literatur eigentlich ausstellbar sei. Die ursprünglichen Arten literaturmuseumalen Ausstellens waren personalmuseumale Ausstellungen, die vornehmlich anhand von Gegenständen aus dem Leben einer Dichter*in deren Leben und gegebenenfalls auch Schaffen in den Blick nahmen. Zeitgleich mit diesen literaturhistorischen Memorialstätten bildeten sich diejenigen Ausstellungselemente heraus, die sich der Schauphilologie verschreiben und bis heute noch die prototypische Art literaturmuseumalen Ausstellens darstellen.

Allerdings wurden, so zeigte ich, seit den Entwicklungen der neuen Museologie in den 1960er Jahren auch Versuche unternommen, nicht nur die personalen oder materiellen Begleitobjekte von Literatur in den Blick zu nehmen. Insbesondere in den vergangenen 20 Jahren haben sich im Zuge der Institutionalisierung der Szenografie mannigfaltige Ansätze entwickelt. Wie ich gezeigt habe, waren diese Überlegungen jedoch bisher noch nicht terminologisch gefestigt und bildeten daher die Schwierigkeit des Sprechens über Literatur ab. In den vorliegenden Aufsätzen, so zeigte ich, treffen derartig disparate Positionen aufeinander, dass teilweise gar kein kohärenter Diskurs herausgearbeitet werden kann, weil die Beiträge sich meist auf konkrete Einzelausstellungen beziehen und daher unausgesprochene Voraussetzungen beinhalten. In der Vielfalt des museologischen Diskurses fehlte es bisher an einer klaren theoretischen Grundierung der jeweiligen Herangehensweisen, um damit auch die entsprechenden Formate in einen klaren literarischen Kontext zu stellen.

Beim Sprechen über *die Literatúrausstellung* oder *das Ausstellen von Literatur* fallen viele disparate Vorstellungen dessen, was eigentlich gemeint ist, ins Auge, wobei diese spezifischen Angänge ihrerseits jeweils nicht expliziert werden. Zum Teil wird von *der Literatúrausstellung* oder *den Arten des Ausstellens von Literatur* gesprochen, ohne dass eine Konkretisierung dessen erfolgt, was in diesen Ausstellungen eigentlich thematisiert oder dargestellt würde. Wie ich herausgearbeitet habe, sind die Facetten literaturmuseuma-

len Ausstellens vielfältig, angefangen bei biografisch orientierten Ausstellungen über philologische Ausstellungen bis hin zu Ausstellungen, die Literatur zur Protagonistin machen wollten.

In den unterschiedlichen Aufsätzen wurde deutlich, dass nicht klar definiert wird, in welcher Art Literatur zum Ausstellungsgegenstand werden soll. Die meisten der auch aktuell erscheinenden Aufsätze stellen zwar die Frage, wie Literatur ausgestellt werden könne, nehmen dann aber immer wieder Bezug auf konkrete Objekte, Para- und Epitexte, etwa aus dem Bereich der Lebensumstände der Dichter*in. Insofern erfolgt immer wieder ein Rückzug auf das, was Barthel als Umfeld der Literatur bezeichnet hat, also auf die Dichterhäuser oder die Memorialstätten. In anderen Aufsätzen hingegen wird vor allem Papier, die Überlieferung von Literatur, und damit deren Trägermedium, in den Blick genommen. Diese Aufsätze gehen häufig davon aus, Literatur in ihrer reinen Erscheinungsform darzustellen. Tatsächlich geht es dabei nicht um eine personalmuseale Form des Ausstellens, doch bleibt die Betrachtungsweise an die klassische Museologie mit ihrer Exponatsfixierung gebunden. Die Literatúrausstellung in diesem Sinne funktioniert durch das Vorzeigen materieller Gegenstände aus dem Entstehungs-, Überarbeitungs-, Veröffentlichungs- oder Überlieferungsprozess.¹

1 Ähnliche Muster gelangen zur Anwendung, wenn es um Literatúrausstellungen mit einem erweiterten Literaturbegriff geht. Beispielsweise werden in der Dauerausstellung im *Filmmuseum* in Düsseldorf Kulissen, Requisiten, Kameras, Möglichkeiten filmischer Inszenierungen und somit ebenfalls die Hintergründe der Entstehung literarischer Werke im erweiterten Sinne vorgeführt. So gelangen die Besucher*innen hier an Informationen über berühmte Regisseur*innen und es gibt in einer Etage eine Inszenierung, die die Atmosphäre an einem Filmset nachvollziehbar macht. Die Dauerausstellung des *Erika-Fuchs-Hauses. Museum für Comics und Sprachkunst* in Schwarzbach an der Saale stellt in der ersten Sektion ebenfalls Erika Fuchs' Leben und Werk in den Kontext der Geschichte des Comics. Erika Fuchs war die Übersetzerin diverser Geschichten aus dem *Micky-Maus-Magazin* und gilt gerade als Expertin für die Übersetzung der Comics von Carl Barks. Dabei prägte sie die Comic-Sprache durch ihre freien Übersetzungen und Übertragungen ins Deutsche. Hervorzuheben ist eine Station, in der ein fiktives Entenhausen in den Ausstellungsraum gebaut wurde. Die Besucher*innen können hier die Welt von Donald Duck und Micky Maus in den Raum gebaut betrachten und jeweils Verweise auf Comics finden, die die Vorlage der Gebäude oder Sträucher bilden. Anhand eines interaktiven Stadtplans können sie die Welt noch weiter erkunden und werden dabei gleichzeitig auf fiktive Vorbilder wichtiger Bauten in Entenhausen aufmerksam gemacht. Gewissermaßen liegt ähnlich wie im *Buddenbrookhaus* in Lübeck eine Konkretisierung im Raum vor. Diese Zugriffe auf Literatur im erweiterten Sinne stellen sich ohne Zweifel als lohnenswert für einen schulischen Besuch dar, allerdings handelt es sich hierbei nicht um Zugriffe, die im beschriebenen Sinne das Medium in seiner Eigengesetzlichkeit in den Ausstellungsraum übertragen. Vielmehr werden auch hier Hintergründe der Entstehung und Kontexte der entsprechenden Kunstwerke geschaffen. Beispielsweise gibt es auch eine Wand, an der Auszüge aus Comics hängen, in denen Zitate oder Anspielungen an literarische oder mediale Texte verarbeitet wurden (Goethes ›Faust‹, Shakespeare, ...). Die jeweiligen Texttafeln lassen sich wenden und auf der Rückseite steht die Quelle des jeweiligen Zitats.

Eine Ausnahme im Gefüge dieser Ausstellung stellt der Raum zur Sprache im *Erika-Fuchs-Haus* dar, wo an den Stationen allerdings hauptsächlich eine Verbindung der visuellen Darstellung von Geräuschen in Comic-Form mit deren akustischer Ausgestaltung erfolgt. Die eigentliche Beschäftigung mit Sprache erfolgt mittels Aufbauten in Raum, die Erika Fuchs' spezielle Art der Sprachverwendung darstellen und zum interaktiven Spiel mit der Sprache einladen. Diese Ausstellung werde ich allerdings im weiteren Argumentationsgang dieser Arbeit nicht mit betrachten, weil der

Die herausgearbeitete Unschärfe bedingt die mangelnde Systematik im Diskurs und erschwert dadurch auch einen konzisen Blick auf das Symmedium Literatúrausstellung aus didaktischer Sicht. Eher auf die Literatur bezogene Ansätze entwerfen zum Teil vollkommen andere Zielsetzungen. Wenn etwa Lange-Greve davon ausgeht, Literatúrausstellungen sollten subjektiv deutend und deutbar sein, so scheint dabei auf den ersten Blick eine tatsächliche Zugriffsform auf den immateriellen Gegenstand Literatur zu bestehen, der in den Köpfen der Leser*innen entsteht und gerade eine Ambivalenz wesenhaft eingeschrieben hat. Bei genauerer Betrachtung wird allerdings deutlich, dass in der Tat keine konkrete theoriegeleitete Ausgestaltung erfolgt. Es scheint sich dabei um eine Art methodologischer Reflexion zu handeln, ohne dass erst einmal die Grundlage und der Gegenstand der entsprechend subjektiv deutbaren Ausstellung sauber erfasst worden wären. Anders als ihre eigenen theoretischen Vorüberlegungen es erwarten ließen, bezieht sich beispielsweise Lange-Greve am Ende doch wieder auf memoriales Ausstellen und auf konkrete Objekte, bleibt also gewissermaßen hinter ihren eigenen Ideen zurück (vgl. Kapitel 3.4.3 dieser Arbeit). Auch die anderen von mir vorgeführten Versuche einer neuen Anschaulichkeit oder einer postmodern ausgerichteten Ausstellungstätigkeit von Literatur führen jeweils die Idee einer Demokratisierung der Ausstellung und einer Öffnung hin zur Sinnbildungsfreiheit an, setzen sich aber nicht konkret mit dem auseinander, was sie eigentlich ausstellen. Beim Sprechen über Literatúrausstellungen stellt es also ein Desiderat dar, überhaupt erst einmal die Basis zu klären. Die bisher bearbeiteten Ansätze gestalten überzeugende Ausstellungskonzepte, geben aber keine konkrete Auskunft darüber, was sie eigentlich ausstellen.

Die Vielfalt der Auseinandersetzungen mit Literatúrausstellungen wurde zudem dadurch gesteigert, dass im Diskurs zum Teil noch Überlegungen dahingehend angestellt wurden, dass Ausstellungen eine Metareflexion eingeschrieben haben sollten oder die Besucher*innen aktiv in die Kommunikationssituation im Museum involvieren könnten, um damit dem Gegenstand, der Literatur, gerecht werden zu können. Mit derartigen Forderungen werden im Diskurs neue Arten des Ausstellens von Literatur behauptet, obwohl diese Ansätze bei genauer Betrachtung gar nicht die Frage im Blick haben, was eigentlich ausgestellt wird, welches Thema in den Blick genommen wird, sondern sich vor allem auf die kuratorische Gestaltung beziehen. Insofern wird hier nicht das WAS (Inhalt) der Ausstellung ausbuchstabiert, sondern vornehmlich das WIE (Gestaltung).

Diese Unschärfe ist im Symmedium Ausstellung begründet: Eine Ausstellung stellt ein komplexes Zeichensystem dar, das als solches sein eigenes Bedeutungsinventar erst produzieren muss. Insofern ist bei einer Ausstellung schwerlich zwischen dem Inhalt und der Gestaltung zu trennen. Wie ich im Folgenden noch darstellen werde, sind diese Ebenen zum Teil fast untrennbar miteinander verwoben, etwa wenn im ausstellerischen

Zugriff in diesem Falle keine neuen Erkenntnisse über die eigentliche Grundfrage verspricht. Letztlich handelt es sich um eine Kombination der Konkretisierung im Raum und einer Ausstellung zur Konkretisierung von Sprache. Die Besonderheit stellt in diesem Falle die Tatsache dar, dass mit dem Comic ein literarisches Medium in einem erweiterten Sinne in den Blick genommen wird. Derartige Ausstellungen könnten in Folgebetrachtungen trefflich eruiert werden, führen aber für den Moment die Beantwortung der Frage nach dem genuin immateriellen Zugriff auf literarische Welten und deren Rezeption nicht systematisch voran.

Rahmen mit sozialer Szenografie gearbeitet wird. In einer sozial szenografierten Station ist das WAS (Inhalt) auf den ersten Blick nicht vom WIE (Gestaltung) trennbar, die Besucher*innen werden in die Problemstellung einbezogen und dadurch bestimmte Emotionen oder auch Erfahrungen bei ihnen affiziert.

Um im Folgenden das Symmedium greifbarer zu machen, soll eine analytische Zergliederung der bisher erarbeiteten Möglichkeiten literaturmusealen Ausstellens vorgenommen werden. Dabei geht es nicht darum, das Symmedium Ausstellung zu formalisieren oder durch die im Folgenden angestellten terminologischen Aufgliederungen eine Normierung der ausstellerischen Facetten herbeizuführen. Ganz im Gegenteil soll es sich nur um eine Möglichkeit handeln, auf einer abstrahierten Basis das Symmedium Ausstellung beschreibbar zu machen. Die Befürchtungen, dadurch eine Verwissenschaftlichung von Ausstellungen herbeizuführen oder die Kreativität der Ausstellungsmacher*innen einzuschränken, sind insofern unbegründet, als es sich dabei nicht um eine normative Zusammenstellung handeln soll, sondern vielmehr um einen deskriptiven Zugriff. Ähnlich wie es in der Literaturwissenschaft Bemühungen gibt, Texte erzähltheoretisch durch bestimmte Typen von Erzählsituationen oder Fokalisierungen beschreibbar zu machen, ohne dabei die Freiheit der jeweiligen literarischen Ausgestaltung einzuschränken, soll es also auch hier darum gehen, eine Möglichkeit zum Beschreiben von Ausstellungen in den Diskurs zu bringen und damit auch eine Verständigung über das Symmedium Literatúrausstellung zu ermöglichen. Das ist aus mehreren Gründen wichtig:

Erstens lässt sich damit die Diskussion über die unterschiedlichen Arten literaturmusealen Ausstellens systematisieren, sodass der vorherrschende Diskurs kartografiert werden kann. Damit wird die dargestellte terminologisch-konzeptionelle Unschärfe aufgehoben und klarer ausbuchstabiert, welche impliziten Voraussetzungen eine Konzeption literaturmusealen Ausstellens mit sich bringt. Auch hier ist zu betonen, dass damit keinesfalls in Abrede gestellt werden soll, dass jede Ausstellung einzigartig ist und jeweils vollkommen neue Zugriffe auf ihren Themenbereich wählen kann. Es lässt sich aber eine Vergleichbarkeit und Übersichtlichkeit in den Diskurs bringen, wenn in der Analyse der entsprechenden Ausstellung eine grobe Zuordnung erfolgen kann.

Zweitens lässt sich dadurch auch noch klarer fassen, dass die Problematisierungen in Bezug auf das Ausstellen von Literatur gerade auf der beschriebenen konzeptionellen Unklarheit beruhen. Wenn die eben dargestellte konzeptionelle Klarheit herbeigeführt wird, dann wird deutlich, dass sich die Frage, ob und wie Literatur ausgestellt werden könne, gar nicht stellt. Das ist auch keine spezifische Beobachtung, die sich nur auf das Thema Literatur bezieht, sondern auf jedes Ausstellungsthema: Was ausgestellt wird, muss nicht notwendigerweise auch sinnlich präsentierbar sein. Insofern lässt sich damit zugleich nachweisen, dass die Selbstvergewisserungen in Bezug auf das Symmedium Literatúrausstellung nicht weiterführen und letztlich einfach festgehalten werden kann, dass Literatur in unterschiedlichen Formen, Arten und Weisen zum Thema einer Ausstellung werden kann.

Drittens lässt sich dadurch für den didaktischen Diskurs ein neuer Blick auf das Symmedium Literatúrausstellung und seine mediale Weiterentwicklung werfen: Wenn nämlich Literatur in unterschiedlichen Formen zum Thema und Gegenstand einer Ausstellung werden kann, dann beschränken sich die Möglichkeiten des Symmediums Aus-

stellung nicht mehr auf den erinnerungskulturellen Fokus oder auf die biografisch inspirierten Arten von Ausstellungen. Vielmehr lassen sich, wie ich in meinen Ausstellungsbeschreibungen darstellen werde (Kapitel 5), auch Ausstellungsformate denken, in denen Literatur als ästhetisches Medium und nicht notwendigerweise gebunden an ihr Trägermedium in den Ausstellungsraum gelangt. Insofern lässt sich durch diese terminologische Klarheit auch der Blick darauf lenken, dass im Ausstellungsraum nicht nur Erfahrungen mit der Biografie, den Entstehungs- und Schaffensbedingungen möglich sind, dass nicht nur Exponate die Erfahrungen in der Ausstellung generieren, sondern auch neue Zugriffe szenografischer Natur die Möglichkeit bieten, die immaterielle Literatur in den Ausstellungsraum zu übertragen.

Daraus folgt *viertens* für den didaktischen Diskurs, dass das Symmedium Ausstellung weitere, bisher ungeahnte Potenziale in sich birgt: Wenn nicht nur die Exponate bestimmte Einsichten ermöglichen und die Literatúrausstellung sich vornehmlich in den erinnerungskulturellen oder schauphilologischen Bereich einordnen lässt, dann liegt auf der Hand, dass die Ausstellung selbst auch in einem spezifischen Sinne als literarästhetisches Produkt in einem erweiterten Sinne rezipiert werden kann und zugleich auch Reflexionen über Literatur ermöglicht: Wenn nämlich, wie die Sichtung des Diskurses ergeben hat, die immaterielle Literatur in unterschiedlichen Arten in den Blick genommen wird, muss es hier Anknüpfungsmöglichkeiten geben. Diese Anknüpfungsmöglichkeiten müssen in Kapitel 6 und 7 ausbuchstabiert werden, was aufgrund der museologischen Kommunikationsstruktur noch einmal ein komplexes Unterfangen darstellt.

Allein durch die terminologische Klarheit lässt sich aber erst einmal nachweisen, dass derartige Prozesse anders, als es auf den ersten Blick scheint, in den Ausstellungsraum passen. In Abbildung 1 sollen die bisher im Diskurs aufscheinenden Arten von Ausstellungen zusammengetragen werden.

Die Grafik stellt dar, wie facettenreich sich das Phänomen Literatúrausstellung im theoretischen Diskurs darstellt. Der Übersichtlichkeit der Darstellung geschuldet ist in diesem Falle nicht markiert, welche Bezüge zwischen einzelnen Ausstellungsarten bestehen können. Die unter ›Dichterhaus, literaturhistorisches Memorial‹ zusammengefassten Ausstellungsformate bedienen sich des erinnerungskulturellen Diskurses auf Basis von Gegenständlichem. Die ›Schauphilologie‹ hat ebenfalls noch die Trägermedien zur Basis, wobei der Zugriff über die Erinnerungskultur und die Gegenständlichkeit hinaus geht. Die Ausstellungen, die sich dem Konzept nach den immateriellen Gegenständen verschreiben, sind in den beiden rechten Spalten angeordnet, wobei unterschieden wird zwischen inhaltsbezogenen und rezeptionsbezogenen Ausstellungsformaten.

Im Folgenden soll ein Blick in die Praxis literaturmusealen Ausstellens geworfen werden. Dafür habe ich deutschlandweit mehrere literaturmuseale Institutionen aufgesucht, um vorab eine Auswahl der zu betrachtenden Ausstellungen zu treffen, die sich der neuen Museologie bedienen und die Literatur als immaterielles Objekt zur Grundlage haben. Um diese Auswahl treffen zu können, orientierte ich mich an meiner Gliederung des Diskurses, sodass ich eine erste Einordnung vornehmen und dadurch eine fundierte und systematische Auswahl treffen konnte.

Abbildung 1: Sammlung literaturmusealer Ausstellungsformate



Quelle: selbst erstellt

Auf Basis dieser Einordnung soll es zu einer detaillierten Beschreibung der ausgewählten Ausstellungen kommen. Das dient dazu, den Diskurs zu erweitern. Indem nämlich die Vorüberlegungen mit dem tatsächlichen Eindruck von Ausstellungen abgeglichen und strukturiert analysiert werden, wird sich zeigen, inwiefern Ausstellungskonzepte womöglich noch weitere Potenziale haben, als der Diskurs es nahelegt. Insofern ist das Ziel der Ausstellungsanalysen am Ende eine noch weiter systematisierte Kartografie literaturmusealen Ausstellens, die nicht nur eine erste Ordnung, sondern auch eine konzeptionelle Zuordnung erlaubt. Darüber hinaus soll es darum gehen, nicht nur die konzeptionell diskursivierten Sichtweisen auf das Symmedium Literaturausstellung in den Blick zu nehmen, sondern gerade eine Analyse des Darstellungsinventars konkret aus der Ausstellungspraxis entspringender Beispiele vorzunehmen. Schließlich soll dadurch auch das Symmedium Ausstellung für den Unterrichtskontext nutzbar gemacht werden, indem dargestellt wird, wie sich Ausstellungen analysieren und danach in didaktische Anschlussüberlegungen überführen lassen.

4 Methodologie der Ausstellungsanalysen

Die bisherigen Ausführungen haben auf theoretischer Basis nachgewiesen, dass die im literaturmusealen Diskurs gestellte und diskutierte Frage, ob Literatur ausstellbar sei, letztlich am Thema vorbeiführt. Weder muss bewiesen werden, dass ein Thema ausstellbar ist, noch ist es zielführend, die Legitimität des Symmediums Literatúrausstellung als solches in Frage zu stellen. In Kapitel 3 habe ich herausgearbeitet, dass sich die Literatúrausstellung nicht ausschließlich auf den erinnerungskulturellen Kontext der Lebens- und Schaffensbedingungen von Literatur kaprizieren muss, auch wenn die Institution Museum aufgrund ihres Schwerpunkts auf der Sammlung schon in den meisten Fällen an konkrete Objekte entweder aus dem Leben einer beziehungsweise mehrerer Dichter*innen gebunden ist oder aber die Trägermedien von Literatur zur Grundlage hat. Die entwickelte Zusammenstellung der mannigfaltigen Facetten von Literatúrausstellungen zeigt, dass mindestens in Teilen ebenso Formate existieren, deren Bedeutungskonstitution über die biografische oder entstehungsgeschichtliche Erinnerungskultur hinausgeht.

Unter Rückgriff auf die Theorien zur neueren Museologie (vgl. dazu Kapitel 2.3) habe ich dargestellt, dass Gegenstände im Ausstellungsraum zu Zeichen werden, die über sich selbst hinaus verweisen und nicht nur als Sachzeugen einer realgeschichtlichen Orientierung dienen müssen. Darüber hinaus bildet sich durch die sich ausdifferenzierende Museologie und ihre Fokussierung diverser Arten von Szenografie immer stärker ein kuratorisches Bewusstsein darum heraus, dass der Raum einer Ausstellung sich nicht nur zur Dokumentation eignet, sondern im ausstellerischen Kontext geradezu die leitende Dimension darstellt.

Die Betrachtungen sollen nicht darauf verengt werden, auf diese Weise ganze Ausstellungen nur der Orientierung an der Literatur als immateriellem Gegenstand zu verpflichten, sondern gerade dafür sensibilisieren, dass das Symmedium Ausstellung auch die Möglichkeit hat, mindestens in Teilen eine Verbindung zur immateriellen Literatur herzustellen. Das ließ sich einerseits dadurch herleiten, dass eine Anschlussfähigkeit zwischen Literatur- beziehungsweise Kulturtheorien und der neueren Museologie hergestellt wurde und andererseits auch durch die Systematisierung von Überlegungen, die gerade Literatur in ihrer Eigengesetzlichkeit in den Blick nehmen wollten.

Diese Fokussierung literarischen Themenausstellens hat sich allerdings bisher noch nicht in der Breite durchgesetzt. Wie in Kapitel 3 herausgearbeitet wurde, bestehen bisher noch einige konzeptionelle Unklarheiten, es werden Experimente angestellt, um die Literatur in ihrer Eigengesetzlichkeit in den Blick zu nehmen. Die Breite literaturmusealen Ausstellens bleibt nach wie vor an die erinnerungskulturelle Dimension gebunden. Die Ausstellungen, die Literatur als Protagonistin oder in ihrer Eigengesetzlichkeit in den Blick nehmen, bleiben weiterhin experimentell und innovativ, wobei die momentanen theoretischen Überlegungen von Ausstellungsmacher*innen erwarten lassen, dass in diesem Bereich in den kommenden Jahren auch weitere Entwicklungen möglich sein werden. Die Tatsache, dass allerdings bislang wenige Ausstellungen des von mir beschriebenen Zuschnitts tatsächlich etabliert und zu sehen sind, limitiert die Auswahl der zu betrachtenden Ausstellungen im Kontext meiner Arbeit, wie ich in Kapitel 4.2 noch ausführlich erläutern werde.

Im kommenden Teilkapitel werde ich darstellen, welche Ansätze zur Museumsanalyse und welche Möglichkeiten zur fokussierten Analyse von Ausstellungen aktuell bestehen. Dabei werde ich zeigen, dass diese bisher bestehenden Methoden für den Kontext der Auseinandersetzung mit neumuseologischen Ansätzen literaturmusealen Ausstellens nicht vollends geeignet sind, um die entsprechenden Erkenntnisse zu generieren.

4.1 Methoden der Museumsanalyse

Um die Ausstellungen in diesem Sinne analysieren zu können, bedarf es zunächst einer geeigneten Methodologie zur Analyse der Ausstellungen. Wenn es nämlich darum geht, das Symmedium Ausstellung in den Blick zu nehmen, stellt es sich als herausforderungsreich dar, dieses symmediale Zusammenspiel überhaupt erst einmal beschreibbar zu machen. Gerade durch die in Kapitel 2.7 beschriebene Emergenz besteht die Hürde darin, dass die einzelmedialen Bestandteile im symmedialen Zusammenspiel über ihre eigentliche Bedeutung hinausweisen und damit eine partikuläre Betrachtung nicht weiterführt.

Und tatsächlich liegt keine ausbuchstabierte Theorie der Analyse von Ausstellungen vor, die überzeugend alle medialen Dimensionen und deren Zusammenspiel in den Blick nimmt. So bedingt schon die Vermittlungsstruktur von Ausstellungen eine zusätzliche Komplexität: Wie in Kapitel 2 dargestellt, ist eine Ausstellung ein komplexes, in den Raum gebautes Kommunikationsmodell, das im Raum bestimmte Effekte erzeugt, aber durch die Betrachter*innen auf je individuellen Rezeptionswegen durchschritten wird. Somit ist die Beschreibung einer Ausstellung ihrerseits nicht vollends objektivierbar. Dabei müssen gerade die leibliche Präsenz der Besucher*innen, deren Empfindungen und die Nutzung der Dreidimensionalität des Raums und des Raumeindrucks in den Blick genommen werden. Es reicht also nicht aus, die Ausstellung als eine Art Text oder Medienprodukt im erweiterten Sinne anzusehen, ohne die medialen Eigenheiten genauer zu spezifizieren. Stattdessen muss die Ausstellung als räumliche Inszenierung beschrieben werden, die aber schließlich mehr darstellt und bedeutet als

nur das in den Raum Gebaute. Insofern ist zu beachten, welche Eindrücke auf Seiten der Rezipient*innen evoziert werden.

Auch wenn im Kontext der rezeptionsästhetischen Wende die Literatur- und Medienanalyse längst auch der Rezeptionsseite einen größeren Platz im Sinnstiftungsprozess medialer Produkte zuschreibt, ist diese Partizipation der Rezipient*innen am Sinnstiftungsprozess nicht 1:1 auf die Ausstellungsrezeption zu übertragen. Die Einflussnahme der Ausstellungsbesucher*innen geht weit über das hinaus, weil durch die unterschiedlichen Wege, die jede*r wählen kann, durch die unterschiedliche Reihenfolge und Intensität, mit der betrachtet wird, jeweils auch vollends unterschiedliche Wahrnehmungen der Ausstellung erzeugt werden. Mehr noch: Durch die leibliche Präsenz der Besucher*innen bleibt es nicht einmal bei dieser unterschiedlichen Nutzung der entsprechenden Ausstellungsteile – das wäre ja im weitesten Sinne noch mit der im Sinne de Certeaus *wilden Lektüre* von Texten parallelisierbar. Die räumliche Präsenz führt darüber hinaus dazu, dass jede Besucher*in die Ausstellung, wie auch immer sie kuratiert ist, mindestens partiell anders wahrnimmt: Körpergröße, Haltung, Wahrnehmung, eigene Befindlichkeiten, Raumklima und auch die Präsenz anderer Besucher*innen verändern die Wahrnehmung der Ausstellung. Insofern ist die Rolle der Rezipient*in im Sinnstiftungsprozess deutlich größer als bei der Lektüre eines Texts oder anderer Medienprodukte. Darüber hinaus habe ich herausgearbeitet, dass die aktuellen museologischen Ansätze diese Partizipation der Besucher*innen auch aktiv und gezielt nutzen, folglich ist noch stärker die Aktivität der Besucher*innen mit zu bedenken.

Im mediendidaktischen Forschungsdiskurs erweist es sich schon als schwierig, interaktive Medien strukturiert und objektivierbar zu beschreiben, sodass es bis heute noch ein in der Forschung relativ komplex und nur durch verschiedene Verfahren annäherbares Unterfangen darstellt, so etwas wie ein Computerspiel zu analysieren.¹ Die Parallelisierbarkeit besteht darin, dass Computerspiele sich ebenfalls interaktiver Elemente bedienen und eine Partizipationsfreiheit der Benutzer*innen und damit auch der Rezipient*innen in sich bergen. Im Falle des Symmediums Ausstellung besteht die Herausforderung zusätzlich darin, in Sprache zu fassen, was gerade nicht sprachlich dargestellt ist: Nämlich die Dreidimensionalität, die Leiblichkeit und die Involviertheit der Betrachter*in.

Es stellt sich damit schon als diffizil dar, überhaupt die szenografierten Ausstellungskonzeptionen in ihrer Räumlichkeit, ihrer Leiblichkeit und auch ihrer Interaktivität beschreibbar zu machen. Schon die Beschreibung des Symmediums Ausstellung erweist sich als komplex, wenn sich die neue Museologie immer weiter ausdifferenziert. Bal entwickelt in ihrer Kulturanalyse eine Möglichkeit, Ausstellungen lesbar zu machen. Sie betont, dass der Gang durch den Ausstellungsraum dadurch ein Narrativ erzeuge, dass die Besuchende nach und nach Gegenstände wahrnehme oder Informationen aufnehme, die in ein Nacheinander und damit in einen Zusammenhang eingeordnet

1 Vgl. dazu etwa Boelmann, Jan M.: Literarisches Verstehen mit narrativen Computerspielen oder Kepser, Matthis: Computer im Deutschunterricht, in: Frederking, Volker; Huneke, Hans-Werner; Krommer, Axel & Meier, Christel (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts, Band 2: Literatur- und Mediendidaktik, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2010, S. 546-565.

werden. Sie geht davon aus, dass eine genaue Beschreibung des Gehens durch den Ausstellungsraum dazu ver helfe, aus dem Ausstellungsgang eine beschreibbare Lektüre zu machen.² Bal geht es darum, den Gang durch die Ausstellung zu beobachten, danach als Zeichen und in seinen narrativen Zusammenhängen zu beschreiben und schließlich darauf aufbauend die Ausstellung lesbar zu machen und damit zu analysieren.³ Allerdings stützt sich Bal bei ihrem *Close Reading* für die Ausstellungen zu großen Teilen auch auf die Beziehung zwischen ausgestellten Objekten und Objektbeschriftungen⁴ und versucht beispielsweise, herauszufinden, auf welche Art und Weise Gegenstände ausgestellt werden. Dieses *Close Reading* birgt für den Kontext meiner Habilitationsschrift die Gefahr, in der Beschreibung gerade der neuesten szenografischen Elemente zum Ausstellen von Literatur in der sprachlichen Gestaltung die Ausstellung zu sehr zu einem lesbaren Text zu machen.

Wenn es nämlich spezifisch um die räumlich inszenierten Praktiken der ausstellerischen Thematisierung von Literatur geht, dann besteht die erste Herausforderung darin, die in den Raum gebauten Ausstellungen in Textform beschreibbar zu machen, um daran anknüpfend Anschlussüberlegungen für die Didaktik herstellen zu können. In gewisser Weise handelt es sich um die Entwicklung einer Methodologie, die dazu dienen soll, einen bisher im literaturdidaktischen Diskurs noch nicht in seiner vollen Komplexität und seinen Dimensionen erfassbaren Gegenstand beschreib- und analysierbar zu machen.

Eben weil diese Perspektive des Umgangs mit dem Gegenstand für den Kontext dieser Analyse neu entwickelt wird, um damit den Gegenstand in seinen Dimensionen vollends zu erfassen, stellt sich die Beschreibung der Methodologie in der Folge als womöglich recht sperrig dar. Um aber die Schritte zur Entwicklung transparent zu machen und auch darzulegen, inwiefern bisherige Ausbuchstabierungen von Ausstellungsanalysen in Bezug auf das Thema dieser Arbeit an ihre Grenzen gelangen, erfolgt diese breit angelegte Einbettung in den Diskurs. Das Ausstellungsanalyseverfahren soll im Rahmen meiner Habilitationsschrift Folgendes leisten. Es soll

1. das Symmedium Ausstellung in seinen Dimensionen (Räumlichkeit, Leiblichkeit, Involvierungsstrategien, Wahrnehmungslenkungen) beschreibbar machen,
2. darstellbar machen, wie die Ausstellung das Thema Literatur in den Blick nimmt, welches Verhältnis sie zur Literatur herstellt und welches Verfahren sie sich bedient, um diesen Zugriff auf Literatur zu ermöglichen,
3. Möglichkeiten bieten, Details der Ausstellung herauszugreifen und in Hinblick auf ihre Wirkung und ihre Ausgestaltung hin zu befragen,

2 Bal, Mieke: Kulturanalyse, suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Frankfurt a.M. 2006, S. 37-39. Vgl. zum *Close Reading* auch Geertz, Clifford: Dichte Beschreibung: Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme, 7. Auflage, Frankfurt a.M.: Suhrkamp Wissenschaft 1987.

3 Vgl. Bal, Mieke: Kulturanalyse, S. 37-39.

4 Vgl. dazu Scholze, Jana: Kultursemiotik: Zeichenlesen in Ausstellungen, in: Baur, Joachim (Hg.): Museumsanalyse, S. 121-148, hier S. 131-133.

4. eine Option bieten, die notwendigerweise subjektiv bleibenden Beobachtungen im Ausstellungsraum einem Abgleich zu unterziehen, damit die Beschreibungen und Analysen nicht idiosynkratisch werden und
5. aus den Einzelbeobachtungen ableitbare Abstraktionen zu den Möglichkeiten literaturmusealen Ausstellens ermöglichen und damit die Grundlage für eine Erweiterung des theoretischen Diskurses bieten.

Die Zielsetzung der Ausstellungsanalysen besteht darin, den Gegenstand Literatúrausstellung für didaktische Anschlussüberlegungen nutzbar zu machen, also Ideen dafür zu entwickeln, wie die entsprechenden Ausstellungen als Gegenstände für die Vermittlung literarästhetischer Erfahrungen erfasst werden können. Insofern liegt eine Herausforderung darin, nicht nur die Ausstellung und ihre Zugriffsweisen auf ein Thema zu beleuchten, sondern gleichzeitig auch zu eruieren, welcher Literaturbegriff vorliegt und welches Verhältnis zur so verstandenen Literatur hergestellt wird.

Mittlerweile gibt es ein Forschungsfeld, das versucht, unterschiedliche Ansätze der musealen Ausstellungsanalyse in den Blick zu nehmen. Zeugnis von diesem jungen Forschungszweig legt der von Baur herausgegebene Sammelband »Museumsanalyse. Methoden und Konturen eines neuen Forschungsfeldes« ab.⁵ In diesem Band werden fünf unterschiedliche Methoden zur Museumsanalyse vorgestellt, wobei schon die Bezeichnung »Museumsanalyse« nahelegt, dass diese Analyseverfahren ihren Blick nicht nur auf das Symmedium Ausstellung richten, sondern darüber hinaus auch auf die Institution Museum mit ihrer Sammlungs- und Forschungsgeschichte. Insofern sehen die vorgeführten Analyseverfahren neben der Beschreibung der in den Raum gebauten Ausstellungen auch eine Auseinandersetzung mit Kanonbildung, Machtdiskursen und der Lenkung kultureller Selbstverständnisse durch die Institution Museum vor und gehen davon aus, dass eine Beobachtung der Arbeitsweisen hinter den Kulissen Erkenntnisse dazu generieren kann, inwiefern ein Museum bestimmte Diskurse erzeugt, Sichtweisen produziert und Themen ausblendet.

Folgende Analyseverfahren werden in Baur's Sammelband diskutiert: Die geschichtswissenschaftliche, die ethnografische, die kultursemiotische, die erzähltheoretische und die besucher*innenforschungsbezogen ausgerichtete Herangehensweise. Da es in meiner Habilitationsschrift nicht um die Rezeption einer historischen Kontextualisierung geht, scheidet die geschichtswissenschaftliche Museumsanalyse aus. Diese Herangehensweise wäre sehr wohl geeignet für biografische und erinnerungskontextuelle Ausstellungsansätze. Die Besucher*innenforschung scheidet ebenfalls aus, weil es im Rahmen der Arbeit nicht um die Beobachtung des Verhaltens der Besucher*innen gehen soll, sondern vielmehr zunächst um eine konzeptionelle Zuordnung und Ausdeutung. Die weiteren, für den Kontext meines Erkenntnisinteresses zur Verfügung stehenden Ansätze werde ich im Folgenden auf ihre Anwendbarkeit für das hier vorliegende Thema hin untersuchen. Dabei beginne ich mit der erzähltheoretischen Analyse, weil diese auf den ersten Blick verlockend für den Gegenstand scheint.

5 Vgl. Baur, Joachim (Hg.): Museumsanalyse – Methoden und Konturen eines neuen Forschungsfeldes.

4.1.1 Erzähltheoretische Museumsanalyse

Die erzähltheoretische Museumsanalyse scheint auf den ersten Blick geeignet für die Untersuchung literaturmusealen Ausstellens. Buschmann exemplifiziert die Analyse-methode an historischen Ausstellungen. Sie hebt in ihrer Vorstellung der Erzähltheorie als Museumsanalyse die Parallelisierbarkeit fiktionaler Texte und historischer Ereignisse hervor und betont, sowohl fiktionale Texte als auch historische Ereignisse seien der Realität ihrer Rezipient*innen entrückt.⁶ Buschmann geht davon aus, dass die Besucher*innen sowohl in Bezug auf Geschichtsschreibung als auch in Bezug auf Literatur mit fremdem Welten konfrontiert seien, in denen sie sich zunächst orientieren müssten.

Das Rezipieren einer historischen Ausstellung lässt sich überzeugend als ein mit der Rezeption eines literarischen Texts verwandter Vorgang nachweisen. Bedingung der Möglichkeit einer erzähltheoretischen Museumsanalyse ist allerdings, dass die Ausstellung überhaupt als Erzählung gestaltet ist (vgl. dazu Kapitel 2.6). Auch wenn diverse Ausstellungen eine narrative Grundstruktur aufweisen, lässt sich das nicht als allgemeingültig herausarbeiten. Letztlich stellt es schon eine kuratorische Grundsatzentscheidung dar, eine Ausstellung als Narration zu gestalten. Genauso gut wäre aber auch die Entscheidung gegen eine narrative Aufbereitung denkbar. Somit stellt sich das Ausstellen in Form von Geschichten als ein Konzept unter anderen dar, das sich auch nicht für jede Art von auszustellendem Thema eignet. Für das Herstellen einer Narration eignen sich insbesondere Ausstellungen, die auf feststehende Informationen verweisen oder Wissensbestände in den Blick nehmen. Wenn es beispielsweise um die Biografie einer Dichter*in geht, dann lassen sich biografische Daten trefflich in einen narrativen Zusammenhang bringen.

In Hoffmanns Studie zur erinnerungskulturellen Betrachtung literaturmusealer Stätten gelangt die narratologische Analyse konsequent zur Anwendung.⁷ In Bezug auf das *Kleist-Museum* in Frankfurt an der Oder lässt sich plastisch darstellen, dass Hoffmann einen gänzlich von meiner Arbeit abweichenden Fokus hat, bezieht sie sich doch vornehmlich auf die biografischen Ausstellungsteile.⁸ In diesen biographischen Teilen der Ausstellung liegt in der Tat ein Narrativ vor. Erzähler*innenkommentare führen in die jeweiligen Lebensstationen Kleists ein und erläutern die jeweils zu sehenden Exponate, wobei das Narrativ die Unsicherheiten in Bezug auf die Erkenntnisgewinnung biografischer Fakten im Falle Kleists dadurch reflektiert, dass ein unzuverlässiges Narrativ gezeichnet wird. So spielen die Rubriktexte immer wieder mit verschiedenen Optionen, die unterschiedlich gut lesbar platziert werden und auf diese Weise verschiedene Theorien der Auseinandersetzung mit Kleists Biografie darlegen. Teilweise sind dabei auch Optionen in schraffierter Schrift zu sehen, die

6 Vgl. Buschmann, Heike: Geschichten im Raum: Erzähltheorie als Museumsanalyse, in: Baur, Joachim (Hg.): Museumsanalyse – Methoden und Konturen eines neuen Forschungsfeldes, S. 149-169, hier S. 149.

7 Vgl. Hoffmann, Anna Rebecca: An Literatur erinnern, S. 208.

8 Vgl. ebd., S. 163-165.

geradezu abwegig erscheinen.⁹ Das markiert wiederum, dass jede Herstellung eines Zusammenhangs zwischen zwei biografischen Daten ihrerseits eine Interpretation darstellt, die gleichsam narrativ Zusammenhänge herstellt. Es geht beispielsweise darum, dass bestimmte Daten, Erlebnisse und Ereignisse zunächst einmal die Grundlage der Ausstellung bilden, dass bestimmte Gegenstände, die im Leben der Dichter*in bedeutsam waren, exemplarisch präsentiert und durch die entsprechenden Kommentare mögliche Bezugnahmen und mögliche Interpretationen der Zusammenhänge dargestellt werden.

Wenn es darum geht, bestimmten Gegenständen aus dem Leben einer Person eine Bedeutung in deren Leben oder Schaffen zu verleihen, dann liegt eine im Nachhinein angelegte Erzählung im Sinne der Herstellung eines Zusammenhangs zwischen verschiedenen Faktoren vor, die so nicht notwendig gegeben sind. Kleist selbst wird beispielsweise sicherlich noch nicht die Relevanz bestimmter Gegenstände für sein Leben und sein Werk gesehen haben. Das ist erst in der Rückschau aus der Sicht einer um Kohärenz bemühten, wenn auch Unzuverlässigkeit reflektierenden, Narration möglich. Die Ausstellungen, in denen die Geschichte einer Dichter*in erzählt wird, lassen sich trefflich als historische Erzählung fassen, die chronologisch oder thematisch gegliedert sein kann und den Besucher*innen ein spezielles Angebot darbietet, damit diese sich der historischen Welt nähern können. Nicht nur die biografisch-erinnerungskulturell angelegten, sondern auch die schauphilologischen Ausstellungen können mit einer Narration operieren. Eine Archivausstellung im von mir herausgearbeiteten Sinne kann eine zumindest implizite Art der Narration aufweisen, können doch die jeweiligen Archivalien als Sachzeugen und damit als Elemente einer erzählten Geschichte behandelt werden.

Gerade wenn es um literaturmuseale Ausstellungen im von mir betrachteten Sinne geht, führt diese Betrachtung einer narratologischen Ausstellungsanalyse allerdings weniger weit. Hier geht es gar nicht immer darum, dass ein Zusammenhang zwischen einzelnen Archivalien hergestellt werden soll oder bestimmte Informationsbestände miteinander in eine Geschichte verwoben werden. Ganz im Gegenteil arbeiten die literarischen Ausstellungen des in meiner Arbeit dargestellten Zuschnitts gerade mit Ambivalenzen, Partikularitäten, Eingrenzungen, Emotionalität und damit, die Besucher*innen im Raum leiblich in die Handlung der jeweils partikulär dargestellten Szenarien zu verweben. Zielsetzung einer literarischen Ausstellung dieses Zuschnitts ist es dezidiert gar nicht, Zusammenhänge darzustellen und verstehbar zu machen.

Auch wenn, wie in Kapitel 2.6 herausgearbeitet wurde, die szenografierten Räume bisweilen als narrative Räume aufgefasst werden, so soll im Rahmen dieser Arbeit keine Verengung auf erzählerische Strukturen erfolgen, sondern vielmehr auch die Räumlichkeit, die Leiblichkeit und die individuelle Involvierung beschreibbar gemacht werden. Wie sich zeigt, ist es nicht zielführend, eine Ausstellung des literaturmusealen Zugriffs in Hinblick auf ihre Thematisierung von Literatur losgelöst von ihren Trägermedien auf narratologischem Wege zu untersuchen. Die narratologische Analyse blendet aus, dass in diesem Rahmen gerade die *neue Museologie* zur Anwendung gelangt und damit

9 Vgl. dazu ebd., S. 242: »Kleist fährt nach Würzburg, um seine Vorhautverengung operieren zu lassen./Industriespionage zu begehen./das Casino zu sprengen.«

die Ausstellung nicht als ein Textprodukt angesehen wird, sondern viel mehr auf die besucher*innenseitige Freiheit und die räumliche Dimension der Ausstellungserfahrung zu beziehen ist. Die alleinige Orientierung an der Narratologie birgt in sich die Gefahr, den Ausstellungsgang zu stark einer Art übergeordneter Erzählung und damit einem zweidimensionalen Beschreibungsinventar unterzuordnen. Gerade im Kontext meines Erkenntnisinteresses geht es aber in besonders starkem Maße um die Beobachtung von Details. Im Folgenden werde ich untersuchen, inwiefern die Ethnografie sich als fruchtbar für den Kontext meiner Arbeit erweist.

4.1.2 Ethnografie

Die Ethnografie bedient sich einer spezifischen Form der teilnehmenden Beobachtung. Lamnek und Krell arbeiten heraus, dass die teilnehmende Beobachtung vor allem im Bereich von Ethnologie und Kulturanthropologie ihre Haupteinsatzgebiete hatte.¹⁰

Als museumsanalytische Methode wird die Ethnografie in Baur's Sammelband durch Gable vorgestellt. Der ursprüngliche Beobachtungsbereich der teilnehmenden Beobachtung habe in der Betrachtung fremder Dörfer bestanden: »Um ein Dorf zu begreifen, musste man alles in ihm als Bestandteil einer gesellschaftlichen Totalität sehen, als Teil eines weit verzweigten Bedeutungsnetzes.«¹¹ Ethnografie stellt für Gable die Tätigkeit der Ethnolog*in im Feld dar. Insofern wird im Folgenden jeweils der von Gable verwendete Begriff der Ethnografie verwendet, wenn es um die konkrete ethnologische Tätigkeit geht.

Die Art und Weise, wie diese Beobachtung erfolgen konnte, war Gable zufolge nur durch die aktive Teilnahme der Betrachtenden möglich. Ethnografische Studien beruhen also darauf, dass Forschende sich in einen sozialen Raum wie etwa ein Dorf begeben und in diesem Dorf Beobachtungen anstellen. Dabei bietet sich die Gefahr der Missverständnisse oder der vorschnellen Deutungen nach der angenommenen eigenkulturellen Logik: Bestimmte Verhaltensweisen oder Zusammenhänge können aus der eigenen kulturellen Prägung betrachtet und damit fehlerhaft konstituiert werden. Um auszuschließen, dass diese Beobachtungen dadurch verfälscht werden, dass Betrachtende die jeweiligen Ereignisse rein durch die eigene kulturelle Brille sehen, wurde davon ausgegangen, dass eine Involvierung in das soziale Netz des Dorfs notwendig sei.¹² Die Kluft zwischen der Position der Ethnolog*in und den Beobachteten soll durch die Methode der teilnehmenden Beobachtung minimiert werden, derzufolge die Ethnolog*in zum Bestandteil der entsprechenden Kultur wird und mitwirkt. Es entstehen daraus essayistische Erzählungen über das Dorf, die versuchen, das entsprechende Bedeutungsnetz aus seinem Inneren her verstehbar zu machen.

Die Übertragung von Methoden der Ethnologie auf die Museumsanalyse stellt sich in der aktuellen museologischen Forschung als eine praktizierte Art der Erkenntnisge-

10 Vgl. Lamnek, Siegfried & Krell, Claudia: Qualitative Sozialforschung, 6., überarbeitete Auflage, Weinheim: Beltz 2016, S. 516.

11 Gable, Eric: Ethnographie: Das Museum als Feld, in: Baur, Joachim (Hg.): Museumsanalyse – Methoden und Konturen eines neuen Forschungsfeldes, S. 95-120.

12 Vgl. ebd., S. 97f.

winnung dar. So bezeichnet Gable Museen als »ein Beispiel für jene Art von Feldern, die Ethnologen derzeit [...] erkunden.«¹³ Ethnologische Forschung bezieht sich also nicht mehr notwendigerweise auf die Beobachtung kulturellen Verhaltens in bestimmten sozialen Kontexten, sondern lässt sich auch auf den Kontext der Museologie übertragen. Bezogen auf das Museum handelt es sich also um eine spezifische Form der *Cultural Studies*, die einerseits kulturelle Vorannahmen aufdecken soll und das Museum aus seiner inneren Funktionsweise heraus verstehbar macht. Gable führt vor allem Beispiele aus dem Bereich von Ausstellungen über Völker an, bei denen er durch die teilnehmende Beobachtung kulturell geprägte und herrschaftsbezogene Implikationen herausarbeitet und Alternativen für die Art und Weise der Darstellung entwickelt.¹⁴ Ein Ziel sei die Dekolonialisierung des Museums.¹⁵ Gable zufolge umfasst die teilnehmende Beobachtung im Museum folgende Komponenten:

1. die Beobachtung des Ausstellungserlebnisses durch die Ethnolog*in
2. die Beobachtung anderer Besucher*innen durch die Ethnolog*in
3. die Beobachtung im Rahmen kuratorischer oder beratender Tätigkeiten in Bezug auf die Konzeption der Ausstellung
4. die Kritik an der Konstruktion und Beratung im Hinblick auf die Alternativen.¹⁶

Auch Hoffmann erhebt die Daten für ihre Studie zur Erinnerungsarbeit literarischer Museen und Gedenkstätten in Teilen anhand der teilnehmenden Beobachtung.¹⁷ Um ihre narratologische Deutung des Symmediums Ausstellung vornehmen zu können, begibt sie sich zunächst in den Ausstellungsraum und lässt die Ausstellung auf Basis eines halbstrukturierten Beobachtungsleitfadens auf sich wirken. Sie beschreibt die Eindrücke in der Ausstellung, reflektiert die Zusammenhänge und nimmt sich damit in einem reflektierten Sinne als Beobachter*in der Ausstellung wahr, die entsprechend auch mit einer gewissen musealen wie thematischen Vorbildung in die Ausstellung gelangt.

Wie sich hieran zeigt, ist in Bezug auf die Ausstellungsanalyse zwischen der Datenerhebung in einem erweiterten Sinne und der darauf aufbauenden Interpretation zu trennen. In Bezug auf das Symmedium Ausstellung muss nämlich zuerst überhaupt Material generiert werden, da die Ausstellung als solche nicht per se gegenständlich betrachtet werden kann, sondern sich immer in der durch die Besucher*innen evozierten Bedeutungserzeugung konstituiert. Insofern ist die Datenerhebung bereits subjektiv, muss ihre eigene Subjektivität gewissermaßen reflektieren und kann erst darauf aufbauend in einem spezifischen Sinne gedeutet werden.

Für die Datenerhebung scheint die ethnografische Ausstellungsanalyse maßgeblich für das vorliegende Thema zu sein, wie ich in Kapitel 4.2 darstellen werde. Das genaue Forschungsdesign, das ich schließlich entwickle, werde ich in Kapitel 4.2 erläutern

13 Ebd., S. 102.

14 Vgl. ebd., S. 104-105.

15 Vgl. ebd., S. 105.

16 Vgl. ebd., S. 107.

17 Vgl. Hoffmann, Anna Rebecca: An Literatur erinnern, S. 100-104.

und dabei auch die Anwendung der ethnografischen Methode vorstellen, die in meiner Studie weniger auf die Machtdiskurse oder Hinterfragungsprozesse abheben soll, sondern vielmehr darauf, überhaupt erst einmal die Ausstellung als solche beschreibbar machen zu können. Das Ziel besteht darin, auf diese Weise Daten zu generieren, die im Folgenden zeichentheoretisch ausgedeutet werden. Dabei wird es immer darum gehen, mögliche subjektive Eindrücke durch die Einordnung in den museologischen Kontext aus einer Meta-Perspektive zu reflektieren und damit so weit wie möglich intersubjektiv nachvollziehbar und objektivierbar zu machen. Um diese Perspektive einzunehmen, werde ich mich im Folgenden von der semiotischen Ausstellungsanalyse inspirieren lassen und Anschlussfähigkeiten suchen.

4.1.3 Semiotische Ausstellungsanalyse

Die semiotische Ausstellungsanalyse betrachtet Scholze zufolge Ausstellungen als Orte, an denen Vorgänge des Codierens und Decodierens von Inhalten erfolgen. Die Kurator*in entwickle einen inhaltlichen Zuschnitt der Ausstellung, entwerfe Erwartungen an die Ausstellung, die die Gestalter*in schließlich in den Raum übertrage.¹⁸ Insofern entstünde aus der Trias ›Inhalt – Kurator*in oder Gestalter*in – Besucher*in‹ ein spezifischer Zeichenprozess. Raum, Objekte und Gestaltungsmittel der Ausstellung werden als ein spezifisches System von Zeichen verstanden, das auf Bedeutungen verweist. Ausstellen hieße dann, eine bestimmte Art von Signifikation zu betreiben.¹⁹ Die auf dieser Annahme aufbauende semiotische Ausstellungsanalyse eignet sich insbesondere dafür, bestimmte Teile einer Ausstellung zu analysieren, nicht hingegen dazu, die gesamte Ausstellung in den Blick zu nehmen. Wenn es darum geht, die jeweiligen räumlichen Inszenierungen innerhalb der Ausstellung, die entsprechenden Auseinandersetzungen mit dem Literarischen, jeweils als Zeichen in einem spezifischen Sinne auszudeuten, lässt sich eine Anschlussfähigkeit herstellen. Die Zeichenhaftigkeit müsste nur gleichzeitig noch die Dreidimensionalität des Raums mit in den Blick nehmen.

Scholze hebt hervor: »Die Wahrheitsfrage bzw. die Frage nach der Realität des Repräsentierten liegt gemäß dieser Auffassung außerhalb des Untersuchungsbereichs der Semiotik.«²⁰ Weiter betont sie:

Ausstellungskuratoren formulieren Inhalte, Absichten und Erwartungen, welche sie mit ausgewählten Objekten ihrer oder fremder Sammlungen verbinden; von Gestaltern werden diese Ideen in räumliche Arrangements übertragen, wo Ausstellungsbesucher Erfahrungen machen und Erkenntnisse sammeln, die idealerweise mit den zu vermittelnden Inhalten übereinstimmen. Dieser Vorgang des Verschlüsseln und Entschlüsseln von Informationen – des Codierens und Decodierens – ist ein Zeichenprozess. Denn der Raum, die Ausstellungsobjekte und die Gestaltungsmittel werden zu Zeichen, die auf konkrete Inhalte und auch weniger bestimmte Bedeutungen verweisen. Um diese Prozesse der Kommunikation und Signifikation in Ausstellungen zu un-

18 Vgl. Scholze, Jana: Kultursemiotik: Zeichenlesen in Ausstellungen, S. 129. Ich lehne mich in diesem Kapitel an Scholzes Schreibung von ›Codieren‹ und ›Decodieren‹ mit ›c‹ an.

19 Vgl. ebd.

20 Ebd., S. 146.

tersuchen, kann die Semiotik als theoretisches Fundament der Analyse gewählt werden. Sie erlaubt eine Differenzierung der komplexen Beziehungen zwischen den konkreten Objekten, dem räumlichen Arrangement, beschreibenden Texten und nicht zuletzt dem Besucher. [...] Davon ausgehend, dass die Konzipierung und Realisierung einer Ausstellung auf der Konstruktion von Codierungen beruht, können in einem Vorgang deskriptiven Decodierens Zuschreibungen und Wertungen rekonstruiert sowie mögliche Interpretationen gefunden werden.²¹

Die Grundannahme der Semiotik und der semiotischen Ausstellungsanalyse besteht also darin, dass die Ausstellung selbst in ihrer Räumlichkeit eine Zeichenhaftigkeit aufweist und damit ihr eigenes Bedeutungsinventar erzeugt. Die Ausstellungsanalyse untersucht die Zeichen auf die zugrundeliegenden Codes und kann dadurch bestimmte Interpretationen vornehmen oder auch Implikationen aufdecken. Wenn die Objekte, Gestaltungselemente, ja der gesamte Ausstellungsraum als ein zu decodierendes Zeichen betrachtet und in der Folge gedeutet wird, dann dient die Ausstellungsanalyse dazu, diesen Code aufzudecken. Es geht also sowohl darum, implizite wie explizite Darstellungscodifizierungen zu eruieren als auch um die Frage nach den Prozessen der Bedeutungserzeugung auf Seiten der Besucher*in einer Ausstellung. Ausgestellte Gegenstände werden damit nicht allein auf ihren eigenen Zeigewert hin betrachtet, sondern zudem auf den ihnen eingeschriebenen Diskurs. Auch Pomian geht von diesen zwei Seiten musealer Objekte aus, wenn er diese, wie in Kapitel 2.3 herausgearbeitet, als *Semiophoren* bezeichnet und ihnen eine materielle und eine semiotische Seite zuschreibt.²² Insofern bietet sich der zeichentheoretische Zugriff an, um Ausstellungen im Kontext der neuen Museologie zu decodieren. Dabei weist Scholze darauf hin, dass diese Betrachtungsweise zugleich zu einer kritischen Auseinandersetzung mit der Haltung einer Ausstellung einlade.²³ So sei eine Ausstellung niemals vollkommen neutral und objektiv, sondern mit zum Teil nicht explizierten Haltungen zu Werten und Normen seitens der Kurator*innen versehen. Wenn Gegenstände in einer bestimmten Art und Weise präsentiert und kontextualisiert werden, dann zeichnet sich damit eine Form der Beeinflussung der Besucher*innen ab.

Scholze weist darauf hin, dass die Vorzüge der semiotischen Ausstellungsanalyse in der Untersuchung von Details bestünden.²⁴ Wenn nämlich einzelne gezeigte Objekte oder auch Installationen beschrieben und auf die ihnen eingeschriebenen semiotischen Prozesse hin durchleuchtet werden, dann wird damit keine Analyse der gesamten Ausstellung erreicht. Vielmehr kann aber das Detail sehr genau auf die Art der Darstellung und auf die Bedeutungskonstitution sowie die Evokationen innerhalb der Ausstellung untersucht werden. Insofern bietet das gerade eine Perspektive für meine Analyse, die darauf abzielt, nicht die gesamten Ausstellungen zu betrachten, sondern dezidiert nur diejenigen Elemente in den Blick zu nehmen, die Literatur in ihrer Eigengesetzlichkeit in den Blick nehmen.

21 Ebd., S. 129.

22 Vgl. Pomian, Krzysztof: Der Ursprung des Museums, S. 50.

23 Vgl. Scholze, Jana: Kultursemiotik, S. 141f.

24 Vgl. ebd., S. 142.

Bei einer genauen Betrachtung der Anwendung der semiotischen Darstellungsweise beispielsweise in Scholzes Dissertation fällt allerdings auf, dass auch dieses Verfahren nicht vollends in den Kontext meines Erkenntnisinteresses passt. So besteht der erste Schritt zur semiotischen Kontextualisierung bei Scholze in einer Auseinandersetzung mit der Sammlungshistorie des entsprechenden Hauses, um herauszufinden, welche Art von Sammlung zugrunde liegt und wie sich daraus abgeleitet die Ausstellung mit Bedeutung versehen lässt.²⁵ Diese Vorgehensweise ist für den Kontext meiner Arbeit nicht sinnvoll, weil es mir ja gerade nicht darum geht, die Sammlung und die Sammlungshistorie zu kontextualisieren. Genauso wenig geht es mir darum, die Historie der Darstellungsweise innerhalb der museologischen Institution herauszuarbeiten. Insofern bedarf es auch hier einiger methodologischen Modifikationen, um damit die Literatúrausstellung in Hinblick auf ihren Umgang mit dem Literarischen beschreibbar zu machen.

Diese Auseinandersetzung mit den bestehenden Ausstellungsmethodologien zeigt auf, dass diese Ansätze im Kontext meines Erkenntnisinteresses nicht vollends zielführend eingesetzt werden können und einer Weiterentwicklung bedürfen. Im Folgenden werde ich darstellen, welche Methodologie ich für die Beschreibung und Analyse der Ausstellungen entwickele.

4.2 Forschungsdesign für die Ausstellungsanalysen

Wie aus den Betrachtungen der Möglichkeiten zur Ausstellungsanalyse hervorgeht, stellt sich schon der Versuch, das multimodale Symmedium Ausstellung überhaupt beschreib-, analysier- und interpretierbar zu machen, als eine Herausforderung dar. Anders als bei gedruckten Texten oder Medien ist es gerade im Kontext der neuen museologischen Entwicklungen nicht möglich, Ausstellungen als ein feststehendes Medienprodukt anzusehen, das analysiert und gegebenenfalls interpretiert werden kann. Stattdessen nutzen heutige Ausstellungen das Medium Raum ebenso wie die leibliche Präsenz ihrer Besucher*innen aus, arbeiten mit Szenografie und folglich mit der Erzeugung von Emotionen und Eindrücken. Insofern sind Ausstellungen zwar feststehende Gebilde, die in den Raum gebaut, installiert und konzipiert werden, doch sind ihre Wirkung und ihr Effekt nicht durch eine Beschreibung der Maße, Aufbauten und Gestaltungsweisen zu erfassen.

Aus diesen Gründen bedarf es einer Methode für die Analyse von Ausstellungen, die über die bloße Beschreibung des Raums hinausgeht und gleichzeitig in den Blick nimmt, welche Rezeptionseindrücke eine solche Ausstellung evoziert. Die kuratorischen und gestalterischen Konzepte²⁶ von Ausstellungen könnten dafür erste Anhaltspunkte bieten, doch wurde im Rahmen der Ausstellungsanalyse auf die Auseinander-

25 Vgl. Scholze, Jana: *Medium Ausstellung. Lektüren musealer Gestaltung in Oxford, Leipzig, Amsterdam und Berlin*, Bielefeld: transcript 2004, S. 26-34.

26 Unter der Kuratierung verstehe ich dabei die konzipierte Aufbereitung der Ausstellung, die in der inhaltlichen Ausgestaltung und der Erstellung einer Konzeption besteht. Dabei geht es noch nicht notwendigerweise um die konkrete Gestaltung im Raum.

setzung mit den Konzepten verzichtet. Erstens sind diese Konzepte nämlich meist Interna und werden Außenstehenden gar nicht zugänglich gemacht und zweitens würde die Auseinandersetzung mit den intendierten Effekten lediglich das reproduzieren, was sich die Kurator*innen dabei überlegt haben. Dadurch hätte ich keine Möglichkeit, über diese Überlegungen hinausgehende Beobachtungen anzustellen. Zudem würde eine Dokumentenanalyse von schriftlich fixierten Konzepten wenig Hinweise darauf zutage fördern, welche Wirkung solche Ausstellungen tatsächlich im Raum hätten. Im Rahmen dieser Arbeit soll es gerade darum gehen, auch neue Potenziale zu erarbeiten, bestimmte Effekte zu sehen, die nicht zwingend bereits dem Blick der Ausstellungsmacher*innen entsprechen.

Ähnlich wie die Analyse literarischer Texte im Kontext der rezeptionsästhetischen Wende der Literaturwissenschaft zu verorten ist, sollte schließlich auch bei der Analyse des Symmediums Ausstellung keine Deutung allein auf Basis der Kurator*innenintention erfolgen. Das wäre sogar widersinnig, wenn die Ausstellungskonzepte sich selbst dezidiert in den Kontext einer besucher*innenseitigen Bedeutungsöffnung stellen, wie ich in Kapitel 2.3 dieser Arbeit herausgearbeitet habe. Die im Folgenden dargestellte Methodik wurde mit dem Ziel entwickelt, folgende leitende Fragen zu beantworten:

- Wie wird Literatur in den besuchten Literatúrausstellungen thematisiert?
- Welches Verhältnis zu Literatur stellt die Ausstellung her?
- Welche Themen und welche Sichtweisen auf Literatur werden im Ausstellungsraum erfahrbar gemacht?
- Welche Rolle spielt dabei der Raum als Medium der Ausstellung?
- Welche Rolle spielen die Trägermedien von Literatur?
- Wie werden der Ausstellungsraum und die leibliche Präsenz der Besucher*innen genutzt?
- Welche Wirkung haben der Raum und seine Ausgestaltung?
- Als Ergänzung: Welche Zielsetzungen verfolgten die Kurator*innen mit dieser Ausstellung?

Um darüber hinaus bereits Anknüpfungspunkte an das didaktische Erkenntnisinteresse dieser Arbeit herzustellen, bestand ein ergänzender Fokus in der Frage nach didaktischen Anschlussmöglichkeiten und durch die jeweilige Institution selbst angebotene Möglichkeiten für Schulklassen. Insofern lautet die neunte Frage:

- Welche didaktischen Anschlussmöglichkeiten bietet die Ausstellung aus sich heraus und durch institutionelle Zusatzangebote (Museumspädagogik) in Hinblick auf Literatur und literarisches Lernen im erweiterten Sinne?

Um diese Fragen beantworten zu können, entwickelte ich Möglichkeiten zur Strukturierung der Ausstellungsbetrachtungen ebenso wie von Interviews mit Kurator*innen und Museumspädagog*innen, auf deren Basis diesen Fragestellungen nachgegangen werden kann. Insofern stellen diese leitenden Fragen den Ausgangspunkt für die Konzeption der Erhebungs- und Analyseverfahren dar, wobei im Zuge der Erhebungen

weitere Untergliederungen, Auseinandersetzungen mit notwendigen Vorüberlegungen oder relevanten Details hinzugefügt wurden.

Die aus den einzelnen Ausstellungsanalysen und den jeweiligen Interviews generierten Einzelbeobachtungen, die im Rahmen der jeweiligen Ausstellungsanalysen herausgestellt wurden, dienen in einem abschließenden Schritt dazu, abstrahierte Rückschlüsse auf die medialen Besonderheiten von Literatúrausstellungen zu ziehen. Übergeordnetes Ziel dieses Blicks in die literaturmuseale Ausstellungspraxis besteht also darin, am Ende eine Präzisierung der bisher aus dem theoretischen Diskurs herausgearbeiteten Befunde durch die Ausstellungsanalyse und Interviewauswertungen zu erreichen.

Mein Vorgehen ist explorativ, da bislang keine Theorie über die Wirkungen von Ausstellungen in Bezug auf die Rezeption von Ausstellungen und deren Anschlussfähigkeiten an das literarische Lernen beziehungsweise literarästhetische Prozesse vorliegt. Folglich soll es auch nicht darum gehen, quantifizierbare Daten zu erheben, sondern überhaupt erst einmal darum, einen Zugriff auf das Symmedium Ausstellung in Bezug auf das entsprechende Themenfeld der Rezeptionsprozesse zu erlangen. Insofern folgt die Arbeit in einem spezifischen Sinne dem Paradigma qualitativer Sozialforschung. Lamnek und Krell fassen folgende wesentliche Prinzipien qualitativer Sozialforschung zusammen:

- Offenheit,
- Forschung als Kommunikation,
- Prozesscharakter von Forschung und Gegenstand,
- Reflexivität von Gegenstand und Analyse,
- Explikation und
- Flexibilität.²⁷

Aufgrund der Tatsache, dass das Vorgehen explorativ war und sich zu Beginn der Ausstellungsanalysen noch nicht bemessen ließ, welche Erkenntnisse die Ausstellungsanalyse zutage fördern könnte, musste das Forschungsdesign möglichst offen für Revisionen sein. Daher wurden keine vollends standardisierten Verfahren genutzt, sondern vielmehr solche Instrumentarien, die jeweils auch eine *Offenheit* für die entsprechenden Ausstellungskonzepte und die Besonderheiten der Ausstellungen ermöglichten. Darüber hinaus war es von vornherein wichtig, dass die Beobachtung revisionsoffen ist, dass also die Möglichkeit besteht, den Fokus zu verändern, an die zu generierenden Erkenntnisse anzupassen und als Beobachter schließlich immer offen für die jeweiligen Besonderheiten einer Ausstellung zu sein.

Die Forschung folgt ferner dem zweiten Prinzip nach Lamnek und Krell, *Forschung als Kommunikation*, in einem erweiterten Sinne. Erstens basieren die Ausstellungsbeobachtungen nämlich auf einem kommunikativen Verständnis von Ausstellungen. So wird eine Ausstellungsbeobachtung des Kommunikationssystems Ausstellung angestellt, wobei es darum geht, nicht nur die Gestaltung zu beschreiben, sondern die Kommunikationsmechanismen des Zeichensystems Ausstellung aufzudecken.

27 Lamnek, Siegfried & Krell, Claudia: Qualitative Sozialforschung, S. 33.

Außerdem werden Interviews mit Kurator*innen geführt, um die jeweiligen Beobachtungen noch einmal mit den kuratorischen Zielsetzungen zu vergleichen. Insofern liegt dem empirischen Zugriff auf die Ausstellungsbetrachtung auf mehreren Ebenen eine kommunikative Vorgehensweise zugrunde.

Da Ausstellungen mit einem spezifischen Zeicheninventar arbeiten, das je nach Zeitgeist, kulturellem Kontext und Zielgruppenbezug auch variieren kann, gilt es stets, Ausstellungen ihrerseits als ein Produkt ihrer Zeit, ihres Ortes, ihres Kontexts und ihres Gegenstands zu betrachten. So lassen sich nicht einfach allgemeingültige Positionen für alle Arten von Ausstellungen annehmen, sondern der Sinnstiftungsprozess muss seinerseits als prozessual und kontextgebunden aufgefasst werden. Daraus geht auch hervor, dass die Ausstellungen ihrerseits zumindest implizit reflexiv sind, da sie ihr eigenes Bedeutungsinventar in gewisser Weise selbst erzeugen (vgl. Kapitel 2.3 dieser Arbeit). Auch die Analyse wird stets diese komplexen Bedeutungserzeugungen im analytischen Zugriff reflektieren. Damit ist dem *Prozesscharakter von Forschung und Gegenstand* ebenso wie der *Reflexivität von Forschung und Gegenstand* Rechnung getragen.

Um die Analyse nachvollziehbar zu halten, werde ich sehr ausführlich darstellen, wie ich meine Daten erhoben und im Nachgang interpretiert habe. Die ausführliche Darlegung meines Vorgehens erklärt sich aus dem Bemühen um *Explikation* im Sinne Lamneks und Krells. Dabei erläutere ich insbesondere meine Vorgehensweise deshalb, weil ich im Rahmen der Forschung dem Prinzip der *Flexibilität* folgend bei Datenerhebung und Deutung auch auf die Gegenstände, also die einzelnen Ausstellungen und Rahmenbedingungen reagiert habe und damit kein normiertes und technisch anwendbares Verfahren zur Anwendung bringen konnte.

4.2.1 Auswahl der Ausstellungen

Die Auswahl der Ausstellungen folgt dem Bestreben, Museen mit einem Zugriff auf die Literatur als Protagonist*in in den Blick zu nehmen. Insofern wurden in der Vorbereitung diverse Literaturmuseen, Literatur- und Dichtershäuser besucht, Sonderausstellungen betrachtet und dabei jeweils im Rahmen einer Vorab-Analyse daraufhin untersucht, inwiefern eine Fokussierung auf Literatur vorliegt. Wenn beim Besuch der jeweiligen Ausstellung deutlich wurde, dass innovative Ausstellungskonzepte wie etwa im *Hoffmann-von-Fallersleben-Museum* in Wolfsburg bestanden, letztlich aber der kuratorische Zugriff vornehmlich auf den Kontext des Erinnerungsdiskurses zielte, wurden die Museen aussortiert. Letztlich bleibt so eine Auswahl von Museen im deutschen Raum, die auf eine jeweils ganz spezifische Art und Weise Literatur in den Blick ihrer Ausstellungen oder zumindest von Ausstellungsteilen nehmen.

Bei den meisten Museen stellte sich heraus, dass der Zugriff auf Literatur in einem großen Maße erinnerungskulturell und/oder trägermedial basiert war. Beispielsweise stellte sich auch beim Besuch im *Storm-Haus/Storm-Museum* in Husum heraus, dass im dortigen Raum zu Storms Novelle »Der Schimmelreiter« (1888) anders als zunächst vermutet kein direkter Zugriff auf die Literatur als immaterielles Objekt vorliegt. Dieser Zugriff lässt sich, wie ich in Kapitel 3.4.1 gezeigt habe, nicht in erster Linie in die von mir in Kapitel 3.5 herausgearbeiteten neumuseologischen Möglichkeiten des Zugriffs auf die immaterielle Literatur einordnen, sondern stärker in einen erinnerungskulturellen

Kontext. Daher wurden die Ausstellung und das Museum nicht zu einem im Rahmen der weiteren Analysen betrachteten Fall.

Weitere Sichtungen in einschlägigen literaturmusealen Einrichtungen deutschlandweit, etwa dem *Raabe-Haus* in Braunschweig, dem *Goethe-Haus* in Frankfurt oder dem *Goethe-Nationalmuseum* in Weimar brachten keine Erkenntnisse, die im Kontext meiner Arbeit einen erkenntnisbezogenen Mehrwert gebracht hätten. Damit soll keinesfalls in Abrede gestellt werden, dass ein Besuch in diesen Museen und ihren Ausstellungen fruchtbare Anknüpfungspunkte für den Deutschunterricht bieten kann.²⁸ Die Potenziale, die sich auf die traditionellen, personal basierten Ausstellungsformate beziehen, bedürfen aber im Rahmen meiner Habilitationsschrift keiner neuerlichen Rekapitulation.

Insofern blieb nach meiner Sichtung in unterschiedlichen literaturmusealen Stätten eine sehr begrenzte Auswahl an Fällen, die sich auf vier Dauerausstellungen beschränkte. Generell klammerte ich Sonderausstellungen aus der Fallauswahl aus, weil die Laufzeit dieser Sonderausstellungen zu kurz war, als dass ich mehrere Besuche hätte durchführen und damit entsprechend vergleichbare Analysen hätte anstellen können. Insofern dienten die Besuche in Sonderausstellungen vornehmlich dazu, meine Beobachtungsverfahren weiter zu erproben und neue Impulse für die Beobachtung zu erlangen. Ausnahme stellen zwei Sonderausstellungen des *Buddenbrookhauses* in Lübeck dar. Einerseits bestand hier aus logistischen Gründen die Möglichkeit mehrerer Besuche, andererseits dienten diese beiden Ausstellungen dazu, die geplante neue Dauerausstellung im *Buddenbrookhaus* vorab zu sondieren und Perspektiven neuer ausstellerischer Ideen auszuloten. Folglich sind diese beiden Fälle zentral für die Fallauswahl, weil sie einen experimentellen Zugriff wählten und damit den Diskurs zum literaturmusealen Ausstellen um neue Facetten erweiterten.

4.2.2 Methodenauswahl

Um meine Daten zu erheben, verwende ich ein zweigliedriges, methodentriangulierendes Verfahren. Müller hält fest:

Methodentriangulation liegt grundsätzlich vor, wenn ein Phänomen mit verschiedenen Methoden untersucht wird. [...] In Abgrenzung zu Mixed Methods ist Methodentriangulation zu attestieren, wenn anhand von zwei quantitativen *oder* zwei qualitativen Methoden geforscht wird.²⁹

Im vorliegenden Falle werden zwei qualitative Verfahren miteinander kombiniert, um damit dieselben Daten, nämlich die jeweiligen Ausstellungen, mit unterschiedlichen Methoden zu betrachten und dadurch zwei Perspektiven auf den Gegenstand zu erlangen. Dabei handelt es sich um folgende Methoden der qualitativen Sozialforschung:

28 Vgl. etwa Grisko, Michael & Seibert, Peter (Hg.): Der Deutschunterricht. Literatur und Museum.

29 Müller, Christian: Mixed Methods, in: Boelmann, Jan M. (Hg.): Empirische Forschung in der Deutschdidaktik, Band 1: Grundlagen, Hohengehren: Schneider 2019, S. 161-172, hier S. 164.

1. Ethnografische Ausstellungsbeobachtung und -auswertung durch mich
2. Halbstrukturierte Expert*inneninterviews mit Kurator*innen und Museumspädagog*innen

Dieses Verfahren für die Analyse von Ausstellungen ist sperrig, wie ich im Folgenden darstellen werde. Für den allgemeinen Gebrauch im Sinne einer Analysemethode für die Vorbereitung eines schulischen Besuchs der Ausstellung ist dieses Verfahren deutlich zu aufwändig und auch nicht zielführend. Es geht in diesem Falle auch gar nicht darum, eine Ausstellungsmethodologie für den alltäglichen Gebrauch zu designen, sondern vielmehr darum, dass im Rahmen der vorliegenden Habilitationsschrift am Beispiel der betrachteten Ausstellungen ein fokussierter und detailbezogener, intensiver Blick auf das Symmedium Literatúrausstellung geworfen wird. Dadurch sollen die entsprechenden Ausstellungen einerseits sehr genau in ihrer Eigengesetzlichkeit erfasst und dabei nebenbei auch theoretische Rückschlüsse auf das Symmedium Literatúrausstellung ermöglicht werden. Es ist beabsichtigt, im Anschluss an die Ausstellungsanalysen und Interviewauswertungen aus der intensiven Auseinandersetzung mit dem Einzelfall induktiv Ableitungen für den Diskurs zum literaturmusealen Ausstellen vorzunehmen und Anschlussfähigkeiten für den didaktischen Diskurs zu erlangen. Das Vorgehen besteht darin, ausgehend von den gewonnenen Daten Verallgemeinerungen vorzunehmen und damit auf den literaturmusealen Diskurs zu übertragen. Dabei geht es mir darum, auf Basis meiner angestellten Beobachtungen und der durchgeführten Interviews ein induktives Bottom-up Vorgehen zu vollziehen, um ausgehend von den Daten, die ich generiere, theoretische Befunde und Erweiterungen des Diskurses abzuleiten.³⁰

Die Ausstellungen sollen zunächst einzeln ausführlich beschrieben werden. Basis dafür sind einerseits meine eigenen Beobachtungen und andererseits die Erkenntnisse, die ich aus den Interviews mit den Kurator*innen der jeweiligen Ausstellungen herausarbeite. In der Zusammenschau wird sich aus der Auswertung der einzelnen Ausstellungen induktiv eine Erweiterung des bisherigen Diskurses ergeben.

30 Auf den ersten Blick scheinen hierbei Möglichkeiten von Anleihen an der Grounded Theory zu bestehen, immerhin wird aus der Auseinandersetzung mit den empirischen Daten, den Ausstellungen, eine Abstraktion vorgenommen und daraus eine Erweiterung des theoretischen Diskurses zum literaturmusealen Ausstellen angestrebt. Wie beschrieben handelt es sich auch in der Tat um ein induktives Vorgehen. Im Unterschied zur Grounded Theory ist das Vorgehen in meinem Falle allerdings nicht rein gegenstandsverankert, da ich bereits im Voraus den theoretischen Diskurs systematisiert hatte. Insofern erfolgt keine theoretische Sättigung aus dem Material heraus, sondern vielmehr eine Erweiterung des bisherigen Diskurses und eine erweiterte Fassung des Symmediums Literatúrausstellung. Die Prozesshaftigkeit und die Unabgeschlossenheit passen durchaus zur Grounded Theory, doch wird der Begriff aus den oben angeführten Gründen im Rahmen dieser Arbeit bewusst nicht verwendet, um keine Festlegung auf das theoretical sampling und die nach und nach erfolgende theoretische Sättigung aufzuerlegen. Vgl. zur Grounded Theory Glaser, Barney G. & Strauss, Anselm L.: Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung, 3. Auflage, Bern: Huber 2008.

4.2.2.1 Teilnehmende Beobachtung

Erhebungsdesign

Als Methode zur Datenerhebung dient das Vorgehen einer teilnehmenden Beobachtung, um durch die eigene Erfahrung im Ausstellungsraum zu einer konkret zu beschreibenden und vergleichbaren Ausstellungsanalyse zu gelangen. Herausgearbeitet werden soll also, welche Verhältnisse im Ausstellungsraum zu Literatur hergestellt werden und welche Rolle der Raum und die Leiblichkeit der Besucher*in spielen. Die Beobachtungen dienen dazu, die gesamte Raumwirkung ebenso wie einzelne Details der Ausstellungsbeschreibung zu protokollieren.

Wie ich ausgeführt habe, dient die teilnehmende Beobachtung in meinem Falle nur dazu, im Zuge des Ausstellungsbesuchs die Perspektive potenzieller Besucher*innen einzunehmen und die Kommunikationssituation des Systems Ausstellung möglichst in ihrer vollen kommunikativen Dimension wirken zu lassen. Die teilnehmende Beobachtung bleibt einerseits dadurch subjektiv, dass ich als Beobachtender mit gewissen Vorannahmen zum Thema in die Ausstellung gehe und andererseits dadurch, dass durch die Anwesenheit anderer Besucher*innen auch jeweils unterschiedliche Wirkungsweisen der Ausstellung erzeugt werden. Aus diesem Grunde wurden alle Ausstellungen zum Abgleich mit den ersten Beobachtungen noch mindestens zwei weitere Male besucht, um dadurch auch zu überprüfen, inwiefern sich Veränderungen in Bezug auf die Wirkungsweise der Ausstellungen ergaben. Um das Vorgehen trotz seiner Offenheit und Flexibilität nachvollziehbar zu halten, soll in der Folge eine Explikation der Vorgehensweise erfolgen.

Die Betrachtungen fanden zwischen 2017 und 2020 jeweils offen statt. Zwar ließ ich mich weder beraten, noch kündigte ich meinen Besuch vorab an, um damit weder Umstände zu bereiten, noch eine Verfälschung des Ausstellungseindrucks zu riskieren, doch erläuterte ich beim Eintritt in die jeweiligen Ausstellungen, dass ich die Ausstellung im Rahmen meines Forschungsprojekts besuche und deswegen im Ausstellungsraum auch Notizen machen werde. Die entsprechend nicht verdeckt stattfindende Beobachtung lief so ab, dass ich zunächst einmal komplett ohne Vorerwartungen durch die Ausstellung gegangen bin, um diese in ihrer Ganzheitlichkeit auf mich wirken zu lassen. Dabei habe ich mich bewusst auf die Ausstellungslogik eingelassen und beispielsweise bei Ausstellungen, die schon in ihrem Rubriktext darauf verwiesen, keinen vorgegebenen Weg durch die Ausstellung zu insinuiieren, auch keinen systematischen Weg durch den entsprechenden Ausstellungsraum gewählt. Jeweils im Abstand von einigen Monaten betrachtete ich die Ausstellung noch ein zweites und drittes Mal.

Folgende Kategorien und Fragen leiteten meine Beobachtung:

<p>Oberkategorien:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Art der Ausstellung 2. Stellenwert der Literatur in der Ausstellung 3. Ausstellungstexte 4. Inhaltliche Schwerpunkte 5. Ausgestellte Objekte 6. Art der Präsentation und des Einsatzes der Objekte 7. Verbindung der Präsentation mit den Ausstellungstexten 8. Ausstellungsgestaltung 9. Zielgruppenbezug 10. Art des Besuchs (autonom, verbindliche oder nicht verbindliche Führungen, elektronische Guides etc.)
<p>Detailfragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ist die gesamte Ausstellung der Literatur gewidmet? <ul style="list-style-type: none"> - Wenn nein: Beginnt die Ausstellung mit einer Sektion zur Literatur? - Wenn nein: Womit beginnt die Ausstellung? - Ist die Auseinandersetzung mit Literatur räumlich von anderen Ausstellungselementen getrennt? - Wie viele Sektionen gibt es insgesamt? - Wie viele Sektionen gibt es zur Literatur? - Worauf beziehen sich die Ausstellungstexte thematisch? (Inhalt, Sprache, Motive, Schaffensprozess, Kommentierung, Rezeption, literaturgeschichtlicher Kontext, ...) - Wie sind die Ausstellungstexte formuliert? (didaktisch, narrativ, wissenschaftlich, ergänzend, erläuternd, informierend, ...) - Beispiele für Ausstellungstexte - Wie lang sind die Ausstellungstexte? (lang, kurz, mittel) - Erfolgt eine direkte Ansprache der Besucher*innen und wenn ja, inwiefern? - Wie viele Objekte (bedrucktes Papier, Bücher, Gegenstände) werden im Bereich der gesamten Ausstellung ausgelegt? - Wie viele Objekte (bedrucktes Papier, Bücher, Gegenstände) werden im Bereich der Literatur-Sektionen ausgelegt? - Welche Objekte sind in den Sektionen zur Literatur zu sehen? - Wie werden die Objekte präsentiert? (Auslage in Vitrinen, Aushang an der Wand, hinter Glas, frei im Raum, in eine Inszenierung eingebunden) - Sind die Objekte original oder reproduziert? - Wie ist der Raum gestaltet? (Bodenfarbe und -beschaffenheit, Wandfarbe und -beschaffenheit, Beleuchtung) - Wie viele szenografische Elemente gibt es insgesamt? - Wie viele szenografische Elemente gibt es in den Sektionen zur Literatur? - Welche szenografischen Elemente befinden sich in den Literatur-Sektionen? - Welche Medien werden in den Literatur-Sektionen verwendet? - Geht es in den Sektionen um einen oder um mehrere literarische Texte? - Welche Inhalte werden in den jeweiligen Sektionen zur Literatur behandelt? - Welche literarischen Texte werden in der Ausstellung thematisiert?

- Welche interaktiven Elemente/Stationen befinden sich in der Ausstellung?
- Welche Zielgruppe(n) weist die Ausstellung auf?
- Wodurch lässt sich dieser Zielgruppenbezug erkennen?
- Welche Arten von Besucher*innenführung liegen vor? (Ausschilderungen, Wegeführungen, Linien auf dem Boden, Beschriftungen, Vorgabe durch Audioguides, Wände, Vitrinenanordnungen, ...)
- Welche Führungsangebote gibt es und inwiefern ist die Teilnahme an einer Führung für das Verständnis der Ausstellung essenziell?
- Welche besuchsbegleitenden Materialien gibt es (zum Beispiel elektronische Guides)?
- Welche begleitenden Materialien (Flyer, Kataloge) liegen vor?
- Welche museumspädagogischen Angebote bestehen?

Zum Teil wurden bei wiederholten Besuchen bewusst andere Pfade durch die Ausstellung gewählt oder beispielsweise auf begleitende elektronische Guides verzichtet, um so noch einmal einen neuen Blick auf die Ausstellung zu erlangen. Um dieses Vorgehen auf seine Praktikabilität hin zu prüfen, erfolgten als Pilotierung mehrere Besuche von Ausstellungen, die aber im Rahmen meiner Arbeit später nicht betrachtet wurden. Beispielsweise wurde das *Franz-Kafka-Museum* in Prag, *bibliorama-Das Bibel-Museum* in Stuttgart, aber auch fachlich gar nicht in Betracht kommende Museen wie das *Auswanderermuseum BallinStadt* in Hamburg oder das *Übersee-Museum* in Bremen besichtigt, um auf dieser Basis erst einmal einen Richtwert dafür zu haben, inwiefern die Herangehensweise zu Erkenntnissen führt.

Die Beobachtungen führen in einem ersten Schritt zu einer strukturierten Wahrnehmung der einzelnen Ausstellungen. In einem zweiten Schritt erfolgt die Analyse der erhobenen Daten. Durch die Offenheit der Datenerhebung liegen Daten vor, die zwar eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse garantieren und somit in eine kohärente Analyse eingeordnet werden können, dennoch aber auch so unterschiedlich sind, dass sich keine standardisierten Verfahren der weitergehenden Interpretation anbieten.

Im Rahmen der Ausstellungsanalyse durch mich als Forschenden kann die Perspektive immer nur auf der Seite des Betrachtenden bleiben, wobei hier grundsätzlich zu bedenken ist, dass der Forscher als solches nicht die typische Besucher*in repräsentieren kann. Der Forschende gelangt bereits mit einem erhöhten Maß an Vorwissen in die Ausstellung. Er besitzt konzeptionelle Vorerwartungen und Gedankenstrukturen, die dem Symmedium Ausstellung in diesem Sinne entgegenkommen und somit die Decodierung der Zeichen erleichtern. Eine Erweiterung um die Betrachtung der Besucher*innenperspektive erscheint aber im Rahmen meiner Habilitationsschrift nicht als sinnvoll, weil es zunächst darum geht, überhaupt die Potenziale der Ausstellung zu durchleuchten und dabei stets zu reflektieren, welche Schwierigkeiten sich in der tatsächlichen Benutzung durch die Besucher*innen ergeben.

Auswertungsdesign

Wie ich in Kapitel 4.1 herausgearbeitet habe, sind die bisherigen Ausstellungsbeschreibungen ihrerseits für die Beantwortung der Frage nach dem Verhältnis zur Literatur im Ausstellungsraum nicht zielführend.

Im Rahmen meiner Auswertung soll es vor allem darum gehen, den Raum und die Raumeindrücke mitsamt der komplexen Verwobenheit der Ausstellung mit ihren Betrachter*innen und deren leiblicher Präsenz beschreibbar zu machen. Anders als Hoffmann sehe ich die Ausstellungen nicht als »Produkte«,³¹ folglich gehe ich auch nicht davon aus, durch die Beobachtung der Ausstellungen Rückschlüsse darauf zu erlangen, was in der Ausstellung auf welche Art und Weise in den Blick genommen wird. Vielmehr geht es mir darum, den Ausstellungsgang zu beschreiben, um damit die Raumeindrücke nachvollziehbar zu machen und in der Folge darzustellen, wie bestimmte Raumeindrücke erzeugt und bestimmte Verhältnisse zur Literatur affiziert werden.

Aus diesem Grunde werde ich die Beobachtungen im Folgenden im Sinne einer Beschreibung³² meines Ausstellungseindrucks darstellen. Daher bleiben diese Ausstellungsbeschreibungen auch in Teilen subjektiv, wobei jede Beobachtung immer dahingehend reflektiert wird, inwiefern es sich dabei um eine subjektive Beobachtung handelt. Grundsätzlich erfolgt die Beschreibung nach Räumen und gegebenenfalls nach Stationen gegliedert: Zunächst wird in einem ersten Schritt der gesamte Raumeindruck geschildert und in einem zweiten Schritt eine Reflexion dazu angestellt, welche Verbindung dieser Raum zu Literatur herstellt. In einem dritten Schritt werden einzelne Ausstellungselemente beschrieben und semiotisch gedeutet, wobei es nicht darum geht, ein Verhältnis zwischen Ausstellungstexten und ausgestellten Dingen herzustellen oder die kulturelle Perspektive herauszuschälen, sondern vor allem um den jeweiligen Blick auf Literatur. Die Beschreibungen werden jeweils aus meiner Sicht kommentiert: Wenn also ein bestimmtes Arrangement im Raum besteht, werde ich zunächst dieses Arrangement darstellen und danach meine Schlussfolgerungen in Bezug auf das literarische Ausstellen daraus ableiten.

4.2.2.2 Expert*inneninterviews*Erhebungsdesign*

Bei den Expert*innen handelt es sich um Personen, die »selbst Teil des Handlungsfeldes«³³ sind. Es handelt sich also im konkreten Falle um Personen, die die Verantwortung

31 Hoffmann, Anna Rebecca: An Literatur erinnern, S. 101.

32 Es geht also darum, den Ausstellungseindruck beim Durchschreiten des Raums zu beschreiben und erfahrbar zu machen. Dabei soll vermieden werden, die Beschreibungen zu einer reinen Textform werden zu lassen und die Wirkung im Raum durch die Beschreibungen ihrer Geltung zu berauben. Aus diesem Grund werden teilweise Eindrücke geschildert, danach die Darstellung der Eindrücke im Raum beschrieben und schließlich kontextualisiert.

33 Meuser, Michael, & Nagel, Ulrike: Experteninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht: ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion, in: Garz, Detlef & Kraimer, Klaus (Hg.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen*, Opladen: Weststadt-Verlag 1991, S. 441-471, hier S. 443.

für die Ausstellungsentwürfe trugen und dadurch privilegierte Zugriffe auf Entscheidungen und Hintergründe ermöglichten.³⁴

Die Expert*inneninterviews sollten mit den kuratorisch Verantwortlichen der jeweils analysierten Ausstellung geführt werden, um damit ein Gegenbild zu den eigenen Beobachtungen herzustellen und zu eruieren, inwiefern hier noch weitere Bedeutungsdimensionen intendiert waren oder bestimmte Beobachtungen möglicherweise sogar der kuratorischen Zielsetzung widersprechen. Dabei sollen sowohl die subjektive Beobachtung des Forschenden, als auch die Interviews gleichwertig behandelt werden. Eine Beobachtung, die durch den Forscher angestellt wird, wird also nicht notwendigerweise durch das Interview widerlegt, wohl aber muss reflektiert werden, woher womöglich die Betrachtungsdiskrepanz stammen kann und wie sie sich erklären lässt. Die kuratorischen Interviews sollten darüber hinaus auch Hinweise darauf bieten, welche didaktischen Folgeüberlegungen seitens der Kurator*innen und auch des museumspädagogischen Personals angestellt wurden, sofern museumspädagogisches Personal vorhanden war.

Um eine möglichst große Vergleichbarkeit zwischen den Ausstellungen herzustellen und die Ergebnisse möglichst transparent zu generieren, griff ich für die Interviews auf einen vorab vorbereiteten Leitfaden mit einer Themenstrukturierung und einigen im Rahmen des Gesprächs zu behandelnden Fragen zurück. Dieser Bogen strukturierte das Interview dahingehend vor, dass die zentralen Gedanken ausgetauscht und in vergleichbarer Weise kommuniziert werden konnten. Um allerdings auch der jeweiligen Spezifik der Ausstellung gerecht werden und auf die kuratorischen Schwerpunktsetzungen eingehen zu können, handelt es sich nicht um ein vollstrukturiertes Interview. So bestand die Möglichkeit, Beobachtungen aus der Ausstellung aufzugreifen oder besondere Gedanken aus dem Gespräch direkt und flexibel verfolgen zu können. Tatsächlich fiel im Rahmen der Interviews auf, dass sich jeweils unterschiedliche Rollen des Interviewers herausgebildet haben. Dabei ist festzuhalten, dass das Bemühen zunächst darin bestand, die Rolle als Laie einzunehmen.³⁵ So stellte ich eingangs die ganz offene Frage danach, welche Vorüberlegungen zum Ausstellen von Literatur angestellt wurden, um erst einmal vollkommen ungebundene Reflexionen zu ermöglichen und das Gespräch in Gang zu bringen. Im Zuge der Interviews wandelte sich diese Rolle allerdings teilweise in Richtung des Komplizen, da mir vertrauliche Informationen anvertraut wurden mit der Bitte, diese nicht zu transkribieren. Selbstverständlich kam ich dieser Bitte nach und habe die entsprechenden Passagen nicht transkribiert. Darüber hinaus stellte sich heraus, dass ich teilweise als Co-Experte wahrgenommen wurde, was einerseits darauf zurückzuführen ist, dass in den Vorgesprächen eine Erläuterung der wissenschaftlichen Zielsetzung erfolgt war und andererseits auch dadurch bedingt ist, dass ich selbst im literaturmusealen Bereich tätig war und entsprechend einige der Interviewten noch aus dieser Zeit kannte. Vor dem Beginn des Gesprächs nahm ich mir

34 Vgl. ebd.

35 Vgl. zu den möglichen Rollen im Interview Bogner, Alexander & Menz, Wolfgang: Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensform, Interaktion, in: Bogner, Alexander; Littig, Beate & Menz, Wolfgang (Hg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung, Wiesbaden: VS 2002, S. 33-70, hier S. 50-65.

Zeit, um eine angenehme und gelockerte Atmosphäre herzustellen. Dazu erläuterte ich mein Projekt, mein Erkenntnisinteresse, holte mir das Einverständnis zum Aufzeichnen des Interviews und wenn es keine Fragen mehr gab, begann ich das Interview. Vor der ersten Frage erläuterte ich, welche fünf Themenschwerpunkte wir im Rahmen des Interviews abarbeiten würden. Die Interviews dauerten jeweils ungefähr 40 bis 60 Minuten.

Fragenkatalog

1. Vorüberlegungen zum »Ausstellen von Literatur«

- Welche Überlegungen haben Sie in Hinblick auf das »Ausstellen von Literatur« angestellt?
- Welchen Zusammenhang zwischen Leben und Werk sehen Sie?
- Was stellen Sie aus, wenn Sie Literatur ausstellen?
- Welches Ziel haben Sie mit der Konzeption der Literatur-Anteile Ihrer Ausstellung verfolgt?
- Haben Sie bewusst einen involvierenden Zugriff verfolgt?
- Warum haben Sie sich für diese Art von Ausstellung entschieden?
- Inwiefern haben Sie sich mit der Frage nach der Ausstellbarkeit von Literatur auseinandergesetzt?
- Welche Rechenschritte sind erfolgt?
- An welchen theoretischen Überlegungen orientieren Sie sich konzeptuell?
- Nach welchen Kriterien erfolgte die Festlegung der Gestaltung?
- Auf welche Schwierigkeiten stießen Sie bei der Konzeption der Ausstellung?
- Welche Rolle spielte die Museumspädagogik bei der Konzeption der Ausstellung?
- Welche Perspektiven literarischen Lernens sehen Sie im Museum?
- Inwiefern sehen Sie das durch die Ausstellung umgesetzt?

2. Inhaltliche Schwerpunktsetzungen

- Welchen inhaltlichen Schwerpunkt haben Sie in den Ausstellungsteilen zur Literatur gesetzt?
- Welchen Zweck verfolgt die Ausstellung?
 - a) Zum Lesen animieren
 - b) Die Lektüren zu erschließen
 - c) Ergänzende Informationen geben
 - d) Interpretationen vorgeben
 - e) Die Werke zugänglich machen
 - f) ...
- Welcher Zusammenhang besteht zwischen dem biografischen/ereignisgeschichtlichen Teil und dem Werk-Teil der Ausstellung?

3. Form und Inhalt

- Inwiefern bestimmt die Art der Präsentation auch den vermittelten Inhalt?
- Was soll in den Literatur-Ausstellungsteilen vermittelt werden?
- Inwiefern sieht die Planung vor, dass die Besucher*innen einen vorgegebenen kognitiven Weg gehen?
- Welche Rolle schreiben Sie der Kuratierung zu?

4. Besucher*innen

- Welche Zielgruppe hatten Sie bei der Planung im Sinne?
- Welche Reaktionen kommen seitens der Zielgruppen?
- Welche Probleme gab es im Zuge der Planung und auch nach der Eröffnung?
- Welche Vermittlungswege sind in die Ausstellung integriert?

5. Museumspädagogik

- Welche museumspädagogischen Angebote haben Sie?
- Inwiefern wurden diese Angebote von vornherein im Zuge der Ausstellungsplanung anvisiert?
- Inwiefern findet eine Orientierung an Kompetenzerwartungen/Lernzielen/Bildungsstandards statt?
- Wie gehen Sie bei der Entwicklung museumspädagogischer Angebote vor?
- Wie viel Zulauf haben Sie? Eher regional oder auch von weiter her?
- Was lernen die Schüler*innen bei Ihnen, was sie im Klassenzimmer nicht lernen?
- Haben Sie Angebote, die speziell auf Literatur bezogen sind?
- Welche Perspektiven literarischen Lernens sehen Sie im Museum?
- Inwiefern sehen Sie das durch Ihre Angebote umgesetzt?

Auswertungsdesign

Die Expert*inneninterviews wurden zunächst mit Hilfe eines Audio-Recorders aufgezeichnet. Diese Aufzeichnungen wurden im nächsten Schritt transkribiert. Die Transkripte dienen in der Folge als Grundlage für die Inhaltsanalyse. Es geht dabei rein um die Inhaltsebene, sodass para- und nonverbale Ereignisse während des Interviews vernachlässigt werden konnten. Insofern bot sich eine einfache Transkription an.³⁶ Das bedeutet, dass das gesprochene Wort in Textform übertragen wurde, wobei eine Bereinigung von Fülllauten stattfand. Auf Wunsch der meisten Interviewten wurde eine geglättete wissenschaftliche Transkription angefertigt.³⁷

Die verschriftlichten Interviews dienten in der Folge als Vorlage der weiteren Erarbeitungen. Um das Material einerseits jeweils eigenständig zu würdigen, gleichzeitig

36 Vgl. dazu Dresing, Thorsten & Pehl, Thorsten: Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende, 6. Auflage, Marburg: Eigenverlag 2015, S. 18.

37 Vgl. ebd., S. 21f.

aber auch Vergleichbarkeiten zwischen den unterschiedlichen Interviews herzustellen, wurde eine qualitative Inhaltsanalyse im Sinne Mayrings angestellt.³⁸ Dafür wurden die Interviews einzeln analysiert, allerdings nach denselben Beobachtungskategorien gegliedert.

In einem ersten Schritt erfolgte eine intensive Durchsicht des Materials, wobei es auch und gerade darum ging, zentrale Themen und Begrifflichkeiten des Interviews herauszuarbeiten. Dabei verzichte ich auf den bei Mayring angelegten Zwischenschritt der Paraphrasierung von Passagen aus dem Interview. Da ich nämlich für die Auswertung auf die Software MAXQDA zurückgreife, erscheint dieser Zwischenschritt, in dessen Rahmen es auch zu inhaltlichen Verfremdungen kommen könnte, als vermeidbar.³⁹ Stattdessen konnte ich durch den Einsatz der Software MAXQDA Textstellen in den Interviews markieren, Kategorien zuordnen und damit zentrale Informationen aus den Interviews in eine übersichtliche und reduzierte Form bringen.⁴⁰ Daraus wurde in einem zweiten Schritt eine Kodierung entwickelt, um übergeordnete Kategorien aus dem Material zu entwickeln. Diese Kategorien orientierten sich zunächst an den übergeordneten Impulsen aus dem Interview, wurden dann aber in einem dritten Schritt nach und nach weiter verändert und verfeinert, um eine Systematik in die Auswertung zu bringen. Dieser Kodierungsvorgang diente dazu, die Menge der Äußerungen in den Interviews zu reduzieren, indem Kernaussagen zur Fragestellung meiner Arbeit identifiziert und intensiv gesichtet wurden. Die Kategorienbildung war dabei reversionsoffen und lief nach Mayrings Schema der strukturierenden Inhaltsanalyse (allgemein) ab.⁴¹

Die Aussagen aus den Interviews sollten einer inhaltlichen Strukturierung unterzogen werden.⁴² Sie wurden in einem ersten Schritt nach der Transkription gesichtet. In einem zweiten Schritt wurden Anschlussfähigkeiten zur Theorie hergestellt, es wurde also geschaut, inwiefern die Aussagen in den Interviews Bezüge zu den Erkenntnissen zum literaturmusealen Diskurs aufweisen, die in Kapitel 2 und 3 dieser Arbeit herausgearbeitet wurden. Insofern wurden also erste Strukturierungsansätze theoriegeleitet erarbeitet und auf dieser Basis ein erstes Kategoriensystem erstellt, das in weiten Teilen noch dem Kategoriensystem entsprach, das für die Erstellung des Interviewleitfadens erarbeitet worden war. Im dritten Schritt wurden die Regeln zur Kodierung der Datenbestände festgelegt, die dann im vierten Schritt auf das gesichtete Material angewendet wurden. Im konkreten Falle ging es also darum, die entsprechenden Kategorien zu erstellen, die im Folgenden zur Ergebnisstrukturierung auf die Interviews angewendet werden sollten. Die Bildung der Subkategorien erfolgte fälleübergreifend im Sinne von Kelle und Kluge.⁴³ Da es darum gehen sollte, am Ende eine Typologisierung zu erstellen

38 Vgl. Mayring, Philipp: *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*, 12. aktualisierte und überarbeitete Auflage, Weinheim/Basel: Beltz 2015.

39 Vgl. dazu Kuckartz, Udo: *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*, 4. Auflage, Wiesbaden: VS 2016, S. 25.

40 Zum Einsatz von MAXQDA vgl. König, Lisa: *Softwareinsatz*, in: Boelmann, Jan M. (Hg.): *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik*, Baltmannsweiler: Schneider 2019, S. 329-335, hier S. 331.

41 Vgl. Mayring, Philipp: *Qualitative Inhaltsanalyse*, S. 98.

42 Vgl. ebd., S. 99.

43 Vgl. Kelle, Udo & Kluge, Susann: *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*, 2. überarbeitete Auflage, Wiesbaden: VS 2010, S. 76.

len und auf den theoretischen Diskurs zu übertragen, scheint diese fälleübergreifende Kodierung angezeigt, auch wenn dadurch die Einzelfälle weniger individuell, sondern von vornherein in einem vergleichenden Kontext, betrachtet werden.

Das finale Kodesystem stand erst nach zweimaliger Sichtung aller Interviews fest. Zuvor hatte es immer wieder Veränderungen und Revisionen gegeben. Grundlage der Auswertung ist folglich erst die Kodierung im dritten Durchgang. Dazu wurden die Kerngedanken identifiziert und Ankerbeispiele markiert, an denen ich die Kernaussagen zu der jeweiligen Kategorie anschaulich darstellen und in der Folge (vierter Schritt) analysieren konnte.⁴⁴ Zentral ist, dass dieses Verfahren im beschriebenen Sinne revidierbar war, da ich in der Folge, in meinem fünften Schritt, Fundstellen mit relevanten Beobachtungen gekennzeichnet und schließlich extrahiert habe, dann aber im überblickenden Nachgang (sechster Schritt) auch noch Revisionen des Kategoriensystems, Erweiterungen oder Einschränkungen einpflegte (siebenter Schritt), woraufhin ich die Schritte drei bis sieben erneut durchlief, so lange, bis ich keine Ergänzungen mehr hatte. Insofern handelt es sich um ein Auswertungsverfahren, das gemischt deduktiv und induktiv vorgeht.

Das Verfahren entwickelt das finale Kategorisierungssystem in einem Kodierungsschritt aus dem Material heraus. Insofern handelt es sich um ein offenes Kodieren.⁴⁵ Dazu stützte ich mich auf die Vorgehensweise der offenen Kodierung nach Kelle und Kluge,⁴⁶ die empfehlen, zunächst erkenntnisleitende Annahmen zu formulieren und in der Folge empirisch zu modifizieren. Zunächst orientierte ich mich bei den Kategorien an den Schwerpunkten des Interviewleitfadens, um einen ersten Zugriff auf die Dimensionen zu erstellen, wobei sich während des ersten Kodierungsvorgangs herausstellte, dass eine thematische Ausdifferenzierung nötig werden würde.

Im Rahmen der Auswertungen stellte sich heraus, dass in den Interviews jeweils auf vollkommen unterschiedliche Arten und Weisen die folgenden Kategorien als Kodierungen abstrahiert werden konnten:

Konzeption der Ausstellung

In diese Kategorie fallen Antworten, in deren Rahmen es darum geht, die Ausgangsüberlegungen oder Zielsetzungen in Bezug auf die Konzeption der jeweiligen Ausstellung vor-

44 Vgl. Maryring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse, S. 97. Anders als Maryring es festlegt, ist es in einigen Ausnahmefällen im Rahmen meiner Analyseauswertung allerdings möglich, dass eine Aussage zwei unterschiedlichen Kategorien zugeordnet wird. Das stellt in diesem Falle keine Uneindeutigkeit der Kodierung dar, sondern erklärt sich daraus, dass mediale Erkenntnisse und didaktische Anschlussüberlegungen aus den Interviews hervorgehen. Da die didaktischen Anschlussüberlegungen teilweise auf den medialen Beobachtungen fußen, werden in derartigen Fällen zwei Kodierungen für dieselbe Stelle gewählt. Bei einer kleinschrittigen Betrachtung wurde zwischenzeitlich eine strenge Trennung vorgenommen, bei der Haupt- und Gliedsätze unterschiedlich kodiert wurden, doch drohte in der Auswertung dadurch einerseits Unübersichtlichkeit und andererseits eine Verengung des Blicks auf den Zusammenhang der medialen Ausgestaltung und der darauf aufbauenden didaktischen Anschlussüberlegungen.

45 Vgl. dazu ebd., S. 84.

46 Kelle, Udo & Kluge, Susann: Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung, 2. überarbeitete Auflage, Wiesbaden 2010, S. 70f.

oder darzustellen. Viele der Expert*innen haben zunächst einmal dargelegt, welche Zielsetzung sie verfolgt haben, wie die Konzeption der Ausstellung ablief, welche Schwierigkeiten sich ergaben oder auch an welchen vorher bereits bestehenden Konzepten sich die Überlegungen abarbeiteten. Die entsprechenden Antworten werden in dieser Kategorie gebündelt, um dann für die Auswertung eine Basis für die angestellten Anfangsüberlegungen zu haben und gleichsam auf die Hintergrundinformationen für die weiteren Überlegungen zurückgreifen zu können.

Literaturbegriff

Im Rahmen des Interviews wurde auch die Frage danach gestellt, was ausgestellt wird, wenn Literatur zur Ausstellung gelangt oder auch welcher Begriff von Literatur zugrunde gelegt wurde. Es stellte sich bei einer genauen Sichtung des Materials heraus, dass in vielen Interviews die Position vertreten wurde, dass im Symmedium Ausstellung ein Verhältnis zur Literatur hergestellt würde und damit gar nicht explizit herausgearbeitet werden könne, welcher Literaturbegriff vorliege. Andererseits offenbarte sich in einigen der Interviews doch immer wieder, dass Andeutungen auf bestimmte Vorannahmen in Bezug darauf, was Literatur sei und was Literatur im Ausstellungsraum sein könne, vorhanden waren. Diese Kategorie dient also dazu, diese Andeutungen zusammenzutragen und zum Teil auch die in den Interviews sich andeutende Annahmen der Kurator*innen herauszustellen. Die Tatsache, dass in Ausstellungen nicht immer klar zu trennen ist zwischen dem Thema und der kuratorischen Aufbereitung, bedingt, dass die Betrachtungen zum Literaturbegriff beziehungsweise zum *Verhältnis zum Literarischen* gelegentlich Überschneidungen mit der Konzeption aufweisen.

Verhältnis zum Literarischen

Wie im vorigen Absatz dargestellt, beriefen sich viele Interviewpartner*innen darauf, in einem spezifischen Sinne eben nicht Literatur auszustellen, sondern ein Verhältnis zum Literarischen zu ermöglichen. Diese Reflexionen werden in dieser Kategorie zusammengetragen.

Bezug zu theoretischen Konzepten

In dieser Kategorie werden Aussagen versammelt, die Rückschlüsse darauf zulassen, inwiefern in der jeweiligen Ausstellung eine Berufung auf theoretische Konzepte zum Thema Literatur und/oder Literatur-Ausstellen erfolgte. Dabei ist zu erwähnen, dass diese Bezugnahmen vor allem auf Nachfrage des Interviewenden erfolgten und meist darauf verwiesen, dass es keine bewusste Orientierung an einem theoretischen Vorbau gegeben habe. Wenn das der Fall ist, wird diese Kategorie der Leseflüchtigkeit halber in den meisten Interviewauswertungen nicht noch einmal einzeln aufgeführt.

Rolle des Raums

Im Rahmen des Interviews stellte sich die Frage nach dem Medium Raum als ein zentraler Aspekt heraus, der oft zu längeren Erläuterungen, auch Rückfragen und zum Teil sogar

kleineren Diskussionen führte. Zentral war, dass in diesem Rahmen dargelegt werden sollte, welche Rolle das Medium Raum jeweils für die Ausstellungskonzeption spielte. Dabei offenbarte sich, dass es teilweise schwerlich greifbar war, zwischen dem Ort der Ausstellung und dem Raum der Ausstellung dezidiert zu trennen. Derartige Erwägungen, bei denen auch reflektiert wurde, inwiefern eine Determination des Ausstellungsraums durch den Ort, an dem er sich befindet, besteht, haben ebenfalls Einzug in diese Kategorie gehalten. Der heuristische Wert dieser Kategorie besteht darin, dass eine klare Bezugnahme darauf erfolgt, inwiefern die Räumlichkeit in der jeweiligen Ausstellung tragend ist. Das bietet im Kontext dieser Habilitationsschrift, in der es auch und gerade um die Auseinandersetzung mit dem Thema der Verräumlichung literarischer Erfahrungen geht, einen zentralen Erkenntnispunkt.

Rolle der Materialität

Im Rahmen der Interviews wurde auch die Frage nach der Materialität des Ausstellens zentral. So blieb die Frage, wie Literatur in den Raum übertragen wurde. Zum Teil wurde in den Antworten deutlich, dass letztlich die Position darin bestand, Literatur könne im Ausstellungsraum nur von ihrer Trägermedialität her gefasst werden, in anderen Konzepten hingegen wurde eine Lösung von Trägermedium und Inhalt anvisiert. Diese Überlegungen und Reflexionen werden in dieser Kategorie zusammengefasst.

Rolle der Kuratierung

Von diesem Themenkomplex ausgehend ließen sich teilweise auch Beobachtungen dahingehend anstellen, dass die Rolle der Kurator*innen im Feld des Ausstellungsdiskurses dargelegt oder verhandelt wurde. Im Rahmen der Interviews kristallisierte sich heraus, dass die Rolle der Kuratierung zwischen Vermittlung und eigenem künstlerischen Anspruch in unterschiedlichen Betrachtungen stark variierten.

Bezug zu Vermittlungszielen

Einen weiteren Schwerpunkt schon in den Interviewleitfäden stellte auch die Frage nach möglichen Vermittlungszielen oder Vermittlungsangeboten dar. Ursprünglich hatte der Interviewende aufgrund seiner eigenen vergangenen Tätigkeit in der Kulturstiftung der Hansestadt Lübeck angenommen, dass Ausstellungsmacher*innen auch per se Vermittlungsziele zumindest mitbedenken würden, um damit auch gezielte Angebote für mögliche Schulbesuche anbieten zu können. In den Interviews eröffnete sich diesbezüglich allerdings ein gemischtes Bild. So verwahrten sich einige Ausstellungsmacher*innen sogar dagegen, Ausstellungen per se in den Kontext des außerschulischen Lernens zu stellen. Diese Beobachtung wird im weiteren Gang der Arbeit noch konkreter in den Blick zu nehmen sein. Die vorliegende Kategorie soll zunächst einmal dabei helfen, das Selbstverständnis der Kuratierung in Hinblick auf den Vermittlungsanspruch oder das Verständnis der kuratorischen Ebene in den Blick zu nehmen.

Rolle der Museumspädagogik

Daraus folgt auch, dass es unterschiedliche Sichtweisen in Bezug auf die Stellung der Mu-

seumpädagogik gibt, die auch in die kuratorischen Prozesse unterschiedlich einbezogen wird. Diese Beobachtungen sollen in dieser Kategorie zusammengetragen werden.

Ergänzungen

In einigen Interviews teilten mir die Expert*innen dann noch Überlegungen zu neuen Ausstellungsprojekten mit oder gaben mir Zusatzinformationen, die sich spezifisch auf ihr Museum oder die kuratierte Ausstellung bezogen und nicht in eine übergeordnete Kategorie eingeordnet werden konnten. Da bei derartigen Antworten keine Kodierung sinnvoll ist, arbeite ich bei einigen Interviews mit diesem Sammelbegriff »Ergänzung«.

Wie sich zeigt, erfolgt durch diese Kodierungen eine Reduktion der Datenmenge. Um bei der Auswertung der Interviews eine größtmögliche Flexibilität für die jeweilige Ausstellungslogik zu behalten, wird die Reihenfolge dieser Kodierungen in der Auswertung nicht immer dieselbe sein. Beispielsweise stellte sich heraus, dass teilweise vor der Betrachtung der *Rolle des Raums* eine Erläuterung der *Rolle der Materialität* in der entsprechenden Ausstellung als sinnvoll erschien. Wie bereits angedeutet, lassen sich darüber hinaus in einigen Fällen nicht alle Kategorien sauber voneinander trennen. Beispielsweise stellte sich heraus, dass teilweise die *Konzeption der Ausstellung* darin bestand, ein bestimmtes *Verhältnis zum Literarischen* herzustellen. Dabei wurden die Aussagen zum Teil zunächst kleinschrittig getrennt, allerdings erwies es sich in der Darstellung in den Auswertungskapiteln als verkürzend bis verfälschend, derartige Trennungen vorzunehmen. Um also die Zusammenhänge nachvollziehbar darstellen zu können, werden im Folgenden gelegentlich Kategorien zusammen abgehandelt, um eine kohärente Darstellung in die Auswertung der Interviews zu bringen.

4.2.3 Kritische Methodenreflexion

Wie ich bei der Vorstellung des Forschungsdesigns für die Ausstellungsanalyse erläutert habe, stellt sich das multimodale Symmedium Ausstellung und insbesondere Literatúrausstellung als ein Gegenstand dar, dessen Analyse nicht alle Dimensionen vollständig objektivieren kann: Die Ausstellung ist zwar formal betrachtet ein festes, in den Raum gebautes Arrangement aus Materialien, Lichtstimmung, technischen Arrangements und/oder präsentierten Zimelien, das aber dennoch nicht einfach als dieses Arrangement zu beschreiben ist. Eine Ausstellung ist mehr als die Summe ihrer Bauteile und auch als ihre Gestaltung. Eine rein quantifizierende Beschreibung der Ausmaße, technischen und baulichen Elemente oder auch Gegenstände/Exponate wird dem Medium nicht gerecht. Erstens handelt es sich dabei um eine zerstückelnde Beschreibung, die nicht den gesamten Raumeindruck abbilden kann und zweitens werden damit die Möglichkeiten der neuen Museologie nicht ausgenutzt, die ja davon ausgehen, dass das Symmedium Ausstellung gerade als wesentliche Eigenschaft besitzt, nicht für sich zu stehen, sondern erst durch die Betrachter*innen und deren leibliche Präsenz im Raum eine Bedeutung zu erlangen.

Daher ist bei der Ausstellungsbeschreibung auf Basis der teilnehmenden Beobachtung die räumliche Präsenz von mir als Forschendem mit zu bedenken, um darzustel-

len, welche Raumeindrücke erweckt und welche Stimmungen affiziert oder Denkprozesse angeregt werden. Andererseits liegen die Grenzen dieser Ausstellungsbeschreibung darin, dass der jeweils subjektive Eindruck des Forschenden nicht gänzlich zurückzudrängen ist. Das ist schon der Tatsache geschuldet, dass es ja gerade um die jeweiligen Eindrücke innerhalb des Kommunikationssystems Ausstellung geht, das seinerseits bewusst die Subjektivität der Besucher*innen mit affiziert. Durch die skizzierte Transparenz der Erhebung soll aber ein möglichst großes Maß an Nachvollziehbarkeit erlangt werden, sodass die hier skizzierte Art von Ausstellungsanalyse auch von anderen Forschenden so in den entsprechenden Ausstellungen zur Anwendung gelangen könnte.

Das Ziel dieses Forschungsdesigns besteht nicht in einer Kategorienbildung unterschiedlicher Arten von Subjektivierungsstrategien im Ausstellungsraum und auch nicht darin, die Ausstellungen auf einer abstrahierten Ebene miteinander vergleichbar zu machen. Es geht auch nicht darum, eine kleinschrittige Typenbildung der Bezugnahme auf den Ausstellungsgegenstand Literatur zu erlangen oder unterschiedliche Inszenierungspraktiken zu generieren. Vielmehr besteht durch diese Methodologie eine Möglichkeit, die Ausstellungen jeweils für sich beschreibbar zu machen und in der Folge daraus allgemeine Rückschlüsse zu ziehen.

Insofern handelt es sich um die Entwicklung einer Methodologie, mit der das Symmedium Ausstellung zum Objekt einer Betrachtung und daran anknüpfender didaktischer Anschlussüberlegungen werden kann. Da allerdings durch diese teilnehmende Beobachtung nur die Seite der Besucher*innen und noch genauer nur die Seite eines darüber hinaus auch noch nicht prototypischen, da in das Thema sehr tief eingelesebenen und -gearbeiteten Besuchers eruiert werden kann, ist auch noch eine Betrachtung der Seite der Kurator*innen und Ausstellungsmacher*innen zentral, die ihre Sichtweisen in Bezug auf ihre jeweilige Ausstellung darstellen konnten. Diese im Rahmen der Interviews getätigten Aussagen wurden strukturiert ausgewertet, sodass einerseits der kuratorische Blick auf die Ausstellung nachvollzogen werden konnte und darüber hinaus auch abstrahierte Aussagen in Bezug auf die Möglichkeiten des Symmediums Ausstellung herauszuarbeiten waren. Im Rahmen der Interviews kann die Seite der Kurator*innen nur insofern aufgegriffen werden, als ihre Ideen, Gedanken, Planungsschritte oder Vorstellungen zur Ausstellung und zum Ausstellen generell herausgearbeitet werden. Insofern lässt sich auch durch die Interviews kein vollständig absolutierbarer Blick auf die jeweiligen Ausstellungen gewinnen, sondern lediglich der Blick der Kurator*in nachvollziehen und herausarbeiten, welche Gründe, Motive und Hintergründe zur konkreten Ausgestaltung der Ausstellung geführt haben.

Diese im Rahmen meiner Analyse angestrebte Annäherung von Rezeptions- und Produktionsseite soll eine möglichst große Intersubjektivität in die Beschreibung der Ausstellungen bringen, dabei aber immer reflektieren, dass es sich nicht um eine vollends objektivierbare Analyse handeln kann. Insofern werde ich im Folgenden zunächst meine Ausstellungsbeschreibung darstellen und danach in ein Gespräch mit der Interviewauswertung bringen. Auf eine vergleichende Auswertung der einzelnen Kategorien zwischen den Interviews wird verzichtet, weil es im Rahmen meiner Arbeit nicht darum geht, eine Auswahl an kuratorischen Argumentationsstrategien zu erarbeiten. Vielmehr sollen die einzelnen besuchten Ausstellungen jeweils individuell erfasst und

durchdrungen werden, um diese Ausstellungen exemplarisch als Gegenstände für den didaktischen Kontext zu fokussieren.

Wie aus diesen Ausführungen hervorgeht, wurde das *Verfahren* intensiv *dokumentiert*, um dadurch auch eine spätere Nachvollziehbarkeit des Vorgehens, der angelegten Fragestellungen und auch der Schlussfolgerungen zu ermöglichen. Außerdem erfolgt eine *argumentative Interpretationsabsicherung*, wodurch die jeweiligen Schlussfolgerungen transparent gemacht werden. Darüber hinaus folgt die Studie den *Regeln systematischer qualitativer Inhaltsanalysen*, auch die *Datenerhebung erfolgt regelgeleitet*. Durch die Methode des kleinschrittigen Beschreibens der jeweiligen Ausstellungen liegt eine *Nähe zum Gegenstand* vor, wobei die jeweiligen Befunde *kommunikativ validiert* werden, weil sich einerseits die teilnehmende Beobachtung als Einlassen auf die Kommunikationssituation der Ausstellung versteht und andererseits auch eine *Triangulation* durch die kommunikative Absicherung mit Hilfe der Expert*inneninterviews erfolgt. Folglich sind die Gütekriterien qualitativer Sozialforschung nach Mayring erfüllt.⁴⁷

47 Vgl. Mayring, Philipp: Einführung in die qualitative Sozialforschung, München: Beltz 2002, S. 144-148.

5 Analysen literaturmusealer Ausstellungen

Im Folgenden werde ich aktuell maßgebliche Ausstellungen beschreiben, wie in Kapitel 4 beschrieben analysieren und die Interviews mit den Kurator*innen damit abgleichen, wobei diese Analyse als Vorbereitung auf die ab Kapitel 6 erfolgende Didaktisierung dient.

Um die Ausstellungsbeschreibungen nachvollziehbarer zu machen und die Erläuterungen nicht nur auf die textlichen Beschreibungen zu stützen, greife ich auf illustrierende Abbildungen zurück. Da die meisten der gezeigten Räume sich nicht ohne Weiteres im normalen Betrieb so fotografieren lassen, fragte ich bei den literaturmusealen Institutionen nach Abbildungen, die mir diese zusandten. Dafür danke ich den Verantwortlichen der betreffenden Institutionen sehr herzlich. Besonderer Dank gilt auch allen Rechteinhaber*innen, die mir die Genehmigung zum Abdruck erteilt haben.

5.1 *Literaturmuseum der Moderne* in Marbach am Neckar

Das *Literaturmuseum der Moderne* befindet sich auf der Schillerhöhe in Marbach am Neckar in direkter Nachbarschaft zum *Schiller-Nationalmuseum*. Zwischen dem Neubau des *Literaturmuseums der Moderne* und dem *Schiller-Nationalmuseum* besteht eine bauliche Verbindung durch einen Tunnel. Gelöste Eintrittskarten sind grundsätzlich für beide Museen gültig. Insofern besteht hier zwar dem Namen und auch dem Gebäude nach eine Trennung zwischen dem biografisch-erinnerungskulturellen Museum und dem neu gebauten *Literaturmuseum der Moderne*, aber in der Besuchspraxis ist ein Zusammenhang gegeben.

Der im *Literaturmuseum der Moderne* zu betrachtende Zugriff auf literaturmuseales Ausstellen stellt sich als kanonisch zur Beantwortung nach der Frage, ob und wie Literatur ausgestellt werden könne, dar. Daraus folgt, dass sich im Diskurs, den ich in Kapitel 3 systematisiert habe, sehr viele Artikel auf die Dauerausstellung im *Literaturmuseum der Moderne* beziehen. Erstens liegt das daran, dass es sich um das vermutlich bekannteste Beispiel eines Literaturmuseums handelt, das folglich auch im literaturmusealen Diskurs viel beachtet wird, zweitens ist es aber auch darauf zurückzuführen,

dass in Marbach zwar die Trägermedien von Literatur ausgelegt werden, aber in einem ganz speziellen Sinne.

Wenn in herkömmlichen Dichterhäusern oder Literaturmuseen auch mit papierförmigen Exponaten gearbeitet wird, werden diese Bogen, Druckfahnen oder Handschriften meist in den Kontext des Lebens einer Autor*in oder der Entstehung eines Werks gestellt und dienen damit in erster Linie der Erinnerungskultur. In Marbach hingegen ist ein absolut reduzierter, von Autor*innen abstrahierter Einsatz der Archivalien zu bemerken. Auch wenn zum *Literaturmuseum der Moderne* schon Überlegungen in Bezug auf die Potenziale eines schulischen Besuchs vorliegen (vgl. dazu Kapitel 1 dieser Habilitationsschrift), lohnt sich ein neuerlicher Blick auf diese fast schon kanonisch gewordene Institution im Kontext meiner Arbeit.

5.1.1 Ausstellungsanalyse

Im Rahmen meiner Ausstellungsanalyse werde ich mich dezidiert und ausschließlich auf das *Literaturmuseum der Moderne* konzentrieren und das *Schiller-Nationalmuseum* ausblenden. Das *Literaturmuseum der Moderne* in Marbach zeigt in seiner Dauerausstellung unter dem Titel *Die Seele* laut Raulff und Gfrereis »Erscheinungen einer Literaturgeschichte im Archiv«. ¹ Ganz im Sinne des ursprünglichen Museumsgedankens bildet also der Archivbestand aus dem in direkter Nachbarschaft befindlichen *Deutschen Literaturarchiv* den Grundstock der Dauerausstellung. »Die Seele eines Archivs sind seine Dinge« ², heißt es im Katalogtext der Dauerausstellung. Gfrereis und Raulff betonen, dass sie es in der Dauerausstellung darauf abgesehen haben, »die Seele der deutschen Literatur« ³ aufzuspüren. Folgende drei Leitfragen strukturieren die Ausstellung: »Was ist Literatur für uns? Was kann sie? Was bleibt von ihr, wenn man von 1899 bis 2001 im Archiv nach ihr sucht?« ⁴ Insofern liegt eine Schauphilologie vor, wobei interessant sein wird, wie diese Schauphilologie konkret ausgestaltet wird.

Um in die Dauerausstellung zu gelangen, geht es von der Kasse aus zunächst einmal hinunter in ein Zwischengeschoss, in dem sich der Poesieautomat von Hans Magnus Enzensberger befindet. Dieser Poesieautomat, der mit einem Algorithmus so programmiert ist, dass durch Knopfdruck jeweils neue poetische Zusammenstellungen von Wörtern entstehen (der Poesieautomat kann eine Sextillion Textvarianten erzeugen), bietet als erstes Exponat eine Einstimmung darauf, dass es im Folgenden um Literatur und Sprachlichkeit gehen wird. Dabei sind die Besucher*innen dazu angehalten, den Automaten in Gang zu setzen, abzuwarten, bis eine Textvariante entsteht und diese dann gern abzufotografieren, weil davon auszugehen ist, dass jeder Knopfdruck aufgrund der großen Menge an Möglichkeiten ein neues Unikat erzeugt.

1 Cfrereis, Heike & Raulff, Ulrich: Vorwort, in: dies. (Hg.): *Die Seele. Die Dauerausstellung im Literaturmuseum der Moderne*, Marbach am Neckar: Eigenverlag 2015, S. 6.

2 Ebd.

3 Ebd., S. 7.

4 Ebd., S. 7.

Abbildung 2: Der Landsberger Poesieautomat von Hans Magnus Enzensberger

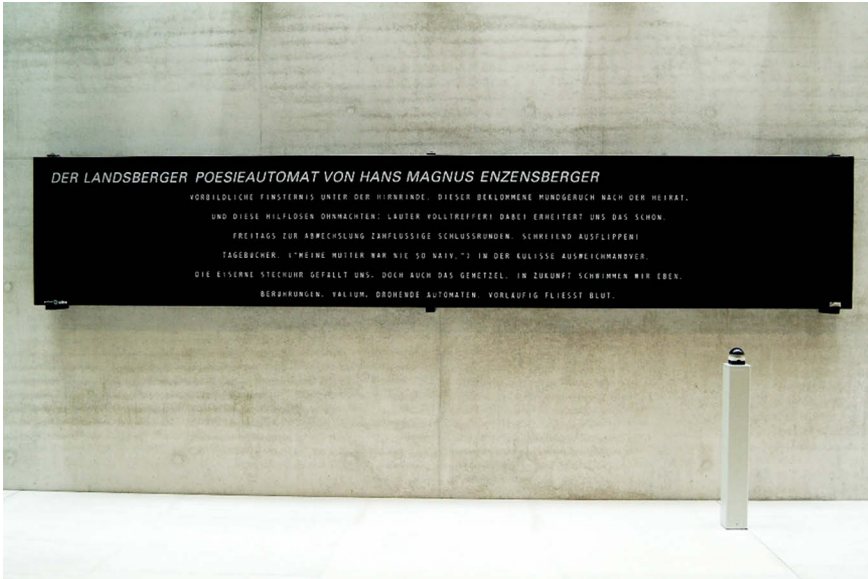


Foto: DLA Marbach

Vom Zwischengeschoss mit dem Poesieautomaten aus geht es noch weiter nach unten. Dort befindet sich zunächst ein Raum für Wechselausstellungen und gleich dahinter der Eintritt in die Dauerausstellung *Die Seele*.

Es handelt sich dabei um einen großen Raum mit einer Vielzahl an Vitrinen. Aus konservatorischen Gründen ist das Licht gedimmt. In den Vitrinen befinden sich insgesamt 280 Exponate, überwiegend beschriebenes Papier. So werden zahlreiche handschriftliche Briefe und Manuskripte ebenso wie Buchausgaben mit handschriftlichen Notizen oder Spuren des Lesens präsentiert. Die Anordnung der Archivalien folgt einer chronologischen Ordnung: An den Vitrinen ist jeweils eine Jahreszahl angebracht, die für das Entstehungsjahr der jeweiligen Archivalie steht. Bei konsequenter Einhaltung der Laufrichtung durch die Ausstellung erföhre die Besucher*in also einen chronologischen Gang durch die Literaturgeschichte des 20. Jahrhunderts.

Eine solche Orientierung an der Laufrichtung ist allerdings gar nicht vorgesehen. Die Besucher*in kann sich einen beliebigen Pfad durch die Ausstellung bahnen, nach eigenem Interesse in beliebiger Reihenfolge zu Vitrinen gehen, die sie in dem Moment ansprechen. Die Tagebucheinträge, Briefe, Buchausgaben und Überarbeitungen liegen in den Vitrinen auf unterschiedlichen Höhen und unterschiedlich ausgeleuchtet aus, eine Kommentierung unterbleibt vollständig. Einzig der optional an der Kasse ausleihbare elektronische Guide bietet tieferegehende Informationen, die durch einen QR-Code auf den Vitrinen abgerufen werden können. Der Guide gibt von sich aus keine Hintergrundinformationen, sondern die Besucher*innen müssen selbst aktiv werden und können entscheiden, zu welchen Ausstellungsstücken sie ergänzende Infor-

Abbildung 3: Raumeindruck Die Seele



Foto: DLA Marbach

mationen abrufen möchten. Das unterstreicht noch einmal die Selbstständigkeit der Besucher*innen, deren Weg durch das Museum fast vollständig ihnen selbst überlassen wird. Es ist jeder Besuchenden anheimgestellt, wie vertieft sie sich mit der Ausstellung auseinandersetzt, wie vollständig oder partikulär sie die Ausstellungsräume durchschreiten mag und wie viele Informationen sie sich geben lassen möchte.

Die jeweils ausgestellten Archivalien, die größtenteils aus Papier bestehen, entwickeln im Kontext der Ausstellung nicht von sich aus einen erhöhten Zeigewert, sondern schließen vielmehr eine vertiefte Dimension auf: Durch die ausgelegten Papierbogen und die an das Trägermedium gebundenen Dokumente wird beispielsweise exemplarisch dargestellt, dass Literatur ihrerseits nicht aus dem Nichts entsteht. Der Blick in das Archivmuseum eröffnet damit die Möglichkeit, am Beispiel der Er- und Überarbeitungsschritte Einblicke zu erhalten, wie aus anfangs auf Papier geschriebenen Zeichen und Ideen schließlich ein Endprodukt entsteht, das mehr ist als nur diese Zeichen.

Darüber hinaus bietet dieses Ausstellungsformat auch noch eine andere Verbindung zwischen den ausgelegten Trägermedien des Literarischen und einer immateriellen Dimension in einem spezifischen Sinne: Dass nämlich aus den Kritzeleien, den auf den ersten Blick unscheinbaren Papierblättern und Notizen, schließlich überhaupt als archivierens- und damit auch ausstellenswert erachtete Exponate wurden, verweist klar über die bloße Materialität der Gegenstände hinaus. Es wird deutlich, dass das Sammeln und Ausstellen von Autografen nicht bloß anschaulich macht, wie diese Autografen aussehen, sondern darüber hinaus auch Zeugnis darüber ablegt, wie durch die Über-

Abbildung 4: Vitrinen mit Jahreszahlen in der Dauerausstellung Die Seele



Foto: DLA Marbach

Abbildung 5: Vitrine mit Exponaten in unterschiedlicher Höhe



Foto: DLA Marbach

Abbildung 6: Beispiel für eine Vitrine, nahe Ansicht



Foto: DLA Marbach

lieferung und Sammlung letztlich wiederum ein Diskurs darüber entsteht, oder kurz gesagt: Es wird damit gezeigt, dass aus scheinbar bedeutungslosen Notizen schließlich doch bedeutsame Zeugnisse werden können.

5.1.2 Auswertung des Interviews mit Professorin Dr. Heike Gfrereis, Dr. Vera Hildenbrandt, Verena Staack und Julia Schneider

Das Interview fand am 28. Juli 2020 vor Ort auf der Schillerhöhe statt, wobei neben der Leiterin der Abteilung Museum des Deutschen Literaturarchivs Marbach und Kuratorin Professorin Dr. Heike Gfrereis auch ihre Mitarbeiterinnen Verena Staack, Referentin Literaturvermittlung, Dr. Vera Hildenbrandt, stellvertretende Leitung, sowie Julia Schneider, Museumspädagogin, an dem Gespräch teilnahmen. Aufgrund der Covid-19-Pandemie fand das Interview auf der Terrasse vor dem *Schiller-Nationalmuseum* statt.

Konzeption der Ausstellung

Die Dauerausstellung *Die Seele*, so betonen Gfrereis und Staack, sei vor allem aus den Erfahrungen mit der alten Dauerausstellung *Denkbilder und Schaustücke* entstanden, wobei von vornherein das Ziel darin bestanden habe, die Ausstellung daran auszurichten, was in der alten Dauerausstellung auf besonderes Interesse bei den Besucher*innen und den Führungen gestoßen sei. Diese Orientierung an den Besucher*innen sei dadurch ermöglicht worden, dass alle Mitarbeiter*innen regelmäßig selbst Führungen anboten und bis heute anbieten, dementsprechend mit Besucher*innen in Kontakt treten

und somit Erfahrungen mit deren Reaktionen sammeln. Insofern konnten alle an der Neuausrichtung der Dauerausstellung Beteiligten auch ihre Erfahrungen aus Führungen und Programmen mit einbringen, überhaupt sei von vornherein keine personelle Trennung von Kuratierung und Vermittlung vorhanden gewesen.

Literaturbegriff

Gfrereis betont in Bezug auf den Literaturbegriff, Literatur im Rahmen der Ausstellung sei zu verstehen als ein »bestimmtes Phänomen, das mit Sprache zu tun hat, mit Formen verdichteter [...], künstlich gestalteter Sprache.« Der Blick auf Literatur bezieht sich damit nicht nur auf die Welten, die möglicherweise im Kopf der Leser*innen entstehen, sondern vielmehr auf die Seite der Entstehung des Literarischen, präziser gesagt auf die Frage, was Literatur als Phänomen eigentlich ausmacht.

Verhältnis zum Literarischen

Aus den Aussagen zum Literaturbegriff geht hervor, dass Gfrereis zunächst einen Zugriff über die materiellen Begleitobjekte von Literatur wählt. Darunter versteht sie nicht ausschließlich das Trägermedium Papier. Vielmehr geht sie davon aus, dass Literatur immer an das Medium Sprache in irgendeiner Form gebunden sei. Gfrereis betont, Papier sei sicherlich das prototypische Trägermedium von Literatur, aber keinesfalls das einzige. Literatur könne auch an Hauswände geschrieben oder in den Wind gerufen werden: Wenn es nicht nur um das klassische Trägermedium, das Papier, geht, sondern Literatur auch das sein kann, was lautlich verfestigt wird, bleibt auch die Sprache als solches eine Art materiellen Trägers des Literarischen. Sie gibt dafür Beispiele, mit denen sie in anderen Ausstellungskontexten experimentiert habe:

Das kann ein Text-Teppich sein, wie wir ihn 2010 mit einer Passage aus Goethes Wilhelm Meister im *Frankfurter Goethe-Haus* realisiert haben, um diese für die Besucher*innen ganz buchstäblich begehbar und körperlich erfahrbar zu machen. Das kann ein gesprochener oder projizierter, sich einen Raum nehmender, auch Raum schauender Text sein. Es kann auch der Text sein, den die Besucher*innen selbst anhören können.

Gfrereis skizziert hier unterschiedliche Möglichkeiten, wie die Literatur in ihrer Sprachlichkeit im Ausstellungsraum in den Blick genommen werden kann. Dabei stellt sie heraus, dass die Möglichkeit besteht, im Ausstellungsraum Sprache mit mehreren Sinnen erfahrbar zu machen, die Besucher*innen zu Mitproduzent*innen literarischer Sprache zu machen. Somit werden die Räumlichkeit und die leibliche Präsenz der Besucher*innen bewusst genutzt, um damit das auf den ersten Blick nicht sinnlich anschauliche Medium Sprache mit allen Sinnen erfahrbar zu machen. Derartige Möglichkeiten haben diverse Wechselausstellungen im *Literaturmuseum der Moderne* ausgelotet.

Rolle der Materialität

In der Dauerausstellung *Die Seele* fokussiert sich der Blick allerdings vornehmlich auf das Trägermedium Papier. Während in Wechselausstellungen auch andere Zugriffe er-

probt werden, widmet sich die Dauerausstellung den Archivalien aus dem Deutschen Literaturarchiv Marbach. Gfrereis betont, dass es erklärtes Ziel der Dauerausstellung *Die Seele* sei, den Wert des Originals in den Mittelpunkt der Betrachtung zu stellen. Ihr zufolge sollte es in der Dauerausstellung *Die Seele* darum gehen, intensive Erfahrungen am Original zu machen. Gfrereis konturiert, die Dauerausstellung sei eine »Schausammlung«, die »materielle Spuren der Textentstehung, der Produktion, wie zum Beispiel Manuskripte, Skizzen und Pläne, aber auch der Textlektüre, der Rezeption wie zum Beispiel gelesene Bücher mit Anstreichungen« präsentiere. Die ausgelegten Trägermedien von Literatur dienen in diesem Sinne dazu, den Überarbeitungs- und Entstehungsprozess nachempfindbar zu machen. Darüber hinaus vermittelt die Ausstellung ein Gefühl des Werdens des Literarischen dadurch, dass die ausgelegten Papierbögen und die darauf zu sehende Schrift als sammelns-, bewahrens- und ausstellenswert betrachtet würden. So deutet sich an, dass ein Text auch literarisch eine Relevanz dadurch erhalten könne, dass er in seiner trägermedialen Erscheinungsform zur Archivalie werde und damit als wichtiger Sachzeuge entweder der Produktion oder der Rezeption und Überlieferung eines Werks angesehen werde.

Ziel ist es also nicht, einfach die Schrift auf Papier zu zeigen, vielmehr werden die einzelnen ausgelegten Schriftstücke ihrerseits mit einer tieferen Bedeutung versehen. Es geht auch nicht darum, schlicht und ergreifend Originale mit einem sinnlichen Zeigewert zu präsentieren. Gfrereis geht davon aus, dass die papierförmigen Exponate über das, was auf ihnen geschrieben steht, hinaus verweisen. Dabei geht es etwa darum, erste Skizzen für einen literarischen Text oder Pläne und Überarbeitungs- oder Rezeptionsnotizen erfahrbar werden zu lassen. Insofern dienen die Trägermedien in diesem Falle dazu, über sich selbst hinauszuverweisen und eröffnen damit eine immaterielle Dimension: Warum ein bestimmter Bogen mit Anstreichungen oder eine Notiz eines Schriftstellers so wichtig für die Entstehung oder Rezeptionsgeschichte eines literarischen Werks war, ist nicht materiell greifbar, sondern markiert einen Übertritt zur immateriellen Dimension des Werdens von Literatur.

Es geht Gfrereis zufolge nicht darum, Literatur im eigentlichen Sinne auszustellen, sondern darum, ein Verhältnis zu den im weitesten Sinne zu verstehenden Erscheinungsformen von Literatur herzustellen. Sie selbst spricht von »Aggregatzustände(n)« von Literatur. Gfrereis erläutert das weiter und betont, es handle sich um materiell dokumentierte Stufen von Literatur. Die Implikation besteht darin, dass Literatur dieser Betrachtung zufolge ohne eine irgendwie geartete Materialität auch nicht denkbar sei. Insofern ist dieser Zugriff, anders als es im Diskurs zur Schauphilologie schien, doch deutlich stärker darauf zu beziehen, dass er auf Basis der Trägermedien eine Art »Portal« zur immateriellen Dimension von Literatur darstellt.

Dabei hebt Gfrereis hervor, jede*r, der schreibe, sei zugleich auch eine Leser*in. Sie sieht also eine Interdependenz zwischen Rezeption und Produktion. Sie illustriert das am Beispiel von Büchern, die Winfried Georg Sebald gelesen hat und in die er dann seine Skizzen für eigene Projekte eingeschrieben hat. Das zeigt, dass Sebalds Texte selbst auch Quellen, Impulse und Inspirationen hatten und insofern nicht aus dem Nichts entstanden sind. So wird erfahrbar, wie Literatur entsteht, zugleich wird auf Basis der Präsentation materieller Auslegungen auch ein Einblick in das immaterielle Entstehen des Literarischen gegeben. Gezeigt wird, wie Manuskripte entstanden sind und überar-

beitet wurden, darüber hinaus aber auch, welche Notizen durch Rezipient*innen eingeschrieben wurden. Folglich positioniert sich Gfrereis auch klar in Hinblick auf das Narrativ, wenn sie betont, das übergeordnete Narrativ bestünde in der Präsentation der unterschiedlichen Entstehungskontexte von Literatur.

Durch die sinnliche Erfahrung, die Materialität der Aufzeichnungen oder die Formen und Formate der literarischen Trägermedien zu sehen, werde bei den Besucher*innen die Einsicht in das Werden von Literatur angebahnt und damit auch die Möglichkeit, sich vertieft auf literarische Effekte im Kontext des Archivierens von Schriften einzulassen, eröffnet. Durch den sinnlichen Eindruck der Er- und Überarbeitungsprozesse, so die Grundannahme, wird damit ein konkreterer Zugang zu Literatur geschaffen und das Phänomen Literatur greifbarer gemacht.

Rolle des Raums

Darüber hinaus betonen Gfrereis und Staack in Bezug auf die Rolle des Raums, dass das Auslegen der Originale in der Vitrine auch eine körperlich-sinnliche Erfahrung ermögliche:

[...] ich kann mich jeweils mit meinem ganzen Körper zu ihnen [den Exponaten – SB] in ein Verhältnis bringen, mit Schärfen und Unschärfen, Abständen und Näherungen spielen, zum Beispiel, aber auch Veränderungen an mir selbst entdecken. Museale Räume haben meist eine besondere Atmosphäre. Sie veranlassen uns, langsamer zu gehen, leiser zu sprechen, auch vielleicht kultiviert zu langweilen, uns in eine ästhetische Grundstimmung versetzen zu lassen, in eine Stimmung, in der wir bereit sind für tiefere Wahrnehmungen, nicht nur für flache Vernetzungen. Auch ganz konkret: In einer Literatúrausstellung im analogen Raum sind die Exponate nicht flach, sie sind nicht nur Seiten – sie haben Falten und Risse und eben auch immer Rückseiten und Blattnachbarn, sind ein Volumen und ein eigener Raum, den man in allen Richtungen beschreiben und drehen und wenden kann. Diese zumindest imaginäre Haptik, dieses Reagieren und Arbeiten mit dem konkreten Material, diese Bewegungen, Schreib-, Lese- und eben auch Denkoperationen gibt es beim Ausstellen von literarischen Archivalien eben auch als Erfahrung obendrein.

Gfrereis und Hildenbrandt betonen dabei aber, dass auch eine virtuelle Ausstellung mit Digitalisaten nicht weniger vermittele, sondern schlichtweg auf eine andere Weise. In der virtuellen Ausstellung fehle die räumliche Wahrnehmung, es sei dafür aber möglich, die Papiere, digitale beziehungsweise digitalisierte Schrift und Ähnliches zu skalieren, zu vergrößern und auf eine andere Art und Weise zu betrachten. Hildenbrandt betont, auch die Möglichkeiten digitalen Ausstellens würden künftig im *Literaturmuseum der Moderne* stärker in den Blick genommen.

Mittlerweile experimentiert das *Literaturmuseum der Moderne* im Rahmen von Wechselausstellungen auch mit immersiven Elementen, Digitalität, hypertextuellen Räumen und Algorithmen, die genau die Erfahrung des Werdens von Literatur in den Raum übersetzen und somit Literatur zum Ereignis werden lassen. Der grundlegenden Zielsetzung des Museums folgend, Bestände aus dem Archiv zu zeigen, geht es bei diesen immersiven Elementen nicht darum, in die Welt des Texts einzutauchen, sondern vielmehr darum, die Entstehung von Literatur immersiv nachzuvollziehen. Gfrereis betont:

In unserer [...] Wechselausstellung *Hölderlin, Celan und die Sprachen der Poesie* haben wir das 1804 zum ersten Mal veröffentlichte Hölderlin-Gedicht »Hälfte des Lebens« als interaktives Poesiemodell mit zwei Ansichten (Text/Struktur) und einem Klangkörper in den Raum gestellt. Jede*r kann hier das Gedicht diesseits des Wortlauts erfahren, wenn er sich auf einen grafischen Kode einlässt, der die Buchstaben nach ihrer Art und Funktion markiert: Vokale, Konsonanten und Satzzeichen, Substantive, Adjektive und Verben. Jedes Element kann hier haptisch durch das Drücken eines Manuals einzeln, seriell oder sukzessive erfahren und zum Laut werden und manchmal auch zum Klingen gebracht werden: Konsonanten und Vokale, die für den Sinn und den Klang eines Textes sorgen, Satzzeichen, die ihn gliedern, die Stimmhöhe prägen und uns Pausen zum Luftholen schenken, Substantive, die eine Welt entwerfen, Verben, die Bewegung hineinbringen, und Adjektive, die dafür sorgen, dass wir diese Welt wahrnehmen und empfinden können. Das Schöne an der Literatur ist ja, dass ein Text in jeder Form zum Objekt werden kann: zu etwas, was man sieht, was man hört, was man tasten oder spüren kann.

Hildenbrandt ergänzt, dass für Ausstellungen inzwischen auch mit Algorithmen und Maschinen gearbeitet und damit ein neuer, von den bisherigen Diskursen befreiter Blick auf Literatur möglich wird. Dabei geht es darum, Algorithmen mitkuratieren zu lassen, Netze von Bedeutung zu spinnen und bei dieser Gelegenheit auch Interferenzen zwischen digitalem und analogem Raum herauszustellen.

Wichtig ist, dass die Ausstellung in ihrer Anlage sich selbst nicht als kanonbildend, sondern als antikanonisch versteht. Insofern hat die Ausstellung die Möglichkeit, sich nicht nur auf die relevantesten Themen der Literaturgeschichte zu beziehen, sondern auch nicht kanonische, aber sehr wohl anschauliche Gegenstände zu thematisieren und in den Blick zu nehmen.

Rolle der Kuratierung

Die archivmuseale Konstruktion bedingt, dass die Freiheit der Besucher*innen möglichst wenig durch Lenkungen oder Kommentierungen eingeschränkt werden soll. Aus dieser Haltung geht bereits hervor, dass die Ausstellung ein bewusst implizit gehaltenes Narrativ aufweist, keine kognitiven Pfade vorgibt, sondern gerade und dezidiert auch die Möglichkeit für jede Besucher*in eröffnet, ein eigenständiges und individuelles Bedeutungsnetz zu spinnen. Letztlich besteht die Ausstellung zunächst auf einer Zeigeebene, die individuelle Möglichkeiten der thematischen Vertiefung bietet und damit entsprechend auch dem Medium Literatur gerecht werden kann. Die Führungen widersprechen dieser Zielsetzung zwar auf den ersten Blick, würden aber so konzipiert, dass keine systematische Führung durch alle Ausstellungsteile angestrebt werde, sondern die Führungen vielmehr als eine Anregung zum eigenständigen Vertiefen in die weitere Ausstellung, als eine Art Appetitanregung, dienen.

Von vorneherein wurde bei der Konzeption von Ausstellung neben der Zeigeebene auch die Vermittlungsebene mit einbezogen. Gfrereis betont:

Aus meiner Sicht ist eine Ausstellung in erster Linie ein Akt des Zeigens und damit des Konfrontierens und kein diskursives Medium des weichen, alle mitnehmenden Erzählens. Dafür gibt es bessere Formen wie das Buch und das Gespräch. Wir trennen daher

beim Planen einer Ausstellung immer den Zeigeakt vom Vermittlungsakt und versuchen das sehr sauber voneinander zu trennen: Warum will ich überhaupt ein Objekt ausstellen – was sieht man daran, was könnte man daran sehen oder brauche ich es nur, weil es Anstoß zum Erzählen ist oder ein Beleg für meine Geschichte, eine Fußnote, ein Nachweis?

Wenn also ein Objekt präsentiert wird, dann soll es von sich aus zum Nachdenken anregen, Spuren in sich bergen, Nachweise geben, wobei das Objekt von sich aus sprechen sollte.

Bezug zu Vermittlungszielen/Rolle der Museumspädagogik

Aufgrund der Tatsache, dass alle an der Ausstellungskonzeption beteiligten Mitarbeiter*innen zugleich auch Führungen durchführen und im Bereich der Vermittlung eingebunden werden, soll hier eine Verknüpfung der Ausstellung und ihrer Potenziale mit den (museumspädagogischen) Zusatzangeboten erfolgen.

Einen konkreten Bezug zur schulischen Vermittlung stellt schon die Planung von Sonderausstellungen, aber auch von konkreten Vermittlungsformaten her, indem beispielsweise auf Basis der Vorgaben und Sternchenthemen in den Curricula geschaut wird, inwiefern in den Beständen der Ausstellung passende Manuskripte liegen, die dann im Museum erfahren und im Rahmen didaktischer Konzepte weiterverarbeitet werden können. Staack betont:

Im Grunde genommen nehmen wir natürlich jeden Besucher in den Blick. Wir haben aber dann eben einen großen Schwerpunkt auch auf die Arbeit mit Schulklassen ganz unterschiedlicher Altersstufen, und da eben dann auch einfach zu schauen, schon von vornherein so ein bisschen einfach zu überlegen, ist das ein Thema, was man irgendwie an den Unterricht anknüpfen kann, auch an die Lehrpläne anknüpfen kann?

Die Bezugnahme auf den Lehrplan, so erläutert Schneider weiter, ist also nicht vollends durch die Ausstellung selbst vorgegeben, sondern kann auch von der eigentlichen Ausstellung losgelöste Themen ansprechen. Schneider betont, dass der Umgang mit den Exponaten im Rahmen museumspädagogischer Angebote ausdifferenziert werden könne, sodass auch bereits Grundschulklassen hier mit motivierenden Workshops und Führungsangeboten versorgt werden können. Sie exemplifiziert das daran, dass schon Grundschulkindern beispielsweise die künstlerische Gestaltung von Büchern faszinieren könne, ohne dass sie sich mit deren Inhalten auseinandersetzen. Somit würden die Kinder an das Medium Buch in seiner ästhetischen Ausgestaltung und seiner Materialität herangeführt. Im *Literaturmuseum der Moderne* werden Angebote erarbeitet, die auf die Bedürfnisse von Schulklassen zugeschnitten sind und die Ausstellung als Inspiration für eine Reflexion nehmen.

Die Räumlichkeit und das Aufsuchen des Museums bieten vor allem einen hohen Erfahrungswert. So argumentieren Gfrereis und Schneider, dass vor allem die Atmosphäre und die Eingebundenheit, das »Herkommen« zum Ort, einen entscheidenden Vorteil gegenüber einer digitalisierten Form der Ausstellung brächten. Staack bezieht sich dabei vor allem darauf, dass das Aufsuchen der Stadt Marbach das Aufsuchen eines Erinnerungsorts für Literatur sei. Darüber hinaus berge die Betrachtung persönli-

cher Notizen, Überarbeitungen und damit von Entstehungsschritten literarischer Werke eine Konkretisierung in sich, die das sonst abstrakt bleibende Phänomen Literatur deutlich greifbarer mache als es die theoretische Reflexion im akademischen Kontext vermöge.

Gfrereis exemplifiziert an ihren Erfahrungen in der akademischen Lehre, dass Literatur als Phänomen allgemein greifbarer gemacht werde, wenn einerseits sinnliche Eindrücke damit verbunden werden können und andererseits der direkte Kontakt mit Museumspersonal vor Ort auch eine persönliche Verbindung zur Literatur herstelle: Ein universitäres Seminar, dessen Teilnehmer*innen große Probleme mit dem Phänomen Literatur gehabt habe und die Interpretationsweisen literarischer Texte, etwa die Dekonstruktion, nicht habe greifen können, sei durch den Besuch des *Literaturmuseums der Moderne* geradezu aufgetaut:

Ich war nach unterschiedlichen Ansätzen ratlos, wie ich meinen Grundkurs für Literaturwissenschaft begeistern kann. Alle Analyse- und Dekonstruktionsansätze ließen die Studierenden »kalt«. Oenbar war das alles zu unwirklich, zu lebensfern, zu fiktiv und zu wenig begreifbar. Mein letzter Versuch war damals dann ein Besuch in Marbach im Archiv. Das Ergebnis nach anderthalb Stunden war verblüend. [...] Es gab nun so etwas wie ein reales Gegenstück zur Literatur und so etwas wie konkrete und nicht nur ästhetische Gefühle, Gegenstände der Begeisterung und der Leidenschaft.

Dabei bietet die Betrachtung der Trägermedien die Möglichkeit einer persönlichen Einsicht darin, dass es sich bei Literatur um ein geschaffenes Konstrukt handelt, das nicht einfach zufällig so ist, wie es ist. Der Zielsetzung nach bringt diese Einsicht entsprechend eine erhöhte Wahrnehmung auf die Gestaltung des literarischen Kunstwerks mit sich, sodass die Besucher*innen durch die Ausstellung zu einer Veränderung ihrer Aufmerksamkeit in Bezug auf die Wahrnehmung eines literarischen Texts gebracht werden.

Spannend ist dabei, dass Gfrereis eine erstaunliche Beobachtung gemacht hat: Während die alte Dauerausstellung, die noch deutlich mehr Exponate zeigte als die heutige Dauerausstellung, auf Erwachsene oftmals überfordernd wirkte, hätten Kinder einen anderen Zugang zu dieser Fülle an Exponaten und Eindrücken gehabt. Kinder, so Gfrereis, seien begeistert gewesen von den geheimnisvollen und rätselhaften Dingen. Kinder ließen sich eher auf das Unverständliche ein und versuchten nicht, alles in eine logisch-einsichtige Ordnung zu bringen. Dieser Impuls ist deshalb so zentral, weil er einen Hinweis aus der Praxis gibt, dass Kinder auch bei vermeintlich wenig greifbaren und selbst für Erwachsene überfordernd wirkenden Ausstellungen einen eigenen Zugang finden. Insofern bietet sich der Besuch in Ausstellungen schon mit Grundschulklassen an, um den Kindern einerseits fantasievolle Zugänge zu bestimmten Themen zu eröffnen und sie mit dem Museumsraum und dem Symmedium Ausstellung vertraut zu machen.

5.1.3 Zusammenfassung und didaktische Anschlussfähigkeiten

Zusammenfassend lässt sich nach der Ausstellungsbetrachtung und dem Expert*inneninterview mit den Kurator*innen und den entsprechend für die Vermittlung zu-

ständigen Personen des *Deutschen Literaturarchivs in Marbach* festhalten, dass es im Rahmen dieser archivmusealen Schauphilologie eine Verengung des Blicks darstellt, die Ausstellung allein auf die Materialität des ausgelegten Papiers zu beziehen. Die ausgelegten Trägermedien ermöglichen einen Blick auf das Werden von Literatur sowohl auf Produktions- als auch auf Rezeptionsseite und stellen damit eine Verbindung zwischen materieller und immaterieller Dimension von Literatur her.

Die Einsicht in die Entstehungsprozesse und Konstruktions- sowie Überarbeitungsbedingungen von Literatur gibt der ansonsten gegebenenfalls abstrakt bleibenden, da einzig und allein im Kopf entstehenden Literatur eine Art materieller Dimension. Literatur bleibt nicht mehr das rein Abstrakte, nicht Griffige. Es bleibt auch nicht dabei, dass Literatur immer nur das ist, was zwischen den Zeilen steht, sondern es wird ganz klar deutlich, dass Literatur jeweils der Feder einer Autor*in entspringt und dabei diversen Überarbeitungsprozessen ausgesetzt ist. Durch diese Einsicht können die Betrachter*innen eine neue Wertigkeit in den Text legen, ferner die Intensität der Erarbeitung erkennen und dadurch auch wiederum die Einsicht erlangen, dass die ausführliche Auseinandersetzung mit einem literarischen Text in dem Sinne nicht bloß aufgestülpt ist.

Wenn nämlich erkennbar wird, dass bestimmte Manuskripte immer und immer wieder überarbeitet wurden, dass an ihnen gefeilt wurde, dass sie eine Geschichte, eine Spur der Überlieferung aufweisen, dann wird auch dadurch eine erhöhte Aufmerksamkeit auf die eigentliche Textgestaltung gelegt. Dadurch, dass mögliche Schüler*innen oder Besucher*innen erkennen, wie viel Mühe und Überarbeitungsschritte es nach sich zog und voraussetzte, dass ein literarischer Text entstand, können sie auch eine Bereitschaft aufbringen, sich vertieft und in den Einzelheiten detailliert mit Interpretationen zu beschäftigen, die ihnen ansonsten möglicherweise auch als Überinterpretationen erscheinen mögen.

Das Ziel eines Besuchs des *Literaturmuseums der Moderne* mit einer Schulklasse liegt dann einerseits darin, dass schon das Aufsuchen des Museums eine besondere Atmosphäre dadurch bietet, dass der Klassenraum verlassen wird. Dieses Argument ist allerdings nicht speziell auf das *Literaturmuseum der Moderne* in Marbach zu beziehen, sondern betrifft jeden außerschulischen Lernort, wie ich in Kapitel 6 noch ausführen werde. Bezogen auf das *Literaturmuseum der Moderne* lässt sich festhalten, dass die Schüler*innen die Manuskripte und Typoskripte intensiv wahrnehmen, dadurch einen neuen Blick auf Literatur erhalten. Insofern wird auch eine erhöhte Wahrnehmung der sprachlichen wie auch grafischen Gestaltung literarischer Texte erreicht und damit ein Zugriff auf die Seite von Literatur, die Gfrereis ohnehin im Blick hat, ermöglicht. Gfrereis geht ja davon aus, dass Literatur immer ein sprachlich vermitteltes Phänomen sei. Ferner geht sie allerdings auch in einem postmodernen Sinne davon aus, dass Literatur nicht im leeren Raum entstünde, sondern jede Literat*in zugleich auch Rezipient*in sei. Genau dieses Wechselspiel aus Rezeption, Überarbeitung und Produktion und die Tatsache, dass die genaue Trennung zwischen Produktion und Rezeption als solche gar nicht zielführend ist und auch keinen Bestand haben kann, wird durch den archivmusealen Zugriff vorgeführt. Es liegt hier also eine Art des Ausstellens vor, die in ihrer Dinglichkeit auch einen anderen Zugriff auf Literatur ermöglicht, nämlich auf die Produktionsseite und auf die Trägermedien von Literatur, genau dadurch aber elementare

Beiträge zu den Vermittlungszielen des Deutschunterrichts beitragen kann (vgl. dazu auch Kapitel 7.1 dieser Arbeit).

5.2 Kleist-Museum in Frankfurt an der Oder

Das *Kleist-Museum* in Frankfurt an der Oder (Dauerausstellung *Rätsel. Kämpfe. Brüche. Die Kleist-Ausstellung*) besteht aus zwei Gebäuden: Einerseits dem Altbau, in dem früher eine Garnisonsschule war, und andererseits einem Neubau aus dem Jahre 2013. Dieser Neubau wurde einerseits für die konservatorisch angemessene Lagerung der Archivbestände nötig und dient seither zudem als Fläche für die *Werk*-Ausstellung. Die beiden Teile sind durch eine Glaskonstruktion miteinander verbunden. Rein architektonisch liegt damit eine Verbindung des Alten mit dem Neuen vor. Inhaltlich liegt im *Kleist-Museum* eine konsequente konzeptionelle Trennung zwischen *Werk* und *Leben* vor: Die Biografie wird im Altbau abgehandelt, das *Werk* im Neubau. Der Eintritt ins Museum erfolgt durch den Neubau und der Gang durch das Museum beginnt in der *Werk*-Ausstellung. Insofern ist hier klar zu erkennen, dass die Werkteile einen großen Teil der Ausstellung einnehmen, wobei der personalmuseale Teil in einer auch gänzlich anders konzipierten Ausstellung klar getrennt von diesem Element ist.

Der *Werk*-Teil besteht aus zwei Räumen, einem Raum mit der Überschrift *Sprache* und einem Raum mit der Überschrift *Werk*, der das Universum von Kleists Werken in den Blick nimmt. Im ersten Raum geht es also noch um die Produktion und die Entstehung von Literatur, im zweiten Teil hingegen liegt ein Zugriff auf den Inhalt und die Rezeption von Literatur vor. In der *Werk*-Ausstellungssektion werden laut Ausstellungskatalog »seine [Kleists – Anm. SB] fiktionalen Welten [...] unter vier thematischen Perspektiven ›pur‹ [...] vorgestellt.«⁵, wobei hier in der Kartografie literaturmusealen Ausstellens eine klare Bezugnahme auf die nicht formal gebundene Literatur als immateriellem Gegenstand vorliegt. Es geht dabei definitiv nicht darum, den Inhalt oder besondere Stimmungen des Werks zu transportieren oder Analysekatégorien in den Raum zu übertragen. Ganz im Gegenteil operiert die Ausstellung damit, dass nur eine minimale Orientierung durch die Rubriken gegeben wird und die eingesprochenen Zitate ansonsten für sich stehen. Als Belgeitmedium für die Ausstellung bietet das *Kleist-Museum* einen Tablet-Guide an, der an der Kasse für die Dauer des Besuchs entliehen werden kann.

5.2.1 Ausstellungsanalyse

Beim Betreten des Raums *Sprache* fällt auf, dass in diesem Raum eine etwas fahle Lichtstimmung herrscht, wobei in dem Raum einige beleuchtete Displays stehen, die die Form aufgeschlagener Bücher haben. Dieses Gestaltungselement der Leuchtbücher deutet schon darauf hin, dass in diesem Raum ein Zugriff auf das Trägermedium von Literatur vorliegt: Schon die Bücher als Gestaltungselement verweisen darauf, dass

5 Gribnitz, Barbara: *Rätsel. Kämpfe. Brüche*, in: de Bruyn, Wolfgang und dies. (Hg.): *Rätsel. Kämpfe. Brüche. Die Kleist-Ausstellung*, Frankfurt an der Oder: Eigenverlag 2013, S. 11.

Literatur an ein Medium gebunden ist, wobei hervorzuheben ist, dass hier kein Zugriff über das Auslegen von Originalen vorliegt.

Abbildung 7: Blick auf den Raum Sprache mit den Leuchtbüchern



Foto: Kleist-Museum

Ähnlich wie im *Literaturmuseum der Moderne* ist also auch hier klar, dass Literatur in irgendeiner Form an Sprache gebunden ist, wobei der Zugriff hier eben nicht auf die Präsentation von Originalen abzielt oder eine archivmuseale Komponente in den Ausstellungsraum bringt. Die Leuchtbücher behandeln folgende Themen:

- *Schriftbild*
- *Verslehre*
- *Zeichensetzung*
- *Schriftbildgestaltung*
- *Erzähltheorie*
- *Satzbau*
- *Wortschatz*
- *Sprachliche Mittel*

Die durch Überschriften gekennzeichneten Themen werden durch einen kurzen Ausstellungstext auf der linken Seite dieser Leuchtbücher eingeführt. Im Leuchtbuch zum *Schriftbild* geht es darum, zu zeigen, wie sich literarische Werke vom ersten handschriftlichen Entwurf bis hin zu ihrer gedruckten Form entwickeln.

So erläutert der Rubriktext, dass sich die Textfassungen durch unterschiedliche Wortmengen pro Seite, unterschiedliche Drucktechniken und Formate verändern oder

Abbildung 8: Leuchtbuch Schriftbild

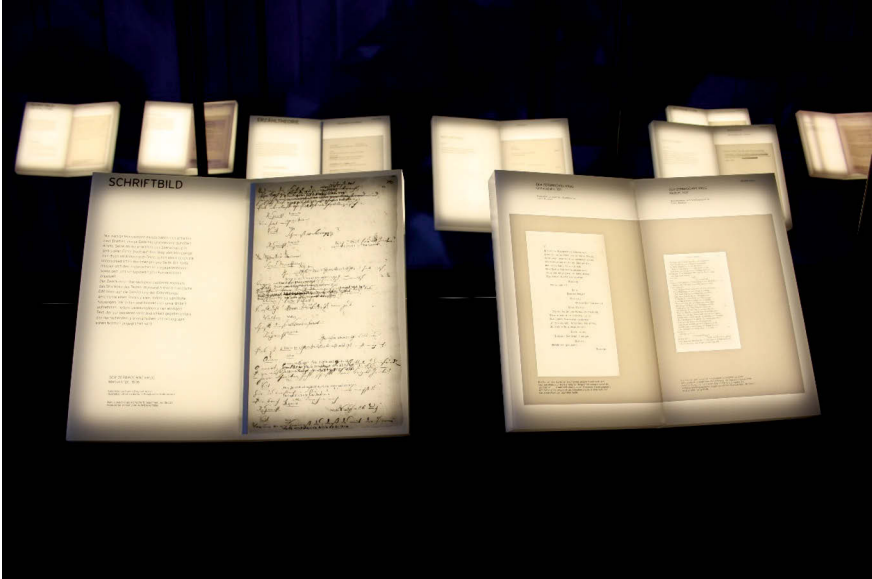


Foto: Kleist-Museum

zum Teil auch an verlagsbedingte Vorgaben in Hinblick auf die Orthografie anpassen mussten. Auf der linken Seite des Leuchtbuchs liegen Reproduktionen des Dramenmanuskripts von Kleists Komödie »Der zerbrochne Krug« (1811). Auf einer Folie befindet sich eine Transkription in Druckschrift, die wie eine historisch-kritische Ausgabe die Streichungen und Überarbeitungen in ein Druckbild überträgt und damit das Schriftbild entzifferbar macht. Dabei wird durch Streichungen und Wortersetzungen deutlich, wie Kleist den Text veränderte, Dinge hinzugefügt hat oder auch Veränderungen in der Vergestaltung vornahm. Gegenüber, auf der rechten Seite, liegen einerseits die Erstausgabe von 1811 und andererseits eine Reclamausgabe von 2011 als Reproduktion. Hier wird deutlich, wie sich Schriftbildgestaltung und äußere Form des Texts innerhalb von 200 Jahren verändert haben und auch, wie sich das Schriftbild je nach Ausgabe verändern kann.

Damit werden die Prozesse deutlich gemacht, die dem Schaffen von Literatur zugrunde liegen. Insofern lässt sich diese Station mit dem schauphilologischen Zugriff in Marbach parallelisieren, auch wenn hier nicht die Menge und die Originale im Mittelpunkt stehen und in ihrem Zeigewert fokussiert werden. Dass nicht mit Originalen gearbeitet wird, hat den Effekt, dass Besucher*innen hier selbst umblättern, Textfassungen übereinanderlegen und greifen können, ohne dass konservatorische Vorsichtsmaßnahmen getroffen werden müssen. Insofern ist nicht nur ein visueller, sondern auch ein taktiler Sinneseindruck möglich, der nachhaltige Erfahrungen grundieren kann.

Eines der drei Leuchtbücher, in denen es um die *Verslehre* geht, beschäftigt sich mit einer Besonderheit in Kleists sprachlicher Ausgestaltung. So ist ein in Blankvers abge-

druckter Auszug aus dem Drama »Das Käthchen von Heilbronn« (1807/08) zu sehen. In diesem Drama sprechen innerhalb eines Verses mehrere Figuren. Das wird in der Drucklegung grafisch so dargestellt, dass der Vers auf mehrere Zeilen verteilt wird, wobei die Zeilenanfänge versetzt abgebildet werden. Diese sogenannte Antilabe lässt ein treppenähnliches Schriftbild entstehen, das auf dem Leuchtbuch betrachtet werden kann. Hier wird visuell Kleists Gebrauch dieser Versaufteilung vorgeführt, der sozusagen automatisch diese Texttektonik der Treppen entstehen lässt. Kleists gehäufte Einsatz dieses Stilmittels bewirkt, dass dadurch eine für die Gattung Drama absolut unübliche Texttektonik entstand.

Im Leuchtbuch zum Thema *Erzähltheorie* geht es um die sprachliche Ausgestaltung eines Phänomens, mit dem Kleist besonders experimentiert hat: Das Phänomen der Gleichzeitigkeit. Diese Gleichzeitigkeit wird etwa an der Parolszene aus »Prinz Friedrich von Homburg« (1809/10) vorgeführt, in der sechs gleichzeitig stattfindende Gespräche miteinander verwoben werden. Um die Unübersichtlichkeit dieser nicht linearen Erzählweise zu verbildlichen, liegt eine Folie aus, auf der tatsächlich alle gleichzeitig stattfindenden Gespräche übereinander abgedruckt sind. Wenn alle gleichzeitig stattfindenden Gesprächselemente übereinanderliegen, dann befinden sich auch die gleichzeitig stattfindenden Gesprächselemente übereinander gedruckt und hinterlassen damit ein nicht mehr zu entzifferndes Schriftbild. Erst durch separates Abdrucken der jeweiligen Gesprächsanteile wird der Text entzifferbar. Auch an anderen Texten aus Kleists Werken wird diese Gleichzeitigkeit vorgeführt. Am Beispiel von »Penthesilea« (1808), »Michael Kohlhaas« (1808) und »Die Verlobung in St. Domingo« (1811) werden die grafischen und sprachlichen Konstruktionen herausgestellt, mit denen Kleist seine Darstellung der Gleichzeitigkeit ermöglicht.

Die Vitrine zum *Satzbau* verdeutlicht die Komplexität sowohl der ausdrucks- als auch inhaltsbezogenen Seite von Kleists Werken. Die Vitrine zur *Zeichensetzung* exemplifiziert Kleists in Teilen von den geltenden Regeln abweichende Art der Verwendung von Satzzeichen, die aber in Erläuterungen mit Inhalten der jeweiligen Textstellen in Verbindung gebracht wird. Dabei liegen auf diesem Leuchtbuch zwölf Folien, die jeweils einen Teilsatz des ganzen Satzes enthalten, sodass die übereinander liegenden Folien den ganzen Satz ergeben – der dann wiederum mit Hilfe der Folien auseinandergeplückt werden kann.

Der Ausstellungsraum kann in beliebiger Reihenfolge durchschritten werden, wobei die komplexesten Leuchtbücher sich in der Mitte befinden. Das erste Leuchtbuch zum *Schriftbild* steht direkt am Eingang und bildet damit auch eine Art Einstieg in diesen Raum. Zudem entsteht durch das fahle Licht und die Projektionen ein etwas mystischer Eindruck, als würde es darum gehen, gerade in eine andere Welt, die Welt von Kleist Büchern, einzutauchen.

Der zweite Raum zum *Werk* widmet sich zentralen Motiven der Werke Kleists. Anders als in der vorherigen Sektion geht es hier also nicht mehr um die Form, sondern um die Inhaltsseite. Das literarische Universum Kleists wird auf vier als zentral gesetzte Begriffe und damit Grundthemen eingegrenzt. Zentral ist, dass keine Korrelation von Leben und Werk angenommen wird und auch keine feststehende Informationsvermittlung in dem Raum vorliegt, auch kein Versuch einer Annäherung an einzelne Werke in ihrer Gesamtheit erfolgt, sondern gerade ein Zugriff auf Kleists Œuvre. Die-

Abbildung 9: Leuchtbuch Satzbau, alle Folien übereinander

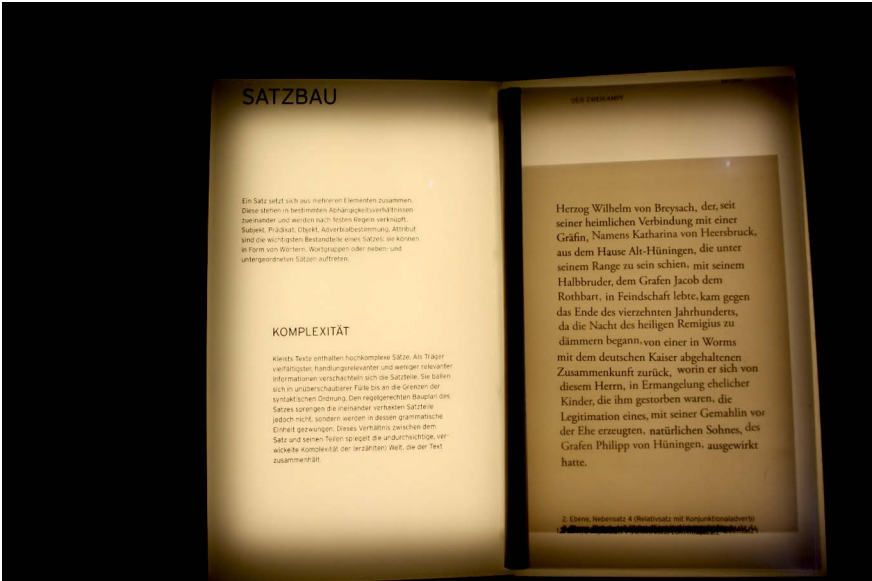


Foto: Kleist-Museum

Abbildung 10: Leuchtbuch Satzbau, einige Folien umgeblättert

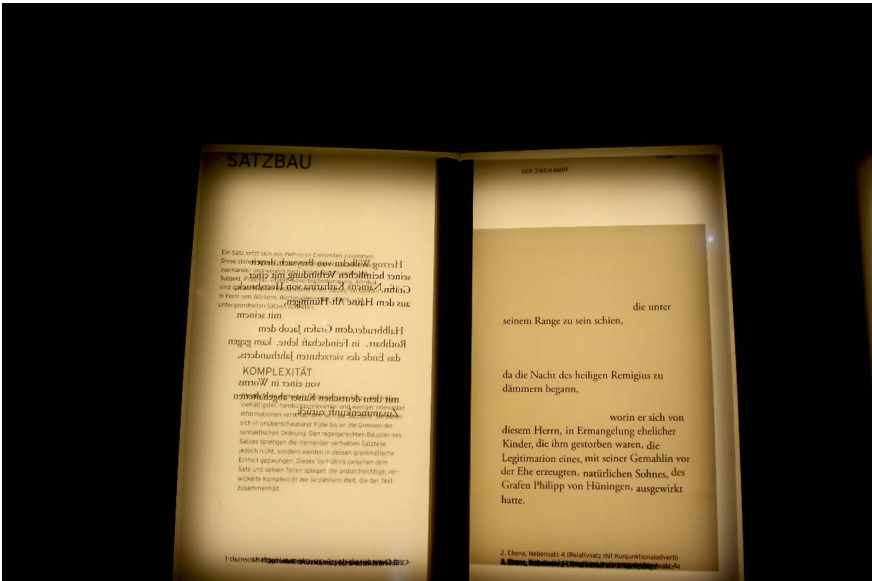


Foto: Kleist-Museum

ser dekonstruktivistische Zugang wird architektonisch und gestalterisch in den Raum übersetzt, denn der Raum erscheint als ein Labyrinth aus Stangen, unebenem Boden, zum Teil frei wählbaren Pfaden und einer sehr reduzierten Kommentierung. Die Stangen, die die Wege des Labyrinths abgrenzen, sind in uneinheitlichem Abstand zueinander angeordnet, sodass bei einigen Stangen die Möglichkeit besteht, zwischen ihnen hindurchzuschlüpfen.

Es ergibt sich ein Raumbild, bei dem allerdings klar durch die Stangen und das Licht ein Hauptweg vorgegeben ist, dem aber nicht notwendigerweise zu folgen ist. Darüber hinaus besteht eine Klangkulisse einerseits durch leises Rauschen und andererseits dadurch, dass aus den Stangen Zitate aus Kleists Werken erklingen. Die Zitate, die aus den Stangen erklingen, sind maximal eine Minute lang. An einigen Stellen der Ausstellung befinden sich noch Sitzgelegenheiten, an denen aus Lautsprechern in den Stangen längere Zitate erklingen und angehört werden können.

Lediglich die Überschriften zu den ausgewählten literarischen Motiven und ein kurzer einleitender Rubriktext sowie eine Auflistung aller Werktitel mit Ersterscheinungsdatum sind an der Wand angebracht. Dabei ist der labyrinthisch gestaltete Raum durch die vier Themen, die Kleists Werk charakterisieren, gewissermaßen gegliedert: Es existieren vier Bereiche, die sich allerdings weder gestalterisch voneinander unterscheiden, noch durch irgendeine Art von Begrenzung voneinander getrennt sind. Allerdings lassen sich die jeweils aus den Stangen erklingenden Zitate bei genauer Betrachtung schon den jeweiligen Überbegriffen zuordnen. Die Auswahl der Zitate und deren Anordnung im Raum folgt also einer Zuordnung zu den vier Themen. Folgende Themen werden verarbeitet:

1. Zufall
2. Recht
3. Gewalt
4. Identität

Die räumlichen Übergänge zwischen den Themen sind fließend, im Zentrum der jeweiligen Themenbereiche befindet sich jeweils an die Wand geplottet der Rubriktext, doch sind innerhalb des Labyrinths auch schon Zitate zu einem Thema zu hören, bevor die Besucher*in den Rubriktext zum neuen Thema zur Kenntnis genommen haben kann.

Die fließenden Übergänge lassen einerseits eine rezipient*innenseitige Freiheit und zeigen andererseits, dass die für die Ausstellung gebildeten Themenkategorien Analyseparameter sind, die von außen an Kleists Gesamtwerk herangetragen wurden. Bezüglich des Themas *Recht* heißt es im an die Wand geplotteten Rubriktext etwa, Kleist habe in seinen Werken oftmals Fragen des Rechts thematisiert. Beispielsweise geht es dabei um willkürlich gesprochene gerichtliche Urteile. Dieser Befund wird durch aus den Stangen ertönende Textauszüge etwa aus »Der zerbrochne Krug« (1811) untermauert. Auf diese Weise werden exemplarische Einsichten in die Spezifik des Gesamtwerks gegeben und auf verschiedenen Kanälen transportiert. Die Besucher*innen durchschreiten das Labyrinth auf eigenen Pfaden und können selbst entscheiden, wie konzentriert und intensiv sie sich die aus den Stangen erklingenden Zitate anhören.

Abbildung 11: Raumeindruck Werk-Station

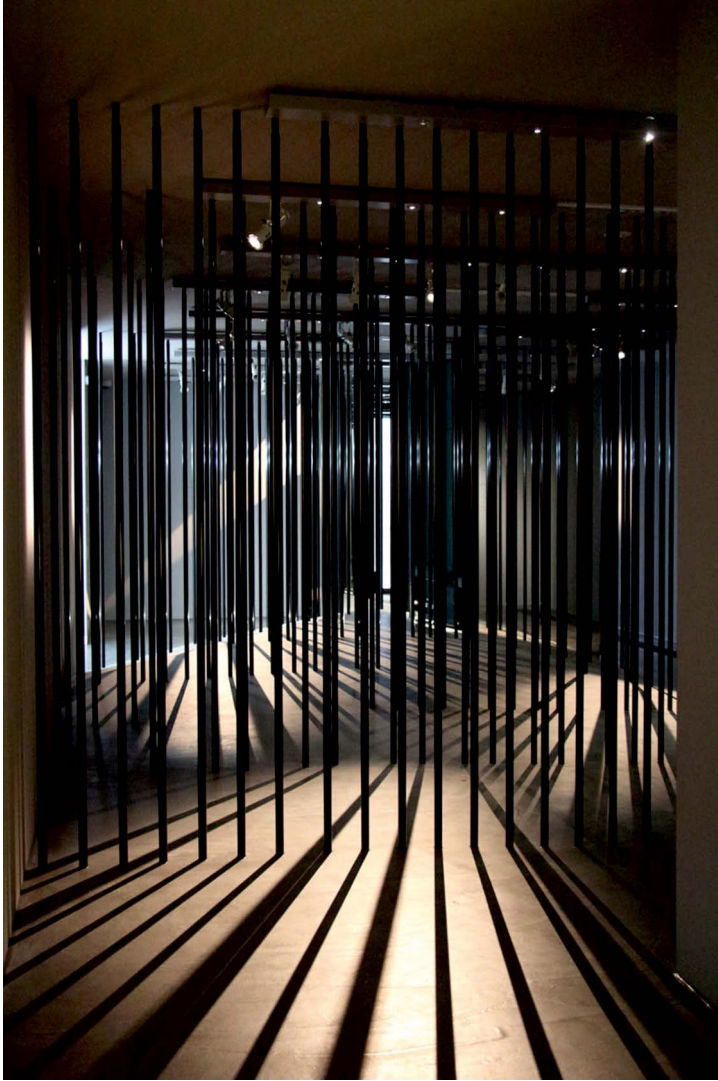


Foto: Hinrich Franck

Theoretisch besteht auch die Möglichkeit, durch den Raum zu gelangen, ohne die Zitate anzuhören.

Das fahle Licht in diesem Raum in Kombination mit der dezenten Geräuschkulisse erweckt den Eindruck einer fremden und mystisch anmutenden Welt. Die Stangen und die Beleuchtung lassen sich einerseits als eine Art der Freiheitseinschränkung ansehen, laden aber andererseits dazu ein, bewusst nicht dem vorgegebenen Weg zu folgen. Die etwas unheimliche Grundstimmung in dem dunkel gehaltenen Raum wird durch den

Abbildung 12: Die Themen in der Werk-Ausstellung



Foto: Kleist-Museum

angeschrägten Boden verstärkt: Dadurch, dass der Weg durch das Labyrinth uneben ist, wird eine gewisse Unsicherheit des Raumgefühls evoziert.

Dass darüber hinaus im Zentrum des Raums auch noch mehrere Spiegel aufgehängt sind, wirft die Besucher*in, die sich in diesem Labyrinth befindet, gleichsam auf sich selbst zurück. Damit wird einerseits die elementare Rolle der Rezipient*in im Sinnbildungsprozess angedeutet, andererseits auch gezeigt, dass die literarischen Texte nicht nur das Verstiegene, Fremde oder Historische sein müssen, sondern auch einen Bezug zur Identität der Besucher*innen und deren Lebenswelt möglich ist. Es findet keine inszenatorische Verbildlichung statt, sondern die konsequente Reduktion auf eine symbolisch aufgeladene Abstraktionsebene. Der Raum scheint wie eine Art Simulation des Rezeptionsakts daherzukommen. Wie ich bereits in Kapitel 3.5.4 angedeutet habe, lassen sich Parallelen zu de Certeaus Ausführungen zur Lektüre nicht von der Hand weisen. So lässt sich das Labyrinth mit den vorgezeichneten Wegen als eine Art vorge-

Abbildung 13: Die Themen in der Werk-Ausstellung, Nahansicht



Foto: Kleist-Museum

gebene Form lesen, wobei jederzeit die Möglichkeit besteht, dass die Besucher*innen dieser vorgezeichneten Form nicht folgen und kognitiv wie räumlich andere Wege gehen, sich durch die Stangen zwingen und somit scheinbar ein der eigentlichen Dramaturgie der Ausstellung entgegenstehendes Verhalten an den Tag legen. Insofern können die Besucher*innen in diesem Falle buchstäblich selbst leiblich erfahren, wie de Certeau die wilde Form der Rezeption illustriert.

Die Installation lässt sich damit der sozialen Szenografie zuordnen: Die Besucher*innen werden durch die Kuratierung der Ausstellung gleichsam zum Bestandteil der Ausstellung, die leibliche Präsenz wird ausgenutzt, um damit auch eine Stimmung der Unsicherheit im Universum der Kleist-Werke hervorzurufen und es entsteht ein kuratiertes Design, das gleichsam die *wilde Form* der Rezeption von Kleists Werken

simuliert (vgl. dazu Kapitel 3.5.4 dieser Arbeit). Die wilde Rezeption im Sinne de Certeaus wird schon dadurch nahegelegt, dass jede Besucher*in die freie Wahl hat, Zitate aus unterschiedlichen Werken Kleist anzuhören, miteinander zu kombinieren und in ein Verhältnis zu setzen. Das ist einerseits dadurch gegeben, dass jede Besucher*in selbst entscheiden kann, welche der aus den Stangen ertönenden Zitate sie in welcher Reihenfolge anhören möchte und andererseits dadurch, dass auch die Parallelisierung der Lektüre mit dem Durchschreiten eines Raums hier inszenatorisch ausgenutzt wird. Die durch die Stangen vorgegebenen Wege durch das Universum von Kleists Werken geben einen Weg vor, wobei die Abstände zwischen den Stangen an mehreren Stellen dazu einladen, diesen Weg zu verlassen und damit vermeintlich subversive Wege durch den Raum ebenso wie durch das Kleist-Universum zu nehmen.

Freilich bleibt diese Subversion lediglich inszeniert und verliert damit eigentlich ihren subversiven Charakter: Die frei wählbaren Pfade, das Schlüpfen durch die Stangen ist ja keinesfall subversiv, sondern durch die Kuratierung geradezu nahegelegt. Das tut der Tatsache, dass hier eine wilde Lektüre in de Certeaus Sinn als Inszenierung im Raum liegt, aber keinen Abbruch. Gewissermaßen lässt sich die Ausstellung als Zeichensystem lesen, das in Ecos Sinne gerade die Aktualisierung durch eine implizite Rezipient*in benötigt und anvisiert (vgl. Kapitel 3.5.4). Wenn also die Ausstellung als eine Konzeption angesehen wird, die die freie Aktivität der Besucher*innen einfordert, aber auch in Teilen begrenzt, dann ist damit zugleich eine räumliche Übertragung von Ecos rezeptionsästhetischer Literaturbetrachtung in das Arrangement zu lesen. Kurzum: Die Darstellung der individuellen Pfade des Lesens aus literatur- und kulturwissenschaftlicher Sicht schlägt sich mehr oder weniger explizit in dieser Ausstellung nieder, was im Rahmen des Interviews noch genauer hinterfragt wird.

Aus kuratorischer Sicht ist einem derartig postmodern-abstrakten Ausstellungsformat eine Herausforderung eingeschrieben: Wie bereits in Kapitel 3.5.2 herausgearbeitet, liegt ein Spannungsfeld literaturmusealen Ausstellens immer darin, dass die Freiheit derartiger abstrakter Angebote zwar das Autonomieerleben fördert, auf der anderen Seite aber auch zu Überforderung seitens der Besucher*innen führen kann. Insofern muss jeweils eine Balance zwischen inszenatorischer Freiheit und orientierungsstiftender Lenkung gegeben sein. Im Falle des *Kleist-Museums* besteht das Angebot, Zusatzinformationen über einen elektronischen Guide, ein Tablet, zu erhalten. Dieses Tablet und seine Rolle für die Rezeption der Ausstellung werde ich im Folgenden vorstellen.

5.2.2 Die Rolle des Tablets

Zum Durchschreiten der Ausstellung steht ein Tablet zur Verfügung, das auf Sensoren in der Ausstellung reagiert und somit je nach Standpunkt der Ausstellungsbesucher*in bestimmte Hintergrundinformationen zur Verfügung stellt. Hoffmann bezeichnet die Informationen auf dem Tablet als »zusätzlich zu den Ausstellungen zu verwendende Paratexte«⁶. Die Tatsache, dass die Informationen automatisch und ohne Möglichkeit des Eingriffs durch die Besucher*in erfolgt, zieht insofern eine Lenkung nach sich, als

6 Hoffmann, Anna Rebecca: An Literatur erinnern, S. 243.

damit schon eine kuratorische Leitung sowohl der Informationsverarbeitung als auch der Zuordnung von Informationen erfolgt. Maßgeblich ist das insbesondere im Bereich des zweiten Raums, des labyrinthischen Kosmos von Kleists Werken. Während die Zitate innerhalb dieses Werk-Kosmos zunächst unkommentiert und damit auch sehr stark der Deutung durch die Besucher*innen überlassen bleiben, strukturiert der Guide diesen Raum. Der Guide bietet die Möglichkeit der Vertiefung, beispielsweise erscheint an den Stationen mit den eingesprochenen Zitaten jeweils eine Inhaltsangabe zu dem Werk, aus dem die entsprechenden Zitate stammen. Ferner zeigt der Guide eine Zuordnung des jeweiligen Zitats zu einem der vier Schlagbegriffe und darüber hinaus auch eine weitere Staffelung in untergeordnete Kategorien an. Beispielsweise wird die Rubrik *Gewalt* auf dem Tablet noch mit vier Unterkategorien versehen: *Gewalt verletzt Körper, Sprechakte erzeugen Gewalt, Gewalt drängt sich in Zweierbeziehungen* und *Musik und Töne bringen Gewalt hervor*. Damit ist die Orientierung innerhalb der Station erleichtert, weil die Zitate sich noch kleinschrittiger und detaillierter einordnen lassen.

Das Tablet bietet somit einerseits die Möglichkeit der Vertiefung, birgt aber andererseits in sich eine Freiheitseinschränkung der räumlichen wie auch kognitiven Pfade durch die Ausstellung. Die Besucher*innen der Ausstellung erhalten durch das Tablet zu jedem Zeitpunkt die Information darüber, wo sie sich befinden, wie das eingesprochene Zitat durch die Kuratorin eingeordnet wird und welche Präzisierung sich in Bezug auf die jeweilige interpretatorische Zuordnung anbietet. Die mögliche Orientierungslosigkeit wird abgeschwächt und die pur präsentierten Zitate werden dadurch in einen linearen Vermittlungskontext gestellt.

Um einen Eindruck von der Ausstellung sowohl mit als auch ohne Tablet zu erhalten, habe ich im Abstand von einem Jahr zunächst einen Besuch mit und später einen Besuch ohne Tablet vorgenommen. Dabei stellte ich im Vergleich fest, dass der Besuch ohne Tablet tatsächlich insofern voraussetzungsreicher ist, als sich die Orientierung innerhalb des Labyrinths deutlich schwieriger gestaltet. Die Zitate, die aus den Stangen erklingen, lassen sich ohne zusätzliche Informationen teilweise schwerlich in einen thematischen Kontext einordnen und die isolierten Passagen aus Kleists Werken bleiben auf den ersten Blick etwas unverbunden. Allerdings bietet das zugleich die Perspektive eines sehr persönlichen Umgangs mit den jeweiligen Zitaten, deren Implikationen und Kontextualisierungen. Es ist also eine deutlich stärkere kognitive Anstrengung erforderlich, um mit den Zitaten umzugehen, andererseits aber auch eine größere Freiheit der eigenen kognitiven Auseinandersetzung gegeben. Im Gegensatz dazu stellt das Tablet eine große Orientierungshilfe dar, bietet eine räumliche und inhaltliche Orientierung dadurch, dass auf dem Tablet zu sehen ist, welchem Oberbegriff das jeweilige Zitat zugeordnet ist und darüber hinaus Hintergrundinformationen zum jeweiligen Werk angeboten werden. Es handelt sich um eine geschickte Form eines differenzierenden Angebots, um damit die eigentliche Konzeption asketisch zu lassen, dennoch aber nicht Besucher*innen dadurch zu verschrecken, dass ein überfordernder Eindruck entsteht.

5.2.3 Auswertung des Interviews mit Dr. Barbara Gribnitz und Christina Dalchau

Das Interview fand am 21. März 2019 im *Kleist-Museum* in Frankfurt an der Oder statt. Die Kuratorin Frau Dr. Barbara Gribnitz wurde von der Museumspädagogin Christina Dalchau begleitet.

Konzeption der Ausstellung/Rolle der Materialität

Gribnitz betont, die Frage nach dem »Was?« der Ausstellung lasse sich schwerlich beantworten. Grundprämisse der Ausstellungskonzeption sei gewesen, »keine alten Bücher« zu zeigen. Hier wird deutlich, dass Gribnitz sich ganz klar absetzt von denjenigen Ausstellungen, die Literatur durch Para- oder Epitexte in den Blick nehmen wollen und dafür eben Bücher oder andere Materialien auslegen. Sie selbst bezeichnet diese Grundsatzentscheidung als radikal, weil es eine Entscheidung gegen die Sammlung des Museums gewesen sei. Es zeigt sich, dass Gribnitz selbst ihre Konzeption als gewagt empfindet und bewusst experimentell mit dem Museum als Ausstellungsstätte umgegangen ist. Anstelle des Versuchs, die Bestände des Museums zur Grundlage der Ausstellungsstätte zu nehmen, betont sie ganz klar, dass sie einen thematischen Zugriff gewählt habe. Dabei habe sie sich aber bewusst an den Erfahrungen der alten Dauerausstellung abgearbeitet und die mit dem alten Format gemachten Erfahrungen verarbeitet.

Die Zielsetzung der ersten beiden Räume, so fasst Gribnitz zusammen, lautet, die Besucher*innen sollen erstens »Lust bekommen, Kleist zu lesen« und zweitens das Bewusstsein mitnehmen, »Literatur entsteht durch eine Arbeit mit Sprache.« Insofern entsteht der Eindruck, dass die postmoderne Anlage der Ausstellung eine Art Propädeutik für die Zurückführung auf die eigentliche Zielsetzung der Materialbezogenheit, der zu lesenden Literatur, darstellen könnte.

Literaturbegriff

Grundbedingung für das Sprechen über den Gegenstand der Literatúrausstellung im *Kleist-Museum* in Frankfurt an der Oder sei erst einmal eine Auseinandersetzung mit der Definition dessen, was als Literatur zu bezeichnen sei. Um zu erläutern, wie sie an die Literatur herangegangen ist, hebt Gribnitz die Notwendigkeit hervor, Zeugnis über den Literaturbegriff abzulegen:

Wenn man sagt, Literatur ausstellen, dann ist die Frage, was Literatur überhaupt ist. Und da haben wir uns zu den Grundlagen bewegt. Einmal produktionsästhetisch und einmal rezeptionsästhetisch. Produktionsästhetisch ist der erste Raum. Was macht Kleist mit seinem Material, damit die literarischen Werke entstehen? Und rezeptionsästhetisch, das haben wir ja in dem zweiten Raum. Ich als Besucherin, als Leserin, gehe durch den zweiten Raum und nehme das auf. Natürlich nach Auswahlkriterien. Das ist nicht ganz beliebig, das kann es ja auch nicht sein, aber es geht eben darum, dass Literatur im Kopf des Lesers, der Leserin entsteht und dafür steht der zweite Raum.

Sie bezieht sich einerseits auf Literatur als ein sprachliches Phänomen und kann anhand dessen das Werden, die Entstehung des Literarischen, darstellen, zeigen, wie aus

Sprache künstlerische Sprache wird, andererseits aber auf die rezeptionsbezogene Betrachtungsweise auf Literatur.

Verhältnis zum Literarischen

Im ersten Raum wird Literatur in einem produktionsästhetischen Sinne verstanden. Gribnitz zufolge soll hier der Blick auf die Arbeit vor Literatur und auf deren Material ausgeweitet werden, indem die Sprache in den Blick genommen wird. Gribnitzs Zielsetzung entspricht es, zu vermitteln, dass in Literatur Sprache nicht im alltäglichen, sondern in einem ästhetisch überhöhten, poetischen Sinne gebraucht wird. Die Ausstellung biete die Möglichkeit, Sprache in ihrer Intensität erfahrbar zu machen: »Das ist tatsächlich ein riesiger Mehrwert in der Ausstellung, dass man das eben visuell grafisch leisten kann mit [...] diesen Lücken der Satzzeichen, also diesen Löchern, den Sätzen, die eben Architekturen bilden.« Aus ihrer Sicht lässt sich gerade im Ausstellungsraum besonders gut darstellen, dass die Sätze nicht bloß aneinandergereihte, gedruckte Zeichen sind, sondern im wahrsten Sinne zu architektonischen Gebilden werden. Unausgesprochen wird deutlich, dass auch die Betrachtung von Sprache sich intensiv räumlicher Metaphorik bedient und damit eben eine Plastizität im Raum erfährt. Es geht also zusammenfassend

um die Begegnung mit Literatur, um die Arbeit mit Sprache, also die Arbeit vor Literatur, sozusagen. Also um das Material Sprache, aber dann auch einfach um die Begegnung mit fremden, poetischen, aber dann eben ja auch 200 Jahre alten Texten.

Sie versucht dabei auch, eine Überwindung der 200 Jahre zurückliegenden Schaffensphase und der heutigen Rezeption herzustellen, indem sie vor allem zeigt, wie sich Sprache damals wie heute in einem spezifischen Sinne überformen und einsetzen lässt, um damit bestimmte Wirkungen zu erzielen. Sie betont, dass ein Ziel darin bestünde, die Intensität der Sprachverwendung Kleists in einen Kontrast zur heute in der Alltagskommunikation weniger intensiven Auseinandersetzung mit den sprachlichen Spuren zu setzen.

Dass der Raum *Sprache* aus aufgeklappten und illuminierten Büchern besteht, die im Raum stehen und zur Betrachtung einladen, bezeichnet Gribnitz als Teil einer Inszenierung, die einerseits spürbar die Architektur der Sätze darstellt und dabei auch die Anstrengung erfahrbar mache, die langen und verschachtelten Sätze zu erlesen. Gribnitz betont darüber hinaus, dass der erste Raum auch eine Art »Lernzimmer« für den zweiten Raum sei, indem hier bereits erste Gestaltungselemente vorhanden seien und somit die Besucher*innen auf den Umgang mit den Lichtschranken, die Geräusche auslösen, einüben können. Die Zielsetzung besteht darin, die Besucher*innen bereits vor dem Betreten des abstrakten und neuartigen zweiten Raums zum *Werk* mit der Bedienung dieses Raums vertraut zu machen, ohne dass eine bewusste Gebrauchsanleitung bereitgestellt würde. Ziel ist vielmehr, dass durch den ersten Raum eine intuitive Annäherung an die Werk-Station möglich wird.

Literaturbegriff

Der zweite Raum stellt Gribnitz zufolge aus, »dass Literatur im Kopf des Lesers, der Leserin entsteht«: »Also wir sind auch von diesem Leseprozess ausgegangen, es gibt

einen Raum wie ein Buch, das man durchlaufen kann.« Diese Beschreibung bekräftigt die in meiner Ausstellungsbeschreibung angestellte Beobachtung, derzufolge hier die bei de Certeau und anderen rezeptionsästhetisch orientierten Positionen angelegte Parallelisierung des Lektürevorgangs mit dem Durchschreiten eines Raums in den Raum gebaut wurde. Für Gribnitz handelt es sich um einen »Raum, der Wege vorgibt, eben, aber auch Wege, die man dann wieder zurücklegt, also nochmal gehen kann [...]. Dass man sich verlaufen kann. [...]«. Sie betont, dass aus ihrer Sicht Wege vorgegeben seien und auch die Ausleuchtung eine Besucher*innenlenkung vornehme, wobei es durchaus erwünscht sei, dass sich Besucher*innen dieser vorgegebenen Wegführung widersetzen. Ohne dass Gribnitz es also expliziert, ist hier einerseits eine Vorgabe vorhanden, wobei baulich von vornherein zur Disposition gestellt ist, dass sich die Besucher*innen nicht daran halten müssen: Zwar wird man beim Durchschreiten durch das Licht in eine inhaltlich sinnvolle Richtung gelenkt und bemerkt daher auch, dass der kuratorisch nahegelegte Weg in eine bestimmte Richtung geht, doch sind die Stäbe so angeordnet, dass man sich zwischen einigen dieser Stäbe je nach eigener Körpergröße hindurchquetschen oder auch problemlos hindurchgehen kann. Damit bietet sich scheinbar die Möglichkeit einer subversiven Handlung, weil eben die Option gegeben ist, die vorgegebene Struktur zu unterminieren und von den ausgeleuchteten Wegen abzuweichen. Selbst wenn es gestalterisch von vornherein mit anvisiert und auch nahegelegt wurde, handelt es sich damit doch, wie in Kapitel 3.5.4 angedeutet, um einen Ausbruch aus den vorgegebenen Strukturen. Genauer gesagt handelt es sich damit um eine Inszenierung, die den Besucher*innen die Möglichkeit bietet, ihrem Gefühl nach subversiv zu agieren und damit den von de Certeau skizzierten Akt der *wilden Lektüre* durch Kleists Universum zu vollziehen. Dazu passt auch und insbesondere, dass innerhalb der Gitterstäbe nicht nur Zitate aus einem Werk Kleists ertönen, sondern diverse Zitate aus unterschiedlichen Werken zu unterschiedlichen Motiven des Gesamtwerks zusammengestellt wurden. Insofern liegt schon eine wilde Klangcollage unterschiedlicher Werke vor. Dabei betont Gribnitz, sie habe sich bei der Kuratierung der Ausstellung nicht explizit an de Certeau oder anderen poststrukturalistischen Rezeptionstheorien orientiert, auch wenn sie als Literaturwissenschaftlerin die Gedanken an diese Theorien stets im Hinterkopf gehabt habe.

Rolle des Raums

Die Inszenierung greift durch die Gestaltung des Bodens mit seinen Unebenheiten ferner auch auf die Leiblichkeit über: »Die Steigung ist quasi die gestalterische Umsetzung für dieses ›Kleist erarbeiten‹, weil Kleist eben nicht leicht ist, also keine Urlaubslektüre ist und kein Plüschsessel oder so, sondern dass man das dann erklimmt.« Insofern wird die kognitive Herausforderung des Erlesens von Kleists Werken baulich dergestalt im Raum inszeniert, dass die Besucher*innen die kognitive Anstrengung auch leiblich erfahren. Gewissermaßen liegt ein Spiel mit der Involvierung vor, wenn die Besucher*innen sich in dem Raum nicht unbedingt sicher fühlen, sondern die existenzielle Unsicherheit der Unübersichtlichkeit von Kleists Werken spüren, dabei aber gerade in deren Rezeption involviert und somit zum Lesen animiert werden.

Das war die Idee, die Ausstellung als räumliches Medium zu nutzen. Sie bewegen sich durch einen Raum und erfahren etwas durch die Augen, aber auch körperlich. Also das war tatsächlich allein die Überlegung, dass man unbewusst die Mühe der Rezeption spürt, denn man sieht es ja nicht.

Dabei soll auch deutlich werden, dass die Menge an gesprochenen Zitaten beim schnellen Durchschreiten eine klangliche Überfrachtung bewirkt und zu einem geradezu als Durcheinander anmutendem Universum zu werden droht.

Durch die im Raum befindlichen Spiegel wird darüber hinaus deutlich, dass jeder Akt des Erlesens von Literatur auch immer im Kontext von Selbsterkenntnis und literarischem Probehandeln steht. Im Kontext der Ausstellung symbolisieren die Spiegel, dass Literatur nicht einfach nur ein statisches Gebilde darstellt, sondern die Rezipient*innen im Akt der Rezeption auch selbst betrifft.

Rolle der Kuratierung

Zentral ist, dass die Dramaturgie der rezeptionsästhetischen Ausstellungsinstallation in Form des Labyrinths einer thematischen Zuordnung folgt, wie Gribnitz betont:

Ich beschäftige mich wirklich schon sehr lange mit Kleist, sodass ich die Werke schon kenne und dann hab ich mir zuerst überlegt, welches sind Themen, die in all seinen Werken verhandelt werden. Das war ja auch eine Aufgabe, wirklich die ganze Bandbreite der Textsorten abzubilden. Ich bin vom Abstrakten ausgegangen und habe dann zugeordnet.

Insofern liegt ein wissenschaftlich fundierter, inhaltsbezogener Blick auf Literatur vor, der bereits eine Strukturierung des Kleist-Universums vorgibt. Während also der labyrinthische Weg auch die Möglichkeiten bietet, individuelle Abkürzungen zu nehmen, ist doch ein kuratiertes Interpretationsangebot vorhanden, das allerdings wiederum in der Ausstellung nicht linear im Sinne von verbindlich übertragen wird. Somit handelt es sich hierbei immer nur um spezifische Formen eines Angebots, wobei das Potenzial des Museums gerade darin liegt, dass die Besucher*innen nicht passiv der Vermittlung ausgesetzt sind, sondern eigene Entscheidungen zu räumlicher Bewegung und damit auch leiblicher Involviertheit treffen.

Fraglich bleibt, wie die Rückübertragung von dieser räumlichen Erfassung auf das Universum von Kleists Werken funktionieren sollte, bleibt doch die Architektonik mit ihren Stangen recht abstrakt und scheint damit auf den ersten Blick auch schwerlich entschlüsselbar. Allerdings betont Dalchau aus ihrer Erfahrung mit Schüler*innengruppen, dass die Räume in ihrem Abstraktheitsgrad gerade für Schulklassen aller Altersstufen nicht abschreckend oder befremdlich wirken, sondern im Gegenteil gerade aufschlüsselnd. Selbst Kinder im Vor- und Grundschulalter, die noch nicht in der Lage sind, etwas zu lesen oder die Zitate zu verstehen, würden durch den Raumeindruck motiviert zur weiteren, freilich basalen Auseinandersetzung mit Kleist.

Gribnitz bezeichnet das Durchlaufen des Raums als »pure[n] Genuss an den Zitaten, ohne dass man sich damit jetzt beschäftigen muss«. Sie betont damit also, dass der Raum ohne die Nutzung des Tablets erst einmal vor allem eine genussvolle Rezeptionserfahrung darstelle und der elektronische Guide dann eine Einschränkung der reinen

und freiheitlichen Rezeption eröffne, dafür aber die Möglichkeit der Vertiefung biete. Implizit spricht daraus die Idee, dass die Ausstellung ohne Tablet eine *wilde Lektüre* anregt, während der Guide entsprechend eine Vermittlung vorgibt und damit auch die Eigenständigkeit der Rezeption zurücknimmt.

Die Ausstellung operiert mit einer Zeige- und mehreren Differenzierungsebenen, wobei es jedem freisteht, welche Differenzierungsebenen er nutzt. Auch damit bietet sich ein individueller Erfahrungsweg an, der den Besucher*innen vollkommen unterschiedliche Auseinandersetzungen mit den Gegenständen der Ausstellung ermöglicht.

Rolle der Museumspädagogik

Gribnitz ebenso wie Dalchau können auf eine langjährige Erfahrung mit der Ausstellung im Rahmen von Schulkursionen zurückblicken. In Bezug auf Führungen von Schulklassen zielt Dalchau in erster Linie darauf ab, dass die ersten beiden Räume in jedem Falle eine lösende und motivierende Wirkung auf die Lerngruppen haben. Sie beschreibt ihre Erfahrungen mit zunächst nicht motivierten Lerngruppen, die nach dem Durchlaufen der Räume aufnahmebereit für die weitere Führung gewesen seien, auch wenn diese Gruppen womöglich nicht die kuratorische Zielsetzung erfassen:

Und das Phänomen bei einer Gruppenführung, mit einer Klasse in dem zweiten Raum ist, dass die natürlich im schlimmsten Falle da durch hetzen (lacht) und rauf und runter rennen gegen die Spiegel und sich erschrecken. Und richtig juchzen. [...]. Wenn ich die Gesichter vorher und nachher sehe, denke ich oft: Ich hätte Fotos machen sollen, was jetzt für ein Glück aus Euch rauskommt und dann bleibt man ganz still, plötzlich und dann haben sie natürlich den ganzen Raum ausgelöst. Und dann hören sie dieses Durcheinander von allem, was sie selber ausgelöst haben. Das ist so ein schöner Augenblick, wie sie die Sprache durcheinandergewirbelt haben, sozusagen durch sich selbst. Also da hat man es nachher in der biografischen Abteilung im alten Häuschen um so [...] leichter, dann sind die tatsächlich aufgeknackt.

Hier zeigt sich, dass die Gestaltung des Raums mit den Gitterstäben selbst dann einen Effekt erzielt, wenn die Lerngruppe noch gar keinen Bezug zum Thema der Ausstellung herstellen kann. Wie Dalchau beschreibt, verhalten sich schon die Grund- und sogar Vorschüler*innen ganz und gar nicht konform zu den traditionell angenommenen prototypischen Verhaltensregeln in der Institution Museum, die sich eigentlich durch die Ruhe, Beschaulichkeit und Vorsichtigkeit der Bewegungen auszeichnet. In diesem Falle wird mit der traditionell vorhandenen Verhaltensregel und noch präziser gesagt deren Bruch bewusst gespielt und damit eine Überraschung auf Seiten der Besuchsklassen hergestellt. Die Schüler*innen werden in die Lage versetzt, ein den vermeintlichen Erwartungen widerstrebendes Verhalten an den Tag zu legen, das nicht gesteuert wird und in einem ersten Gang einzig dazu dient, eine Aktivierung herbeizuführen. Eine Rückbindung an die eigentliche Lektüre kann damit Dalchau zufolge noch nicht erfolgen, es geht in diesem Falle eben erst einmal um das leibliche Er-Laufen. Auch die in der Ausstellung installierten Spiegel würden schon von kindlichen Rezipient*innen entdeckt. So betont Dalchau, dass Kinder schnell erkennen würden, dass sie in der Rezeption sowohl der Ausstellung als auch eines literarischen Texts immer auch sich selbst erkennen beziehungsweise selbst in die Welt der Handlung eintauchen können.

Ganz zentral scheint aber zu sein, dass die Ausstellung keine vorgefertigten Erfahrungen vermitteln soll. Vielmehr sollen die Schüler*innen im Rahmen schulischer Besuche gewissermaßen erkennen, dass die Struktur der Ausstellung lediglich Anregungen gibt und Einladungen zur Vertiefung enthält. In erster Linie sollen die ersten beiden Räume dazu dienen, dass jede Besucher*in erst einmal frei schauen kann, woran sie hängen bleibt, was sie besonders fasziniert und interessiert. Eben aus diesem Grunde schickt Dalchau schulische Besuchsgruppen auch zunächst selbstständig durch den ersten Raum zur Sprache und versammelt dann final alle an drei Leuchtbüchern, um hier noch einmal eine gemeinsame Bündelung vorzunehmen. In erster Linie bildet in diesem Sinne die Führung aber nur den äußeren Rahmen, während der Kern des Besuchs freiheitlich und damit individuell erfolgt. Mit dieser Führungsgestaltung umgeht Dalchau die Gefahr, das Alleinstellungsmerkmal der Institution Museum in Bezug auf die Vermittlung abzuschwächen und damit letztlich doch wieder in schulähnlich lineare Vermittlungsformen zurückzufallen (vgl. dazu auch Kapitel 6 und 7).

Ganz im Gegenteil nutzt Dalchau bewusst die Struktur des Raums und die nicht lineare Übermittlung von Informationen aus und betont, dass in der Ausstellung gerade für Kinder trotz aller Abstraktheit doch Anküpfungsmöglichkeiten bestünden, das Gang-Erlebnis insofern interessant zu machen, als es den Spieltrieb der Kinder befriedige. Sie spricht davon, dass es gewissermaßen dem Durchbrechen einer Wand mit einem geheimen Kode gleichkomme, wenn die Kinder durch die entsprechende Ausstellung irrten, gegebenenfalls in Irrwege und Sackgassen geführt würden und schließlich sich selbst einen Pfad durch die Ausstellung bahnten, wobei sie erklärt, dass der Grad der Selbstständigkeit mit steigender Klassenstufe zunähme. Sie betont dabei, dass gerade Grundschulkinder noch angeleitet werden müssten, dafür aber auch einen sehr kreativen Zugang zu der Ausstellung fänden und damit Neugierde geweckt werde.

Ja. ich versuche manchmal dann zu steuern, wenn ich es schon weiß, dass das vielleicht nur auf ein Durchrennen hinauslaufen würde, dass ich sie mit einer kleinen Aufgabe in den Raum entlasse. Also sich zwei Begriffe zu merken, die in seinen Texten eine Rolle spielen. Also, wenn wir jetzt im ersten Raum haben »Wie schreibt er?« dann ist im zweiten Raum »Worüber schreibt er?« Und wenn sie dann mit zwei Begriffen kommen, die rufen sie mir ja dann schon von ganz weit weg zu (lacht). Dann geht es schon um Recht und Gewalt und dann denke ich immer »Reicht schon, damit können wir noch eine Stunde füllen«, also ja. Das verstehen sie ja, das sind ja Begriffe, die auch ihre Alltagssprache sind.

In Bezug auf die Arbeit mit Schulen berichten Dalchau und Gribnitz, dass sie je nach Lerngruppe schon im Vorgespräch den jeweils konkreten Bedarf eruieren und die Besuchsangebote darauf zuschneiden. Da die Ausstellung wie auch die Vermittlung über einen breiten Fundus an Wissensbeständen und Darstellungsmöglichkeiten zu Kleist und der Literatur des 18. Jahrhunderts verfüge, könne problemlos eine breit gefächerte Konzeption didaktischer Angebote erfolgen und durch wissenschaftliche Expertise angereichert werden. So könne den Schüler*innen ein vertiefter Blick auf Literatur ermöglicht werden, der auch von den sonst standardmäßigen Themen in der Schule abweichen könne.

Ferner bietet das *Kleist-Museum* Lehrer*innenfortbildungen an, um Informationen zu literarischen Themen im Kontext von Kleist zusammenzustellen. Grundsätzlich finde bei der Konzeption von Angeboten für Schule und Vermittlung eine Orientierung an Curricula statt, um somit zielgerichtete Angebote zu entwickeln. Darüber hinaus betont Dalchau, dass sie bei der Sichtung der Curricula auch bestrebt seien, Kleist gut zu platzieren:

Also wir schmuggeln Kleist sozusagen dann so ein bisschen ein. Hier das war ja das Epochenthema und Kommunikation waren so Semesterthemen und da hatten wir eben auch Lehrerfortbildungen, und dann sind die Beispiele eben von Kleist. Also Kleist zwischen den Epochen und dann kann man ja anhand des Beispiels Kleist die Epochenbegriffe diskutieren. Das bieten wir dann als Lehrerfortbildung an und daraus entstehen auch Klassenbesuche. Dann sind das ja Textbeispiele, an denen man das erläutern kann, dann kann man kleinere Texte auch von Kleist lesen. Also wir versuchen schon, aber Abiturthema ist es leider nicht.

Insofern wird auch eine thematische Orientierung geboten. In diesem Falle erscheint das Museum als Institution, die sich nicht nur aufs Sammeln beschränkt, sondern zudem auf die dort arbeitenden Expert*innen und die Möglichkeiten der Weiterbildung auch für Lehrkräfte eingeht.

5.2.4 Zusammenfassung und didaktische Anschlussfähigkeiten

In der zusammenfassenden Betrachtung der eigenen Ausstellungsbeobachtungen und des geführten Interviews lassen sich einige zentrale Beobachtungen zum Symmedium Ausstellung und zu den daraus ableitbaren didaktischen Folgerungen ziehen:

1. Im *Kleist-Museum* in Frankfurt an der Oder werden zwei unterschiedliche Zugriffe auf das Literarische verfolgt. Der erste Zugriff besteht in einem produktionsorientierten Blick auf Literatur. Es wird dargestellt, wie Kleist einerseits die Sprache einsetzte und wie andererseits die Sprache ihrerseits durch die verschiedenen Schritte der Überarbeitung vom Manuskript über Überarbeitungen bis hin zu verschiedenen Publikationsumgebungen beeinflusst wurde. Es geht also im ersten Raum inhaltlich darum, zu zeigen, wie Literatur – einerseits materiell an Sprache und andererseits auch an das Trägermedium gebunden – in den Blick von Rezipient*innen gelangt. Auch wenn hier bewusst nicht mit Originalen gearbeitet wird, sondern mit Reproduktionen, bleibt doch der inhaltliche Fokus einer Annäherung über die Trägermedien von Literatur im erweiterten Sinne. Es wird in einem didaktisch aufbereiteten Sinne dargestellt, wie Literatur zu ihrer materiellen Erscheinungsform gelangt und wie das Medium Sprache im Literarischen eingesetzt wird.

Daraus lässt sich ableiten, dass auch für die Kuratorin in Frankfurt an der Oder Literatur ganz klar an das Medium Sprache gebunden ist. Die Alleinstellungsmerkmale Kleists scheinen ja gerade dessen Sprachkunst und dessen Darstellungsweise zu sein. Darüber hinaus bietet sich hier der Blick auf das Materielle an, auch wenn in der Ausstellung keine alten Bücher oder Manuskripte ausliegen. Gegenüber der Arbeit mit Originalen hat das den Vorteil, dass keine konservatorischen Vorsichtsmaßnahmen getroffen werden müssen, sondern ohne Probleme alle Gäste die entsprechenden

Reproduktionen berühren, sie mit mehreren Sinnen und nicht nur durch eine Glas-scheibe wahrnehmen können. Insofern fehlt zwar die Aura des Originals, dafür ist aber ein Zugang mit mehreren Sinnen und damit auch ein nachhaltiger Erfahrungserwerb möglich.

2. Der zweite Teil besteht dann wiederum in einem rezeptionsbezogenen Raum. Hierbei fällt auf, dass Kleists Universum als ein literarisches Universum in eine Labyrinthstruktur übersetzt wurde. Die Kuratorin Gribnitz selbst hat Probleme damit, diesen Raum als Labyrinth zu bezeichnen, weil für sie letztlich schon vorgegebene Wege vorhanden sind. Die Museumspädagogin Dalchau hingegen betont, sie sehe den Raum als Labyrinth und nutze gerade im Rahmen der Führungen auch aus, dass Kinder hier eigene und eben nicht vorgegebene Wege durch den Raum wählen. Im *Werk*-Raum wird einerseits der Rezeptionsvorgang insofern gespiegelt, als auch bei der Rezeption eines literarischen Texts unterschiedliche kognitive Pfade gewählt werden können. Darüber hinaus wird durch die Topografie der Ausstellung auch die Unsicherheit, das Mühevoll-ke des Erlesens von Kleists Texten insinuiert.

Die Kuratorin Gribnitz selbst betont, ihr eigentliches Ziel sei gewesen, vornehmlich Begeisterung für die Werke Kleists zu wecken und neugierig auf dessen Bücher zu machen. Allerdings offenbart sich bei genauerer Betrachtung, dass die Ausstellung doch weitergehende Potenziale hat. Wie Dalchau nämlich berichtet, sind selbst Kinder, die das Werk Kleists noch überhaupt nicht verstehen können, in der Lage, in dem Moment in der Struktur der Ausstellung eine Faszination für die verschiedenen Wege zu erlangen und damit auch die Freiheitlichkeit des Rezeptionsvorgangs einer Ausstellung einzuüben, was sich dann eben später auch auf die Interpretationsbasis einer Ausstellung auswirken kann.

Bei genauer Betrachtung stellt sich das Labyrinth also als eine Simulation des individuellen Rezeptionsakts literarischer Texte im Sinne de Certeaus oder auch Ecos dar.⁷ Die Besucher*innen können unterschiedliche Pfade durch den Ausstellungsraum wählen und in diesem Zuge auch die Zitate in unterschiedlicher Reihenfolge unterschiedlich intensiv anhören und so ihren ganz eigenen Blick auf das in der Ausstellung dargestellte Universum von Kleists Werken erlangen. Somit ermöglicht die Ausstellung eine exemplarische Erfahrung, die den individuellen Rezeptionsakt literarischer Texte in den Raum überträgt und leiblich erfahrbar macht.

5.3 GRIMMWELT in Kassel

Die GRIMMWELT in Kassel stellt sich schon insofern als eine Besonderheit dar, als hier zwar eine sehr aufwendig kuratierte Dauerausstellung vorliegt, die aber an keinem musealen Ort beheimatet ist. Im Katalog zur Dauerausstellung hält Völker fest, die GRIMMWELT sei »kein Dichterhaus, Literaturarchiv oder Museum, sondern ein Ort der erleb-

7 Vgl. dazu Kapitel 3.5.4 dieser Arbeit.

nisorientierten, aktiven Einbeziehung eines breiten Publikums.«⁸ Diese Aussage bleibt isoliert als These formuliert, doch liegen in dem Satz zahlreiche Implikationen:

Dass die *GRIMMWELT* kein Dichterhaus ist, ist unstrittig. Erstens widmet sie sich nämlich gar nicht nur und schwerpunktmäßig der Dichtung, sondern zu großen Teilen auch der philologischen Arbeit der Brüder Jacob und Wilhelm Grimm an ihrem Wörterbuch und zweitens sind die Brüder Grimm ja lediglich Sammler und Herausgeber der Volksmärchen und damit keine Dichter.

Dass es sich um kein Literaturarchiv handelt, erklärt sich aus dem Entschluss der »dezentrale[n] Grimmkonzeption«⁹. Dieser Konzeption zufolge sollte die *GRIMMWELT* nicht mit Forschungsaufgaben versehen werden. Die Erforschung der in Kassel archivierten Grimm-Sammlung wurde dem Grimm-Lehrstuhl der städtischen Universität zugedacht. Auch das Sammeln und Bewahren der Sammlung obliegt nicht der Erlebniswelt, da die Grimm-Bibliothek ebenfalls nicht im Gebäude der *GRIMMWELT* lagert. Der Neubau der *GRIMMWELT* ist also von vornherein ausschließlich der Ausstellung und Vermittlung zugedacht.¹⁰ Insofern handelt es sich auch gemäß ICOM definitiv nicht um ein Museum im eigentlichen Sinne.

Die *GRIMMWELT* arbeitet zum Beispiel nicht durchgehend mit einem klassischen Vitrinensystem. Vielmehr ergänzen sich Elemente, in denen überlieferte Dokumente und Realien aus dem Leben der Brüder Grimm ausliegen, gegenseitig mit Installationen im Raum. Zentral ist dabei die Zielsetzung, dass in der Ausstellung keine lineare Wissensvermittlung stattfindet. So fasst Haar die architektonische Planung des Ausstellungskonzepts folgendermaßen zusammen:

Im Mittelpunkt sollten der Mensch und seine Wahrnehmung, die ihn zu einem Spiegel von Raum und Zeit macht, stehen. Wir wollten Expeditionen in neue Gestaltungs- und Wissenswelten unternehmen, die die Besucher in ihren Bann ziehen und faszinieren. Auf diese Weise sollte der Betrachter zu einem Teil der Installation werden. In seinem Kopf würden sich die einzelnen Fragmente des Gesehenen neu zu einer fabelhaften Totale zusammensetzen.¹¹

In der Ausstellungskomposition sollen also keine Antworten und auch kein Weg durch die innerhalb der Ausstellung ausgestellten oder inszenierten Passagen vorgegeben werden. Diese Form der Erzeugung eines eigenen Netzes der Bedeutung auf Seiten der Besuchenden legitimiert sich nicht nur durch die poststrukturalistisch geprägte Theorie, sondern darüber hinaus durch den ausgestellten Gegenstand, das Leben und Wirken der Brüder Grimm. Da nämlich auch Jacob und Wilhelm Grimm bei der

8 Völker, Susanne: *Vom Querdenken und vom Geschichtenerzählen*, in: Stadt Kassel (Hg.): *Die Grimmwelt. Von Ärschlein bis Zettel*. München und Berlin: Sieveking 2015, S. 33-37, hier S. 34. Vgl. zur Konzeption der erlebnisorientierten Ausstellung in der *GRIMMWELT* auch Völker, Susanne: *Die Ausstellung als Erfahrungsraum zwischen Assoziation und Zeugnis. Vermittlung von A bis Z in der GRIMMWELT Kassel*, in: Hochkirchen, Britta & Koilar, Elke (Hg.): *Zwischen Materialität und Ereignis*, S. 53-70.

9 Rhiemeier, Dorothée: *Was vorher geschah – die achte Aufgabe des Herkules*, in: ebd., S. 11-15, hier S. 12.

10 Vgl. ebd., S. 12.

11 Haar, Simone: *Ein Arbeitsprozess*, in: ebd., S. 28-32, hier S. 28.

Erstellung ihres Wörterbuchs eine solche fragmentarische Methode betrieben hätten, die sich erst zum Schluss zu einer Gesamtheit habe zusammenfügen lassen, sei diese Methode für eine Ausstellung über die Brüder Grimm geradezu prädestiniert. Darüber hinaus heben Hürlimann und Lepp hervor, dass sich in Bezug auf die Brüder Grimm im Facettenreichtum ihres Schaffens kein abgeschlossenes Bild ergebe und sich insofern die Präsentation einer logischen Ordnung gar nicht anbiete.¹²

5.3.1 Ausstellungsanalyse

Die gesamte Ausstellungsfläche ist nach Lemmata gegliedert. Unter diesen Lemmata befinden sich auch *B wie Buch* oder *V wie Volksmärchen*. Hier wird ein Blick auf die Trägermedien von Literatur, auf die Bearbeitungen und Hintergründe des Sammelns der Märchen, ermöglicht.

Abbildung 14: Handexemplare der Kinder- und Hausmärchen in der GRIMMWELT



Foto: Daniel Rothen

Literatur als immaterieller Gegenstand wird in der GRIMMWELT im Untergeschoss thematisch fokussiert. Hier befindet sich eine Sektion zu den Märchen mit einigen Stationen, in der den Besucher*innen gerade nicht nur der edierte Text vorgeführt werden soll. Stattdessen wird anhand verschiedener interaktiver Stationen die Rezeptions- und Motivingeschichte erleb- und damit auch nachvollziehbar, dass die Märchen bis in die heutige Kultur nachwirken.¹³ Im oberen Stockwerk legt die Szenografie eine Wegführung nahe, während im zweiten Teil zu den Imaginationen der Märchen auch sehr

12 Vgl. Hürlimann, Annemarie & Lepp, Nicola: *Zur Ausstellungskonzeption von ÄRSCHLEIN bis ZETTEL*. In: Stadt Kassel (Hg.): *Die Grimmwelt. Von Ärschlein bis Zettel*. München und Berlin: Sieveking 2015, S. 22-27, hier S. 22.

13 Vgl. ebd., S. 23.

viele Freiheiten gegeben sind. Im Untergeschoss befinden sich unter dem Lemma *Dornenhecke* sechs Stationen zu den Märchen der Brüder Grimm:

1. In der Dornenhecke
2. Vor dem Spiegel
3. Am Tisch bei den sieben Zwergen
4. Im Häuschen der Hexe
5. Beim wilden Mann im Brunnen
6. An Großmutter's Bett

Gleich beim Betreten der Ausstellungsfläche im Untergeschoss fällt auf, dass innerhalb der Märchensektion ein hohes Maß an Interaktivität gegeben ist. Im Einführungstext in das Lemma *Dornenhecke* heißt es zum Beispiel, die Besucher*innen sollen mit Rotkäppchen vom Weg abkommen. Und genau das geschieht auch in der Installation *In der Dornenhecke*.

Abbildung 15: *Dornenhecke in der GRIMMWELT*

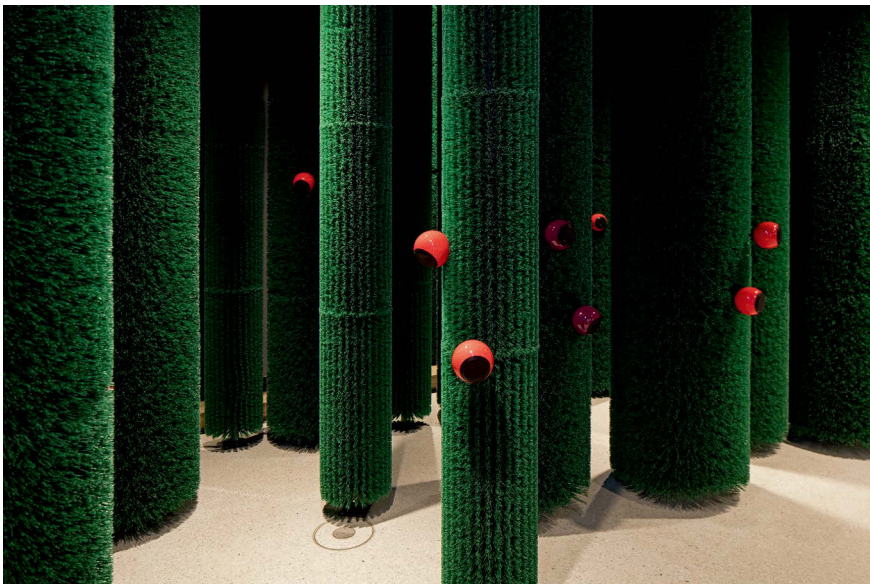


Foto: Jan Bitter

Die erste Station besteht aus grünen und borstigen Säulen, die eine Dornenhecke simulieren. In dieser Dornenhecke befinden sich Lautsprecher, aus denen Stimmen erklingen, die die Besucher*innen direkt ansprechen. So erklingt als erstes die Aufforderung, näherzukommen, der Stimme zu folgen. Die Besucher*innen werden also dazu angehalten, in die Dornenhecke hineinzugehen. Wenn sie der Aufforderung folgen, befinden sie sich in einer Installation, in der diverse dieser grünen Dornensäulen angeordnet sind, sodass sich die Besucher*innen inmitten einer unübersichtlichen und

undurchsichtigen Szenerie befinden. Sie können mehrere Wege zwischen den einzelnen Büschen wählen. Es ist keine geradlinige Bewegung durch den Raum möglich, insofern wird hier gleichsam ein Verirren in den dichten Sträuchern eines Märchenwalds simuliert. Aus unterschiedlichen Richtungen erklingen Stimmen, die jeweils Sätze mit Bezugnahmen auf Märchenmotive erklingen lassen, sodass ein Stimmgewirr entsteht. Bei genauem Hinhören können einzelne Zitate herauskristallisiert werden, die jeweils auf ein Märchen der Brüder Grimm Bezug nehmen. Für Besucher*innen, die diese Märchen kennen, bietet sich damit während des Herumirrens in der Dornenhecke die Möglichkeit, hörend mit den vertrauten Märchen konfrontiert zu werden, einfach an unterschiedliche Märchenfiguren oder Märchengeschichten erinnert zu werden. Gewissermaßen taucht die Rezipient*in immer tiefer in das Universum der Volksmärchen ein.

Es handelt sich um eine Form intermedialer sozialer Szenografie, da die Besucher*innen selbst mit ihrer leiblichen Präsenz in die Ausstellung involviert werden. Diese märchenhafte Grundsituation wird mit den Empfindungen der Besucher*innen verwoben und insofern ein sozial szenografierter Zugriff zur inhaltlichen Dimension von Märchen erlangt.

Noch innerhalb dieser *Dornenhecke*-Installation befindet sich die zweite Station *Vor dem Spiegel*: Mitten innerhalb der grünen *Dornenhecke* befindet sich ein digitaler Spiegel. Anstelle des in einem Spiegel zu erwartenden eigenen Spiegelbilds erscheinen in der Projektion diverse Figuren, die selbst zunächst behaupten, sie seien die oder der Schönste. Schließlich wenden sich die Figuren aber von der eigenen Betrachtung ab, schauen aus dem Spiegel heraus und betonen, die Person vor dem Spiegel sei doch die Schönste. Abschließend tritt dann aber noch eine Figur auf, die sich als Erzählerin zu erkennen gibt. Die Erzählerin im Spiegel betont, es sei aber niemand so schön wie Schneewittchen. Insofern liegt hier eine szenografierte Station vor, die das Grundthema der Schönheit aus dem Märchen »Schneewittchen« mit der Betrachtung der Besucher*in verknüpft. Dieser involvierende Zugriff wird einerseits explizit markiert, indem am Ende ein Rückbezug zu »Schneewittchen« hergestellt wird, andererseits wirkt er auch über die Beschäftigung mit dem Märchen hinaus, indem es eben nicht bei der märcheninternen Betrachtung der Schönheitsfrage bleibt, sondern völlig unterschiedliche Schönheitsideale in den Blick genommen werden. Somit wird das Motiv aus dem Märchen aufgegriffen und mit einem Aktualitätsbezug versehen.

Derartige sozial szenografierten Zugriffe sind auch in weiteren Stationen anzutreffen: In der Station *Am Tisch bei den sieben Zwergen* setzt sich die Besucher*in beispielsweise auf einen Stuhl vor einer Art Puppenhaus. Nach dem Setzen beginnt eine Projektion, die sieben Zwerge betreten den dargestellten Raum innerhalb dieses Puppenhauses und fragen, wer von ihrem Teller gegessen oder aus ihrem Becherchen getrunken habe. Die Besucher*in wird per Projektion in derselben Größe wie die Zwerge mitten ins Geschehen projiziert und ist plötzlich die Angesprochene. Hier liegt ein Arrangement vor, bei dem die Besucher*in direkt in die Märchenhandlung eingebunden wird. Es erfolgt sowohl durch die Projektion als auch durch die Positionierung im Raum eine Involvierung. Ähnlich verhält es sich auch in den weiteren drei Ausstellungselementen *Im Häuschen der Hexe*, *Beim wilden Mann im Brunnen* und *An Großmutters Bett*: Hier wird jeweils in einer spezifischen Weise eine Involvierung durch Rauminstallation und Projektionen

Abbildung 16: Dornenhecke: Vor dem Spiegel, GRIMMWELT



Foto: Jan Bitter

ermöglicht. Da es im Rahmen dieser Arbeit darum gehen soll, unterschiedliche Zugriffe herauszuarbeiten, verzichte ich darauf, auch diese Elemente jeweils kleinschrittig zu beschreiben.

Mit diesen involvierenden Verfahren werden die Möglichkeiten szenografierter Literaturausstellungen motivisch so genutzt, dass die jeweiligen Grundstimmungen und Grundprobleme einerseits ausgestaltet und wiedererkannt werden können, andererseits aber auch von der konkreten Märchenhandlung abstrahiert und auf die Biographie der Besucher*innen übertragen werden. Es handelt sich also um eine Form der Elementarisierung, des Herauskristallisierens von Grundmotiven aus dem Text und eine in der Folge angestrebte Involvierung der Besucher*innen. Dass in diesem Falle eine sehr verspielte und wenig abstrakte Darstellung vorliegt, ist dem Märchentema und auch der anvisierten Zielgruppe geschuldet. Gerade beim Thema Märchen ist es durchaus nachvollziehbar, auch kindliche Rezipient*innen in den Blick zu nehmen, ihnen die Möglichkeit zum Eintauchen in die Welt der Ausstellung wie auch der Märchen zu bieten.

Weitere Stationen bedienen sich anderer Zugriffe und fokussieren auch nicht nur den Inhalt, nicht nur das, was beim Lesen im Kopf entsteht, sondern auch die formale Seite. Es geht dabei aber nicht um das Trägermedium Papier, sondern um die gesprochene Sprache als Trägerin der Überlieferung. Das passt im Kontext der Märchen insbesondere deshalb, weil die Volksmärchen ursprünglich aus der mündlichen Überlieferung stammen. Sowohl die konzeptionelle Mündlichkeit als auch die interkulturelle Perspektive der Gattung Märchen macht die Installation *Erzählenhören* erfahrbar, in der in einer Videoinstallation von Hannah Leonie Prinzler alternierend durch verschiedene Sprecher*innen das Märchen Rumpelstilzchen in 23 Sprachen, darunter Zeichensprache, und fünf Dialekten vorgetragen wird.¹⁴

Abbildung 17: ERZÄHLENHÖREN in der GRIMMWELT



Foto: Jan Bitter

Dieses Vortragen des Märchens weist auf den Ursprung des Volksmärchens zurück, das vor der Sammlung und Verschriftlichung der Brüder Grimm mündlich vorgetragen wurde. Der Text wird allerdings nicht vollständig frei eingesprochen, sondern ist in den jeweiligen Sprachen und Dialekten an eine textuelle Vorlage gebunden. Es handelt sich also nicht um eine in mündlicher Form erfolgende freie Form des spontanen Erzählens, sondern ganz klar um einen Vortrag der schriftlichen Textfassung in unterschiedlichen Sprachen. Dass der Text in so vielen verschiedenen Sprachen eingesprochen und als eine sprachliche Vortragskollage vorgetragen wird und einige Schlüsselstellen auch zeitgleich in mehreren Sprachen dargeboten werden, bietet die Einsicht, dass sich das

14 Vgl. Block, Friedrich W.: *ERZÄHLENHÖREN*, in: ebd., S. 82-89, hier S. 86f.

Prinzip des Erzählens über Sprachgrenzen hinwegsetzen kann. Insofern wird hier Literatur an ihr Trägermedium, in diesem Falle die Sprache in ihrer mündlichen Form, zurückgebunden.

In der nächsten Station weitet sich der kuratorische Blick über die Märchensammlung der Brüder Grimm hin zu medialen Adaptionen. So werden gegenwärtig in Comics, Filmen oder literarischen Texten immer wieder Märchenmotive aufgegriffen, die zu entschlüsseln eine Kenntnis der Märchen voraussetzt. Das greift die Ausstellung in der *GRIMMWELT* auf, wenn unter dem Lemma *Illuminieren* in einer Filminstallation Ausschnitte aus diversen Filmen vorgeführt werden, die Märchenmotive mindestens in Teilen adaptieren. Die überdimensional große Kinoleinwand ist in der Mitte geteilt. Es laufen immer zwei unterschiedliche Filme parallel zueinander: Somit laufen auf der linken Leinwandseite jeweils andere bewegte Ausschnitte aus Filmen als auf der rechten Leinwand. Die beiden Leinwände sind dabei streng choreografiert, sodass die jeweils parallel ablaufenden Filmausschnitte auch konzeptionell aufeinander bezogen sind und Märchenverfilmungen aus über 100 Jahren verarbeitet werden. So wird die Verarbeitung eines Motivs aus Volksmärchen jeweils in unterschiedlichen Filmen und damit in unterschiedlichen Adaptionenformen vorgeführt, sodass deutlich wird, welche unterschiedlichen Formen von Adaptionen der Stoffe vorliegen und wie unterschiedlich die Umsetzung auch in den verschiedenen Filmgenres erfolgt. Einerseits bahnt sich ein diachroner Blick auf die mediale Verarbeitung von Märchenmotiven an, da von alten S/W-Filmen bis hin zu modernen Filmen eine große Bandbreite an Material vorhanden ist, andererseits bietet sich ein synchroner Vergleich dahingehend an, dass in Filmen aus einer ähnlichen Zeit entsprechend in Teilen ähnliche, in Teilen aber auch völlig abweichende Ausgestaltungen zu finden sind.

Am Ende der Märchensektion befindet sich noch eine Hörstation zu den Fantasiegestalten, an der einige O-Töne von Menschen zu hören sind, die ihre eigenen Eindrücke und Assoziationen zu den Märchen der Brüder Grimm darstellen. Es wird also der Blick auf die Seite heutiger Rezipient*innen gelenkt und damit ein Aktualitätsbezug hergestellt. Indem exemplarische gegenwärtige Rezipient*innen ihren Zugang zu den Märchen erläutern, wird einerseits deren kulturelle Bedeutsamkeit in den Mittelpunkt der Betrachtungen gehoben und andererseits dargestellt, dass die Märchen auch heute noch eine Relevanz für viele Menschen besitzen. Dabei ist hervorzuheben, dass die Aussagen nicht allesamt Märchen als kulturelle Größe darstellen, sondern oftmals auch und gerade damit arbeiten, dass die Aussagen eine rein individuell-persönliche Bedeutsamkeit der Märchen ausdrücken.

Aus dieser Aufzählung wird deutlich, dass innerhalb der Ausstellung sehr unterschiedliche Präsentationsformen gewählt wurden und dadurch auch diverse Erfahrungskanäle und auch Zielgruppen ihre Anknüpfungspunkte finden. Die Konzeption der Ausstellung bietet Erfahrungsangebote für Kinder, aber auch für interessierte Erwachsene und selbst für potenzielle Expert*innen bieten sich interessante Erkundungsmöglichkeiten. In der *GRIMMWELT* findet also einerseits eine Rückführung der Literatur auf ihren Ursprung, die anfangs mündliche Überlieferung, zweitens eine szenografische Aufarbeitung der Motivik und schließlich eine durch Objekte vorgeführte Aufarbeitung der Rezeptionsgeschichte, statt. Schließlich werden die

Märchen der Brüder Grimm als Kulturgut erfahrbar gemacht und in ihrer aktuellen Bedeutsamkeit konturiert.

5.3.2 Interview mit Professorin Nicola Lepp

Das Interview mit der Kuratorin, Professorin Nicola Lepp, fand am 10. Dezember 2020 statt. Aufgrund der Covid-19-Pandemie wurde auf eine Videokonferenz über die Plattform Microsoft Teams zurückgegriffen. Allerdings fand lediglich eine Tonaufzeichnung statt und keine Videografie, weil es ja nicht darum ging, eine detaillierte Auswertung von Mimik und Gestik der Interviewten vorzunehmen, sondern vor allem um die Generierung von Hintergrundinformationen.

Konzeption der Ausstellung

Lepp betont eingangs, dass für sie die isolierte Betrachtung des Ausstellungsteils zu den Märchen im Untergeschoss so nicht möglich sei, weil dieser Teil in engem Interdependenzverhältnis zu den anderen Ausstellungsteilen, insbesondere dem zur Sprachforschung der Brüder Grimm, steht. So sei die Ausgestaltung der Sektion im unteren Stockwerk der *GRIMMWELT* nur deshalb so angelegt worden, wie sie jetzt im Raum stünde, weil die vorherige Station den Umgang mit der Sprache thematisiert hätte. Sie erläutert die Konzeption der verwobenen Ausstellungselemente folgendermaßen:

Wir zeigen im Obergeschoss die Welt der Sprache und Sprachforschungen, also den Teil des Symbolischen, im Untergeschoss geht es um die in den Texten konstruierte Welt des Imaginären mit den Märchen, und anschließend um die Welt des Realen mit dem biografischen Teil.

Sie selbst betont, dass sie hier im Nachhinein die ›Lacan'sche Dreiheit von Symbolischem, Realem und Imaginärem‹ entdeckt habe, auch wenn dezidiert keine kuratorische Orientierung an Jacques Lacan stattgefunden habe. Diese Berufung auf die psychoanalytische Theorie lässt sich auf die Ausstellung übertragen: In der Tat wird im Rahmen der Ausstellung der *GRIMMWELT* erstens Reales – nämlich das Leben und Wirken der Brüder Grimm anhand von Autografen, Archivalien oder anderen Exponaten – in den Blick genommen, zweitens Symbolisches – nämlich die Sprache und die Spracherforschung, die durch die Brüder Grimm betrieben wurde – und schließlich drittens das Imaginäre – gemeint sind die Märchen.

Die Idee der *GRIMMWELT* habe darin bestanden, zunächst mit dem Symbolischen einzusteigen. Die Brüder Grimm seien sicherlich hauptsächlich durch die Märchen und die dadurch entworfenen fiktionalen Imaginationswelten bekannt, allerdings sollte der Blick in der *GRIMMWELT* in einem ersten Schritt auf die Sprache und die Sprachreflexion gelegt werden. Die grundlegende These lautet: »Alles, was wir hier zeigen oder jede Welt, die wir hier eröffnen, ist hier nur, weil es diese Buchstaben auf diesem Papier gibt.« Insofern legt die Ausstellung zunächst die Aufmerksamkeit auf die Sprache und damit auch auf das Trägermedium von Literatur. Das erfolgt gestalterisch dadurch, dass die gesamte Ausstellung selbst nach Lemmata gegliedert ist wie ein Wörterbuch. Jeweils zu einem Lemma sind kleinere Ausstellungsteile zu betrachten, in denen die Sprache in einem je spezifischen Sinne in den Blick genommen wird.

Nach dem ersten Schritt, in dem die Sprache abgehandelt wurde, sollte dann der zweite Schritt einen Zugriff weg vom Trägermedium erlauben. Literatur, so Lepp, sollte als etwas ausgestellt werden, »was sich nicht nur materiell manifestiert, sondern das Imaginationsräume eröffnet.« Zentral sei aber gewesen, dass immer eine Verbindung zwischen dem ersten, trägermedial ausgerichteten Ausstellungsteil und diesem zweiten, immersiv ausgerichteten Zugriff bestünde und eben deutlich würde, dass diese Vorstellungswelten nur deswegen entstehen können, weil die an das Trägermedium gebundene Form existiere. Darüber hinaus bestünde auch ein Zusammenhang zum biographischen Teil, sodass das Herausgreifen eines der drei Teile eine Verengung der Ausstellung mit sich bringe.

Verhältnis zum Literarischen

Lepp betont dabei, dass eine Ausstellung vorläge, deren Ausgangspunkt Literatur sei und die die verschiedenen Möglichkeiten des Umgangs mit Literatur im Ausstellungsraum auslote. Sie legt sich gleich darauf fest, nicht erst einen *Literaturbegriff* festgelegt zu haben und in diesem Sinne Literatur ausstellen zu wollen, sondern ein Verhältnis zur Literatur herzustellen. Dazu zähle einerseits die Annäherungen durch Autografen und historische Originale, Film und Ton, multimediale, interaktive und künstlerische Installationen sowie performative und partizipative Formate im oberen Geschoss (s. Ausstellungsbeschreibung) und andererseits die beschriebene Station mit den medialen und immersiven Installationen im Untergeschoss der *GRIMMWELT*. Daraus lässt sich folgern, dass innerhalb der Ausstellung auf unterschiedliche Arten und Weisen jeweils ein Verhältnis zum Literarischen hergestellt wird. Lepp beruft sich darauf, dass sie sich mit der Frage nach der Ausstellbarkeit von Literatur selbst schon seit Längerem auseinandergesetzt habe. Dabei verweist sie auch auf ihre Beteiligung an dem Ausstellungsexperiment zur Frage nach der Ausstellbarkeit von Literatur am Beispiel von Goethes »Wilhelm Meister« (vgl. Kapitel 3.4.4 dieser Arbeit). Vor dem Hintergrund ihrer auch in weiteren Projekten erworbenen Erfahrungen betont Lepp, dass ihr der Begriff der Literatúrausstellung entsprechend nicht passend schein, weil die *GRIMMWELT* weiter ausgreift und die Bezugnahme auf Literatur immer wieder verlässt. Insofern bildet die Literatur den Ausgangspunkt, ist aber nicht das alleinige Thema. Es werden also nicht nur Themen aus den Märcen, ihre Entstehung oder Überlieferung thematisiert, auch nicht nur Interpretationen in den Raum gebaut, sondern wie in der Ausstellungsanalyse dargestellt weitergehende Reflexionen angestellt, deren Ausgangspunkt eben die Märcen sind. Darüber hinaus stellt die sprachwissenschaftliche Arbeit der Brüder Grimm einen Schwerpunkt des Lebenswerks der Brüder Grimm dar, der sich auch ausstellungsgestalterisch in den Lemmata niederschlägt.

Rolle der Materialität

Für Lepp besteht die Grundtendenz der Auseinandersetzung mit Literatur in der Ausstellung in der Betrachtung des Bruchs zwischen Materialität und Immaterialität: »Die Lücke zwischen den materiellen Dingen oder dem Text und dem, was ich eigentlich auch wahrnehmen kann.« Sie betont, dass diese Lücke jeder Art von Ausstellung innewohne, weil Ausstellen mit einer spezifischen Form der Bedeutungskonstitution, -

konstruktion sowie schließlich -erzeugung operiere. So würden eben auch in historischen Ausstellungen Gegenstände gezeigt, die aber nicht für sich stehen, sondern als Repräsentanten oder Symbole gezeigt und mit einer zusätzlichen Bedeutung aufgeladen würden. Kuratorisches Arbeiten sei also gerade eine Arbeit am Zwischenraum zwischen dem Materiellen und der immateriellen Bedeutungsentstehung:

Und für das Medium Literatúrausstellung wird das auf eine sehr besondere Weise relevant, weil deutlich wird, dass ein Text kein Repräsentant für etwas ist. Und deswegen ist es aus meiner Sicht so interessant, stärker über die Literatúrausstellung nachzudenken. Weil dieses Ausstellungsgenre mehr als andere deutlich macht, dass da eine fundamentale Lücke existiert. Und wenn wir uns mit dieser Lücke nicht intensiv beschäftigen, dann haben wir überhaupt nicht verstanden, was das Medium Ausstellung kann.

Für Lepp sind Ausstellungen gerade dafür geeignet, diesen Zwischenraum aufzugreifen und in die Lücke zwischen dem Trägermedium auf der einen und der immateriellen Literatur, die im Kopf ihrer Rezipient*innen entsteht auf der anderen Seite, zu gelangen.

Rolle des Raums

Was im Rahmen der Ausstellung im Untergeschoss gezeigt wird, sind ihr zufolge Übersetzungen des Literarischen in den Raum, die Imaginationsräume eröffnen. Wenn beispielsweise die sozial szenografierten Stationen, die also ein Eintauchen in die Welt des Märchens ermöglichen, im Raum vorhanden sind, dann werden damit bestimmte Erfahrungen mit dem Märchentema affiziert, allerdings keine klaren Vorgaben gemacht. Darüber hinaus bewirkt beispielsweise die mediale Installation *Wer ist die Schönste im ganzen Land?* nicht direkt ein Eintauchen in die Märchenwelt, stellt keine Verbindung der Biografie der Besucher*innen mit der Märchenhandlung her, sondern greift über das Märchen hinaus und stellt die Frage auch gegenwärtiger Schönheitsideale. Die Kuratierung bietet den Rahmen für Erfahrungen, die den Besucher*innen in der Ausstellung eröffnet werden können. Ähnlich verhält es sich mit den weiteren Zugriffen, auch wenn es beispielsweise um das *Erzählenhören* geht: Hier wird das Märchen »Rumpelstilzchen« in 22 Sprachen, fünf Dialekten und in Zeichensprache vorgetragen. Die Installation ist choreografiert und verfolgt das Ziel, herauszustellen, dass Sprache nicht nur eine Bedeutung hat, sondern auch einen Klang und einen Rhythmus.

Rolle der Kuratierung

Dabei bleibt die Ausstellung an vielen Stellen verspielt und greift nicht auf sehr abstrakte Zeichen und Ausgestaltungen zurück. Eine große Rolle bei der Entscheidung für die konkrete Ausgestaltung der Dauerausstellung, so berichtet Lepp, habe der Ausstellungsort und der Anlass der Eröffnung der GRIMMWELT gespielt. Die GRIMMWELT sei gerade in dem Kontext entstanden, dass die von den Brüdern Grimm gesammelten Märchen zum Weltdokumentenerbe erklärt worden seien und daher eine angemessene Würdigung habe stattfinden sollen. Dabei war von vornherein nicht das Ziel, ein Museum zu errichten, was sich schon daran zeigt, dass die Sammlung an die städtische Verwaltung gegangen sei, damit zwar mit den Sammlungsbeständen gearbeitet werden

konnte, die aber nicht die Basis der Dauerausstellungen bieten. Es handelt sich also von vornherein um ein Haus, das Platz für eine nicht allein sammlungsbezogene Ausstellung bieten sollte. Da die Brüder Grimm in der öffentlichen Wahrnehmung aber ganz klar auf ihre Märchen bezogen wurden, sei von vornherein klar gewesen, dass dementsprechend eine breit gefächerte Orientierung an Besucher*innengruppen erfolge, weil durch das Thema auch und gerade Familien mit Kindern angesprochen würden.

Bezug zu Vermittlungszielen

In Bezug auf die im Rahmen des Interviews angesprochenen Perspektiven einer Didaktisierung betont Lepp, dass die Ausstellung in der *GRIMMWELT* nicht einfach die schulische Vermittlungsstruktur reproduziere. Vielmehr geht es ihr darum, die Möglichkeiten des Symmediums Ausstellung zu nutzen und die Räumlichkeit sowie die leibliche Bewegung der Besucher*innen durch den Ausstellungsraum zu ermöglichen. Lepp fügt hinzu, dass das Symmedium Ausstellung nicht nur Wissen vermittele, sondern gleichzeitig selbst auch Wissen in einem spezifischen Sinne produziere, das in anderen Medien nicht produziert werden könne. Insofern nutzt die Ausstellung in der *GRIMMWELT* die in Kapitel 2.3 dieser Arbeit herausgearbeiteten Möglichkeiten der neuen Museologie bewusst aus.

Darüber hinaus ermöglichen die immersiven Elemente den Besucher*innen, mit ihrem eigenen Wissens- und Erfahrungshorizont an die Themen der Ausstellung anzuknüpfen. Insofern bietet sich die Möglichkeit, im Ausstellungsraum vielfältige Erfahrungen zu machen und Anregungen zum Denken aufzunehmen. Wichtig ist, dass der Besuch der Ausstellung nicht mit konkreten unterrichtlichen Lernzielen versehen wird. Lepp betont:

Es geht mir nicht primär ums Lernen, zumindest nicht um das, was das schulische Lernen fester Lerninhalte meint; es geht vielmehr darum, Erkenntnisse durch vielfältige Erfahrungen mit dem Gegenstand zu ermöglichen. Ob man dann hinterher sagen kann, die Besucherinnen und Besucher haben jetzt was gelernt oder nicht, das ist mir, ich sage das jetzt mal ganz provokant, eigentlich egal.

Lepp markiert ihre Formulierung in diesem Ankerzitat selbst als Provokation. Selbstverständlich, so geht aus ihren Äußerungen hervor, geht es ihr nicht darum, die Ausstellung gänzlich vom Lernen abzukoppeln oder schulische Anknüpfungspunkte zurückzuweisen. Durch diese überspitzte Formulierung soll vielmehr deutlich werden, dass das Symmedium Ausstellung eine andere Sprache spricht und eine andere Vermittlungsstruktur aufweist als die schulische Vermittlung, mehr und andere Wahrnehmungskanäle bedienen kann als schulische Vermittlung.

Die *GRIMMWELT* ist also nicht primär als schulischer Lernort konzipiert, sondern unterliegt einem erweiterten Lernbegriff, der eng mit den Möglichkeiten des Mediums Ausstellung verbunden ist. Vielmehr bietet die Ausstellung Lepp zufolge gerade die Möglichkeit, Erkenntnis auch durch visuelle und leibliche Erfahrungen zu vermitteln und somit die medialen Besonderheiten des Symmediums Ausstellung zu nutzen. Sie versteht Ausstellungen als die Vermittlung von Themen im Raum.

Dabei betont sie, dass die Vermittlung der Themen einer anderen Logik folge als die schulische Vermittlung, weil es um eine vornehmlich visuelle Erkenntnisprodukti-

on im Raum gehe und die Bewegungsmöglichkeit der Besucher*innen hier den Kern der Erfahrungsmöglichkeiten darstellt. Insofern bietet sich die Möglichkeit, die Ausstellung für schulische Besuche zu nutzen, nur muss dabei bedacht werden, dass es sich um eine andere Form des Lernens handelt als im schulischen Kontext. Sie betont: »Aber ich finde nicht, dass wir die Ausstellung zu einer primär didaktischen Ausstellung machen sollten, jedenfalls nicht so ein Haus wie die *GRIMMWELT*. Das würde dann andere Wahrnehmungsmöglichkeiten zu sehr einschränken.« Insofern plädiert sie auch dafür, die Erfahrungen im Ausstellungsraum und die Sprache des Symmediums Ausstellung wirken zu lassen und nicht von vornherein kanonische Wissensbestände linear vermitteln zu wollen. Gerade deshalb hält sie es für wichtig, dass Schulklassen in die *GRIMMWELT* gehen, weil Schüler*innen hier erfahren können, dass Erkenntnis auch auf andere Weise, also visuell-räumlich, eröffnet werden kann und dass schulisches Lernen nicht die einzige Weise der Erkenntnis ist.

5.3.3 Zusammenfassung und didaktische Anschlussfähigkeiten

In den Ausführungen zur Ausstellung in der *GRIMMWELT* wird deutlich, dass Lepp von einer spezifisch kuratorischen Perspektive auf das Phänomen blickt und im Rahmen der Ausstellungskonzeption vielfältige Ansätze verfolgte. Dabei wäre es verengt, in dem Sinne von einer didaktischen Ausstellung zu sprechen, dass der Besuch der Ausstellung feststehendes und kanonisiertes Wissen in einem klar vorab planbaren Sinne vermitteln sollte. Folglich stellt es eine Verkennung der Möglichkeiten des Symmediums Ausstellung dar, es auf konkrete Lernziele zu beziehen. Damit bliebe das Ausstellen hinter seinen Möglichkeiten zurück, die sich im Zuge der Entwicklungen der vergangenen Jahre ergeben haben (vgl. zu den Veränderungen der neuen Museologie und zum *Denken im Raum* Kapitel 2.3 und 2.4 dieser Arbeit). Stattdessen geht es ihr darum, einen Erfahrungsraum zu eröffnen. Dieses Plädoyer stellt sich in diesem Falle als zentral dar, um zu zeigen, dass der Ausstellungsraum Erfahrungen ermöglicht, Involvierungen herstellt und damit nicht ohne weitere Übersetzungsleistungen in einen vermittelnden Kontext gestellt werden kann.

Lepp ordnet ihr Verständnis des Symmediums Ausstellung in den Bereich einer Übertragung von Literatur in den Ausstellungsraum ein. Sie betont ganz klar, dass damit nicht Literatur selbst ausgestellt, sondern gerade ein spezifisches Verhältnis zu ihr affiziert würde. Ihr ist es ausgesprochen wichtig, dass es bei ihrem Konzept nicht nur um die Literatur als immateriellem Gegenstand geht, sondern gerade dieser Zwischenraum zwischen Trägermedium und dem nicht Greifbaren in den Blick genommen werden könne. So werde eben einerseits gezeigt, dass der Möglichkeit der Entstehung des literarischen Imaginationstraums die trägermediale Grundlage vorausgehen müsse und daher auch das Trägermedium nicht ausgeblendet werden dürfe, dass aber andererseits das Trägermedium selbst auf keinen Fall für Literatur stehen könne. Dabei ist herauszustellen, dass in der *GRIMMWELT* nicht der Versuch unternommen wird, Literatur abgekoppelt von ihrem Trägermedium darzustellen. Stattdessen sind die Sektionen zu Sprache, Literatur und Leben der Brüder Grimm organisch miteinander verwoben.

Die Zugriffe, die in der Ausstellung auf Literatur gewählt werden, sind vielfältig: So liegen einerseits sozial szenografierte Zugriffe vor, in deren Rahmen die Besucher*in-

nen mit ihren Empfindungen und ihrer leiblichen Präsenz mit Hilfe technischer Involvierungsstrategien in das Problemfeld der Märchen einbezogen werden, andererseits auch Elemente, in denen die Faktoren und Phänomene mit einem Aktualitätsbezug versehen werden. Weitere Segmente widmen sich der kulturell-medialen Adaptionsgeschichte von Märchen oder auch einer exemplarischen Darstellung von Märchenvorträgen in unterschiedlichen Sprachen. Insofern ist in dieser Ausstellung ein stetiges Oszillieren zwischen materiellen und immateriellen Zugriffen auf Literatur zu bemerken.

Letztlich, so lässt sich zusammenfassen, bietet die *GRIMMWELT* damit vielfältige Möglichkeiten, Literatur zu thematisieren und literarische Erfahrungen in einem erweiterten Sinne zu sammeln. Im Folgenden wird zu klären sein, welche Möglichkeiten sich bieten, diese vielfältigen Erfahrungsmöglichkeiten und diese andere Art der Wissensproduktion- und übermittlung mit Anschlussfähigkeiten für literaräthetisches Lernen im erweiterten Sinne zu ermöglichen. Zentrale Herausforderung wird sein, die informellen Erfahrungen dann mit dem Kontext eines zumindest in Teilen institutionalisierten schulischen Besuchs in Verbindung zu bringen.

5.4 *Günter Grass-Haus* in Lübeck

Das *Günter Grass-Haus* in der Lübecker Altstadt widmet sich nicht nur Günter Grass als Dichter. Stattdessen wird er auch in seiner Tätigkeit als Bildkünstler in den ausstellerischen Blick genommen. Bisheriger Schwerpunkt der Ausstellungstätigkeit lag in biografisch orientierten Ausstellungen, die Grass' Leben fokussierten und mit seinem bildkünstlerischen wie literarischen Werk in eine Verbindung brachten. Die Dauerausstellung ist modular aufgebaut und kann anders als herkömmliche Dauerausstellungen immer wieder flexibel in Teilen aktualisiert oder neu fokussiert werden. Insofern liegt keine statische, sondern eine dynamisch erweiterbare Dauerausstellung vor. Im Jahre 2020 öffnete eine neue, bisher im *Günter Grass-Haus* so nie dagewesene Sektion, die ein literarisches Werk in den Mittelpunkt stellt und einen involvierend-szenografischen Zugriff wählt. Der Titel der Ausstellung lautet *Inside Blechtrommel. Ein Literaturerlebnis*.

5.4.1 Ausstellungsanalyse

Die Dauerausstellung im *Günter Grass-Haus* in Lübeck beginnt an einem symbolischen Schreibtisch, der die Besucher*innen dazu einlädt, die Perspektive der Kurator*innen einzunehmen, die vor der Herausforderung stehen, die Vielfalt von Grass' Leben und Schaffen in den Ausstellungsraum zu bringen. Es liegt also eine Ausstellungsrahmung vor, durch die die Ausstellung ihre eigenen Selektions- und Darstellungsvorgänge metareflexiv thematisiert. Insofern nutzt die Ausstellung die Einsichten der neuen Museologie aus und stellt sich in den Kontext der Ausstellungen, die selbst zur kritischen Hinterfragung von Darstellungsweisen und Vorgängen der Bedeutungserzeugung einladen.

Über den Hof des *Günter Grass-Hauses*, auf dem einige Skulpturen von Grass ausgestellt werden, gelangt die Besucher*in in den eigentlichen Ausstellungsraum. *Inside*

Blechtrommel stellt aktuell die erste thematische Sektion dar, zu der die Besucher*innen nach dem Durchschreiten des Skulpturenhofs gelangen.

Abbildung 18: Impression Inside Blechtrommel. Ein Literaturerlebnis



Bild: NMY

Die Ausstellungssektion besteht aus zwei miteinander verbundenen Elementen, einer virtuellen Realität und einer daran anknüpfenden analogen Station, in der die Inszenierung aus der virtuellen Realität baulich in den analogen Raum übertragen wird. Da es sich im Folgenden um einen sehr individuellen Einstieg in die Ausstellungssektion handelt, werde ich zunächst beschreiben, wie ich diesen Eintritt in die Sektion *Inside Blechtrommel* wahrgenommen habe. Aufgrund der spezifischen Anlage der Ausstellung ist nicht gewährleistet, dass alle Besucher*innen die Ausstellung tatsächlich in dieser Weise wahrnehmen. Es kann beispielsweise sein, dass die virtuelle Realität gerade belegt oder der Besucher*innenservice gerade anderweitig eingebunden ist und daher die Besucher*in nicht in Empfang nehmen kann.

Beim Betreten des Ausstellungsraums wurde ich direkt vom Besucher*innenservice darauf angesprochen, dass ich nun die Möglichkeit hätte, als erstes in eine virtuelle Realität einzutreten. Dafür wurde ich in einen kargen Raum geführt, in dem mir die Funktionsweise der Brille, die die virtuelle Welt für mich erlebbar macht, erläutert und zugesichert wurde, dass der Besucher*innenservice mich beaufsichtige, mir also nichts passieren könne. In einem ersten Schritt sollte ich mich damit vertraut machen, durch die Brille zu sehen und die Bewegungen in dem virtuellen Raum wahrzunehmen. Dabei konnte ich in der virtuellen Realität auch meine Arme bewegen und wahrnehmen.

Da die Erlebnisse in der virtuellen Realität selbst klar gesteuert sind, werde ich im Folgenden nicht mehr nur von meinem Erlebnis berichten, sondern mich wieder in einem objektivierteren Sinne darauf berufen, was potenzielle Besucher*innen in der virtuellen Realität erleben können. Nach dem Aufsetzen der Brille beginnt für alle Besucher*innen dieses Programm, in dem sie sich zwar frei bewegen können, aber dennoch nach und nach in frei wählbarer Reihenfolge dieselben Gegenstände aufheben und mit denselben Ereignissen konfrontiert werden:

Nach der Gewöhnung an die Bewegungen und die Funktionsweise beginnt die vorbereitete Szenerie in der virtuellen Welt. Zu diesem Zeitpunkt besitzt die Besucher*in

noch keine Informationen darüber, was sie im Folgenden erwarten wird. Im ersten Moment befindet sich die Besucher*in in einem dunklen virtuellen Raum, ohne jegliche Kontextualisierung zu erhalten.

Abbildung 19: *Inside Blechtrommel, Kaufmannsladen, virtuelle Realität*



Bild: NMY

Zunächst wird man in der Blickrichtung zu einem analog in den Ausstellungsraum gebauten Kaufmannsladen positioniert und sieht diesen Kaufmannsladen auch in der virtuellen Realität. Wenn man sich umwendet, steht man vor einer Kellertreppe. Unvermittelt erfolgt danach ein »Treppensturz«: Man fällt in den dunklen Raum hinunter. Nach kurzer Zeit ertönt eine weibliche Stimme, die ihrerseits die Besucher*in direkt adressiert und dazu auffordert, herauszufinden, wer sie sei und warum sie sich in dieser Zelle befinde. Insofern liegt hier eine Involvierungsstrategie vor: Die Besucher*in wird sowohl durch die virtuelle Realität als auch durch diese Aufforderung der Erzählerin direkt zum Teil des Geschehens.

Es besteht in der Folge die Möglichkeit, sich im virtuellen Raum umzuschauen, in begrenztem Rahmen auch, sich zu bewegen. Nach und nach wird klar, dass man sich in einer Zelle befindet, in der ein Bett, ein UKW-Radio, ein Schreibtisch und einige weitere Gegenstände deponiert sind. Viele dieser Gegenstände können in der virtuellen Realität näher betrachtet werden. Beispielsweise befindet sich in dem Raum ein Foto, das die Besucher*in aufheben kann. In dem Moment, in dem das Foto aufgehoben wird, erfolgt eine Dynamisierung der Fotografie: Das Foto wird zu einem Panorama, auf dem die Besucher*in nicht nur eine statische Perspektive hat, sondern eine Rundumsicht.

Durch immer weitere Hinweise im Raum wird deutlich, dass man sich in der Welt des Romans »Die Blechtrommel« (1959) befindet. Die Besucher*in erfährt beispielsweise, dass sie beschlossen habe, das Wachstum einzustellen und wird schließlich aufgefordert, laut zu schreien oder zu singen, um ein Glas zum Zerspringen zu bringen. Durch mehrere Hinweise wird die Besucher*in zu der Erkenntnis gebracht, dass sie

Abbildung 20: Inside Blechtrommel, Zelle (1)



Bild: NMY

Abbildung 21: Inside Blechtrommel, Zelle (2)



Bild: NMY

Oskar Matzerath sein muss, der Protagonist aus dem Roman. Wenn das Glas schließlich zersprungen ist, wird der Raum hell und es ertönt die Stimme von Günter Grass, die den Satz »Zugegeben, ich bin Insasse einer Heil- und Pflegeanstalt« spricht. Dabei handelt es sich um den ersten Satz aus Grass' Roman »Die Blechtrommel«. In gewisser

Weise reproduziert die immersive Station die Einstiegsszene des Romans, die ebenfalls mit einem zunächst kontextlosen Satz in medias res beginnt.

Die virtuelle Realität ist also eine konstruierte Station, die einen involvierenden Effekt besitzt. Die Steuerung der Bewegungen in der virtuellen Welt erfolgt unter Einsatz des Körpers der Besucher*innen. Insofern wird die Nutzer*in leiblich in die Welt von *Inside Blechtrommel* verwoben. Die Gestaltung einer virtuellen Realität trägt dazu bei, dass eine sehr große Nähe zur Erzählung hergestellt wird und die Besucher*innen sich selbst in dem Moment als die handelnde Figur, als der Protagonist, erleben. Allerdings haben die Besucher*innen trotz der scheinbaren Interaktivität und der Steuerbarkeit der eigenen Bewegungen faktisch keine Wahlfreiheiten: Es handelt sich um ein komplett kuratiertes Ausstellungserlebnis, das durch die Bewegungen der Besucher*innen gesteuert wird. Wenn die Besucher*innen allerdings nicht das vorab Erwartete machen, dann geht die Handlung trotzdem im programmierten Sinne weiter. Beispielsweise zerspringt das am Ende in Anlehnung an die Romanhandlung zu zersingende Glas auch dann, wenn die Besucher*in sich der Aufforderung, zu singen oder zu schreien, widersetzt und komplett ruhig bleibt.

Abbildung 22: Der analoge Kolonialwarenladen



Foto: Margret Witzke, Fotografie in der Altstadt

Die Verbindung dieser virtuellen Realität mit der weiteren Ausstellung besteht darin, dass die Kulisse des Kolonialwarenladens, die in der virtuellen Realität vor dem Treppeinsturz zu sehen ist, analog im Ausstellungsraum anzutreffen ist. Nach dem Abnehmen der Brille gelangt man in die nächste Sektion, in der die Kulisse aus der virtuellen Realität 1:1 in den Ausstellungsraum gebaut wurde. Dieser Kolonialwarenladen im

analogen Raum bietet zahlreiche Details, die im Roman beschrieben wurden, darüber hinaus aber auch Multifunktionsmonitore und Schubladen, in denen klassische Exponate in Papierform konservatorisch geschützt unter Glas betrachtet werden können. Auf den Multifunktionsmonitoren mit Touchscreen können Informationen zur Entstehung, zu Hintergründen und zur Rezeption von Grass' »Die Blechtrommel« (1959) und »Beim Häuten der Zwiebel« (2006) abgerufen werden, die ausgelegten Dokumente erlauben Einblicke in die Entstehungs- und Überarbeitungsprozesse der literarischen Texte. »Anfassen erwünscht« heißt es in Bezug auf den Kolonialwarenladen: So ist der dokumentarische Zugriff durchaus konventionell, jedoch wird eine starke Interaktivität dadurch hergestellt, dass Schubladen geöffnet, Gegenstände aufgehoben oder Filmsequenzen auf Touchscreens aktiviert werden können.

Insofern stellt der in den Raum gebaute Kolonialwarenladen eine Art Schwelle von der Handlung des Romans zu dessen Entstehungsbedingungen dar: Die Besucher*innen können selbst wählen, wie tief sie in die Welt des Ladens eintauchen möchten, welche Schubladen sie öffnen und was sie über die Entstehung von Grass' Texten sehen möchten. Interessant ist, dass der literarische Nachbau die Kulisse dafür bietet, zu betrachten, wie der zugrundeliegende Text entstand. Anders als in den beiden gestalteten Räumen der *Bel Etage*, dem *begehbaren Roman* der ehemaligen Dauerausstellung *Die Buddenbrooks. Ein Jahrhundertroman im Buddenbrookhaus* Lübeck (vgl. dazu die Ausführungen in Kapitel 3.4.4 dieser Arbeit, Abschnitt »neue Anschaulichkeit«) handelt es sich hier also nicht einfach um eine begehbare Romankulisse, sondern um einen Ort, an dem die fiktionale Welt mit ihrer Entstehung verwoben wird. Insofern ist der Kaufmannsladen eine Art Hybrid, der den Übergang aus der vollständigen Involvierung der Besucher*innen mit der im weiteren Verlauf an die Person Günter Grass gebundenen Ausstellung vollzieht.

5.4.2 Auswertung des Interviews mit Dr. Jörg-Philipp Thomsa

Das Interview mit dem Leiter des *Günter Grass-Hauses*, Dr. Jörg-Philipp Thomsa, fand am 7. Juli 2020 statt. Aufgrund der Covid-19-Pandemie war ein persönliches Treffen nicht möglich, sodass wir aus technischen Gründen telefonierten.

Konzeption der Ausstellung

Im Interview legt sich Thomsa darauf fest, dass es sich bei der Ausstellungssektion *Inside Blechtrommel* um ein mehrgliedriges System handelt.

Dieses ganze Projekt *Inside Blechtrommel* besteht eben aus Virtual Reality, Augmented Reality und dem Multitouchtisch und dem Kaufmannsladen. Ich sagte ja schon, dass für uns zentral ist, Lust zu machen, »Die Blechtrommel« zu lesen und vor allen Dingen auch, die Bilder aus dem Film zu ersetzen.

Das Herzstück der Bezugnahme auf das Literarische stellt die virtuelle Realität dar. Thomsa betont, dass die Zielsetzung der virtuellen Realität im Rahmen der Ausstellung *Inside Blechtrommel* darin bestanden habe, die Besucher*innen zum Lesen zu animieren. Der Grundgedanke sei gewesen, den ersten Satz des Romans in den Blick zu nehmen und die Besucher*innen immersiv in die Anfangsszene des Romans zu versetzen.

Verhältnis zum Literarischen (im virtuellen Teil der Ausstellung)

Es sei, so betont Thomsa, ein elementares Ziel dieses Zugriffs gewesen, die Aufmerksamkeit der Besucher*innen auf den Roman selbst zu lenken. Thomsa geht davon aus, dass viele Besucher*innen vor allem mit den Bildern aus der Verfilmung der »Blechtrommel« in die Ausstellung gingen. Er sieht eine Aufgabe des Segments darin, diese Bilder zu überlagern und stattdessen direkt zum Roman hinzuführen. Diese Hinführung wird schon dadurch ermöglicht, dass die virtuelle Realität gerade die Rahmenhandlung des Romans thematisiert, die in der Verfilmung weggelassen wurde. Folglich bietet die Ausstellung schon dadurch eine Anregung für die Auseinandersetzung mit dem Text, dass sie sich auf etwas bezieht, das in der medialen Adaption nicht vorhanden ist. In der weiteren Konzeption der Ausstellung sei eine dezidierte Abgrenzung vom Film vollzogen worden. Bewusst werden auch innerhalb der virtuellen Realität keinerlei Bilder aus dem Film verwendet, sondern eigene, neu programmierte Welten, Darstellungen und Inszenierungen. Es handelt sich bei der Installation der virtuellen Realität um die Eröffnung der Möglichkeit, direkt mit den ersten Satz in den Roman einzutauchen.

Thomas Ziel ist damit keinesfalls, eine Interpretation des Textes vorzugeben bzw. das Lesevergnügen oder den Lesevorgang des Textes in den Hintergrund zu rücken, sondern vielmehr gerade, ein Verhältnis zum Text herzustellen. Damit ist auch von vornherein klar, dass in dieser Literatúrausstellung nicht Literatur selbst ausgestellt wird, insofern ist auch eine Auseinandersetzung mit dem *Literaturbegriff* in der Ausstellung nicht zielführend:

Das würde das Projekt überfordern, wenn man sagt, das ist wirklich eine Ausstellung von Literatur. Es soll eher ein Medium sein, das zur eigentlichen Literatur hinführt, und das Leserlebnis ist, meines Erachtens, nicht ersetzbar. Ich wehre mich als Museumsleiter eines Literatur- und Kunstmuseums dagegen, zu sagen, dass man jetzt digital oder auch über soziale Medien neue Formen schafft, die das Lesevergnügen ersetzen, oder dass man quasi häppchenweise versucht, Literatur zu vermitteln und den Besucher nicht mehr fordert, das wollen wir nicht. Also das ist ganz klar leseanimierend gedacht und das haben wir erlebt. Auch unser Herr Bürgermeister, als der die Brille abnahm, sagte »So, jetzt muss ich endlich mal die »Blechtrommel« lesen«, das war eigentlich genau das. Das haben viele Leute schon gesagt, weil sie eben auch diesen Teil der »Blechtrommel« gar nicht kennen und viele nur den Film kannten, und es soll also auf jeden Fall dazu animieren, den Roman komplett zu lesen.

Er sieht also vor allem, dass dieses virtuelle Erlebnis eine spezifische Form der Hinführung zum literarischen Text ermöglicht. Die Möglichkeit, dieses Verhältnis herzustellen, besteht in einem involvierenden Zugang mittels Gamification. Unter Rückgriff auf Friedrich Schillers Leitsatz, demzufolge beim Lernen die Freude im Mittelpunkt stehen sollte, wird hier Thomsa zufolge also die Grundidee aufgegriffen, dass die Besucher*innen in die Welt des Romans eintauchen, auf spielerische Weise neugierig gemacht werden auf den Roman, aber selbst keine finalen Antworten erhalten. Antworten dazu, wie der Roman ausgeht, ebenso wie dazu, warum Oskar Matzerath in dem Moment in der Nervenheilanstalt ist, suchen die Besucher*innen vergebens.

Die Rolle des Raums

Die Wahl der virtuellen Realität erklärt sich auch pragmatisch:

Also ich habe mich sehr für Virtual Reality interessiert und habe gemerkt, dass das für ein Museum eigentlich eine ganz tolle Technologie ist, denn sie ermöglicht es, Dinge gerade im kleinen Museum – wir sind ein sehr kleines, feines Haus – zu zeigen, die wir eben sonst nur auf großen Theaterbühnen inszenieren können, oder in großen Häusern.

Thomsa betont also, dass eine Involvierung der Besucher*innen in die Welt der Romanhandlung auch im analogen Raum möglich wäre. Die virtuelle Realität bietet sich ihm als eine gute Möglichkeit dar, um die begrenzte Fläche des Museums geschickt auszunutzen. Er berichtet davon, dass die Gestaltungsfirma ihm dringend davon abgeraten habe, diese Station gleich mit Informationen zum Roman zu versehen. Er selbst habe ursprünglich intendiert, die jeweils zentralen Informationen bereits innerhalb der immersiven Darstellung der virtuellen Realität vorzugeben und den Besucher*innen somit transparent zu machen, was es mit den jeweils zu sehenden Gegenständen und der gesamten Szenerie auf sich habe. Die Ausstellungsgestalter*innen haben hingegen darauf hingewiesen, dass die virtuelle Realität zunächst einmal einzig und allein den immersiven Zugriff ausnutzen müsse und dass dieser immersive Zugriff durch die Versorgung mit Informationen zerstört würde.

Die Kontextualisierung liefert Thomsa zufolge die zweite Teilstation von *Inside Blechtrommel* nach, die eine von der sozialen Szenografie getrennte Form der Informationsvermittlung in sich berge. Hier ist nämlich der in der virtuellen Realität minutiös nachgestellte Kolonialwarenladen dreidimensional in den Raum übersetzt und ebenfalls nachgebaut worden. Insofern fällt die Besucher*in aus der virtuellen Realität direkt in die dreidimensionale Nachbaukulisse, die am Ende der virtuellen Realität betreten worden war. Innerhalb dieser Kulisse werden verschiedene Informationen zum Roman ebenso wie zu dessen Entstehungsgeschichte gegeben. Das Ausstellungssegment stellt hier eine mit Ausnutzung des Raumeindrucks inszenierte, ansonsten aber klassische Form der Ausstellung im literaturmusealen Sinne dar.

Konzeption der Ausstellung/Verhältnis zum Literarischen (im analogen Teil der Ausstellung)

Thomas Ausführungen legten nahe, zunächst die virtuelle Realität zu betrachten und nach dem Verständnis der Zusammenhänge den Übergang zum zweiten, analogen Teil herzustellen. Hier geht es darum, das Werden, den Kontext und die Entstehung des Werks sowie die Arbeit des Literaten Günter Grass in den Blick zu nehmen und dadurch einen Bezug zum Werk selbst anzulegen.

Also wir wollen eben zeigen, wie die Entstehung des Romans stattfand. Ich finde, das gehört sich so, dass man nicht nur digital in einem Literaturmuseum zeigt, wie Literatur entstanden ist, sondern auch klassisch das Handwerk von Grass präsentiert. Also, wie hat er wirklich »Die Blechtrommel« geschrieben? Danach fragen auch viele Besucher und da können wir auch ein digitales Foto vom Manuskript zeigen, aber natürlich ist es viel schöner, die Tinte von Grass aus den späten Fünfzigern zu präsentieren und dann auch so einen Aha-Effekt zu evozieren, das heißt, die Besucher sehen dann aha, so

hat Grass also geschrieben, immer mit der Hand, ist ja witzig und davor gab es diesen Werkplan aha, interessant. Und dann können sie aber digital dazu Hintergrundinformationen abrufen, zu dem ganz klassisch präsentierten, auratischen Original.

Folglich wird mit Originalen gearbeitet, die einen auratischen Eindruck von den Entstehungsprozessen geben sollen. Darüber hinaus gibt es auch einen digitalen Informationstisch, auf dem die Besucher*innen selbst Informationen zur Vertiefung erhalten können (mehrere Filme zu unterschiedlichen Themen und z.B. sogar eine Originalaudioaufnahme von Günter Grass, der aus dem Shoa-Kapitel »Glaube Hoffnung Liebe« liest). Mithin liegt innerhalb dieser Ausstellungsstation eine Kombination aus der Gamification und der Möglichkeit eines klassisch auf die auratischen Gegenstände fixierten Ausstellens der Hintergründe und damit des Umfelds von Literatur vor.

Die Zielsetzung, im Rahmen der Ausstellung nicht die Bilder aus der Verfilmung hervorzurufen, wird auch in dieser analogen Station verfolgt. So betont Thomsa, auch dabei sei bewusst nicht auf die Filmkulisse zurückgegriffen worden. Stattdessen habe man in Zusammenarbeit mit den Gestalter*innen auf Basis der Beschreibungen des Kolonialwarenladens in »Die Blechtrommel« und »Beim Häuten der Zwiebel« einen Kolonialwarenladen entworfen, der dem Stil Danzigs in den 1930er Jahren nachempfunden sei. Somit werden die Besucher*innen seiner Zielsetzung zufolge an das Ausgangsmedium, das gedruckte Buch, herangeführt. Eben in dieser Heranführung an das Ursprungsmedium und an das Werk des Namensgebers seines Museums sieht Thomsa die zentrale Aufgabe des Literaturmuseums. Die Heranführung an den Roman erfolgt in einer hybriden Form, da in dem Kolonialwarenladen einerseits Trägermedien in Papierform ausliegen, auf der anderen Seite mit dem Kolonialwarenladen aber auch Vorstellungsbilder aufgerufen und affiziert werden. Wie sich zeigt, liegt in dieser Station eine Zusammenführung aus dem Versuch, ein Verhältnis zur Literatur in ihrer immateriellen Dimension herzustellen mit einem Zugriff auf die materielle Dimension und die Entstehungsbedingungen des literarischen Textes, vor.

Ergänzung: weitere Entwicklungen

Im Interview fügte Thomsa eine wichtige mediale Erweiterung hinzu, die zum Zeitpunkt meines Ausstellungsbesuchs noch nicht vorhanden war. Um aber das Gesamtkonzept und auch die didaktischen Anschlußüberlegungen nachvollziehen zu können und die Vielfalt der Erfahrungsangebote abzubilden, füge ich die Informationen zu diesem Element an dieser Stelle ein. Thomsa führt aus, dass die Gamification mittlerweile auch in einer Augmented Reality fortgeführt werde, da das *Günter Grass-Haus* mittlerweile mit einer App oder auch mit zur Verfügung gestellten Tablets die Möglichkeit bietet, innerhalb des Raums eine Art virtueller Schnitzeljagd zu vollziehen. Dafür verweist er auf eine weitere Station unter dem Titel *Tatort Gerresheim*: Eingesetzt wird dabei eine Augmented-Reality-App, die Besucher*innen zu einer Art rätselhaften Spurensuche bezüglich des Kriminalfalls aus dem Roman *Die Blechtrommel* einlädt. Mithilfe dieser App muss die Besucher*in nach und nach innerhalb des Raums an verschiedenen Stellen Rätsel des Kriminalfalls lösen und dadurch auf die Spur gelangen, warum Oskar Matzerath in die Heil- und Pflgeanstalt eingewiesen wurde.

Abbildung 23: Tatort Gerresheim



Bild: Die Infografen

Diese Augmented Reality greife in gewisser Weise das Rätsel aus der virtuellen Realität am Anfang auf. In der virtuellen Realität ging es ja darum, herauszufinden, dass man in die Perspektive der literarischen Figur Oskar Matzerath versetzt wurde. So standen auch in der Zelle an der Wand die Fragen »Wer bist du? Wo bist du?« und die Antwort war »Oskar Matzerath in der Heil- und Pflegeanstalt«. Die Augmented Reality setzt am Ende des Romans an. Somit verbinden sich Anfang und Ende des Romans durch die Angebote der virtuellen Realität und der Augmented Reality und bringe die Besucher*innen dazu, sich weiter in die Welt der »Blechtrommel« zu vertiefen.

Auch bei dieser Involvierungsstrategie mittels Augmented Reality geht es darum, als Besucher*in tätig zu werden, selbst Spuren nachzugehen, die im Roman angelegt sind. Allerdings verrät auch diese Station nicht, wie der Roman endet: Die Besucher*innen gehen aus der Ausstellung mit einem ungelösten Rätsel heraus, da ihnen eben nicht präsentiert wird, welchen Grund es für den Aufenthalt innerhalb der Nervenheilanstalt eigentlich gab. Es geht auch hier darum, dass die Besucher*innen zum Lesen animiert werden. Die Zielgruppenorientierung des Ausstellungselements zur »Blechtrommel« bestand in einem Blick vornehmlich auf Erwachsene, wobei von vornherein eine heterogene Gruppe von Besucher*innen fokussiert wurde.

Bezug zu Vermittlungszielen

Eine konkrete Orientierung an Schulklassen liegt in Bezug auf *Inside Blechtrommel* nicht vor, weil die Installation als solche vorrangig auf das individuelle Erlebnis abzielt. Thomsa betont, dass sein Museum gute Kontakte zu den Schulen pflege, die auch spezielle Führungsformate erhielten, aber *Inside Blechtrommel* könne eben schon rein technisch nur individuell erfahren werden. Das leuchtet auch insofern ein, als es ja gerade um die Illusion gehen soll, die im Rahmen der Ausstellung aufgebaut wird und

Abbildung 24: Tatort Gerresheim 2



Bild: Die Infografen

die auf individuellem Wege zu erkunden ist. Allerdings besteht die Möglichkeit, von außen zuzuschauen und auf einer Leinwand zu sehen, was die Person in der virtuellen Realität gerade sieht. Die virtuelle Schnitzeljagd *Tatort Gerresheim* hingegen bietet sehr wohl Potenziale für einen schulischen Besuch, immerhin lässt sich eine solche Schnitzeljagd auch trefflich mit einer schulischen Lerngruppe als Gemeinschaftserlebnis umsetzen. Zentral ist, dass Thomsa keinen künstlerischen Anspruch mit der Station verfolgt, sondern die Installation als didaktische Konzeption ansieht. Es geht ihm darum, auf spielerische Weise zur Literatur zu führen.

5.4.3 Zusammenfassung und didaktische Anschlussfähigkeiten

Die Ausrichtung des Ausstellungssegments besteht aus mehreren Teilen. Der erste Teil bedient sich technisch der virtuellen Realität. Konzeptionell handelt es sich dabei um eine spezifisch medial ausgeprägte Art sozialer Szenografie, da die Besucher*innen leiblich in die Szenerie der Kuratierung eingebunden werden.

Thomsa betont ähnlich wie Gribnitz aus dem *Kleist-Museum* in Frankfurt an der Oder, am wichtigsten sei ihm, mit dieser Station ein Verhältnis zum Roman herzustellen und die Besucher*innen an den literarischen Text heranzuführen. Dieses leseanimierende Ziel setzt Thomsa darüber hinaus noch in den Kontext der Medienkonkurrenz, denn er betont, dass es ihm durch die Konzeption dieser Station auch und in starkem Maße darum gegangen sei, vor allem die Bilder aus der Verfilmung ein wenig zurückzudrängen und gerade die für den Roman so wichtige Rahmenhandlung, die im Film fehlt, in den Blick der Ausstellung zu nehmen.

Ein großer Schwerpunkt der Ausstellungssektion besteht im zweiten Raum in einem traditionelleren Zugriff. So betont Thomsa, dass in der analogen Anknüpfung

an die virtuelle Realität, in der entsprechend der Kaufmannsladen analog nachgebildet wurde, in verschiedenen Schubladen Manuskripte ausliegen, durch die die Überarbeitungs-Zustände und Entstehungsweisen des Romans nachvollziehbar gemacht werden. In gewisser Weise nimmt damit diese in den Raum gebaute Installation eine Art hybride Stellung innerhalb des Ausstellungsgefüges ein, steht sie doch genau im kognitiven Raum zwischen dem immateriellen Zugriff auf Literatur im Rahmen der Virtual Reality und dem Zugriff auf die materielle Dimension von Literatur durch die ausgelegten Bogen. Damit wird die Doppelnatur der ausgelegten Manuskripte insinuiert, die einerseits einfach als papierförmige Träger von Schrift, andererseits als Boten für die Literatur als immateriellem Gegenstand gelesen werden können.

Die Virtual Reality stellt einen Gegenwartsbezug her. Es handelt sich um die Konkretisierung einer im Text möglicherweise auch abstrakt bleibenden Fragestellung, die eigenbiografisch erfahrbar gemacht wird. Dadurch, dass die Besucher*innen quasi selbst in der Nerven- und Heilanstalt sind und herausfinden müssen, wer sie sind und warum sie in diese Nervenheilanstalt gelangt sind, wird gleichzeitig deren existenzielles Gefühl angesprochen und die im Text möglicherweise widerständig bleibenden Beschreibungen werden besser greifbar gemacht. Insofern handelt es sich bei dieser Ausstellung gleichzeitig nicht nur um eine reine Hinführung, sondern auch um ein weiteres Medienangebot, durch das sich Besucher*innen auch in die Texthandlung besser einfühlen können, weil sie ihre eigenen Gefühle mit den Gefühlen des Protagonisten zusammenbringen können. Die Station *Tatort Gerresheim* bietet darüber hinaus einen Rätselcharakter. Auf der Website des *Günter Grass-Hauses* heißt es:

Mit der Augmented Reality-Tour ›Tatort Gerresheim‹ können Sie den dritten Teil des Jahrhundertromans und das Günter Grass-Haus vollkommen neu entdecken. Ermitteln Sie auf den Spuren von ›Kommissar Lux‹. Dieser Hund lieferte dem Blechtrommler Oskar Matzerath den entscheidenden Hinweis über das Verschwinden der Krankenschwester Dorothea Köngetter in Gerresheim. Finden Sie heraus, warum Oskar Matzerath am Ende des Romans in die Heil- und Pflegeanstalt eingewiesen wurde!¹⁵

Durch diesen interaktiven Sprung zum Ende des Romans wird ein motivierendes Angebot für den Besuch mit einer Schulklasse möglich: Die Schüler*innen bewegen sich im Raum, suchen nach Antworten, wobei sie keine vorgefertigten Antworten erhalten, sondern zum Denken angeregt werden. Zentral ist, dass die Schüler*innen zumindest ein grundlegendes Wissen über »Die Blechtrommel« haben sollten, damit die Rätsel aus der Augmented Reality nicht einfach isoliert stehenbleiben, sondern eine Rückbindung an den Roman erfolgen kann.

Thomsa war es wichtig, durch die Ausstellung auf keinen Fall den Eindruck entstehen zu lassen, der Roman müsse nach dem Besuch der Ausstellung nicht mehr rezipiert werden, weil die Ausstellung genügend Informationen bereithält. Ganz im Gegenteil ist sein Ziel, durch diese Ausstellung an den Text heranzuführen und Neugierde zu wecken.

15 Website des *Günter Grass-Hauses*, *Tatort Gerresheim*. *Augmented Reality-Tour*, <https://grass-haus.de/> [14.04.2021].

5.5 Die Laborausstellungen im *Buddenbrookhaus* in Lübeck

Das *Buddenbrookhaus* in Lübeck konzipiert seit dem Jahre 2013 eine neue Dauerausstellung, die in einem groß angelegten Projekt auf der doppelten Fläche der bisherigen Ausstellungsräume entstehen soll. Die alte Dauerausstellung aus dem Jahre 2000 wurde dafür im Jahre 2019 geschlossen, es kommt zu massiven baulichen Veränderungen, sodass der Umbau noch einige Jahre in Anspruch nehmen wird.

Um in der neuen Dauerausstellung auch Literatur ausstellbar zu machen, beschloss die Leitung, einige Sonderausstellungen zu kuratieren, sogenannte »Laborausstellungen«, in deren Rahmen experimentelle Zugriffe auf das Ausstellen von Literatur ausgelotet werden sollten. Es gab insgesamt vier derartige Laborausstellungen, wobei sich zwei dieser Laborausstellungen explizit mindestens in Teilen dem Gegenstand Literatur als immateriellem Gegenstand verschrieben hatten. Sonderausstellungen sind, so zeigte ich in Kapitel 2, nicht der musealen Sammlung verpflichtet, daher konnten die Laborausstellungen auch in Teilen radikal innovative Ansätze ohne Bezug auf Originale im Ausstellungsraum vollziehen.

Ich werde im Folgenden die beiden Laborausstellungen, die sich ihrer Zielsetzung nach mit dem Ausstellen von Literatur auseinandergesetzt haben, beschreiben und im Anschluss das Interview mit der Kuratorin und Projektkoordinatorin Dr. Caren Heuer auswerten. Im Rahmen der Forschung für die vorliegende Studie hatte ich eigentlich lediglich die Laborausstellung *Fremde Heimat. Flucht und Exil der Familie Mann* aus dem Jahre 2016/17 betrachtet, allerdings baute diese Ausstellung so stark auf den Erfahrungen aus der vorangegangenen Laborausstellung auf, dass diese vorherige Ausstellung aus dem Jahre 2015 mit dem Titel *Erzähl mir Meer. Geschichten von der See* nicht ausgeblendet werden konnte. Da ich zum Zeitpunkt der *Erzähl mir Meer*-Ausstellung noch selbst im *Buddenbrookhaus* arbeitete, aber nicht in den Kuratierungsprozess involviert war, hatte ich die Möglichkeit, auf eigene Erfahrungen mit dieser Ausstellung zurückzugreifen. Tatsächlich hatte ich seinerzeit bereits privat eine noch recht intuitive Ausstellungsbeschreibung angefertigt, um damit im Rahmen meiner Arbeit im *Buddenbrookhaus* eine Rückmeldung zu der Ausstellung geben zu können. Auf diese damals angefertigten Notizen werde ich im Folgenden zurückgreifen.

5.5.1 Ausstellungsanalysen

a) *Erzähl mir Meer. Geschichten von der See*

Die erste Laborausstellung *Erzähl mir Meer. Geschichten von der See* (Juni bis August 2015) erprobte einen gänzlich neuen Ansatz zum Ausstellen von Literatur. Aufgrund der Tatsache, dass diese Besuche aber noch nicht der Struktur der anderen Ausstellungsbesuche folgten, bleibt die Darstellung hier etwas knapper und dient vor allem dazu, die Genese und Vorbedingungen herauszuarbeiten, die für die später beobachtete Sonderausstellung *Fremde Heimat. Flucht und Exil der Familie Mann* notwendig waren. Ausgangspunkt war das Travemünde-Kapitel in »Buddenbrooks«, in dem Hannos ambivalente Gefühle angesichts der erholsamen, aber vergänglichen Zeit am Strand dargestellt werden. Dem Rubriktext der Ausstellung zufolge sollte es in einem ersten Schritt darum gehen, den Symbolgehalt des Meeres in Literatur und Medien deutlich zu machen und

dabei auch zu zeigen, dass es sich bei dieser symbolischen Aufladung des Meeres um ein kulturelles Motiv handelt. Der Titel dieser Ausstellungssektion lautete *Meer-Gedächtnis*. Dieses *Gedächtnis* bestand aus einer Wand, an der 100 Zitate zum Thema Meer aushingen.¹⁶ Dabei gab es philosophische Zitate, Auszüge aus der Bibel ebenso wie Passagen aus thematisch oder motivisch klassischer Literatur bis hin zu aktuellen Pop-Liedern, in denen das Meer jeweils präsent war. Jede Besucher*in konnte sich einen Heft-Ordner mit der Aufschrift »Meer-Gedächtnis« nehmen. Die an die Wand gehängten Zitate waren jeweils auf DIN-A4-Papier gedruckt, die bereits gelocht waren. Die Besucher*innen waren aufgefordert, sich ihr eigenes »Meer-Gedächtnis« zusammenzustellen, indem sie sich diejenigen Blätter von der Wand nehmen und in den Hefter einordnen konnten, die ihnen zusagten. Deutlich gemacht wurde dadurch die ambivalente Semantisierung des Meeres nicht nur bei Thomas Mann, sondern in der allgemeinen kulturellen Überlieferung.

Um darüber hinaus zu zeigen, dass nicht nur in der Literatur, sondern auch im Denken der Menschen Meer mehr bedeutet als bloß Salzwasser, bestand darüber hinaus die Möglichkeit für Besucher*innen, ihre eigenen Erinnerungen zum Thema Meer aufzuschreiben und dann ebenfalls öffentlich zugänglich zum Teil dieses *Meer-Gedächtnisses* werden zu lassen. Wörtlich hieß es in der Ausstellung: »Ergänzen Sie das Meer um Ihre eigenen Erinnerungen«. Dazu bestand die Möglichkeit, auf einem leeren Blatt Papier die eigenen Erinnerungsassoziationen aufzuschreiben und diese in eine Kiste zu werfen, in der die jeweils neueste Notiz durch eine Kamera aufgenommen und in Echtzeit in den Raum projiziert wurde.

Der zweite Raum wurde schon im Rubriktext als ein Experiment dargestellt. Der große Ausstellungsraum war karg eingerichtet, es befand sich in der Mitte lediglich eine Sitzgelegenheit. An die Wand wurde der Text des Travemünde-Kapitels (Teil 10, Kapitel 3 aus »Buddenbrooks«) projiziert. Darüber hinaus befanden sich in diesem Raum eine Windmaschine, eine Lichtmaschine und eine Toninstallation, die verschiedene schrille Töne von sich gab. Licht, Töne und Wind wirkten in einem Zusammenspiel mit der

16 Die Zahl 100, so erfuhr ich im Austausch mit der Projektkoordinatorin Dr. Caren Heuer, gründet in folgender Überlegung: Das *Meer-Gedächtnis* bestand aus exakt 100 Texten – dahinter stand die Idee, ausdrücken zu wollen, dass sich kollektive Erinnerungen bei aller Starre ihrer Topoi und Motive (hier also das Meer als Todes- und Ewigkeitssymbol) doch immer verändern, so wie Wasser ab 100 Grad seinen Aggregatzustand zu wechseln beginnt. Die Besucher*innen hatten im Rahmen der Ausstellung die Möglichkeit, eigene Erinnerungen zum Thema Meer hinzuzufügen, damit also die Zahl 100 zu überschreiten. Den Erinnerungen der Besucher*innen, die damit das »Mehr als 100« lieferten, sollte somit die symbolische Macht zukommen, das Wasser – metaphorisch gesprochen – zum Kochen zu bringen und das kollektiv geteilte Gedächtnis vom Meer zu verändern. Heuer führte im Rahmen dieser Kommunikation weiter aus: »Die ganze Ausstellung war bis in die Details semantisch aufgeladen. So bestanden z.B. alle Bauten aus Seekiefer – das Meer fand sich also im Material zitiert wieder – und sollte anspielen auf das in Norddeutschland gängigste Holz für Särge: Kiefer.« (Mail vom 12. Mai 2021) Auch das Gelb als Grundton der Ausstellung bei Folder, Flyern, Merchandising etc. war mit Sinn gewählt; Gelb ist in der christlichen Ikonografie oft ambivalent, kann für das Gute wie das Böse stehen, genutzt als Symbol für das Licht und das Leben, aber auch des Leidens und der Vergänglichkeit – ähnlich ambivalent also wie das Meer als Ort der Sehnsucht nach Tod oder Leben.

Abbildung 25: Meer-Gedächtnis, Buddenbrookhaus. Heinrich-und-Thomas-Mann-Zentrum



Foto: Edward Greiner

Abbildung 26: Meer-Gedächtnis, Buddenbrookhaus. Heinrich-und-Thomas-Mann-Zentrum



Foto: Thorsten Wulff

Abbildung 27: Raumeindruck der Installation zum Travemünde-Kapitel, Buddenbrookhaus. Heinrich-und-Thomas-Mann-Zentrum



Foto: Edward Greiner

Abbildung 28: Die Installation zum Travemünde-Kapitel – Nahansicht, Buddenbrookhaus. Heinrich-und-Thomas-Mann-Zentrum



Foto: Edward Greiner

Lektüre des Texts. So hieß es, das Experiment sei an die Lesegeschwindigkeit angepasst und dauere 20 Minuten. Eine Regulierung dieses Passungsverhältnisses wurde dadurch hergestellt, dass der Text nach und nach in einer vorbestimmten Geschwindigkeit an die Wand projiziert wurde. Somit bestand die kuratierte Choreografie darin, dass die Licht-, Ton- und Windstimmung jeweils in einem spezifischen Sinne passend zum Inhalt des jeweils zu erlesenden Texts erzeugt wurde. Dem Rubriktext zufolge standen die Geräusche, das Licht und der Wind für die vergehende Zeit, Hannos wechselnde Stimmung und die Wucht des Meeres. Die Besucher*innen wurden durch den in Teilen unangenehm hochfrequenten Ton mit dem Abschiedsschmerz Hannos affiziert, sollten fühlen, wie sie der Kraft des Meeres ausgesetzt sind. Die Zielsetzung bestand in diesem Falle also in einem sozial szenografierten Zugriff auf den literarischen Text. Die Stimmung Hannos sollte durch die abstrakte Installation zur Stimmung der Besucher*innen werden, sollte die Besucher*innen leiblich wie emotional ergreifen und sie quasi in ihrem Dasein im Raum zu Hanno Buddenbrook machen.

Abbildung 29: Text-Projektion Travemünde-Kapitel, Buddenbrookhaus.
Heinrich-und-Thomas-Mann-Zentrum



Foto: Edward Greiner

Dieser elementarisierend-emotionale Zugriff erfolgte auf einer sehr abstrakten Ebene. Kern dieses Ausstellungselements war das Erlesen des Texts: Auf beiden Seiten des Raums wurde nach und nach der Text aus dem Strand-Kapitel eingeblendet. Allerdings blieb es anders als etwa in den Vorschlägen von Barthel nicht dabei, dass die Literatur im Raum rezipiert werden soll (vgl. dazu Kapitel 3.1 dieser Arbeit). Stattdessen sollte während des Leseakts eine Erfahrung ermöglicht werden, in deren Rahmen die Besucher*innen in die Perspektive der Figur Hanno Buddenbrook eintauchten.

Als Problem erwies sich, dass dieser Zugriff sehr abstrakt und voraussetzungsreich war. Erstens war es erforderlich, den Text auch tatsächlich zu lesen und sich trotz der in Teilen körperlich unangenehmen Geräuschkulisse in die Rezeption zu vertiefen, zweitens war es auch sehr abstrakt, die eigentliche Dimension dieser in den Raum gestellten Maschinen zu erfassen. Die Grundidee eines die Besucher*innen ergreifenden Zugriffs, um dadurch eine nachhaltige Erfahrung des Gemütszustands der Figur zu ermöglichen und die Szenerie eben aus Hannos Sicht durchzuspielen, stellt sich allerdings als eine klar weiterzuverfolgende Idee in Bezug auf das Herstellen einer Beziehung zum Literarischen dar. Die Erkenntnisse aus dieser Ausstellung flossen in die Kuratierung der zweiten Laborausstellung *Fremde Heimat* ein, in deren Rahmen die Literatur am Rande in so genannten Literaturinseln Einzug hielt.

b) Fremde Heimat. Flucht und Exil der Familie Mann

Wie ich bereits in Kapitel 3.5.2 dargestellt habe, befanden sich im Ausstellungsraum zu *Fremde Heimat. Flucht und Exil der Familie Mann* (Juni 2016 bis Januar 2017) einige Literaturkisten, die jeweils einen literarischen Text der Familie Mann in den Blick nahmen, der in der Zeit des Exils entstanden ist. Der Zugriff bestand darin, dass hier erzähltheoretische Besonderheiten der jeweiligen literarischen Texte in den Ausstellungsraum gebaut und die jeweilige Struktur und Perspektive baulich in den Raum übersetzt wurde (vgl. dazu auch Kapitel 3.5.2 dieser Arbeit).

Wie auf Abbildung 30 zu sehen ist, handelt es sich um Kisten, die sich gestalterisch in den restlichen Ausstellungsraum einfügen, aber doch insofern eine Besonderheit darstellen, als sie innerhalb des sonst sehr offen gehaltenen Raums von der sonstigen Gestaltung abgehoben waren.¹⁷ Die in Abbildung 30 zu sehende Literaturinsel thematisiert Klaus Manns »Mephisto. Roman einer Karriere« (1936). In diesem Roman geht es um den Schauspieler Hendrik Höfgen, der im Deutschen Reich als Schauspieler dadurch Karriere macht, dass er sich wider seiner Überzeugung aus taktischen Gründen darauf einlässt, sich mit den Nationalsozialisten zu verbünden. Der Höhepunkt des Romans besteht darin, dass Höfgen während einer Faust-Inszenierung in seinem Mephisto-Kostüm dem preußischen Ministerpräsidenten symbolträchtig die Hand reicht. Für seine Karriere verrät der Schauspieler sogar seine Freunde und seine Geliebte. In der Ausstellung wurde diese Haltung dahingehend gedeutet, dass er über Leichen ginge. Folglich stand auf dem roten Teppich, den die Besucher*in zum Betreten der Literaturinsel überschreiten musste, in Großbuchstaben »ÜBER LEICHEN«,

17 Im Rahmen des Mail-Austauschs präzisiert Heuer noch, dass die Kisten in Form und Materialität alte Seemannskisten zitieren und damit ebenfalls semantisch aufgeladen sind, Mail vom 12. Mai 2021.

Abbildung 30: *Fremde Heimat, Literaturinsel zu Klaus Manns »Mephisto«, Buddenbrookhaus. Heinrich-und-Thomas-Mann-Zentrum*



Foto: Olaf Malzahn

sodass die Besucher*in buchstäblich »über Leichen« ging, um in das Innere der Kiste zu gelangen. Dieses Innere war gestaltet wie eine Garderobe, in deren Zentrum sich ein Spiegel befand, auf dem das Zitat »Da stand er nun in seiner Größe und funkelnden Fülle« aus Klaus Manns »Mephisto« abgedruckt war. Die Elementarisierung dieser Station bestand darin, dass in dem Raum sowohl die Karrierefiktion des Schauspielers als auch die Inszenierung durch das nationalsozialistische Regime dargestellt wurden, wobei die Station einer Art Selbstbespiegelung diente: Die Betrachter*innen wurden auf sich selbst zurückgeworfen und mit der Frage konfrontiert, inwiefern auch sie sich womöglich aus taktischen Gründen zumindest in Teilen einem System oder auch nur einer sozialen Gruppe andienen würden.

Insofern wurde eine Kernaussage des literarischen Texts zugrunde gelegt und mit einem Lebenswelt- und Aktualitätsbezug versehen. Ähnlich wie Klaus Mann in »Mephisto«, so thematisiert auch Thomas Mann in seinem »Doktor Faustus. Das Leben des deutschen Tonsetzers Adrian Leverkühn, erzählt von einem Freunde« (1947) das Thema des Nationalsozialismus und der individuellen Schuld und spielt ebenfalls auf Mephisto und das Motiv von Goethes »Faust. Eine Tragödie« (1808) an. In dem Roman liegt eine Besonderheit in Bezug auf die Erzählkonstruktion vor: Es liegt eine Rahmenerzählung vor, in der es um Serenus Zeitblom geht, der dann in einer Binnenerzählung von Adrian Leverkühn erzählt, der einen Pakt mit dem Bösen eingeht. Diese Erzählkonstruktion wurde dadurch in den Raum gebaut, dass die Literaturinsel nur in Teilen begehbar war (siehe Abbildung 31). Aus der Rahmenerzählung wurde also ein in den Raum gebauter Rahmen.

Abbildung 31: *Fremde Heimat, Literaturinsel zu Thomas Manns »Doktor Faustus«, Buddenbrookhaus. Heinrich-und-Thomas-Mann-Zentrum*



Foto: Olaf Malzahn

Motivisch insinuiert die Kiste, dass die Handlung des Romans im bereits untergehenden Dritten Reich spielte, wobei der Verfall und die Frage, wie es nach dem Zusammenbruch weitergehen könne, in der Kiste inszenatorisch aufgegriffen wurde. Das zu sehende Augenpaar zeugte vom Entsetzen und Entfremden des Individuums, das auf dieses zugrunde gerichtete Deutschland schaut. Womöglich handelte es sich dabei um die entsetzten Augen Zeitbloms, des Binnenerzählers, der auch von Adrian Leverkühns Fall erzählt.¹⁸

18 Diese Assoziation hatte ich bei meinem Ausstellungsbesuch. Im Rahmen eines informellen Austauschs mit der Projektverantwortlichen Dr. Caren Heuer erhielt ich allerdings folgende Angabe:

Auch andere der Literaturinseln stellten jeweils auf ihre individuelle Art und Weise die Erzählkonstruktion aus, wobei es grundsätzlich nicht bei einer formalistischen Betrachtung stehen blieb. Darüber hinaus lagen auch hier Elemente einer sozialen Szenografie vor: So befand sich beispielsweise in der Literaturinsel zu Thomas Manns »Mario und der Zauberer. Ein tragisches Reiseerlebnis« (1930) auf Kniehöhe ein Monitor, auf dem ein Video über Pferdedressur im Zirkus zu sehen war. Um diesen Film betrachten zu können, mussten die Besucher*innen sich sehr weit herunterbücken. Dadurch, dass keine Kommentierung vorlag, war allerdings zum Beispiel nicht auf den ersten Blick ersichtlich, warum der Monitor zum Dressur-Film so weit unten angehängt war (s. dazu die Auswertung des Interviews). Der Unterschied zu *Erzähl mir Meer* bestand darin, dass die Literatur als solche hier nicht so einen großen Raum einnahm, sondern lediglich eingebettet in eine ansonsten biografische Ausstellung zur Familie Mann und deren Schicksal im Kontext der Zeitgeschichte war. Allerdings setzte auch hier die Ausstellung auf eine extreme Kommentierungspuristik und versuchte, so wenige Regieanweisungen wie möglich in den Raum zu bringen.

Da die Ausstellung im Diskurs zur Ausstellbarkeit von Literatur maßgeblich war und daher auch in Kapitel 3 bereits thematisiert wurde, bleibt die Ausstellungsbeschreibung an dieser Stelle knapp und dient nur der Einordnung in den Kontext. Bei beiden Laborausstellungen wird deutlich, dass ein Ansatz der sozialen Szenografie vorlag, indem die Zielsetzung darin bestand, den Besucher*innen das Problemfeld des jeweiligen literarischen Texts erfahrbar zu machen. In der *Fremde Heimat*-Ausstellung wurden die literarischen Texte quasi elementarisiert auf ihren Kern und dieser Kern dann in einer je nach Ausgestaltung unterschiedlichen Art und Weise in einen Bezug zur leiblichen Erfahrung der Besucher*innen gebracht. Es handelte sich damit um einen sehr rezipient*innenseitigen Zugriff auf Literatur, indem Stimmungen transportiert und immersiv auf die Besucher*innen übertragen werden sollten.

Im Folgenden werde ich auswerten, welche Überlegungen seitens der Kurator*innen angestellt wurden und welche Rückschlüsse sie aus den jeweiligen Laborausstellungen gewinnen konnten. Diese Erkenntnisse werden für den Kontext dieser Habilitationsschrift zentral sein, da es gerade darum geht, die entsprechenden Konsequenzen und weiteren konzeptionellen Schlussfolgerungen zu erfahren, die in die neue Dauerausstellung des *Buddenbrookhauses* eingebracht werden.

5.5.2 Interview mit Dr. Caren Heuer

Das Interview mit Dr. Caren Heuer fand am 07. Dezember 2020 statt. Auch dieses Interview konnte aufgrund der Pandemie nicht vor Ort stattfinden und wurde daher aus technischen Gründen via Telefon geführt.

»Tatsächlich ging es um Leverkühns Augen und ihre Beschreibung bei der letzten Begegnung mit Zeitblom, ausgerechnet bei Überfall auf Polen 1939. Aber Deine Assoziation war durchaus gewollt und spielte auf zahlreiche weitere Textstellen an.« (Mail vom 11. Mai 2021).

Konzeption der Ausstellung

Heuer betont, bei den Laborausstellungen im *Buddenbrookhaus* sei es darum gegangen, die Möglichkeiten des ausstellerischen Zugriffs auf Literatur auszuloten und Experimente anzustellen, wie neue ausstellerische Wege beschritten werden können. Hintergrund dieser Experimente war die neu zu kuratierende Dauerausstellung. Das langfristige Projekt im *Buddenbrookhaus* besteht seit 2013 darin, Planungen für eine neue, auf doppelter Fläche zu errichtende Dauerausstellung zu entwickeln und bei dieser Gelegenheit auszuloten, welche neuen Ansätze denkbar wären, um in diesem Rahmen nicht nur die Biografie der Familie Mann zu betrachten, sondern auch deren Literatur in den Raum zu bringen. Dabei betont Heuer, dass es darum ging, in diesem Falle über die bisherige Dauerausstellung des *Buddenbrookhauses* hinauszudenken und entsprechend nicht länger eine Konkretisierung von Literatur im Raum vorzunehmen, sondern einen abstrakteren Zugriff zu wählen.

Literaturbegriff

Heuer schildert, dass eine Grundeinsicht im Gespräch mit den Gestalter*innen darin bestanden habe, dass Literatur als immaterieller Gegenstand nur schwerlich erfassbar sei, da »Literatur eigentlich etwas ist, das im Kopf stattfindet. Eigentlich ist Literatur das Ergebnis von Lesen. Und Lesen kann man nicht wirklich ausstellen.« Die Ausstellungskonzeption musste sich also in gewisser Weise erst einmal auch vom Diskurs um die Ausstellbarkeit von Literatur absetzen. Dabei betont Heuer, dass das Kurator*innenteam zu diesem Zeitpunkt noch von dem Bemühen getragen gewesen sei, Literatur selbst auszustellen und damit eine Antwort auf die Frage danach zu finden, wie die lediglich im Kopf entstehende Literatur in den Ausstellungsraum zu bringen sei. Rückblickend ordnet sie die Ausstellung als den Versuch ein, ein Verhältnis zum Literarischen herzustellen, auch wenn das Projektteam damals eigentlich selbst davon ausgegangen sei, eine Möglichkeit zum Ausstellen von Literatur gefunden zu haben.

Verhältnis zum Literarischen

Es habe sich bei der ersten Ausstellung *Erzähl mir Meer* um eine in den Raum gebaute Interpretation eines literarischen Textes gehandelt, die aber nicht mit dem Ziel einer Vereindeutigung angetreten sei, sondern im Gegenteil mit dem Ziel, die Fantasie der Besucher*innen im Raum in Gang zu setzen. Anders als in der bisherigen Dauerausstellung im *Buddenbrookhaus* sollte also gerade keine konkrete Ausgestaltung oder Szenerie in den Raum gebaut werden, sondern vielmehr eine individuell zu rezipierende und dadurch entsprechend auch deutlich abstrahierte Art der Ausstellung entstehen. Die Zielsetzung bei *Erzähl mir Meer* habe dann darin bestanden, die Individualität des Leseakts gewissermaßen in den Raum zu bringen und das Medium Raum mit seinen Möglichkeiten der Besucher*innenaktivierung auszunutzen.

Heuer erläutert, dass bei *Erzähl mir Meer* der Rezeptionsakt von Literatur ebenso wie der Inhalt des Texts in den Raum übersetzt worden sei, indem hier eine sehr abstrakte und damit aus ihrer Sicht auch anspruchsvolle szenografische Umsetzung im Raum erfolgt sei:

Da gab es eine Windmaschine, die stand aber nicht für Wind. Und das war eine Umdrehung der Abstraktion, die zu hart war. Licht stand nicht für Licht, sondern hatte was mit der Entwicklung von Zeit zu tun im Leseakt und so weiter. So war klar, wir müssen das etwas dichter dran machen, etwas bildlicher. Und wir wussten, wir können Literatur nicht im Ganzen ausstellen, das war klar [...].

Eine zweite Herangehensweise an das Ausstellen von Literatur lag der *Erzähl mir Meer*-Ausstellung zugrunde, wenn es um die Motivik des Meeres ging: Heuer betont, dass hier der Versuch unternommen worden sei, das Motiv des Meeres in den Kontext einer literatur- und kulturwissenschaftlichen Betrachtung zu stellen, indem hier diverse Zitate aus der Literatur- und Kulturgeschichte ausgegangen hätten (vgl. Kapitel 5.5.1). Das Ziel habe darin bestanden, die tiefenstrukturellen Bedeutungskomponenten des Themenkomplexes Meer im Raum erfahrbar zu machen. Sie betont, das Zeichen des Meeres sei in der Kulturgeschichte mit Tod und Endlichkeit belegt. Durch diese geradezu kulturelle Rahmung sollte bei den Besucher*innen ein Verständnis dafür angebahnt werden, dass in literarischen Texten bestimmte Symbolgehalte anzutreffen und nicht singular an diesen einen Text gebunden sind. Der Zugriff bestand in einem diskursivierenden Blick auf Literatur und offenbarte, wie bestimmte Symbolgehalte sich entsprechend in der Überlieferung durchsetzten.

Der Rückschluss aus der sehr abstrakt gehaltenen Ausstellung bestand darin, bei der nächsten Laborausstellung deutlich konkreter zu werden, den eigentlichen Akt der Rezeption nicht mehr ganz so weit weg vom eigentlichen Inhalt und damit auch vom im Rahmen der Ausstellung behandelten Werk zu halten. Damit konnte eine intuitivere Anschlussfähigkeit an den behandelten literarischen Text hergestellt werden. Dieses Bemühen stellte laut Heuer die Kurator*innen der Folgeausstellung *Fremde Heimat. Flucht und Exil der Familie Mann* vor die zweite Herausforderung, nämlich die Frage, wie in diesem Sinne ein literarischer Text in den Ausstellungsblick gelangen kann. Heuer betont, die Position habe ganz klar darin bestanden, dass Literatur nicht im Ganzen ausgestellt werden könne und daher zu einem ausgestellten Text jeweils eine Grundthese herausgearbeitet werden müsse, die dann in den Raum übertragen werde.

Daraus lässt sich folgern, dass eine Ausstellung immer einer Interpretation des Texts, eines Eruiers der elementaren Aussage und in der Folge einer Auswahl bedürfe, inwiefern sich das baulich in den Raum übertragen lasse. Heuer exemplifiziert das an den Literaturinseln in der zweiten Laborausstellung *Fremde Heimat*, die jeweils ein literarisches Werk der Familie Mann thematisieren. Einerseits handelte es sich dabei um Kisten, in denen jeweils ein Grundmotiv aus dem zugrundeliegenden Werk aufgegriffen und im Raum erfahrbar gemacht wurde, andererseits handelte es sich bei diesen Kisten um in den Raum gebaute Illustrationen der jeweiligen Erzählperspektive: »Also je auktorialer der Erzähler, desto mehr Herrschaftswissen die Erzählinstanz hat im Text, desto eher hat man es versucht, den Besucher oder die Besucherin draußen vor zu lassen.« Insofern wurde, so Heuer, die erzählerische Konstruktion in den Raum gebaut und darüber hinaus jeweils ein elementares Thema aus dem jeweiligen Werk im Raum szenografiert, so etwa das Beispiel der Pferdedressur bei »Mario und der Zauberer – Ein tragisches Reiseerlebnis« (1930), wo das Thema der Dressur aus der Novelle aufgegriffen wurde (s. *Rolle des Raums*).

Rolle des Raums

Das Thema der Dressur sei auf einer Meta-Ebene insofern reproduziert worden, als die Besucher*innen ebenfalls gewissermaßen dressiert werden sollten, weil sie zum Betrachten des Films eine stark gebückte Haltung einnehmen mussten:

Dann gab es ja die Literaturinsel zu »Mario und der Zauberer«, das war ja ein begehrtes Kabuff mit einem dunklen Vorhang davor. Den Vorhang musste ich zurückschlagen, dann musste ich in diesen Raum reingehen, so die Idee. Und dann ging ich da rein in dieses Kabuff [...] und lief zu auf einen auf Kniehöhe angebrachten Monitor. Und um zu erkennen zu können, was da überhaupt passiert, musste ich mich sehr weit nach vorne beugen und sah dann das Video einer Pferdedressur. Also: Ich musste einen Raum begehen und ich musste mich sehr weit runterbeugen, um überhaupt sehen zu können, was da gezeigt wird.

Heuer betont, dass auch diese Art der Szenografie noch anspruchsvoll sei, weil nicht alle Besucher*innen wirklich verstanden hätten, was es mit diesen in den Raum gebauten Installationen auf sich habe. Sie schlussfolgert daraus, dass die ursprüngliche Zielsetzung, möglichst absolute Freiheit im Ausstellungsraum zu erreichen, vor dem Hintergrund dieser Erfahrungen doch ein wenig zurückgestellt werden musste zugunsten einer Möglichkeit der Orientierung. Darüber hinaus betont sie, dass die Herangehensweise entsprechend nicht für jede Ausstellung und auch nicht für jedes Ausstellungselement analog herstellbar sei.

Rolle der Materialität

Aufgrund des von den literarischen Trägermedien vollends losgelösten Zugriffs fragt Heuer sich, ob diese Arten von Konzepten überhaupt noch zur Institution Museum passen. Immerhin widerspricht die Art des themenorientierten Ausstellens ihr zufolge dem, was eigentlich die Basis eines Museums sein sollte: Nämlich die Sammlung. Dabei führt sie aus, dass die Sammlung des *Buddenbrookhauses* sich neben Handschriften vor allem auf biographische Gegenstände aus dem Nachlass der Familie Mann bezöge. Insofern stellten Leuchter, Dekorationen und ähnliche Gegenstände geradezu den objekthaften Kern der Sammlung dar, was dann wiederum die Basis einer rein traditionell angelegten, erinnerungskulturellen, dichtermusealen Ausstellung legen würde.

Rolle der Kuratierung

Die kuratorische Ausgestaltung setzt erst einmal eine intensive Auseinandersetzung mit den Quellen voraus. Heuer betont: »Wir gehen von der Quelle selbst aus und überlegen uns nicht, was schick wäre an Szenografie [...] Es muss aus der Literatur selbst herauskommen.« Insofern lag hier ganz klar ein Primat der Sache vor. Es handelte sich um eine fundierte literaturwissenschaftliche Annäherung an den Text als Thema und die nachfolgende Frage, wie das Thema sich in den Raum übertragen ließe.

Heuer betont, dass diese Form der Ausstellung gerade deswegen herausforderungsreich gewesen sei, weil sie den bisher bekannten Konventionen des Symmediums Ausstellung widersprochen habe. Zielgruppe seien ohnehin jüngere Besucher*innen im Al-

ter unter 50 Jahren gewesen, die sich, so Heuers Erwartung, noch eher auf diese veränderten Wahrnehmungsbedingungen einlassen.

Bezug zu Vermittlungszielen

Heuer betont, dass der Grad an Komplexität auch je nach behandeltem Text schwanke und insofern jedes Mal neu austariert werden müsse, was nun auf welche Art und Weise zur Ausstellung gebracht werde. Dabei insistiert sie darauf, dass das nicht dazu führen dürfe, dass die Ausstellung eine vollständige Einschränkung der Besucher*innenfreiheit vornehme. In Rubriktexten zu explizieren, was die Betrachter*innen aus welchen Gründen sehen und wie sie durch die Ausstellungsgestaltung in bestimmte Haltungen gebracht werden, hält sie ebenso wie die komplette Konkretisierung der Eindrücke durch Führungen für eine Zusatzoption, zumindest wenn ein vergleichsweise hoher Abstraktionsgrad bei der Rauminszenierung gewählt wird. Das Bestreben in der neuen Dauerausstellung wird aber eher darin bestehen, eine intuitiver erfassbare Form der Szenografie zu finden, die sich selbst erklärt.

Rolle der Museumspädagogik

In Bezug auf die Vermittlungsziele beider Sonderausstellungen betont Heuer zwar, dass die Museumspädagogik von vorneherein involviert gewesen, aber keine konkrete Orientierung an den Deutschlehrplänen erfolgt sei. Sie bezieht sich auf Tyradellis, der betont, eine Ausstellung müsse in ihrer Grundanlage schon eine nachträgliche Museumspädagogik obsolet beziehungsweise arbeitslos machen, weil eben die Ausstellung für sich selbst bereits vermittelnd angelegt sei.

Am Beispiel der Ausstellung *Fremde Heimat* betont Heuer darüber hinaus, dass die entwickelten Lernmaterialien ihrerseits gar nicht spezifisch auf die Hinführung zur Literatur bezogen gewesen seien, sondern in die Breite auch auf den Geschichtsunterricht ebenso wie auf das in Schleswig-Holstein unterrichtete Fach Wirtschaft/Politik abgezielt hätten.

Ergänzung: Der Kontext von Ausstellungselementen

Im Rahmen des Interviews lancierte Heuer einen sehr zentralen Gedanken: Sie betonte, dass auch die räumliche Rahmung der Ausstellungen sicherlich deren Verstehen erschwert habe: Es sei schon ein sehr herausforderreicher Bruch gewesen zwischen der damaligen Dauerausstellung mit der Konkretisierung des Romanraums der *Bel Etage* in der alten Dauerausstellung des *Buddenbrookhauses*, den Plüschsesseln aus der Handlungszeit und dem damals radikal neuen und abstrahierenden Ansatz in der Sonderausstellung. Hier sei zu bedenken, dass einfach die Rezeptionserwartungen in eine völlig andere Richtung evoziert gewesen seien und daher die Anknüpfung in der Sonderausstellung erschwert wurde. Insofern verweist Heuer hier auf die Relevanz der Anschlussfähigkeit zwischen unterschiedlichen Stationen, die beispielsweise auch Gribnitz vom *Kleist-Museum* in Frankfurt an der Oder im Interview am Rande thematisiert hatte: Ihr zufolge sei zentral gewesen, dass der erste Raum zur Sprache gleichsam eine Art Übungsstation für die abstrakte Installation zum Werk verstanden worden sei. Der Erwartungsrahmen, das Framing, scheint also auch oder gerade dann ausgespro-

chen zentral zu sein, wenn eine Ausstellung innovative Wege geht und dabei gleichzeitig eine Freiheit der Bedeutungserzeugung auf Seiten der Besucher*innen zulassen will.

Ein Desiderat sieht Heuer in Bezug auf die Frage, wie die Sprache selbst in den ausstellerischen Blick genommen werden könne. Ihr zufolge ist es durchaus wichtig, im Ausstellungsraum auch die Sprache zu thematisieren, auf der anderen Seite sieht sie bisher noch keine vollends überzeugenden Ansätze, die konsequent die Räumlichkeit des Symmediums Ausstellung ausnutzen und damit dessen Alleinstellungsmerkmal zur Geltung bringen.

Heuer schließt ab, indem sie noch einmal betont, dass nicht nur die Sammlung selbst, sondern auch der Museumsort insofern die Möglichkeiten der Ausstellung determiniere, als der Ort des Museums eben auch gewisse Erwartungen wecke. Sie hebt hervor, dass das *Buddenbrookhaus* in der Lübecker Mengstraße von je her in sich eine gewisse Zwitternatur in sich trage, da es einerseits Wohnsitz der Familie Mann, andererseits Handlungsort des Romans »Buddenbrooks« gewesen sei: »Also er ist Stammhaus der Familie Mann und Romanort und soll jetzt beides leisten und von vorneherein ist die Verwirrung der Besucherinnen und Besucher da.« Die Trennung zwischen der realgeschichtlichen Wohnsituation der Familie Mann in diesem Haus und dem Werden von Literatur, verkörpert durch die mittlerweile weltberühmte Fassade des Hauses, die auf zahlreichen Ausgaben des Romans abgebildet ist, sei ohnehin schwierig und werde zusätzlich erschwert, wenn die Ausstellung beides unter einem Dach zu verhandeln versuche. Insofern sei hier auch durch die Fassade und die zahlreichen »Buddenbrooks«-Verfilmungen schon eine gewisse kulturelle Vorerwartung entstanden, die den Rahmen für innovative Zugriffe auf Literatur einenge.

5.5.3 Zusammenfassung und didaktische Anschlussfähigkeiten

Die beiden Sonderausstellungen loteten Möglichkeiten eines Zugriffs auf das Literarische in einem neuartigen, freiheitlichen Sinne aus. Heuer betont, dass es dabei zunächst darum gegangen sei, überhaupt zu eruieren, wie Literatur in ihrer Immaterialität ausgestellt werden könne. Im Zuge der Erarbeitungen habe sich fortwährend herausgestellt, dass es im Grunde genommen gar nicht den reinen Zugriff auf das Literarische geben könne, sondern immer nur ein Verhältnis, eine spezifische Form der Interpretation möglich sei, die ihrerseits dann in den Raum übertragen werden könne.

Wie ich in der Ausstellungsbeschreibung und in der Auswertung des Interviews dargestellt habe, sind diese Zugriffe einerseits recht abstrakt und damit komplex gewesen, weisen aber durchaus in den Diskurs der Vermittlung einzuordnende Ansätze auf, die sich auch in einer weniger abstrahierenden Form in den Ausstellungsraum übertragen lassen. So lässt sich zusammenfassen, dass hier einerseits ein kulturtheoretisches Arrangement vorlag, das zeigen sollte, wie stark ein Motiv als solches in der literarischen und kulturellen Überlieferung verankert sein kann. Darüber hinaus gab es einen Zugriff, der den Akt der Entstehung von Literatur im Kopf simulierte und gleichzeitig die Gefühlslage und Motivik des Texts mit der Eigenbiografie der Besucher*innen verknüpfte. Dieser Ansatz einer sozialen Szenografie erschien für die weiteren Überlegungen als besonders zielführend einsetzbar.

Insgesamt ist festzuhalten, dass die Ausstellungen mit einem eindeutig formulierten Vermittlungsanspruch auftraten. Die museumspädagogischen Zusatzangebote bezogen sich nicht explizit auf den Literaturunterricht, sondern griffen eher über in die Richtung fächerübergreifender Perspektiven, obwohl diese Art des Ausstellens sehr wohl Anschlussfähigkeiten an die Konzepte literarischen Lernens aufweist. Da der Zugriff auf Literatur aber experimentell ist und neue Wege geht, sind diese Anschlussfähigkeiten erst im Folgenden zu erarbeiten. Letztlich besteht die Verbindung zwischen der Förderung der literarischen Kompetenz und dieser Art des Ausstellens in der Parallelisierbarkeit der raumsemantischen Literaturbetrachtung mit der Theorie der Szenografie, die ich in Kapitel 2.5 und 2.6 herausgearbeitet habe. In Kapitel 7.3 werde ich den hier vorliegenden Ausstellungsansatz weiter auf die literarästhetische Rezeptionskompetenz beziehen und nachweisen, dass hier fruchtbare Perspektiven bestehen.

Im Folgenden werde ich noch einen Blick auf einen Workshop werfen, mit dem Vanessa Zeissig für ihre Dissertation auf das Problemfeld des Ausstellens von Literatur aus interdisziplinärer Perspektive Bezug nahm.

5.6 Ausblick: Vanessa Zeissigs Workshop »A Rose is a Rose is an Onion. Über das Ausstellen von Literatur«

Vanessa Zeissig veranstaltete vom 17. bis 19. Mai 2019 einen Workshop im *Buddenbrookhaus* in Lübeck, in dessen Rahmen es um das Format Literatúrausstellung in seinen unterschiedlichen Ausprägungen ging. Als Ergebnis des Workshops entstand eine sogenannte Pop-up-Ausstellung, die also ohne langfristige Planung innerhalb der zwei Tage erarbeitet wurde und dann auch nur einen Nachmittag lang zu sehen war. Leider war ich zu dem genannten Zeitpunkt terminlich verhindert, sodass ich die Pop-up-Ausstellung nicht persönlich betrachten konnte. Da ich aber mit Vanessa Zeissig in Kontakt war, berichtete sie mir von dem Projekt und ich beschloss, im Rahmen eines Interviews die Ergebnisse herauszustellen. Die aus dem Workshop hervorgegangene Pop-up-Ausstellung ist als Meta-Ausstellung für neuere Entwicklungen von Literatúrausstellungen betrachten, wobei der Fokus auf Seiten der Szenografie und der Schriftsteller*innen liegt. So waren bewusst keine Literaturwissenschaftler*innen dabei, um nicht den tradiert literaturwissenschaftlichen Blick auf Literatur zu reproduzieren.

Da ich die Ausstellung selbst nicht gesehen habe, kann ich hier nur zur Illustration auf Abbildungen zurückgreifen, aber keine eigenständige Beschreibung vornehmen. In Anbetracht der Tatsache, dass es sich aber auch nicht um eine Literatúrausstellung handelte, sondern um eine Meta-Ausstellung, wäre die Ausstellungsbeschreibung in diesem Falle ohnehin abweichend von den bisherigen Ausstellungsformaten angelegt gewesen.

Um Zeissigs szenografische Sicht auf das Symmedium Ausstellung mit ihr zu besprechen und die Erkenntnisse aus dem interdisziplinären Workshop mit ihr zu diskutieren, vereinbarten wir einen Gesprächstermin am 07. Dezember 2020, der aufgrund der Covid-19-Pandemie über das Videokonferenzsystem Zoom stattfinden musste. In dem Interview stellt Zeissig ihre szenografische Sichtweise dar, die ihren eigenen Angaben zufolge dadurch einen nuanciert veränderten Blick auf das Symmedium Litera-

Abbildung 32: Raumeindruck der Pop-up-Ausstellung im Rahmen des Projekts *A Rose is a Rose is an Onion*. Über das Ausstellen von Literatur



Foto: please don't touch, Clemens Müller

turausstellung ermögliche, dass sie selbst rein von der Ausstellungsseite auf das Thema blicke. Sie betont, dass der bisherige Blick auf Literatúrausstellungen oftmals stark von Literaturwissenschaftler*innen dominiert gewesen sei, die dabei zu wenig interdisziplinär auf die Perspektiven literaturmusealen Ausstellens geblickt haben.

Bezug zu theoretischen Konzepten

Anders als bei den bisherigen Interviews, erscheint es im Falle der Auseinandersetzung mit diesem Workshop sinnvoll, mit Zeissigs Prämissen zur Durchführung der Veranstaltung zu beginnen: Theoretischer Ausgangspunkt war für sie Barthels Unausstellbarkeitspostulat von 1984. Sie betont, dass aus ihrer Sicht spätestens seit Barthel die falschen Fragen gestellt würden. Die Frage, ob Literatur ausstellbar sei und was ausgestellt würde, wenn man Literatur ausstelle, führe nicht weit. Sie berichtet, dass die im Diskurs gegebenen Antworten entweder vorschnell erschienen seien oder einen unbefriedigenden Eindruck bei ihr hinterlassen haben. Weiter betont sie, dass bisherige Versuche, Antworten auf die Ausstellbarkeit von Literatur zu geben, eher als eine Verengung des Blicks auf sie erschienen seien, weil dadurch dann der Versuch unternommen worden sei, bestimmte Schubladen zu finden, in die sich bestimmte Konzepte einordnen ließen.

In diesem Sinne hält sie es auch nicht für zielführend, verschiedene Arten literaturmusealen Ausstellens herauszuarbeiten, weil sie davon ausgeht, dass das Symmedium Ausstellung dadurch eingeengt werde. Ihr zufolge sollen Kurator*innen je nach

Thema, Exponatslage und Idee die Freiheit einer kreativen Ausstellungsentwicklung haben, ohne sich vorab an bestimmten Arten von Ausstellungen abarbeiten oder sich vielleicht sogar in eine Ausstellungsart einordnen zu müssen. Entsprechend würde eine Ausbuchstabierung unterschiedlicher Arten literaturmusealen Ausstellens allenfalls in konzeptioneller Hinsicht bei der Objektauswahl helfen, aber für die Besucher*innen letztlich keinen substantziellen Unterschied machen.

Konzeption der Ausstellung

Dass sie keine Notwendigkeit der Kartografierung literaturmusealer Ausstellungsmöglichkeiten anstrebt, bedeutet für sie nicht, dass die Kurator*innen sich nicht vorab Gedanken darüber machen sollten, was sie in ihrer Ausstellung thematisieren und darstellen, aber eine Kartografie führe in diesem Sinne nicht weiter. Dabei geht es Zeissig nicht darum, dass die unterschiedlichen Arten von Ausstellungen nicht mehr transparent sein sollten in dem Sinne, dass nicht mehr dargelegt würde, welche Art literaturmusealen Ausstellens vorläge. Bezüglich der Ausstellungskonzeption mahnt Zeissig vielmehr eine Revision des Blicks an. Anstatt, wie es teilweise in den Publikationen erfolge, damit anzusetzen, was eigentlich ausgestellt werden solle und mit welchen Darstellungsmöglichkeiten das in den Raum gebracht werden könne, müsse schon grundlegender gefragt werden:

Und ich finde eben, weil ich auch aus einer gestalterischen Perspektive darauf gucke, dass man, bevor man eine Ausstellung entwirft, bevor man die gestaltet, sich nicht das Erscheinungsbild und nicht die Mittel, wie man dieses Erscheinungsbild erreicht überlegt, sondern erst einmal darüber reflektiert, warum man überhaupt dieses Medium Ausstellung benutzt.

Sie geht davon aus, dass im kuratorischen und gestalterischen Prozess ganz basal gefragt werden müsse, welche Möglichkeiten der Raum für das entsprechend Auszustellende bieten könne. Wichtig sei immer, zu bedenken, dass das Symmedium Ausstellung nicht mit einer Publikation oder einem Lexikonartikel zu verwechseln sei. Es müsse demzufolge von vornherein in der Planung stärker auf die Rolle der Räumlichkeit abgehoben werden.

Rolle des Raums/Verhältnis zum Literarischen

Eine Konsequenz aus dieser Fokussierung des Raums ist, dass auch die Leiblichkeit zentral wird. Da die Besucher*innen leiblich präsent im Raum sind, sei deren leibliche Präsenz im Raum gerade auszunutzen. Sie präzisiert, dass es aus ihrer Sicht nicht darum gehen müsse, »Literatur in den Raum zu übersetzen, sondern dass man so weit geht, den Raum als Literatur beziehungsweise die Literatur als Raum« zu betrachten. Literatur im Raum beziehungsweise in den Raum übersetzt ist für Zeissig beispielsweise die Konkretisierung von Beschreibungen im Raum, was gewissermaßen eine Übertragung sprachlicher Beschreibungen in die Dreidimensionalität des Raums darstelle. Literatur als Raum hingegen sei unabhängiger vom Text selbst, weil der Raum als genuines Ausdrucksmittel eine Manifestation von Literatur darstelle.

Der Raum wird in diesem Falle dadurch literarisiert, dass er bestimmte Symbole aus dem Text aufgreift und im Raum erfahrbar macht oder aber, dass die Besucher*innen

durch die Gestaltung des Raums zu bestimmten Grundgefühlen oder Empfindungen angeregt werden. Zentral sei dabei, dass diese Form der Gestaltung den Besucher*innen nicht detailliert erläutert werden müsse, weil dann für Zeissig letztlich doch wieder eine Übersetzung stattfände. Ihrer Zielsetzung zufolge wird der Raum also selbst zu einem literarischen Werk im erweiterten Sinne. Ebenso wie bei der privaten Lektüre eines literarischen Texts nicht grundsätzlich alle Darstellungsweisen, Emotionslenkungen oder Evokationen innerhalb des Textgefüges expliziert und verbalisiert würden, so dürfe auch die Ausstellung selbst mit derartigen nicht explizierten Aussagen arbeiten. Wenn die Besucher*innen also in der Ausstellung in bestimmte leibliche Haltungen gebracht oder mit Emotionen affiziert werden, müsse die Ausstellung keine rational-logische Erklärung für die Erzeugung der Effekte bieten. Damit ist nicht gemeint, dass die Ausstellungen manipulativ vorgehen sollen und ihre Bedeutungserzeugung verbergen. Zeissig zufolge ist es aber nicht nötig, jedem Ausstellungselement und seiner Gestaltung gleich eine Art Gebrauchsanweisung zur rational-terminologischen Analyse mitzugeben, weil das die Gefahr einer Entzauberung berge.

So betont sie, die Freiheit der Besucher*innen solle grenzenlos sein. Sie geht auch davon aus, dass eine Ausstellung es nicht als Scheitern begreifen müsse, wenn sie einigen Besucher*innen nicht zusage. Überhaupt sei zentral, dass eine in diesem Sinne verstandene literarische Ausstellung sich dezidiert nicht daran messen lassen solle, wie gut sie den Vorlagentext oder die Motive in den Raum gebaut habe. Werktreue dürfe entsprechend kein Kriterium für eine Literatúrausstellung im von Zeissig konzipierten Sinne sein. Hier sei die Ausstellung als eine Form, literarische Kunst dazustellen, zu begreifen und eben nicht als ein Vermittlungsmedium im Raum.

Ergänzung: Erweiterung des Blicks auf das Symmedium Ausstellung

Sie betont dabei, dass sich in Bezug auf das Symmedium Ausstellung nicht klar trennen lasse, ob es sich um ein Vermittlungs- oder ein künstlerisches Medium handle. Eine Ausstellung diene nicht der Vermittlung, sondern sei ein per se vermittelndes Zeichensystem. Zeissig betont allerdings, das Ergebnis einer Ausstellung sei immer und grundsätzlich künstlerischer Natur. Sie präzisiert, dass die Kurator*innen und Gestalter*innen nicht als Künstler*innen zu bezeichnen seien und dass auch nicht eine Abwendung vom Vermittlungsgedanken erfolgen solle. Sie ordnet die Ausstellung damit ähnlich wie Lepp in eine Art Zwischenbereich ein und betont, dass auch die Zuordnung zu entweder ›vermittelnd‹ oder ›künstlerisch‹ letztlich sehr analytisch sei. Ihre theoretische Zuordnung, derzufolge das Ergebnis einer ausstellerischen Kuratierung und Gestaltung künstlerische Arbeit sei, bietet die Möglichkeit, die Ausstellung entsprechend auch als ein medienästhetisches Produkt in einem erweiterten Sinne zu betrachten. So lässt sich festhalten, dass die Literatúrausstellung nicht auf klar zu benennende Vermittlungsziele zu reduzieren ist. Allerdings bieten sich aus dieser Zuordnung entsprechend auch Optionen einer Anschlussfähigkeit an Überlegungen zur literarästhetischen Kompetenz. Wenn nämlich die Ausstellung selbst in gewisser Weise als künstlerisches Produkt angesehen wird, dann bieten sich auch die Anschlussfähigkeiten dahingehend an, dass die Ausstellung ähnlich wie mediale Produkte rezipiert werden kann, wie ich in Kapitel 7 noch genauer darlegen werde.

Abbildung 33: Veränderung von Literatúrausstellungen (I) A Rose is a Rose is an Onion. Über das Ausstellen von Literatur

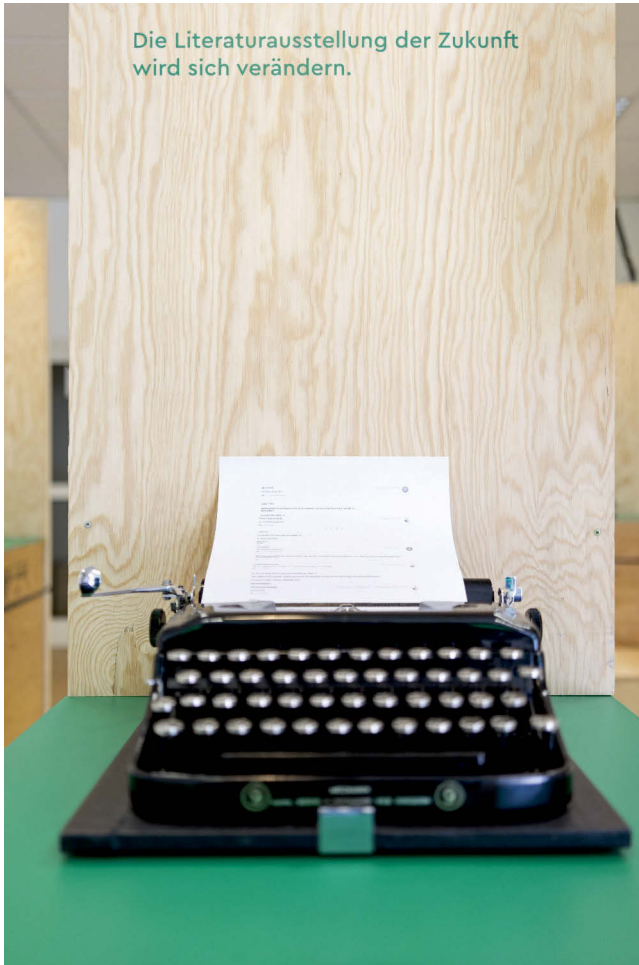


Foto: please don't touch, Clemens Müller

In ihrer Meta-Ausstellung zum Ausstellen von Literatur, die im Workshop gemeinsam mit den Beteiligten konzipiert wurde und dann am Internationalen Museumstag zu sehen war, ging es ihr auch darum, neue Tendenzen literaturmusealen Ausstellens auszuloten und die Praxis des literaturmusealen Ausstellens bzw. die ausstellenden Institutionen grundsätzlich zu hinterfragen.

1. Veränderung der Produktionsbedingungen von Literatur

Im Workshop wurde die These aufgestellt, dass als ein Ergebnis der Veränderungen der Technisierung künftig in Literatúrausstellungen gar nicht mehr unbedingt auf die sonst

Abbildung 34: Neue Produktionsbedingungen. A Rose is a Rose is an Onion. Über das Ausstellen von Literatur



Foto: please don't touch, Clemens Müller

oftmals so zentralen Papiere oder Schreibgeräte eingegangen werde. Die Veränderungen der Literaturproduktion führen dazu, dass beim Entstehen eines Texts vielmehr Laptops und Daten maßgeblich seien und dass damit die Literatur auch immer weniger an einen konkreten Entstehungsort oder materielle Träger gebunden sei. Durch die Technisierung könne Literatur mittlerweile überall entstehen, sodass auch für künftige Schriftsteller*innen gar nicht mehr so klar eine Erinnerungsstätte der Produktion ausgemacht werden könne und auch Manuskripte oder Notizen vermehrt in digitaler Datenform vorhanden seien.

2. Neue Kanonisierung

Die zweite These des Workshops belief sich auf die Notwendigkeit, dass literaturmuseales Ausstellen sich von seinem impliziten Kanon befreien muss. So sei in der Landschaft literaturmusealer Ausstellungen eine klare Benachteiligung von Schriftstellerinnen zu bemerken. Letztlich würden nach wie vor bestimmte als kulturell kanonisch angesehene Schriftsteller und auch deren Texte vor allem im Museumsraum fokussiert. Zeissig wünscht sich, dass Ausstellungen sich von der bisherigen Kanonisierung abwenden und damit auch neue Gegenstände in den Blick nehmen. Sie hat dabei auch im Sinn, dass die Museen einen gesellschaftlichen Beitrag gegen geschlechtsspezifische Diskriminierung leisten.

3. Hagiografie und Bedeutungserzeugung

Der zweite zentrale Fokus dieser These, die sich in dem Workshop herauskristallisierte, bestand in der Bezugnahme auf den Personenkult sowie auf die geradezu hagiografische Betrachtung der Dichter*innenpersönlichkeit und die damit zusammenhängende Aufladung biografischer Gegenstände mit Bedeutung.

Abbildung 35: Kult um die Tasse einer Schriftstellerin, A Rose is a Rose is an Onion. Über das Ausstellen von Literatur

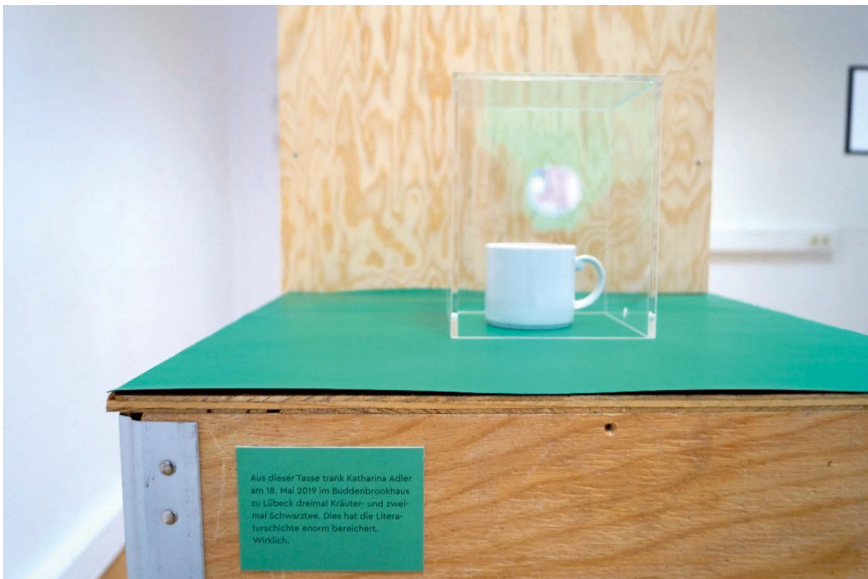


Foto: Vanessa Zeissig

So wurde im Rahmen des Workshops und der dabei entstandenen Pop-up-Ausstellung beispielsweise der Kult um bestimmte Gegenstände dadurch ironisiert, dass eine Tasse gezeigt wurde, aus der eine beim Workshop anwesende Literatin

getrunken hat und die dadurch (literatur-)geschichtlich bedeutsam geworden sei. Hier wurde also dekonstruiert, welchen Sinn es auch für eine museale Ausstellung hat, bestimmte Gegenstände so weit über ihren eigentlichen Gebrauchswert hinaus zu *Semiophoren* (vgl. dazu Kapitel 2.3 dieser Habilitationsschrift) zu machen.

4. Multimedialität

Zudem positionierte sich die Meta-Ausstellung dahingehend, dass im Rahmen des Ausstellungsraums verschiedene Sinne mit unterschiedlichen medialen Kanälen angesprochen werden sollen, um damit die konsequente Ausnutzung des Symmediums Ausstellung sicherzustellen.

5. Umdenken in Bezug auf Ausstellungen

Zeissig wünscht sich allgemein eine Ausweitung des Symmediums Ausstellung und eine Abwendung von der klaren Fixierung auf den andächtigen Museumsraum. Die Ausstellung solle also neue Wege gehen und sich auch nicht darauf kaprizieren, in dem Moment rein dem literaturmusealen Bereich zugeordnet zu werden. Zeissig betont, eine Ausstellung solle auch aus sich selbst heraus die Möglichkeit nutzen, über ihren eigentlichen Themenbereich hinauszugehen und aus sich heraus einen Aktualitätsbezug herzustellen. Sie verweist auf bisher schon teilweise angebotene Rahmenprogramme, die beispielsweise eine Parallelisierung des Themas Exil der Familie Mann mit der jeweils zeitaktuellen Situation Geflüchteter vorgenommen hätten, fordert aber, dass derartige Bezüge von vornherein schon klarer als Aufgabe des Museums angesehen werden sollten.

Zeissig ist es wichtig, Schwellenangst abzubauen und die Institution Museum nicht mit einer Art elitärem Habitus zu versehen. Sie geht davon aus, dass die Schwellenangst einerseits durch die Art der Ausstellung, andererseits aber auch schon durch den Ort aufgebaut werde. So meint sie, im schlimmsten Falle sei ein Museum sehr traditionsbedacht, möglicherweise auch noch auf die klassische Ruhe bedacht und würde damit für einige Gruppen von Besucher*innen per se exkludierend wirken. Für Zeissig ist dabei auch der zu entrichtende Eintritt exkludierend, weil sich erstens nicht jede*r den Eintritt leisten und zweitens schon der Vorgang des Ticketerwerbs eine gewisse Schwellenangst produzieren könne.

Überhaupt ist es ihr ausgesprochen wichtig, auch bei den vermeintlich nicht typischen Gruppen von Besucher*innen Lust auf das Symmedium Ausstellung und die Institution Museum zu wecken. Sie betont, die Begeisterung für das Museum, das Einlassen darauf, dass die Ausstellung inspirierend, irritierend und auch amüsant sein könne, sei eine zentrale Perspektive gerade für die jüngere Zielgruppe. Zeissig sieht in der derzeitigen museologischen Debatte noch einige Ressentiments, da einerseits etablierte Bilder dessen vorherrschten, was ein Museum sei und was es zu leisten habe und andererseits immer die Angst bestünde, durch den Zugewinn neuer Gruppen von Besucher*innen gleichsam das Stammpublikum zu verprellen. Sie plädiert dafür, die Grenzen von Museumsdefinitionen und auch von Erwartungen an das Symmedium Ausstellung zu durchbrechen, nicht mit analytischen Kategorien an das Symmedium

Ausstellung und die Institution Museum heranzutreten und damit eine Freiheit auch der Gestaltung herzustellen. Letztlich scheint es ihr müßig, darüber zu diskutieren, ob und inwieweit etwas nun der Definition von Museum entspreche oder inwiefern es sich hierbei um eine spezifische Art von Ausstellung handele. Vielmehr solle die Ausstellung einfach für sich stehen. Sie fordert eine Lösung vom Kanondenken ebenso wie von dem Bemühen um Definitionen und Kategorien, um damit zu einer Freiheit der jeweils spezifischen Ausdrucksmöglichkeiten einer Ausstellung zu gelangen.

Zeissig zufolge würden gerade Literatúrausstellungen oftmals mit einem sehr literaturwissenschaftlich orientierten Blick angelegt und seien dadurch von vornherein in ihrem Denken sehr verengt und konservativ. Sie denkt also stark von der gestalterischen Seite und meint daher, dass allgemein eine Revision und Öffnung der musealen Ausdrucksmöglichkeiten angezeigt sei. Für Zeissig ist es auch zentral, dass eine Ausstellung nicht grundsätzlich als Lernort in einem spezifischen Sinne anzusehen sei. Letztlich wäre das schon eine Verengung.

Und ich glaube, mit solchen szenografierten Ausstellungen kann man die Kinder oder die Jugendlichen auf einer ganz anderen Ebene abholen, dass die eben merken, dass das Museum auch Spaß machen kann oder dass es interessant sein kann, dass es seltsam sein kann, dass es einen irritieren kann. Oder dass man da was irgendwie entdecken kann, ohne jetzt auf Touchscreens rumzudrücken. Und dass man diese Konnotation von Museum und von musealer Ausstellung in der nächsten Generation und in den Generationen danach auflöst und dann einfach eine entwickeln kann, die nicht mehr so sehr an diese ganzen Definitionen und Bilder angebunden ist, die wir zum Beispiel haben oder die die Generationen vor uns noch hatten.

Sie blickt damit von einer gänzlich anderen Seite als ich auf das Thema und setzt deswegen auch andere Schwerpunkte. In meiner Arbeit geht es ja nicht darum, den Blick auf das Symmedium Ausstellung vorab zu verengen und auch nicht um analytisch bedingte Einschränkungen der gestalterischen Freiheit, sondern darum, eine Möglichkeit zu schaffen, dieses freiheitlich geschaffene Symmedium Ausstellung analysierbar zu machen und in der Folge daraus Rückschlüsse in Hinblick auf die Implementierbarkeit in unterrichtliches Handeln zu ermöglichen, wie ich in Kapitel 6 und 7 darstellen werde. Dabei soll es keinesfalls darum gehen, Literatúrausstellungen per se zu außerschulischen Lernorten zu machen, noch darum, Ausstellungen auf bestimmte Darstellungsarten oder Inhaltsfokussierungen festzulegen, sondern vielmehr um den Blick im Nachhinein, um die Möglichkeit, eine Ausstellung doch kategorisierbar zu machen, ohne ihre Individualität einzuschränken.

Im Grunde genommen reproduziert sich in diesen Auseinandersetzungen mit der kuratorischen Bedeutungsproduktion das Spannungsfeld zwischen Literaturproduktion und -rezeption: Wenn es darum geht, literarische Texte beispielsweise nach einem festgelegten Thema zu analysieren oder in einen epochalen Kontext einzuordnen, dann besteht hier ja auch genau das Spannungsfeld zwischen analytischer Klarheit und Systematisierung auf der einen und der Individualität des Texts auf der anderen Seite. Es bedarf nur einiger Systematisierungen, um dennoch eine Form von Übersichtlichkeit aus analytischer Sicht zu schaffen.

Zwischenfazit III: Abstrahierte Erkenntnisse aus den Interviews und Beobachtungen

In gewisser Weise stellt jede der hier gezeigten Ausstellungen ein Unikum dar. Sowohl in Hinblick auf das Thema, als auch in Hinblick auf die Gestaltungselemente, den Umgang mit Exponaten oder auch die behandelten Themen und selbst in Hinblick auf das Selbstverständnis der Kurator*innen boten sich vollkommen unterschiedliche Ansätze und Ansichten dar. In den Details gerade bezüglich der Interviews lassen sich aber doch einige Abstraktionen extrahieren und dadurch auch die jeweiligen Typen von Ausstellungen klarer konturieren. Im Folgenden werde ich zunächst die Erkenntnisse aus den Interviews zusammenfassen und kontextualisieren.

In Bezug auf die Auswertungskategorie *Konzeption der Ausstellung* lässt sich als umgreifende Klammer festhalten, dass hier sehr unterschiedliche Antworten gegeben wurden. Die umgreifende Klammer besteht darin, dass sich alle Kurator*innen in den Kontext der neuen Museologie einordnen und das Ziel haben, den Besucher*innen durch ihre kuratorischen Arrangements möglichst viele Freiheiten für eigene Erfahrungen zu lassen. Das ist nicht dahingehend misszuverstehen, dass die Ausstellung keine kuratorische Konzeption verfolgt, im Gegenteil: Die Arrangements in den Ausstellungen stellten sich als sehr detailliert und auch tiefenstrukturell semantisiert heraus, die interaktiven Elemente sind sehr umfassend choreografiert. Allerdings besteht die Kuratierung nicht in einer linearen Übermittlung von feststehenden Informationsbestandteilen, sondern darin, den Besucher*innen Eindrücke zu vermitteln, die sie jeweils individuell aufnehmen und verknüpfen können.

Alle Kurator*innen betonten auch, dass sie sich in ihrer Ausstellungstätigkeit nicht vollkommen auf die literaturmusealen Elemente im hier beschriebenen Sinne fokussieren, sondern die ausstellungsseitige Thematisierung der Literatur im beschriebenen Sinne bis auf im *Literaturmuseum der Moderne* jeweils als ein Teil der Ausstellung angesehen wird. Wie im Rahmen der Ausstellungsbeobachtungen und Interviews in Bezug auf die Kategorien *Bezugnahme auf Literatur* und *Bezugnahme auf Materialität* deutlich wurde, ist in der literaturmusealen Ausstellungspraxis ganz klar die Einsicht vorherrschend, dass die Trennung von Materiellem und Immateriellem auch in Bezug auf das Ausstellungsthema Literatur nicht sinnvoll ist: Nur weil nämlich beispielsweise im Lite-

raturmuseum der Moderne sehr viele Trägermedien von Literatur ausliegen, bedeutet das nicht, dass die dortige Dauerausstellung sich allein auf die materielle Seite von Literatur bezieht. Tatsächlich muss auch in Bezug auf ausgelegte Originale bedacht werden, dass diese Originale im Kontext der Ausstellung mit einer neuen Bedeutung aufgeladen werden und damit nicht mehr nur auf sich selbst und ihre Materialität verweisen.

Insofern stellen die ausgelegten Trägermedien im Kontext der Museologie, wenn sie die Offenheit der Sinnbildung konsequent ausnutzt, grundsätzlich nicht einfach auszulegende Papierseiten oder Buchdeckel dar, sondern verweisen über ihre eigene Materialität hinaus. Damit zeigt sich, wie schwierig das literaturmuseale Ausstellen sich eigentlich greifen lässt.

a) **Auswertung der Interviews: Sieben Thesen zu literaturmusealen Ausstellungen und didaktischen Anschlussüberlegungen**

Ich werde im Folgenden einige Rückschlüsse aus den analysierten Interviews ziehen. Dabei werde ich aus den Erkenntnissen, die ich im Rahmen der Interviews angestellt habe, jeweils eine Beobachtung in Thesenform ableiten und in der Folge erläutern: Die erste Beobachtung bezieht sich auf die *Konzeption der Ausstellungen* und die damit einhergehenden *Rolle der Materialität*. Hier lässt sich folgende These ableiten:

1: *Schauphilologie gehört in Literaturmuseen und Literaturausstellungen, wobei sie nicht notwendigerweise an Originale gebunden sein muss.*

Die Arbeit mit Notizen, Drucklegungen oder Überarbeitungen ist in jeder von mir untersuchten Dauerausstellung eines Literaturmuseums anzutreffen. (Die GRIMMWELT in Kassel bezeichnet sich selbst, wie ich dargelegt habe, nicht als Museum und entspricht auch nicht der ICOM-Definition eines Museums, vgl. Kapitel 2.) Neben allen anderen Umgangsformen mit Literatur stellt es sich also nach wie vor als zentrale Aufgabe dar, den Besucher*innen die Trägermedien und Entstehungskontexte von Literatur darzustellen. Thomsa aus dem *Günter Grass-Haus* in Lübeck betont, aus seiner Sicht gehöre sich das schlicht und ergreifend so und Gfrereis aus dem *Literaturmuseum der Moderne* in Marbach erläutert, dass Literatur nun einmal immer an ein Medium gebunden sei, das dementsprechend im Museum auch genutzt werden sollte. Auch im *Kleist-Museum* in Frankfurt an der Oder sind derartige schauphilologische Elemente in der *Sprache-Station* anzutreffen, allerdings besteht die Besonderheit darin, dass die Schauphilologie in Frankfurt an der Oder sich nicht am Original vollzieht.

Eine Arbeit mit Reproduktionen bietet den Vorteil, dass die Reproduktionen nicht aufwendig konservatorisch geschützt werden müssen. Ein reproduziertes Dokument kann angefasst, betastet, umgeblättert, vielleicht sogar verändert werden, sodass mehrere Sinne angesprochen werden. Ein Original muss immer geschützt hinter Glas in einer Vitrine ausgelegt werden. Das Bewusstsein darum, dass das hinter der Vitrine zu Sehende ein Original ist, soll einen besonderen Zugriff auf die Aura des Originals ermöglichen. Das Bewusstsein, in einer Ausstellung die Originalhandschrift zu sehen, kann in diesem Falle ebenfalls einen nachhaltigen Eindruck hinterlassen.

Insofern bedarf es der Abwägung, ob im Rahmen der Ausstellung die Entstehungsprozesse

von Literatur anhand des Originals oder anhand von Reproduktionen dargestellt werden können. Zeissig (Workshop *a Rose is a Rose is an Onion*) gibt zu bedenken, dass die schauphilologische Form literaturmusealen Ausstellens künftig an Bedeutung verlieren dürfte, weil heutige Dichter*innen nicht mehr notwendigerweise handschriftliche Manuskripte anfertigen, sondern am Computer arbeiten und damit die Spuren ihrer Überarbeitungen nicht mehr so deutlich ausstellbar blieben. Vor diesem Hintergrund betont Hildenbrandt vom *Literaturmuseum der Moderne* in Marbach, dass das *Literaturmuseum der Moderne* auch mit Ausstellungen durch Algorithmen der Literaturproduktion und digitalen Formen des Werdens von Literatur experimentiere, um derartige künftige Entwicklungen abdecken zu können. Die zweite Beobachtung bezieht sich auf den Zusammenhang zwischen der *Konzeption der Ausstellung* und der *Rolle des Raums*. So zeigte sich, dass alle aktuellen Ausstellungen den Raum in einer spezifischen Weise als Medium für Erfahrungen nutzen. Folgende Beobachtung lässt sich zusammenfassen:

2: *Szenografie wird in allen Ausstellungen bewusst eingesetzt.*

Unabhängig davon, was in den Ausstellungen gezeigt wurde und welches Thema sie hatten, war in allen Ausstellungen eine bewusste Ausnutzung des Raums und auch eine konsequente Anwendung des Bewusstseins um die leibliche Präsenz der Besucher*innen gegeben. Insofern ist auch in allen Ausstellungen davon auszugehen, dass die Besucher*innen Erfahrungen mit mehreren Sinnen anstellen können. Darüber hinaus wurde deutlich, dass alle Kurator*innen grundsätzlich die Besucher*innen im Blick haben und sich darum bemühen, ihnen möglichst ansprechende Präsentationen, viel Freiheit, aber wenn nötig auch Orientierung zu bieten. Gerade in Bezug auf das Thema Literatur stellten sich die Verfahren dabei als sehr individuell dar. Beispielsweise wird teilweise mit Involvierungsstrategien gearbeitet, um die Besucher*innen in die Welt des Texts eintauchen zu lassen bzw. mit in den Raum gebauten Simulationen des Rezeptionsakts oder auch der Sprachverwendung eine mit mehreren Sinnen anzustellende Erfahrung zu ermöglichen.

Aus der Beobachtung, dass die Ausstellungen sich jeweils einer spezifischen Form von Szenografie bedienen und diese bewusst ausnutzen, lässt sich darüber hinaus ableiten, dass die Ausstellungen als Themenausstellungen zu begreifen sind. Dabei wurde bei der Auswertung der Interviews deutlich, dass die Antworten, die ich den Kategorien *Literaturbegriff* und *Verhältnis zum Literarischen* zugeordnet habe, definitiv noch einmal bestätigen, dass meine Annahme aus dem Theorieteil sich als richtig darstellt, derzufolge die Frage danach, wie Literatur ausgestellt werden könne, sich als verfehlt erweist. Wie Heuer vom *Buddenbrookhaus* in Lübeck selbst beschreibt, hatten die Versuche mit den Laborausstellungen gezeigt, dass im Rahmen dieser radikal neuen Ausstellungsformate nicht Literatur ausgestellt, sondern ein *Bezug zur Literatur* hergestellt werden kann. Auch im *Kleist-Museum* in Frankfurt an der Oder hatte die Kuratorin Gribnitz betont, es sei relevant, welcher *Literaturbegriff* angelegt werde. Bei genauer Betrachtung geht es eigentlich darum, in welcher Art und Weise, produktions- oder rezeptionsästhetisch, Literatur in den Blick genommen wird. Insofern ist festzuhalten:

3: *Ausstellungen stellen nicht Literatur aus, sondern stellen ein Verhältnis zu ihr her.*

Damit bestätigt sich das Bild, das aus der theoretischen Diskursivierung (Kapitel 3) abgeleitet worden war. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass die Literatúrausstellungen als Symmedien zu begreifen sind, die Literatur auf unterschiedliche Arten und Weisen thematisieren können. Diese Arten von Ausstellungen werde ich im Folgenden ausdifferenzieren.

Bei der Betrachtung der Kategorie *Bezug zu Vermittlungszielen* lässt sich folgende These festhalten:

4: *Involvierungsstrategien in Bezug auf elementare Kernszenen literarischer Texte lassen sich mit unterschiedlich komplexen Texten für unterschiedliche Zielgruppen in den Ausstellungsraum bringen.*

Die Möglichkeit der Involvierung wurde besonders augenfällig in der GRIMMWELT in Kassel und im *Günter Grass-Haus* in Lübeck vorgeführt, wobei in der GRIMMWELT Märchen und im *Günter Grass-Haus* ein Roman fokussiert wurden. Deutlich wird dabei auch, dass die konkrete Ausgestaltung derartiger Involvierungsstrategien variiert und auch mit vollkommen unterschiedlichen Medien möglich ist, letztlich aber der Effekt darin besteht, die Besucher*innen affektiv zu ergreifen und damit einen individuellen Bezug zwischen dem literarischen Text und der Betrachter*in herzustellen.

Wenn die Ausstellung zu abstrakt ist, wie am Beispiel der Laborausstellung *Erzähl mir Meer* im *Buddenbrookhaus* in Lübeck deutlich wurde, dann stellt sich die Rezeption des entsprechenden Ausstellungselements als herausforderungsreich dar. Wenn aber die Verbindung zum Ausstellungsthema sich klar ergibt und intuitiv erfassbar ist, wie es beispielweise auch in der virtuellen Realität *Inside Blechtrommel* im *Günter Grass-Haus* in Lübeck der Fall ist, dann ergreift das entsprechende Ausstellungselement die Besucher*in direkt und emotional. In diesem Falle werden die Besucher*innen also durch die Ausstellung in das Thema eingebunden und affiziert. Der Ausstellungszugang ist in diesem Falle affektiv und nicht rational, ermöglicht gerade dadurch aber nachhaltige Erfahrungen.

Allerdings zeigt sich sogleich, dass die Ausstellungselemente auch aufeinander aufbauen müssen:

5: *Die Ausstellungselemente müssen aufeinander abgestimmt werden, damit sie rezipierbar bleiben.*

Heuer aus dem *Buddenbrookhaus* in Lübeck erwähnte, ein großes Problem der experimentellen Laborausstellungen habe darin bestanden, dass die Besucher*innen unvermittelt von einem traditionellen Ausstellungsteil in einen Raum gelangten, der sich überhaupt nicht in den weiteren Ausstellungsgang fügte.

Gribnitz aus dem *Kleist-Museum* in Frankfurt an der Oder betonte im Interview, dass der *Werk-Raum* eine anspruchsvolle Symbolik aufweise und daher der vorherige Raum zur Sprache in gewisser Weise auch als Vorbereitung auf diesen Raum diene und in einem noch vertrauteren Ausstellungskontext bereits mit einigen szenografischen Elementen operierte, die dann im zweiten Raum zur Anwendung gelangen. Ebenso besteht im *Günter Grass-Haus* in Lübeck der Konnex zwischen der virtuellen Realität und den darauffolgenden schauphilologischen Ausstellungselementen in der Gestaltung des Raums, indem die

Kulisse der virtuellen Realität sich im Ausstellungsraum analog wiederfindet und die Kulisse für die Ausstellung der Entstehungskontexte von Grass' Roman bildet.

Im Kontext meiner Habilitationsschrift, in der es darum geht, didaktische Potenziale des Besuchs einer Ausstellung zu erarbeiten, ist wichtig, hervorzuheben, dass es sich bei Ausstellungen nicht um ein didaktisches Medium handelt. Ausstellungen lassen sich nicht auf einen konkreten Lernertrag verengen und sind, wie schon die Auseinandersetzung mit der neuen Museologie nahelegt, keinesfalls darauf zu beziehen, dass sie bestimmte Einsichten vermitteln sollen. Die zentrale These lautet also:

6: Ausstellungen sind nicht per se didaktisch.

Wie im Rahmen der Interviews in Bezug auf die Kategorie *Bezug zu Vermittlungszielen* darüber hinaus deutlich wurde, sind Kurator*innen sich der Tatsache bewusst, dass Ausstellungen vermittelnd fungieren, aber dennoch keine rein didaktischen Medien im prototypischen Sinne darstellen. So ist nicht zu benennen, welches schulische Vermittlungsziel mit einer bestimmten Ausstellungsstation erreicht werden soll, es geht noch nicht einmal immer notwendigerweise darum, dass jede Station mit einer derartigen Zielsetzung versehen sein kann und muss. Wie Zeissig (*Workshop A Rose is a Rose is an Onion. Über das Ausstellen von Literatur im Buddenbrookhaus* in Lübeck) und Lepp (*GRIMMWELT* in Kassel) betont haben, würde es dem Symmedium Ausstellung nicht gerecht, ein engmaschig herausarbeitendes Vermittlungsziel zu erarbeiten und eine Wissensvermittlung im schulischen Sinne anzunehmen. Lepp geht davon aus, dass Ausstellungen auf eine gänzlich andere Weise Wissen erzeugen und vermitteln können als andere Medien oder schulischer Unterricht. Für eine bloße Übersetzung in schulische Vermittlungsstrukturen ist das Symmedium eben zu komplex.

Gerade die Tatsache, dass Ausstellungen auf eine gänzlich andere Art und Weise Wissen erzeugen und vermitteln können, führt zu der Beobachtung, dass auch scheinbar abstrakte Ausstellungskonzeptionen wie die Dauerausstellung *Die Seele im Literaturmuseum der Moderne* in Marbach oder die *Werk*-Ausstellung im *Kleist-Museum* in Frankfurt an der Oder auch Kinder anspricht, wenn auch auf einer anderen Abstraktionsebene als es in meinen Beschreibungen der Fall war:

7: Auch auf den ersten Blick abstrakte Ausstellungen können Kinder anregen und faszinieren.

Da Ausstellungen, wie es in dieser Arbeit gezeigt und auch von allen Interviewpartner*innen betont wurde, mit mehreren Sinnen erfahrbar sind, auch die Leiblichkeit ausnutzen, die Bewegungen der Besucher*innen im Raum ermöglichen und damit gewissermaßen ganzheitliche Eindrücke vermitteln, bieten Ausstellungen unterschiedliche Erfahrungsangebote für unterschiedliche Altersgruppen. Wenn beispielsweise Gfrereis und Staack betonten, dass in der alten Dauerausstellung des *Literaturmuseums der Moderne* in Marbach, in der noch über 1000 papierförmige Exponate zu sehen waren, Erwachsene oft überfordert, schon Vor- und Grundschulkindern hingegen fasziniert gewesen seien, dann stellt das für didaktische Anschlussüberlegungen eine hochgradig relevante Beobachtung dar: Kinder, so vermuten Gfrereis und Staack, lassen sich von dem Rätselhaften anstecken und gehen wie Detektiv*innen auf Spurensuche, um damit für sich einen Zugang zu der Vielzahl

an auf den ersten Blick ungeordneten Eindrücken auf die Spur zu gelangen (vgl. dazu Kapitel 5.1.2 dieser Arbeit). Anders als Erwachsene, und das ist eine wirklich zentrale Unterscheidung, ginge es Kindern nicht darum, eine systematische Ordnung in die Ausstellung und ihre Zusammenhänge zu bringen, vielmehr bringe es ihnen einfach Spaß, im Ausstellungsraum Entdeckungen zu machen, Rätsel zu lösen und selbst körperlich wie geistig aktiv zu werden.

Natürlich erfassen Kinder damit nicht die literaturgeschichtlichen Zusammenhänge und können die Hintergründe in Bezug auf einige der entstehenden literarischen Werke nicht verstehen, aber das ist im Rahmen eines Ausstellungsbesuchs ja auch gar nicht erforderlich. Wie ich im Folgenden noch weiter konkretisieren werde, sind Ausstellungsbesuche nicht mit expliziten Vermittlungszielen zu versehen, sodass ohnehin nicht jede Besucher*in einer Ausstellung dieselben Inhalte mitnehmen wird. Wenn aber beispielsweise Kinder im *Literaturmuseum der Moderne* detektivisch nach bestimmten Schriftzeichen suchen, die sich in Vitrinen verbergen, oder sich besonders gestaltete oder mit Markierungen versehene Bücher anschauen, dann bietet das schon einmal Erfahrungen mit dem Medium Schrift, mit Literatur und mit dem Symmedium Ausstellung.

Ähnliche Erfahrungen haben Gribnitz und Dalchau aus dem *Kleist-Museum* in Frankfurt an der Oder gemacht: Sie hatten ja berichtet, dass die auf den ersten Blick abstrakte Ausstellungskonzeption der labyrinthischen Anlage des *Werk-Raums* bei den Kindern für Begeisterungssorge (vgl. Kapitel 5.2.3 dieser Arbeit). Natürlich können auch hier die Kindergarten- und Grundschulkinder noch nicht die Bezüge zu Kleists Werk herstellen und erst recht nicht kontextualisieren, wie in dieser Ausstellungssektion bestimmte Interpretationsthemen in den Raum gebaut wurden. Aber, so Dalchau, die Kinder stellen schon einen Bezug zum *Kleist-Museum* her, stellen sinnliche Erfahrungen an, die zwar keinen direkt messbaren Effekt aufweisen, sich aber durch Anschlusskommunikation verfestigen lassen. Es wäre freilich zu verengt, den Kindern danach eine Art Erklärung für die Parallelisierung des räumlichen Durchschreitens der Ausstellung mit dem kognitiven Durchschreiten von Kleists Universum zu geben, aber es lässt sich spielerisch aufgreifen, dass die Kinder in der Ausstellung so unterschiedliche Pfade wählen konnten, sich unterschiedliche Wege zwischen den Stangen gesucht haben. Mindestens lässt sich aus den Erfahrungen, die Dalchau schildert, ein positives Selbstkonzept als Museumsbesucher*in und womöglich auch eine positive Haltung gegenüber Literatur ableiten, möglicherweise lässt sich die kindlich-fantasievolle Erfahrungswelt der Kinder in der Folge aber sogar noch weiter ausdehnen dahingehend, dass die Kinder über die Abzweigungen und Verästelungen ihrer Gedanken und Deutungen nachdenken und damit eine bildliche Erfahrung von Ambiguitäten im Kontext des Literarischen anstellen.

Das soll nicht bedeuten, dass wirklich jede Ausstellung für Kinder geeignet ist. Sicher ist es naheliegender, eine Ausstellung wie die der *GRIMMWELT* zu besuchen als beispielsweise eine der Laborausstellungen im *Buddenbrookhaus*, wenn es sich um eine Primarstufenklasse handelt. Insofern ist hier schon vorab zu eruieren, inwiefern eine Ausstellung überhaupt Anknüpfungsmöglichkeiten an die Wahrnehmung der Schüler*innen aufweist. Allerdings sollten schon Vor- und Grundschulkinder eben nicht unterschätzt werden, wie die Beispiele zeigen.

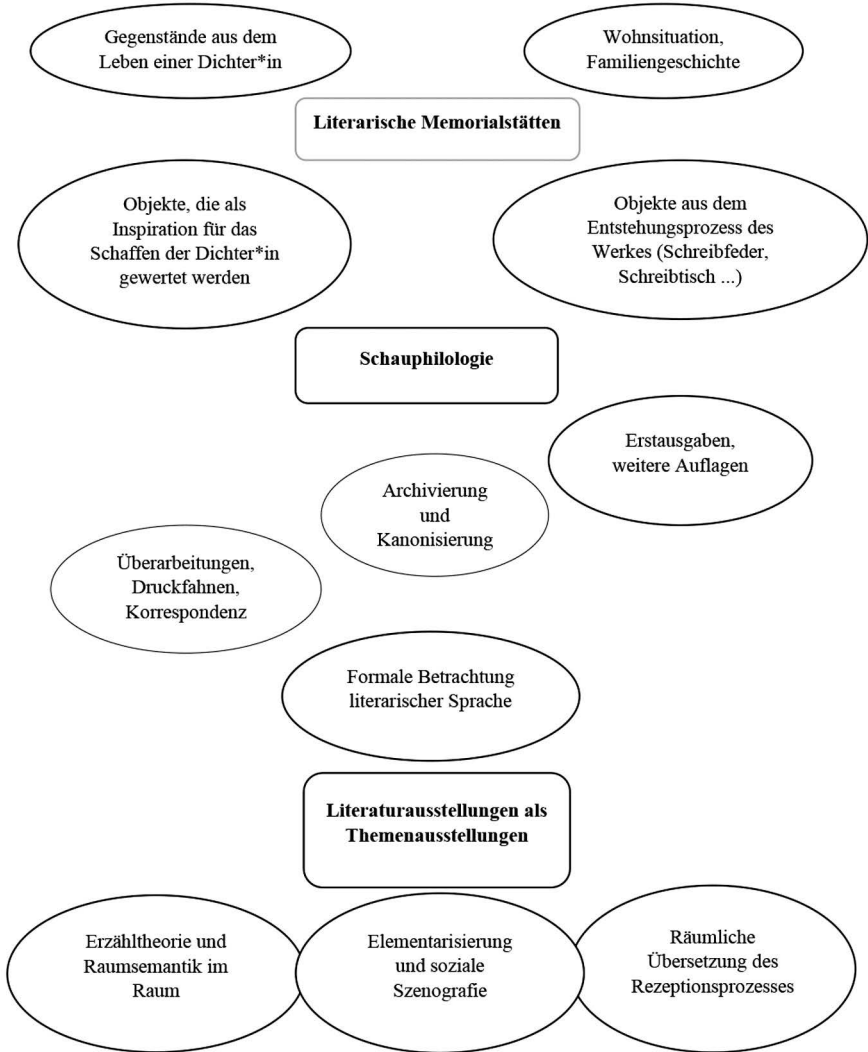
Wenn es darum geht, Potenziale literaturmuseumalen Ausstellens abzuleiten, bedarf es nun zunächst noch einiger konzeptioneller Klärungen. Nachdem ich in Kapitel 3 eine Sichtung des Diskurses zum literaturmuseumalen Ausstellen vorgenommen und in Kapitel 5 exemplarische Ausstellungen in Hinblick auf deren Umgang mit Literatur analysiert habe, soll es nun zu einer Zusammenführung der Sichtung des Diskurses und der Ausstellungsbeobachtungen kommen. Dabei beziehe ich auch die Interviewaussagen mit ein, die ich der Kategorie *Verhältnis zum Literarischen* und *Literaturbegriff* zugeordnet habe, und stelle dadurch eine Erweiterung der bisherigen Systematisierung her. Diese Zusammenführung dient dazu, eine terminologische Klarheit in den Diskurs zum literaturmuseumalen Ausstellen zu bringen. Es soll nicht darum gehen, die kuratorischen Freiheiten zu verengen oder die Rezeption der Ausstellungen zu beschränken. Die hier angestellten terminologischen Trennungen sind rein analytischer Natur.

b) Erweiterung der Typologie literaturmuseumalen Ausstellens

Durch die im Folgenden angelegte Systematisierung und Kartografie soll eine Orientierung in den Diskurs literaturmuseumalen Ausstellens gebracht werden, die nicht nur für die Forschung, sondern auch für die praktische Anwendung relevant sein kann: Wenn eine solche Orientierung in der Vielfalt literaturmuseumalen Ausstellens vorliegt, dann kann den hier ausbuchstabilten Arten literaturmuseumalen Ausstellens auch ein übergeordnetes didaktisches Potenzial zugeschrieben werden. So erfolgt eine Komplexitätsreduktion im Feld literaturmuseumalen Ausstellens dadurch, dass nicht mehr über die Potenziale des Mediums allgemein gesprochen wird, sondern eine Untergliederung nach literaturmuseumalen Gattungen möglich wird. Das kann auch Orientierung für die Praxis bieten, wenn beispielsweise Lehrkräfte eine Literatúrausstellung als außerschulischen Lernort aufsuchen und vorab antizipieren möchten, was für eine Art von Ausstellung vorliegt und welche Erfahrungen hier angebahnt werden können.

Dafür soll eine Typologie prototypischer Arten literaturmuseumalen Ausstellens entworfen werden. Das trägt der Individualität des Symmediums Ausstellung Rechnung, bringt aber gleichzeitig eine Beschreibbarkeit und damit auch Didaktisierbarkeit mit sich. In grau hinterlegt sind in der folgenden Darstellung die Dichterhäuser und literarischen Memorialstätten. Dabei handelt es sich in der historischen Genese des Mediums um die ersten Ausstellungsstätten, die unter dem Oberbegriff Literaturmuseum zu fassen sind (vgl. Kapitel 3.4). Diese Arten literaturmuseumalen Ausstellens wurden von Hoffmann erinnerungskulturell ausgedeutet und bringen die Fassung der neueren Formen literaturmuseumalen Ausstellens, die im Kontext dieser Habilitationsschrift angestrebt wird, nicht voran. Im Rahmen meiner Betrachtungen geht es ja gerade nicht um die Erinnerung, sondern um die Bezugnahme auf die Literatur als immateriellem Objekt. Daher betrachte ich auch nur die Ausstellungen, die Literatur zum Thema haben. Eine Trennung von Ausstellungen, die Literatur auf Basis ihrer Trägermedien in den Blick nehmen, und solchen Ausstellungen, die sich der immateriellen Seite widmen, erweist sich als nicht zielführend. Stattdessen sind folgende Untergliederungen anzustellen:

Abbildung 36: Arten literaturmusealen Ausstellens



Quelle: selbst erstellt

Von oben nach unten nimmt die Relevanz der Materialität ab. Während in den oben angeordneten Arten literaturmusealen Ausstellens noch materielle Gegenstände die Basis bilden, zeigt sich in den schauphilologischen Formaten, dass hier zwar materielle Gegenstände gezeigt werden, die aber über ihre eigene materielle Bedeutung auf eine immaterielle Dimension verweisen. Die Themaschauspiel, die unten angeordnet sind, benötigen nicht einmal mehr zwingend materielle Originale, sondern erzeugen mit Hilfe von Szenografie bestimmte Effekte, um damit Themen in den Raum zu übertragen.

Wie ich in Kapitel 3.4 herausgearbeitet habe, stellt die erinnerungskulturell basierte Ausstellungskonzeption auch in der historischen Genese die erste Art der Ausstellung dar. So hatte Lange-Greve herausgearbeitet, dass der Ursprung der literaturmusealen Ausstellungspraxis gerade im Bereich des Dichterhauses gelegen habe. Noch in der derzeitigen Praxis sind die Darstellungen des ›Umfelds‹ von Literatur im Sinne Barthels sehr weit verbreitet.

Für den museologischen Kontext stellt sich die Bezugnahme auf die Materialität als naheliegende Variante dar, weil erstens klassische Dauerausstellungen im Museum einen Bezug zu ihrer Sammlung und damit zu ihrem materiellen Bestand haben und zweitens die Ausstellung in ihrer prototypischen Form das Ziel hat, Primärerfahrungen mit originalen Gegenständen zu ermöglichen (vgl. dazu die Ausführungen in Kapitel 1 der vorliegenden Habilitationsschrift). Allerdings lässt sich die Aufgliederung der unterschiedlichen Arten literaturmusealen Ausstellens auch noch auf eine andere Weise anlegen, wenn nämlich die Möglichkeiten der neuen Museologie noch konsequenter zur Anwendung gelangen.

Die Beobachtungen, die ich im Rahmen der Ausstellungsbesuche und durch die Interviews angestellt habe, werde ich im Folgenden mit den Beobachtungen zu den bestehenden Positionen zum literaturmusealen Ausstellen diskursivieren und dadurch das Symmedium Literatúrausstellung noch systematischer in Hinblick auf seine Themen zusammenfassen. Dabei gehe ich davon aus, dass erstens solche Arten von Ausstellungen bestehen, die *Gegenstände im Ausstellungsraum* präsentieren, zweitens solche, die sich an der Grenze zwischen *materiellen und immateriellen Gegenständen* befinden und materielle Objekte in einem starken Sinne inszenieren und neu semantisieren und drittens solche, die sich als Ausstellungen des Immateriellen Verstehen und *Literatur mittels Szenografie in den Ausstellungsraum übertragen*. Die Grenzen zwischen diesen Arten von Ausstellungen sind aber fließend, wie ich im Folgenden darstellen werde. So lassen sich einige der im Folgenden dargestellten Ausstellungsformate je nach gradueller Ausgestaltung teilweise eher dem einen oder eher dem anderen Bereich zuordnen. Diese fließenden Übergänge werden im Text jeweils auch dadurch gekennzeichnet, dass die entsprechenden Ausstellungsformate dann beiden Kategorien von Ausstellungen zugeordnet werden.

A: Gegenstände im Ausstellungsraum

1 Umfeld von Literatur

Wie ich schon aus der Theorie hergeleitet hatte, stellen die Ausstellungen des Umfelds von Literatur einen zentralen Bestandteil literaturmusealen Ausstellens dar. Dabei lassen sich folgende Ausprägungen festhalten:

1.1: Beliebte anschauliche Gegenstände aus der Biografie der Dichter*in sind etwa der Schreibtisch, an dem wichtige Manuskripte entstanden, die Tasse, aus der die Dichter*in getrunken hat oder das Schreibgerät, mit dem die Manuskripte angefertigt oder redigiert wurden. In vielen Literaturmuseen zu einer einzelnen Dichter*in wird darüber hinaus die Wohnsituation authentisch oder als Rekonstruktion dargestellt, um so einen Einblick in

das Leben der Künstler*in zu ermöglichen. Auch werden persönlich bedeutsame Gegenstände präsentiert, die eine Verbindung zur Autor*in eines Texts herstellen sollen. Hierbei handelt es sich, wie ich herausgearbeitet habe, um personalmuseales Ausstellen.

1.2: Eine andere Art der Umfeldausstellungen besteht im Auslegen von Briefen oder Tagebuchauszügen, die den Schaffensprozess eines literarischen Werks begleitet haben. So werden die Selbstzweifel der Künstler*in, Ideen, Reflexionen oder Diskussionen mit Zeitgenoss*innen dargestellt und damit die Produktionsbedingungen des literarischen Texts vorgeführt. Weitere denkbare Exponate sind Zeitungsartikel, in denen der literarische Text besprochen wird, mögliche Dokumente von Rechtsstreitigkeiten oder Korrespondenzen mit Literaturagent*innen oder Verleger*innen. Damit wird der Kontext der Veröffentlichung erfahrbar gemacht und die Distributionsbedingungen von Literatur können reflektiert werden.

1.3: Eine ebenfalls weit verbreitete Form der auf materiellen Exponaten basierenden Ausstellungskonzeption besteht im Zeigen von Gegenständen, die für die Dichter*in im Zuge der Anfertigung eines Werks von Bedeutung waren, etwa eine Wanduhr, eine Brosche oder Familienerbstücke und Kleidung. Es handelt sich um reale Gegenstände, denen eine Bedeutung für bestimmte Textpassagen zugeschrieben wird. So sollen beispielsweise die Beschreibungen des Wohnhauses der Familie Buddenbrook dadurch anschaulicher werden, dass die beschriebene Fassade im Original in der Mengstraße 4 in Lübeck zu betrachten ist und somit die Vorlage für den Romantext geboten hat. Dieses Zeigen stellt eine Verbindung zwischen dem Leben der Dichter*in und ihren literarischen Produkten her. Eine Grenze besteht darin, dass dadurch Literatur stark auf die Biografie und Persönlichkeit ihrer Autor*in bezogen und die Eigengesetzlichkeit von Literatur vernachlässigt wird. Allerdings erfüllt diese Betrachtung den Erkenntnissen der Besucher*innenforschung zufolge eindeutig das Besucher*inneninteresse (vgl. Plachta, Bodo: Dichterhäuser in Deutschland, Österreich und der Schweiz, S. 13.)

1.4: Schließlich besteht eine Art der ›Umfeld‹-Ausstellungen darin, dass Zeugnisse der überindividuellen Ereignisgeschichte, etwa zur Erfindung einer neuen Waffe, oder Zeitungsberichte über ein realgeschichtliches Ereignis, ausgelegt werden und damit die These vertreten wird, dass diese Ereignisse die Entstehung des Texts beeinflusst hätten. Diese Ausstellungen basieren oft auf der Sammlung des Museums und bringen dessen Bestände anschaulich zur Präsentation oder beziehen sich auf konkrete Gegenstände aus dem Bestand anderer Sammlungsstätten. Diese Art der Ausstellungen ist dem erinnerungskulturellen Diskurs zuzuordnen und daher von denjenigen Ausstellungen abzugrenzen, die für den Kontext dieser Arbeit von Relevanz sind.

2 Präsentation/Ausstellung der Trägermedien von Literatur

Die zweite große Art literaturmusealen Ausstellens besteht in der Präsentation der Trägermedien von Literatur. Auch diesbezüglich bietet die museale Sammlung die Basis der Ausstellung. Wenn es darum geht, die Trägermedien von Literatur zu präsentieren, werden beispielsweise Erstausgaben, Übersetzungen, Neuauflagen oder Adaptionen ausgelegt, kommentiert und gegebenenfalls die Möglichkeit zum Einlesen eröffnet. Zu diesem Ausstellungsformat zählt auch das Auslegen von Überarbeitungsbogen und Druckfahnen,

aus denen der Prozess der Entstehung von Literatur deutlich wird. An dieser Stelle zeigt sich, dass die Grenzen zwischen den einzelnen Arten literaturmusealen Ausstellens fließend sind, denn diese Herangehensweise ließe sich ebenso gut zum ›Umfeld‹ der Literatur zählen.

B: An der Grenze zwischen materiellen und immateriellen Objekten

Je nach Art der Ausstellung können die ›schauphilologischen‹ Ausstellungen in einem besonders intensiven Sinne zu Grenzgängerinnen werden. Die Trägermedien von Literatur sind nämlich auch dann die Basis der Ausstellung, wenn Literatur als archivierbarer Gegenstand aufgefasst wird, wie es im *Literaturmuseum der Moderne* in Marbach am Neckar der Fall ist. Hier werden also unterschiedliche Dokumente (zum Beispiel Überarbeitungen, Verlagskorrespondenz, Tagebucheinträge) ausgelegt, um damit das Wesen der Sammelbarkeit, Kanonisierung und Aufbewahrung von Literatur vorzuführen. Dem Verständnis nach geht es also weniger darum, die Lebensumstände der Urheber*innen literarischer Kunstwerke zu zeigen als vielmehr um die Inblicknahme der Entstehung und Aufbewahrung kulturell bedeutsamer Texte auf ihrem Trägermedium. Das Trägermedium verweist aber über sich selbst hinaus und bietet damit auch einen Zugriff auf das Werden von Literatur und damit auf eine immaterielle Betrachtung von Literatur.

3 Formale Betrachtung von Literatur

An der Grenze zwischen der trägermedialen und der nicht materiell basierten Betrachtung von Literatur steht auch der Komplex der formalen Betrachtungen, der beispielsweise im Raum *Sprache* der Dauerausstellung des *Kleist-Museums* in Frankfurt an der Oder in Reinform umgesetzt wurde. So realisiert die Kleist-Ausstellung auch die Beschäftigung mit Sprache, rhetorischen Mitteln und Stilmitteln, die in diesem Falle nicht an die Trägermedien gebunden bleiben. Es liegen keine Originale aus, sondern aufbereitete Tafeln mit Sprachbeispielen. Insofern bleibt hier zwar eine Betrachtung des Mediums Sprache, sie wird aber losgelöst vom Trägermedium Papier. Diese Ausstellungselemente lassen sich vollständig von den Beständen des Museums losgelöst denken, weil hier keine als Original vorhandenen Exponate erforderlich sind. Die Lenkung der Aufmerksamkeit der Besucher*innen auf die Sprachverwendung in literarischen Texten ist damit gerade nicht notwendigerweise an die Trägermedien gebunden.

Die beschriebene Art literaturmusealen Ausstellens ist, wie gezeigt, schon konzeptionell schwierig zu fassen, immerhin muss die Sprache doch selbst in ihrer mündlichen Erscheinungsform zumindest an ein Medium gebunden präsentiert werden. Ein abstrahierender Zugriff, bei dem die Sprache weder in logografischer noch in phonetischer Medialität auftritt, scheint schwer zu realisieren. Allerdings bieten sich, wie in Kapitel 3.4.4 dargestellt, durchaus Möglichkeiten, szenografische Elemente in den Raum zu bauen, dadurch zum Thema Sprache zu führen und damit Sprache räumlich wahrnehm- und interaktiv erfahrbar zu machen.

C: Übertragung von Literatur in den Ausstellungsraum

Anders verhält sich das mit Zugriffen, die den Inhalt oder die fiktionalen Weltentwürfe von Literatur in den Blick der Ausstellung nehmen. Die im Folgenden vorgestellten Zugriffe auf die selbst von der Sprache als Trägermedium losgelöste Literatur sind ihrerseits nicht an einen Sammlungsbestand gebunden, weil es nicht um die Präsentation von Originalen geht. Bei derartigen Zugriffen auf Literatur geht es nicht unbedingt um die Sprachverwendung oder die konkrete Gestaltung der jeweiligen literarischen Texte, sondern beispielsweise auch um rein emotional-involvierende und damit gerade nicht sprachliche Zugänge zur Welt der literarischen Texte.

Diese Zugriffe stellen jeweils nur einen kleinen Teil der Ausstellungen dar und werden in der Forschungsliteratur bisher noch wenig systematisch erfasst. Folgende Möglichkeiten lassen sich in der aktuellen literaturmusealen Theorie wie Praxis festmachen:

4 Konkretisierung literarischer Beschreibungen im Raum

Ausgangspunkt der Auseinandersetzung mit der Inhaltsseite von Literatur und der Möglichkeit im deutschsprachigen Diskurs, den Inhalt literarischer Texte in den Ausstellungsraum zu übertragen, stellte der *begehbbare Roman* in der alten Dauerausstellung *Die Buddenbrooks – Ein Jahrhundertroman des Buddenbrookhauses* in Lübeck dar (vgl. dazu die Ausführungen in Kapitel 3.4.4, »neue Anschaulichkeit«). Hierbei handelte es sich um eine Konkretisierung literarischer Beschreibungen, wobei auf Basis der Beschreibungen von Handlungsorten im Text eine Konstruktion dieser Beschreibungen im Raum vorgenommen wurde. Bei dieser Konzeption wird die entworfene literarische Welt in den Raum übersetzt. Fraglich bleibt aus heutiger Sicht, inwiefern dadurch ein Zugang zur Literatur erreicht wird. Wenn es um die Literatur als immateriellen Gegenstand geht, um das, was im Rezeptionsakt entsteht, dann stellt die Konkretisierung der Beschreibungen eine künstliche Materialisierung der eigentlich immateriellen Literatur dar. Streng genommen stellt eine so verstandene Ausstellung nicht den Inhalt des literarischen Texts aus, sondern bildet einen Versuch ab, die Literatur 1:1 in das Zeichensystem der Räumlichkeit zu übertragen. Die Herangehensweise bietet damit keinen neuen Blick auf die Literatur und regt auch nicht in erster Linie zum Denken an, sondern gibt eine Vorstellung der räumlichen Beschreibungen vor. Letztlich wird damit nicht die Vorstellungsbildung angeregt, sondern eher eingeschränkt und ein *Denken im Raum* im Sinne von Tyradellis wird allenfalls dadurch erlangt, dass die Besucher*innen die Materialisierung der Romanbeschreibungen mit ihren Vorstellungsbildern abgleichen können. Allerdings kann diese Art des Umgangs mit Literatur sicher zu einer Reaktivierung von Vorwissen zu einem literarischen Text führen und auch einen Vergleich mit der eigenen Vorstellung der entworfenen Welt anbahnen, was sich als durchaus motivierend für die Besucher*innen darstellen kann. Darüber hinaus kann dieser Zugriff auf Literatur neugierig auf den Text machen. Beispielsweise kann eine so gestaltete Ausstellung Rätsel in Bezug auf den Text aufgeben oder zum Nachdenken darüber anregen, inwiefern die jeweiligen interpretationsbezogenen Darstellungsweisen als individuell an den jeweiligen Text rückbindbar erscheinen.

Neuere Konzepte gehen einen deutlich dekonstruktivistischeren Weg und versuchen ge-

rade nicht, eine Konkretisierung der im Text abstrakt vorhandenen Beschreibungen vorzunehmen, sondern zielen eher auf eine Übertragung von Motiven, Stimmungen oder Rezeptionsweisen in den Raum ab. Diese Konzepte fassen die Ausstellung als Interpretationsangebot oder Adaption des zugrundeliegenden literarischen Stoffs auf und wählen szenografische Zugriffe auf diese Zielsetzung. Dabei besteht zum Beispiel die folgende Möglichkeit:

5 Raumsemantik im Raum

Eine Möglichkeit besteht darin, stärker inhaltsbezogene Metaphern aus der Interpretation in den Raum zu übertragen und beispielsweise Oppositionen, Grenzziehungen oder Grenztülgungen in den Raum zu übertragen, wie ich in Kapitel 3.5.1 dargestellt habe. Auch hier geht es nicht darum, einfache Konkretisierungen von Raumgestaltungen in den Raum zu bauen oder die semantischen Grenzen gleichsam als Selbstzweck zu betrachten, der den Besucher*innen eine feststehende Ordnung vorgibt. Vielmehr sind derartige Ausstellungselemente dezidiert darauf zu beziehen, dass Adaptions- und Interpretationsangebote in den Raum übersetzt werden und damit ein *Denken im Raum* affiziert wird, wie es Tyradellis forderte (vgl. Tyradellis, Daniel: Müde Mussen, S. 145). Einerseits lässt sich damit ein Bezug zur zugrundeliegenden Lektüre herstellen, andererseits bietet die Darstellung innerhalb derartiger Ausstellungen auch die Möglichkeit eines Erstkontakts mit dem Text.

6 Erzähltheorie im Raum

Wie in Bezug auf die Laborausstellung *Fremde Heimat* gezeigt, wurden hier unter anderem erzähltheoretische Beobachtungskategorien mit einem räumlichen Beschreibungsinventar in den Raum gebaut und so räumlich wie auch leiblich mit mehreren Sinnen erfahrbar gemacht. Wie ich in Kapitel 3.5.2 dargestellt habe, lässt sich damit das sonst abstrakt bleibende Inventar zur Beschreibung erzähltheoretischer Konstruktionen in den Raum bauen und sinnlich erfahrbar machen. Zentral ist, dass die von mir untersuchten Ausstellungselemente, wie ausführlich in Kapitel 3.5.2 dargelegt, keine Modelle sein dürfen, die einfach isoliert eine dreidimensionale Anschaulichkeit des Phänomens der Erzählperspektiven in den Raum bauen. Vielmehr kann es darum gehen, bei der Behandlung eines Texts unter anderem auf die räumliche Ausgestaltung erzählerischer Nähe und Distanz als Gestaltungselement zurückzugreifen, wie es in der Ausstellung *Fremde Heimat* im Buddenbrookhaus in Lübeck der Fall war. Zentral ist, dass dieses Gestaltungselement mit einer inhaltlichen Interpretation oder einem Interpretationsangebot beziehungsweise einer These zum Text verknüpft wird.

7 Elementarisierung von Szenen und soziale Szenografie

Am Beispiel der *GRIMMWELT* in Kassel wurde deutlich, dass auch die Möglichkeit besteht, durch die Ausnutzung der Szenografie eine Verbindung der Grundsituation oder des Problemfelds eines Texts mit der Biografie der Besucher*innen herzustellen und damit das entsprechend behandelte Thema greif- und erfahrbar zu machen. Damit werden die Pro-

blemfelder eines literarischen Texts für die Besucher*innen mit einem Identitätsbezug versehen. Wie die Konzeption der Station *Inside Blechtrommel* im *Günter Grass-Haus* in Lübeck exemplifiziert, kann ein so angelegtes literaturmuseales Ausstellungselement zugleich Neugierde wecken und damit an die Lektüre des entsprechenden Texts heranzuführen. Wenn, wie es im *Günter Grass-Haus* der Fall ist, die Ausstellung nämlich in die Welt des Textes hineinführt und mittels virtueller Realität und Augmented Reality die Besucher*innen involviert, dann allerdings an einer Stelle der Handlung abbricht und die Besucher*innen mit einem ungelösten Rätsel entlässt, das nur durch die Lektüre des zugrundeliegenden Romans gelöst werden kann, dann steigert die Ausstellung durch diese Verwebung mit der eigenen Erfahrungs- und Erlebniswelt der Besucher*innen die entsprechende Motivation zum Lesen.

Wie ich gezeigt habe, handelt es sich um Ausstellungselemente, die Interpretationen in den Raum bauen, Rezeptionsakte begehbar machen oder Involvierungsstrategien zum Eintauchen in die Handlung und/oder zum Einfühlen in die Stimmung des literarischen Texts bieten. Das bedeutet, dass die Ausstellungselemente per se intermediale Bezüge zum referenzierten literarischen Text aufweisen. Dabei stellt es eine in den Raum gebaute Inszenierung dar, die Blicke auf den literarischen Text ermöglicht, zum Nachdenken über den Text und die Sichtweise auf den Text anregt, Stimmungen affiziert oder emotionale Annäherungen herstellt. Da es sich also, wie in Kapitel 3 herausgearbeitet, um eine themenorientierte Auseinandersetzung mit Literatur handelt, wobei Literatur unter Ausnutzung der Möglichkeiten der Räumlichkeit in das Symmedium Ausstellung übertragen wird, sind intermediale Bezüge gegeben. Darüber hinaus arbeiten Ausstellungen auch mit unterschiedlichen Medien, Projektionen, festen Installationen oder Raumausleuchtung und überschreiten damit grundsätzlich Mediengrenzen. Folglich lassen sich Anschlussüberlegungen dahingehend anstellen, die literaturmusealen Ausstellungselemente als mediale Erweiterungen des Literaturunterrichts fruchtbar zu machen.

Allerdings stellt sich die konzeptionelle Betrachtung des Symmediums Literatúrausstellung deswegen als so diffizil dar, weil die Ausstellung keine Verflechtung und auch nicht eine mediale Erscheinungsform der Ursprungsnarration darstellt, sondern schon ein spezifisch aufbereitetes Arrangement zur Hinführung an den Text, das eine hybride Stellung zwischen Vermittlung und Ästhetik einnimmt.

8 Übertragung des Rezeptionsprozesses in den Raum

In einem ähnlichen Sinne zu verstehen sind Ausstellungen, die den Rezeptionsprozess von Literatur nachvollziehen und etwa die Parallelisierbarkeit des Rezipierens eines literarischen Texts mit dem Durchwandern eines Raums aufgreifen. So hatte ich am Beispiel der *Werk*-Ausstellung im *Kleist-Museum* in Frankfurt an der Oder herausgearbeitet, dass hier eine Parallelisierung mit einer *wilden Lektüre* im Sinne de Certeaus vorliegt. Wie in der Ausstellungsbeschreibung dargestellt, bietet das die Möglichkeit, die freiheitliche Rezeption literarischer Texte in den Raum zu übertragen und leiblich erfahrbar zu machen.

Die angestellten Beobachtungen in diesem Kapitel lassen zumindest die neueren Formen literaturmusealen Ausstellens in einem intermedialen Bezug zu Literatur und literarischen Texten aufscheinen. Im Kontext der vorliegenden Arbeit geht es darum, zu zeigen, dass Literatúrausstellungen als außerschulische Lernorte für den Deutschunterricht aufgefasst werden können und dabei eine sinnvolle Ergänzung der schulischen Vermittlung literarischer Kompetenz bieten. Um dieses Ziel zu verfolgen, werde ich in Kapitel 6 herleiten, welche Betrachtungen zum Thema außerschulische Lernorte zentral sind, um darauf aufbauend in Kapitel 7 spezifische Überlegungen für den Literaturunterricht anzustellen.

6 (Literatur-)Ausstellungen als außerschulische Lernorte?

Literaturausstellungen erweitern die Gegenstände des Literaturunterrichts nicht nur medial, sondern auch räumlich: Da es im Rahmen dieser Arbeit dezidiert nicht um Online-Ausstellungen geht, sondern um museale Ausstellungen an einem bestimmten Ort, die zu leiblichen Erfahrungen und einem Denken im Raum in Tyradellis' Sinne einladen, handelt es sich um außerschulische Erfahrungen. Auch wenn Ausstellungen, wie ich im Verlauf der folgenden Kapitel noch genauer darstellen werde, nicht als Lernmedien oder Orte des Lernens im klassisch-vermittelnden Sinne anzusehen sind, so bieten sich doch Möglichkeiten, sie als außerschulische Lernorte in einem weiten Sinne zu fassen.

Der Begriff des Lernortes oder -raumes hat in den letzten 50 Jahren Einzug in den bildungspolitischen Diskurs gehalten. So arbeiten Goerke und Pätzold heraus, dass der Begriff »Lernort« im Jahre 1974 durch den Deutschen Bildungsrat in die bildungspolitische und pädagogische Fachsprache eingeführt worden sei¹ und seitdem eine weite Verbreitung gefunden habe. In seiner Definition pointiert Nuissl, jeder Ort könne ein Lernort werden.² Dabei geht er vom lebenslangen Lernen aus und betont, dass überall Lernprozesse stattfinden können. Zu unterscheiden ist zwischen primären Lernorten, also solchen Orten, die ausschließlich der Wissensvermittlung und dem Lernen dienen (z. B. Schulen) und sekundären Lernorten, die vornehmlich anderen Aufgaben dienen.³

Die Betrachtung der Räume des Lernens hat insofern Konsequenzen für die Institution Schule, als dadurch auch die Relevanz der Gestaltung der Lernräume fokussiert wird. Wittwer und Dietrich weisen darauf hin, dass die räumliche Beschaffenheit eines Klassen- oder Kursraums in die didaktischen Vorüberlegungen mit einbezogen werden

1 Vgl. Pätzold, Günter, & Goerke, Deborah: Rückblicke. Lernen und arbeiten an unterschiedlichen Orten? Zur Geschichte des Lernortbegriffs in der Berufs- und Erwachsenenbildung, in: DIE Zeitschrift, 4/2006, S. 26-28, hier S. 26. [<http://www.diezeitschrift.de/42006/paetzold0601.pdf>], (16.05.2022).

2 Vgl. Nuissl, Ekkehard: Der Omnibus muss Spur halten, in: DIE Zeitschrift, 4/2006, S. 29-31, hier S. 29. [<http://www.diezeitschrift.de/42006/nuissl0604.pdf>] (16.05.2022).

3 Vgl. dazu ebd., S. 30.

müsse.⁴ Das gilt einerseits architektonisch insofern, als beispielsweise zu betrachten ist, wie der Raum entworfen wurde oder welche Lichtatmosphäre herrscht, aber auch in Hinblick darauf, welche Sitzarrangements möglich sind und auch welche Möglichkeiten der Dekoration, Gestaltung oder auch für Projektionen (Abdunklung des Raums, Projektionsfläche für Beamer, Whiteboard, ...) gegeben sind.

Mit dieser erziehungswissenschaftlichen Fokussierung der Räumlichkeit(en) des Lernens ging eine Beschäftigung mit der Frage einher, wie ein Lernraum beschaffen sein sollte, um damit optimale Lernarrangements zu ermöglichen.⁵ Märtens betont, dass nicht jeder Klassenraum ein Lernraum sei und sieht die Lehrkräfte in der Pflicht, gegebenenfalls unter Mitarbeit durch die Schüler*innen den Klassenraum so zu gestalten, dass eine wertschätzende Atmosphäre herrsche, unterschiedliche Lernsituationen geschaffen werden können und somit ein lernfreundliches Setting arrangiert werden könne.⁶ Beispielsweise sollen Lernräume idealiter flexibel gestaltbar sein, eine Erlebnisqualität und somit Anschlüsse an kognitive Verarbeitungsprozesse bieten.⁷ Schrammel arbeitet heraus, dass sich im Zuge der sich diversifizierenden technologischen Entwicklungen und der Innovationen in Bezug auf multimediale Strukturen auch neue Dimensionen von Räumlichkeit eröffnen: Durch Bilder, Filme und mittlerweile sogar multimediale Arrangements seien die entsprechenden Lernräume erweitert worden.⁸ Räumliche Architektonik bezieht in diesem Sinne auch multimediale Projektionen, Augmented Reality und weitere Arrangements mit ein, die sich nicht in der physischen Struktur des Raums widerspiegeln müssen.

Im Zusammenhang mit der Fokussierung der Räume des Lernens weitete sich der Blick auch auf das Lernen außerhalb des Lernorts Schule. So arbeitet Schrammel heraus, dass sich im Zusammenhang mit den Auseinandersetzungen mit den Räumen und Orten des Lernens auch die Tendenz abgezeichnet habe, die Potenziale des lebenslangen und außerhalb der Schule verorteten Lernens (wieder) stärker in den Blick zu nehmen und zudem Anschlussfähigkeiten für den schulischen Diskurs herzustellen.⁹ Insofern sind außerschulische Lernorte als Orte zu betrachten, an denen Lernen auch außerhalb schulischer Kontexte stattfindet. Allerdings lassen sich daran anknüpfend auch Überlegungen dahingehend anstellen, den außerschulischen Lernort als Ergänzung schulischen Lernens in einem spezifischen Sinne zu betrachten. In diesem Falle besteht die Grundannahme darin, die schulisch aufbereiteten Vermittlungsstrukturen

4 Vgl. Wittwer, Wolfgang & Diettrich, Andreas: Zur Komplexität des Raumbegriffs, in: dies. & Walber, Markus (Hg.): Lernräume. Springer VS: Wiesbaden 2015, S. 11-28, hier S. 25.

5 Vgl. zum architektonisch-pädagogischen Diskurs Huber, Ludwig & Thormann, Ellen: Großraumschulen – Erwartungen und Erfahrungen, in: Wigger, Lothar & Meder, Norbert (Hg.): Raum und Räumlichkeit in der Pädagogik. Festschrift für Harm Paschen. Bielefeld: Janus 2002, S. 65-86, hier S. 65-68.

6 Vgl. Märtens, Frank: Gestaltung des Klassenraums als Lernraum. Verantwortung der Klassenleitung und Gemeinschaftsaufgabe der Nutzer, in: Pädagogik (Weinheim), 64/2012, 3, S. 22-25.

7 Vgl. ebd.

8 Vgl. Schrammel, Sabrina: Überlegungen zur räumlichen Analyse von Bildungs- und Erziehungsprozessen, in: Egger, Rudolf et al. (Hg.): Orte des Lernens. VS Verlag für Sozialwissenschaften 2008, S. 91-99, hier S. 92.

9 Vgl. ebd.

durch Erfahrungen in der nicht didaktisch aufbereiteten Welt zu ergänzen. Im Folgenden soll konturiert werden, welche Gedanken in Bezug auf außerschulische Lernorte maßgeblich sind, um darauf aufbauend die Spezifik musealer Ausstellungen als außerschulische Lernorte zu benennen.

6.1 Außerschulische Lernorte als Ergänzung schulischen Lernens

Der Gedanke der Verknüpfung des Lernens im Klassenzimmer mit der authentischen Welt hat in der gegenwärtigen pädagogischen Diskussion Hochkonjunktur, wie Baar und Schönknecht betonen.¹⁰ Dabei handelt es sich keinesfalls um eine erst jüngst in den pädagogischen Diskurs eingebrachte Option, schulisches Lernen mit Erfahrungen an Orten außerhalb der Schule zusammenzubringen. Die Idee, das Lernen nicht nur auf das Klassenzimmer zu begrenzen, formuliert schon Comenius in seiner »Großen Unterrichtslehre« von 1632, wenn er darauf abhebt, Schüler*innen sollten nicht nur aus Büchern lernen.¹¹ Schon für Comenius stellt es sich also als zentral dar, dass in der Schule nicht bloß aufbereitete und schriftlich dargelegte Wissensbestände vermittelt werden, sondern auch eine Verbindung zum Leben hergestellt wird. Wenn Wissen einzig und allein im Klassenraum aus Büchern erworben würde, dann wäre das Gelernte abstrakt, nicht greifbar und abgekoppelt von der wirklichen Lebensumgebung. Eben deswegen stellt es für Comenius eine Notwendigkeit dar, das Wissen aus dem Klassenzimmer mit dem Wissen außerhalb der Schule zu verknüpfen.

Weder damals noch heute geht es darum, außerschulische und schulische Lernorte gegeneinander auszuspielen, sondern vielmehr darum, sie in ein dem (lebenslangen) Lernen zuträgliches Arrangement zu bringen. So konturieren Baar und Schönknecht beispielsweise, dass im Klassenzimmer erworbenes Wissen in vielen Fällen auf die authentische Welt bezogen und damit anschaulich werde, wenn die Schüler*innen außerschulische Lernorte aufsuchten.¹² Während in der Schule allgemein eine systematische Aufbereitung von Wissensbeständen erfolge, die in didaktisch reduzierter Form vermittelt werden, ermögliche der Besuch eines außerschulischen Lernorts die Verbindung dieses aufbereiteten und systematisierten Wissens mit der nicht aufbereiteten, authentischen Welt.¹³ Das Aufsuchen außerschulischer Lernorte ermöglicht dementsprechend Erlebnisse und Erfahrungen, die mit dem in der Schule Gelernten verknüpft werden können. Das schafft Anschaulichkeit, zeigt den Schüler*innen die Relevanz des Gelernten und ermöglicht damit nachhaltige Erkenntnisse.

Im Sachunterricht bietet es sich in diesem Sinne beispielsweise an, passend zum Thema »Steinbruch« einen realen Steinbruch aufzusuchen, um dort das in der Schule Gelernte durch unverstellte und authentische Primärerfahrungen anzureichern. Das schulisch vermittelte Wissen wird insofern mit einem Praxisbezug versehen, als die

10 Vgl. Baar, Robert & Schönknecht, Gudrun: Außerschulische Lernorte, S. 7.

11 Vgl. Comenius, Johann Amos: Große Unterrichtslehre, 6. verbesserte Auflage, Langensalza: Beyer 1927, S. 5.

12 Vgl. Baar, Robert & Schönknecht, Gudrun: Außerschulische Lernorte, S. 11.

13 Vgl. ebd.

Schüler*innen am authentischen und nicht didaktisch aufbereiteten Ort womöglich sogar selbsttätige Erfahrungen anstellen. Sauerborn und Brühne fassen zusammen, dass an außerschulischen Lernorten der jeweilige Lerngegenstand in seiner Gesamtheit wahrgenommen werden könne.¹⁴ Damit ergänzt das Lernen die Aufbereitung von Wissensbeständen in der Schule. So finde in der Schule eine didaktisch reduzierte Partikularisierung von Lerngegenständen statt, die dadurch zwar auf das Aufnahmevermögen der Schüler*innen zugeschnitten, aber genau deshalb auch von der Lebenswelt abgekoppelt seien.¹⁵ In der Herstellung einer Verbindung von schulisch aufbereitetem Lernen und der Lebenswelt liegen zentrale Potenziale des außerschulischen Lernens. So ist laut Sauerborn und Brühne am außerschulischen Lernort eine Rückbindung der schulisch vermittelten Wissensbestände an die Realität möglich.¹⁶ Die Erfahrung am außerschulischen Lernort stellt sich damit als komplex dar, bietet aber auf der anderen Seite auch ein hohes Maß an Anschaulichkeit und kann dadurch zu einer nachhaltigen Verarbeitung und Verknüpfung der Erfahrungen mit dem schulischen Wissen führen.

Ott und Wrobel setzen sich mit den Potenzialen außerschulischen Lernens für den Deutschunterricht auseinander und arbeiten heraus, dass am außerschulischen Lernort auch für den Deutschunterricht ein »Mehrwert von primären und unmittelbaren Erfahrungen«¹⁷ bestünde. Primär und unmittelbar sind diese Erfahrungen, weil sie in einem realen, nicht didaktisch aufbereiteten Setting gemacht werden. Wenn Ott und Wrobel sich auf die Primärerfahrungen beziehen, dann geht es ihnen vornehmlich darum, authentische Orte ohne einen Vermittlungsauftrag aufzusuchen und hier sinnliche und authentische Erfahrungen aus erster Hand zu machen. Die Möglichkeit von Primärerfahrungen ist in der Tat an Orten wie Parks, Spielplätzen oder WCs, die in Otts und Wrobels Sammelband exemplarisch als außerschulische Lernorte für den Deutschunterricht fruchtbar gemacht werden, gegeben.

An dieser Stelle wird deutlich, dass auch außerschulische Lernorte konzeptionell zu untergliedern sind: Außerschulische Lernorte können entweder – wie die bisherigen Beispiele – authentisch, nicht didaktisch oder pädagogisch vorstrukturiert sein oder aber es handelt sich um didaktisch vorstrukturierte, mittelbare außerschulische Lernorte, die also bereits einen mehr oder weniger klaren Vermittlungsauftrag verfolgen und in einem spezifischen Sinne aufbereitet sind.¹⁸ Museen und Ausstellungen zählen zu diesen didaktisch vorstrukturierten Lernorten und sind daher konzeptionell von den bisher beschriebenen außerschulischen Lernorten ohne Vermittlungsanspruch zu trennen. Museen und ihre Ausstellungen sind Orte, die bereits ihrem institutionalisierten Selbstverständnis zufolge Möglichkeiten zum Erwerb von Wissen oder Bildung bieten und die in der Regel mit einem klar ausgearbeiteten Vermittlungskonzept ausgestattet sind.¹⁹

14 Vgl. Sauerborn, Petra & Brühne, Thomas: Didaktik des außerschulischen Lernens, S. 130.

15 Vgl. Baar, Robert & Schönknecht, Gudrun: Außerschulische Lernorte, S. 11.

16 Vgl. Sauerborn, Petra & Brühne, Thomas: Didaktik des außerschulischen Lernens, S. 131.

17 Vgl. Ott, Christine & Wrobel, Dieter: Einleitung, in: dies. (Hg.): Außerschulische Lernorte im Deutschunterricht, S. 6-16, hier S. 6.

18 Vgl. Sauerborn, Petra & Brühne, Thomas: Didaktik des außerschulischen Lernens, S. 17.

19 Vgl. Baar, Robert & Schönknecht, Gudrun: Außerschulische Lernorte, S. 23.

Sauerborn und Brühne ordnen das Museum den mittelbaren außerschulischen Lernorten zu,²⁰ da es eben keine Primärbegegnungen mit einer unverändert dargestellten Wirklichkeit ermöglicht. Vielmehr ist eine museale Ausstellung selbst bereits ein aufbereitetes Zeichensystem, wie ich im Folgenden darstellen werde. Der Besuch in Museen und Ausstellungen wird darüber hinaus oft gerahmt durch spezifisch museumspädagogische Zusatzangebote. Baar und Schönknecht stellen Orte mit einem intentionalen Bildungsauftrag in einen Gegensatz zu denjenigen Orten ohne Bildungsauftrag, aber mit Bezug zur authentischen Welt.²¹ Auch wenn viele Besucher*innen das Museum nicht in erster Linie aufsuchen, um sich zu bilden, bleibt doch die Zielsetzung von Museen, den Besucher*innen aufbereitete Ausstellungen anzubieten und damit informelle Bildungsangebote zu unterbreiten. Eine kuratierte Ausstellung in einem Museum ist damit definitiv kein im allgemeinen Sinne authentischer Ort. Insofern sind für didaktische Anschlußüberlegungen auch gesonderte Betrachtungen anzustellen.

6.2 Die Spezifik musealer Ausstellungen als außerschulische Lernorte

Die Potenziale der Ausstellung als außerschulischem Lernort, so zeigte ich im vorigen Abschnitt, sind anders geartet als die Potenziale von authentischen Lernorten ohne Bildungsauftrag, etwa einem Industriestandort oder einem Steinbruch. Karpa, Lübbecke und Adam konturieren, dass Museen und deren Ausstellungen aber dennoch Orte seien, an denen konkrete sinnliche Erfahrungen möglich sind.²² Prototypischer Weise besteht die Anschaulichkeit musealer Ausstellungen darin, dass Gegenstände sinnlich wahrnehmbar werden. In Kunstausstellungen können zum Beispiel Werke als Original betrachtet werden, im Industriemuseum lassen sich beispielsweise Gerätschaften anschauen und im Personalmuseum Gegenstände aus dem Leben der entsprechenden historischen Person betrachten.

Auffällig ist in den Publikationen zu Museums- und Ausstellungsbesuchen, dass die mit der Aura des Originals versehenen Objekte das Zentrum der Überlegungen bilden. So hebt Czech hervor, im Museum sei sinnlich-erlebnishaftes Lernen mit originalen Objekten im Gegensatz zur medialen Vermittlungsstruktur in der Schule möglich.²³ Die Betrachtung bleibt also darauf beschränkt, die Erlebnisse mit dem Original ins Feld zu führen.

Im Diskurs der musealen Forschung nimmt die Frage nach der Rolle des Exponats bis heute eine Zentralposition ein. So geht es oftmals um die Klärung der Bedeutungsveränderung eines Gegenstands dadurch, dass er im Museum nicht mehr in seiner ihm

20 Vgl. Sauerborn, Petra & Brühne, Thomas: Didaktik des außerschulischen Lernens, S. 17.

21 Vgl. ebd.

22 Vgl. Karpa, Dietrich; Lübbecke, Gwendolin & Adam, Bastian: Außerschulische Lernorte – theoretische Grundlagen und praktische Beispiele, in: dies. (Hg.): Außerschulische Lernorte, S. 11-27, hier S. 17.

23 Vgl. Czech, Alfred: Handwerkszeuge. Musterargumente, Begründungen, Checkliste, in: ders. & Wagner, Ernst (Hg.): Kunst + Unterricht »Ins Museum«, 323/324, Hannover: Friedrich 2008, S. 11-14, hier S. 12.

originär zgedachten, sondern in einer artifiziell musealisierten Erscheinungsform (als *Semiophor* im Sinne Pomians) vorliegt (vgl. dazu Kapitel 2.3 dieser Arbeit). Auch stellt es sich im Diskurs als eine zentrale Frage dar, wie die eigentliche Bedeutung eines Gegenstands für die Besucher*innen überhaupt erfassbar und sinnlich anschaulich gemacht werden kann. Gerade im Kontext literaturmusealen Ausstellens des personalmusealen Zuschnitts (vgl. Kapitel 3.4.1 dieser Arbeit) erweist sich das als wichtig, wenn es etwa darum geht, dass eine Schreibfeder ausgelegt wird oder bestimmte Briefe oder Handschriften gezeigt werden. Derartige Schreibfedern oder Buchstaben auf Papier besitzen nicht per se eine tiefergehende Bedeutung und auch keinen auratischen Zeigewert.²⁴

Wenn beispielsweise Thomas Manns Schreibtisch einfach und ohne weitere Erläuterungen in einer Ausstellung zu sehen ist, ist nicht für alle Besucher*innen ersichtlich, dass es sich dabei um Thomas Manns Schreibtisch und nicht um ein beliebiges Möbelstück handelt, den er trotz aller Umstände auch mit ins Exil nahm und somit als eine Art Residuum der Heimat in der Fremde etablieren konnte.²⁵ Der Tisch wird also erst durch die Hintergrundinformation für die Betrachter*innen mit einer spezifischen Bedeutung versehen. Ebenso kann eine Schreibfeder ohne weitere Kommentierung nicht ihre volle Anschaulichkeit entfalten, es bedarf dazu der Information, wessen Schreibfeder es ist und mit welcher Bedeutung sie im vorliegenden Kontext versehen wird. Auch handschriftliche Notizen sind nicht von sich aus auratisch, es bedarf der Zusatzinformation, wessen Handschrift das ist und in welchem Kontext die Notizen zu verstehen sind. Insofern bedarf es in den *schauphilologischen* Ausstellungen (vgl. Kapitel 3.4.2 und die Ausstellungsanalyse zum *Literaturmuseum der Moderne* in Marbach in Kapitel 5.1 dieser Arbeit) kontextueller Erläuterungen.

Die sinnliche Erfahrbarkeit muss sich aber nicht notwendigerweise nur auf Realien beziehen. So betonen Sauerborn und Brühne, die sinnlichen Erfahrungen im Museum könnten auch durch in den Ausstellungsraum gebaute Modelle oder dort aufgehängte Karten ermöglicht werden.²⁶ Mit den im Rahmen der neueren Museologie dargestellten ausstellerischen Möglichkeiten lässt sich die sinnliche Anschaulichkeit noch ausweiten auf die Szenografie, die ihrerseits ja gerade die mit allen Sinnen erfahrbare Wahrnehmung des Raums intendiert. Ausgehend vom heutigen Stand der Forschung zu szenografierten Themenausstellungen (vgl. dazu Kapitel 2,5, 2.6 und 3.5 dieser Arbeit) lässt sich das Argument der sinnlichen Anschaulichkeit also auch übertragen auf Ausstellungen, in denen die Exponate nicht zentral sind. Insofern ermöglicht der Besuch einer Ausstellung eine Erfahrung, die darüber hinaus auch leiblich und damit besonders nachhaltig wirkt, weil die Ausstellung nicht sitzend oder stehend rezipiert, sondern gerade nur durch die Bewegung durch den Raum und mit allen Sinnen ermöglicht wird.²⁷

24 Vgl. etwa Kroucheva, Katerina & Schaff, Barbara: Einleitung, S. 8.

25 Zur Bedeutung des Schreibtischs für Thomas Mann vgl. Jens, Inge: Am Schreibtisch. Thomas Mann und seine Welt, Rohwolt: Reinbek bei Hamburg 2013.

26 Vgl. Sauerborn, Petra & Brühne, Thomas: Didaktik des außerschulischen Lernens, S. 11f.

27 Vgl. Zeissig, Vanessa: Zur inszenatorischen Immaterialisierung von Literatur als musealem Objekt, S. 232-236.

Karpa, Lübbecke und Adam heben ein weiteres Potenzial musealer Ausstellungen hervor, wenn sie auf die Möglichkeit verweisen, im Rahmen einer Ausstellung auch eine kritische Rezeptionshaltung bei den Besucher*innen anzubahnen. Sie betonen:

Das Museum erhebt bis zu einem gewissen Grad den Anspruch, Wahrheit und Wirklichkeit zu zeigen, gleichzeitig aber auch zu hinterfragen – das Museum ist ein offizieller Ort, der einen Kanon aufstellt, Wissen selektiert, präpariert und inszeniert.²⁸

Die Verfasser*innen gehen also davon aus, dass das Museum Möglichkeiten biete, einerseits Wissen zu vermitteln, andererseits aber auch genau diese Vermittlungsleistung kritisch zu hinterfragen, weil viele Ausstellungen schon in ihrer Konzeption eine solche Metareflexion angelegt haben. Wenn eine Ausstellung selbst reflektiert, dass sie immer und notwendigerweise auf Selektion, Deutung und einer eigenen Darstellung von Zusammenhängen beruht, die nicht unabänderlich gegeben sind, dann lädt sie die Betrachter*innen dazu ein, vorgeführte Zusammenhänge zu reflektieren und gegebenenfalls die hergestellten Zusammenhänge auch zu hinterfragen.

Auch der zweite von Karpa, Lübbecke und Adam skizzierte Gedanke ist sowohl aus allgemeinmuseologischer als auch aus literaturmusealer Sicht zentral und grundlegend für didaktische Anschlußüberlegungen: Ausstellen wird als eine Tätigkeit angesehen, die kanonisierend wirken kann. Bei genauer Betrachtung führen die Kanonisierungstendenz sowie das in einer Ausstellung immer vorhandene Wechselspiel aus Diskurs und Diskursivierung und deren potenzielle Bewusstmachung von eigenen Ambivalenzen zu einem komplexen Zusammenhang: Wenn die kuratorische Aufbereitung einer Ausstellung ein Bild des Ausstellungsthemas zeichnet und damit die diskursive Wahrnehmung eben dieses Themas prägt, gleichzeitig aber reflektiert, dass das gezeichnete Bild selbst wiederum dekonstruiert werden kann, dann wird deutlich, dass die Ausstellung auf den Diskurs ebenso einwirkt wie der Diskurs auf die Ausstellung. Wenn beispielsweise im *Literaturmuseum der Moderne* in Marbach einige Texte ausgelegt und damit offensichtlich zu sammlungs- und überlieferungswürdigen Dokumenten gemacht werden, wird auch deren Wahrnehmung dahingehend beeinflusst, dass sie in den öffentlichen Diskurs gelangen.

Darüber hinaus weist Seibert darauf hin, dass auch die literaturmusealen Gedenkstätten die Kanonisierung vorantrieben, da es gleichzeitig auch als ein kulturelles Zeichen firmiere, wenn eine Autor*in und ihr Werk als derartig kulturell maßgeblich anerkannt werden, dass beides durch eine museale Institution gewürdigt würde.²⁹ Allerdings ist auch hier zentral, dass die kuratorische Zeichnung des im Rahmen einer entsprechenden Ausstellung entworfenen Bildes ihrerseits wieder hinterfragbar ist. Seibert führt weiter aus, dass literaturmuseale Gedenkstätten nicht nur Kanonisierungen bestätigen, sondern auch und insbesondere die Literaturgeschichtsschreibung vorantreiben:³⁰

28 Karpa, Dietrich; Lübbecke, Gwendolin & Adam, Bastian: Außerschulische Lernorte (Hg.), S. 17.

29 Vgl. ebd., S. 8.

30 Vgl. Seibert, Peter: Literatur und Museum, in: Grisko, Michael & ders. (Hg.): Der Deutschunterricht, S. 2-10, hier S. 6.

Kurz gesagt: Ein literarischer Text, der in einer musealen Ausstellung in den Blick genommen wird, wird dadurch auch als ein gewissermaßen thematisierungswerter Text wahrgenommen. Dabei sind die Betrachter*innen angehalten, diskursive Zusammenhänge potenziell zu dekonstruieren und deren Diskursivierungstendenz als hinterfragungswürdig zu betrachten. Wenn eine Ausstellung selbst damit spielt, dezidiert keine unumstößlichen Wahrheiten zu präsentieren, sondern den Vorgang der Bedeutungserzeugung und -hinterfragung bewusst ausnutzt, dann lässt sich aus didaktischer Sicht exemplarisch ein Bewusstsein um die Notwendigkeit der eigenständigen Hinterfragung fördern. Dieses in der Ausstellung vorgeführte Bewusstsein um die Notwendigkeit der Hinterfragung von Darstellungsweisen, Kanonisierungen oder gegebenen Informationen lässt sich in einen kumulativen Medienkompetenzerwerb überführen: Wenn Betrachter*innen im Ausstellungsraum die Erfahrung machen, dass schon die Ausstellung ein deutendes und gleichzeitig zu deutendes Medium ist, dessen Sinnstiftung hinterfragt werden kann, dann lässt sich diese kritische Rezeptionshaltung auch auf andere Medienprodukte übertragen. Am Beispiel der Erfahrung, dass eine Ausstellung keine unumstößliche Wahrheit präsentiert, könnte entsprechend auch eine kritischere Haltung gegenüber gedruckten Texten oder der Informationsvermittlung über das Internet angebahnt und evoziert werden. Zentral ist nur, dass im Rahmen eines Museumsbesuchs dezidiert nicht eine Art Lernziel formuliert werden kann und darf, demzufolge Besucher*innen zu einem gewissen Grad mit einer kritischen Rezeptionshaltung affiziert werden, sondern vielmehr Erfahrungen angebahnt werden, die individuell verarbeitet werden.

Die Erfahrung der notwendigen kritischen Rezeptionshaltung wird im Ausstellungskontext dadurch greifbar, dass im dreidimensional ausgenutzten Raum sinnliche Erfahrungen möglich sind, die konkreter wirken können als die meist zweidimensional angelegte Vermittlung in der Schule. Beim Durchschreiten eines Museumsraums sind andere Sinne aktiv als bei der Rezeption eines Medienprodukts im Klassenraum, die Besucher*innen bewegen sich selbst durch die Ausstellung und erlangen ihre Einsichten somit durch einen anderen Wahrnehmungskanal (vgl. dazu auch das von mir entwickelte Modell musealer Kommunikation, Kapitel 6.3 dieser Arbeit). Dadurch ist zu erwarten, dass der Besuch solcher Ausstellungen entsprechend nachhaltig wirken kann: Die Ausstellung thematisiert die Vorgänge der kritischen Reflexion, ohne dabei in den schulischen Vermittlungskontext eingebunden zu sein.

Wie ich in Bezug auf die Entwicklung des Modells ausstellerischer Kommunikation in Kapitel 6.3 herausarbeiten werde, ist auch die Rolle der Besucher*innen sehr komplex dadurch, dass die Besucher*innen jeweils mit vollkommen unterschiedlichen Interessen, differierendem Vorwissen und auch unterschiedlichen Wahrnehmungen eine Ausstellung besuchen. Überhaupt erscheint der Bezug zum Lernen in der Ausstellung als klärungsbedürftig.

Lange-Greve betont, dass im Museum und in der Ausstellung nur nebenbei ein Bezug zum Lernen hergestellt würde,³¹ da die Besucher*innen in der Regel freiwillig eine Ausstellung besuchen und Vermittlungsprozesse in einer musealen Ausstellung in der

31 Vgl. Lange-Greve, Susanne: Die kulturelle Bedeutung von Literaturausstellungen, S. 26-27.

Regel dem informellen Lernen zugeordnet werden. Das gilt zumindest für den Ausstellungsbesuch, der ohne Führung oder museumspädagogisches Rahmenprogramm erfolgt. Beim informellen Lernen handelt es sich nach Baar und Schönknecht um

situiertes, ungeplantes oder beiläufiges Lernen, um Lernen in Peer-Zusammenhängen, in der Familie und in der Öffentlichkeit. Wissen, Fähigkeiten und Haltungen werden im Spiel, bei der Arbeit, in der Begegnung und Interaktion in und mit der unmittelbaren Umgebung erworben, ohne dass dies an eine Bildungseinrichtung gebunden ist.³²

Baar und Schönknecht gehen also davon aus, dass das Lernen im Museum in der Regel keinen fixierten und konzipierten Prozess darstellt, sondern situativ in der Auseinandersetzung mit der entsprechenden Ausstellung erfolgt. Im Folgenden werde ich zunächst das Spannungsfeld von Freiheit der Besucher*innen und deren Orientierungsmöglichkeiten darstellen.

6.2.1 Museumspädagogische oder kuratorische Zusatzangebote zwischen Orientierungstiftung und Freiheitseinschränkung

Schwan arbeitet heraus, dass im Ausstellungsraum nicht ausschließlich informelles, selbst gesteuertes Lernen stattfindet.³³ So seien schon Wegweiser, Tourenvorschläge oder Besucher*innenlenkungen Kennzeichen eines doch formell ausgerichteten Lernens. Die Besucher*in werde der intendierten Vermittlung wegen in der freien Wahl ihrer Informationsselektion eingeschränkt, wie ich im folgenden Teilkapitel noch genauer darstellen werde.

Auch im Rahmen museumspädagogischer Angebote wird oft der Versuch unternommen, den Besucher*innen möglichst umfangreiche Orientierung zu bieten, damit sie im Ausstellungsraum möglichst viel lernen können. Dabei geht es meist um Kontextwissen, die Vermittlung von Fakten oder biografischen Hintergründen. Otto warnt vor diesem Hintergrund vor einer Gefahr der Entwicklung zum »Frontalunterricht im Gehen«,³⁴ wenn getragen vom Bemühen um Verstehbarkeit doch wieder eine lineare Vermittlungsstruktur geschaffen werde, die in ihrer Reinform eine passive, rein aufnehmende Haltung der Teilnehmer*innen voraussetze. Durch zu viel Aufbereitung und das Bemühen, Orientierung und Verstehenserleichterungen zu verschaffen, wird die eigentliche Vermittlungsstruktur des Symmediums Ausstellung, die ich in Kapitel 6.3 entwickeln werde, unterlaufen und doch wieder eine lineare Vermittlungssituation erzeugt.

Die größte Einschränkung der Freiheit der Erfahrungen im Museum bringen nach Schwan die Personenführungen mit sich.³⁵ Schwan verweist auf empirische Erhebungen zu schulischen Ausstellungsbesuchen, die nachweisen, dass ein geführter Muse-

32 Baar, Robert & Schönknecht, Gudrun: Außerschulische Lernorte, S. 15.

33 Vgl. Schwan, Stephan: Lernen und Wissenserwerb im Museum, in: Kunz-Ott, Hannelore; Kudorfer, Susanne & Weber, Traudel (Hg.): Kulturelle Bildung im Museum, 33-44, hier S. 38.

34 Otto, Gunter: Schule und Museum – Unterschiede und Gemeinsamkeiten an zwei Lernorten, in: Wagner, Ernst & Dreykorn, Monika (Hg.): Museum – Schule – Bildung. Aktuelle Diskurse, Innovative Modelle, Erprobte Methoden, München: kopaed 2007, S. 15-18, hier S. 18.

35 Vgl. Schwan, Stephan: Lernen und Wissenserwerb im Museum, S. 38.

umsbesuch deutlich weniger motivations- und lernförderlich sei als Besuche, bei denen die Schüler*innen mit klaren Erkenntnisaufträgen in das Museum geschickt wurden und so selbsttätig vorgegebene Erkenntnisse in der Ausstellung auffinden sollten.³⁶ Eine Personenführung gibt sowohl die Reihenfolge als auch die Dauer der Betrachtung der Ausstellungsgegenstände vor. Insofern ist im Rahmen derartiger Führungen kein informelles Lernen im eigentlichen Sinne möglich. Schon Lange-Greve sieht, dass das Konzept von Personenführungen ebenso wie die Implementierung von museumspädagogischen Aktionen und Projekten den Versuch der Überwindung der unterschiedlichen Kodes von Sender*in und Empfänger*in darstellt, wobei es sich um die Anreicherung des Mediums Ausstellung mit Merkmalen klassischer Lernorte handelt.³⁷ Diese Betrachtung deutet also an, dass die museumspädagogischen Zusatzangebote einer Art Appendix gleichkommen, um der Ausstellung durch nachgereichte Vermittlungsangebote noch Potenzial für die Wissensvermittlung aufzustülpen. Damit soll das Konzept der Personenführung nicht grundsätzlich abgewertet werden. Wie Wehnert herausarbeitet, stellen die Führungen gerade für stärker vorgebildete Besucher*innen die Möglichkeit her, in einen dialogischen Austausch mit dem Führungspersonal zu treten. Die Besucher*innen erlangen dadurch auch die Möglichkeit, ihre eigenen Interessen zu platzieren, indem sie während der Führung Rückfragen stellen können.³⁸ Auch ist die Begeisterung, die durch die Leiter*innen der Führung möglicherweise auf die Besucher*innen übertragen wird, nicht von der Hand zu weisen, dennoch kann es nicht überzeugen, wenn Wehnert an dieser Stelle von einer notwendigen Verbindung von Ausstellung und Führungen für das Erreichen didaktischer Effekte ausgeht.

Lange-Greve moniert, dass allgemein eine konzeptionelle Kluft zwischen der allgemeinmuseologischen Ausstellungskonzeption und der didaktischen Aufbereitung durch die Museumspädagogik bestünde. Sie geht davon aus, dass Ausstellungen oftmals gerade auf Uneindeutigkeiten abzielen und dadurch die Besucher*in zum Nachdenken anregen, während die Museumspädagogik oft darauf bedacht sei, die Leerstellen der Ausstellungen durch Führungen, Materialien oder Beschriftungen zu füllen und möglichst viel Eindeutigkeit herzustellen.³⁹ Paradoxerweise verschenken diese museumspädagogischen Angebote also gerade das didaktische Potenzial des Symmediums Ausstellung, wie im weiteren Verlauf der Arbeit noch aufzugreifen sein wird. Insofern ist die Führung ebenso wie das museumspädagogische Zusatzmaterial nicht als Bestandteil, sondern eher als Epitext zur Ausstellung im erweiterten Sinne zu verstehen.

Die Fokussierung von Führungen, die eine Ermöglichung der vermeintlich richtigen Rezeption einer Ausstellung erst herstellen, denkt das Medium Ausstellung noch nicht von den Besucher*innen her. Staupe resümiert, dass die museale Ausstellungspraxis bis weit in die 1980er Jahre wenig publikumsorientiert gewesen sei. So seien Themenausstellungen in Museen nach fachwissenschaftlichen Systematiken gegliedert und ohne

36 Vgl. ebd.

37 Vgl. Lange-Greve, Susanne: Die kulturelle Bedeutung von Literatúrausstellungen, S. 39.

38 Vgl. Wehnert, Stefanie: Literaturmuseen im Zeitalter der neuen Medien, S. 175.

39 Vgl. Lange-Greve, Susanne: Die kulturelle Bedeutung von Literatúrausstellungen, S. 38-40.

jegliche Bezüge auf die Gegenwart angelegt gewesen. Sie betont weiter, der Vermittlungsauftrag von Museen sei lange dadurch fokussiert worden, dass die Ausstellungen museumspädagogische Zusatzangebote zur »Dechiffrierung der wissenschaftlichen Inhalte einer Ausstellung« erhalten haben:

Der Museumspädagogik wurde es damit überlassen, die fachlich konzipierten Ausstellungen dem Laienpublikum »verständlich« zu übersetzen, wodurch dieses zumeist nur erneut »entmündigt« wurde, da weder die Interessen und Bedürfnisse eines tatsächlich mündigen Publikums noch die tatsächlichen Möglichkeiten der pädagogischen Vermittlung von Ausstellungsinhalten zu dieser Zeit wirklich reflektiert wurden.⁴⁰

Staupe konturiert, dass die Betrachtungsweise, derzufolge museumspädagogische Zusatzangebote die Ausstellung erst für interessierte Laien zugänglich machen, höchst elitär sei.⁴¹ Immerhin liegt die Annahme zugrunde, dass die Ausstellung selbst von vornherein gar nicht für die Nicht-Expert*innen gedacht wird und eben deshalb gleichsam Begleiter*innen oder Begleitmedien an die Seite gestellt werden müssen, die auch den zur selbsttätigen Rezeption unfähigen Besucher*innen doch eine Art der Teilnahme ermöglichen. Erst durch die in den 1980er Jahren einsetzende empirische Besucher*innenforschung sei allmählich die Einsicht in den musealen Diskurs gedungen, dass auch Ausstellungen eine Orientierung an den komplexen Bedürfnissen ihrer Besucher*innen nötig haben.

Wenn museumspädagogische Zusatzangebote die Komplexität dieser Vermittlungssituation zurücknehmen wollen, dann stellt sich die Frage, inwiefern diese Zusatzangebote dann zu den symmedialen Besonderheiten musealer Ausstellungen passen. So erklärt sich auch die mindestens von Seiten der Szenograf*innen laut werdende Kritik gegenüber der gängigen Praxis der Museumspädagogik, die Tyradellis zugespitzt pointiert.⁴² Das nachträgliche Konzipieren von Vermittlungsangeboten läuft also Gefahr, zumindest in Ansätzen die Effekte des Lernorts Ausstellung zurückzunehmen und doch wieder herkömmliche lineare Vermittlungsstrukturen analog zum Lernen im Klassenzimmer herzustellen. Um die Ausstellung als Ergänzung zum regulären Unterricht aus sich selbst heraus begründen zu können, werde ich im Folgenden eine Gegenüberstellung schulischen Lernens und des informellen Lernens im Ausstellungsraum vornehmen.

6.2.2 Vermittlung in der Schule und Vermittlung im Ausstellungsraum

Um darzustellen, dass die Zuordnung des Symmediums Ausstellung zu den außerschulischen Lernorten keinesfalls deren Normierung und Subsummierung unter die schulischen Vermittlungsstrukturen insinuiert, werden im Folgenden beide Arten der Vermittlung voneinander abgegrenzt, um so zu zeigen, dass die Ausstellung in ihrer

40 Staupe, Gisela: Einführung. Museen – Orte des Sehens und des Lernens der Muse und der Bildung, S. 10.

41 Vgl. ebd., S. 8.

42 Vgl. Tyradellis, Daniel: Müde Museen, S. 85.

Eigengesetzlichkeit als Erweiterung der Möglichkeiten schulischen Lernens angesehen werden kann.

Lange-Greve betont, im schulischen Unterricht liege eine lineare Vermittlungsstruktur vor.⁴³ Das bedeutet, dass die Lernprozesse durch die Lehrkraft geplant und auf die entsprechende Lerngruppe zugeschnitten werden.⁴⁴ Eine Unterrichtsstunde basiert auf der Einschätzung der Lerngruppe, den institutionellen Rahmenbedingungen, dem Vorwissen der Schüler*innen, den curricularen Vorgaben, klar formulierten Vermittlungszielen und darauf aufbauenden didaktischen und methodischen Überlegungen. Es handelt sich also um eine zielgruppengerichtete Aufbereitung des Inhalts. Einerseits wird die Menge des zu behandelnden Stoffs für eine Stunde so eingegrenzt, dass die Verarbeitung in der Stunde erfolgen kann, andererseits erfolgt eine didaktische Aufbereitung in qualitativer Hinsicht, sodass die zu vermittelnden Inhalte entsprechend auf einem angemessenen Komplexitätsniveau aufbereitet werden. Damit wird eine differenzierte Ausarbeitung durch die Individualisierung von Lernwegen ermöglicht und so eine optimale Förderung und Forderung der Lernenden intendiert. Im Idealfalle lässt sich während beziehungsweise nach der Stunde eruieren, inwiefern die anvisierten Kompetenzen erreicht werden/wurden, und es besteht eine grundsätzlich interaktive Kommunikationssituation, bei der direkt deutlich wird, wenn bestimmte unterrichtliche Schritte gegebenenfalls nicht den Effekt erzielen oder erzielt haben, der intendiert war. Durch die interaktive Grundstruktur besteht im Rahmen des schulischen Unterrichts jederzeit die Möglichkeit, Veränderungen vorzunehmen und somit stets den Unterricht an die jeweilige Situation anzupassen. Die Unterrichtsstunde verläuft also in der freien gegenseitigen Interaktion. Die Kommunikation im Klassenraum ist in diesem Sinne symmetrisch: Was im Rahmen einer Unterrichtsstunde geschieht, erfolgt auf Basis des aktiven Mitwirkens der Schüler*innen. Eine Schulstunde besteht aus Aufgaben, Unterrichtsgesprächen und weiteren Gestaltungen. Wenn die Schüler*innen die Aufgabenstellung nicht im vorgesehenen Maße bearbeiten oder während des Unterrichtsgesprächs nicht die geplanten Einsichten erlangen, kann auch jederzeit und direkt darauf eingegangen werden, sodass ein Lernarrangement geschaffen wird, mit dem die geplanten Erkenntnisse doch erlangt und die anvisierten Kompetenzen erreicht werden. Somit liegt eine Konstellation vor, in der die Dynamik der Stunde durch die Schüler*innen mitbestimmt wird. Die Symmetrie dieses Prozesses besteht darin, dass die Vermittlung in der direkten Interaktion erfolgt, weil Lehrer*in, Schüler*in und Sache zu gleichen Teilen die Bedeutung mit konstituieren und keine Dominanz oder Statik seitens der vermittelnden Instanz vorliegt. Dabei weichen die zeitliche Konstellation im unterrichtlichen sowie im ausstellerischen Rahmen voneinander ab: Unterrichtsplanung kann zielgerichtet auf eine konkrete Stunde hin erfolgen und auf die Rahmenbedingungen, Bedürfnisse und Dynamiken der Lerngruppe bezogen sein, aktuelle Entwicklungen in den Blick nehmen und so fortwährend umgestaltet werden. Eine Ausstellung hingegen wird grundsätzlich für eine längere Dauer konzipiert. Bei Sonderausstellungen geht es dabei meist um Wochen oder Monate, bei

43 Vgl. Lange-Greve, Susanne: Die kulturelle Bedeutung von Literatúrausstellungen, S. 16.

44 Vgl. Lewalter, Doris: Bedingungen und Effekte von Museumsbesuchen, S. 45.

Dauerausstellungen hingegen um Jahre oder sogar Jahrzehnte (vgl. dazu Kapitel 2.1 dieser Arbeit).

Schwan betont darüber hinaus, dass die Lernsituation im Klassenzimmer von einer relativen Homogenität gezeichnet sei, die es im Ausstellungskontext nicht gebe.⁴⁵ Die relative Homogenität im Klassenzimmer besteht beispielsweise darin, dass die Schüler*innen gleichaltrig und zumindest innerhalb der jeweiligen Lerneinheiten auf einem ähnlichen Grundniveau in Bezug auf ihr Wissen und ihre Kompetenzen sind. Darüber hinaus ist die Zielgruppe unterrichtlicher Schritte relativ klein, in einer schulischen Lerngruppe befinden sich in der Regel weniger als 30 Schüler*innen und der Unterricht wird idealiter in der Vorbereitung auf die individuellen Bedürfnisse der entsprechenden Lerngruppe hin ausgerichtet. Die Zielgruppe des Museums hingegen ist deutlich größer und heterogener.

Waidacher betont, dass Museen und ihre Ausstellungen mit Massenmedien vergleichbar seien, weil sie »diffuse Inhalte an heterogene Bevölkerungen, deren Kontakte untereinander höchst indirekt sind«, vermitteln. Innerhalb der Ausstellung werde eine Botschaft an eine große, nicht näher bestimmbare Zielgruppe gesendet, ohne dass näher zu bestimmen sei, wie diese Zielgruppe mit der gesendeten Botschaft umgehe. Lange-Greve schließt sich dieser Betrachtung von Ausstellungen als Massenmedien an. Die Ausstellung im Museum ist vorhanden, unabhängig davon, ob sie betrachtet wird.⁴⁷ Zwar nimmt jede Besucher*in die Ausstellung und ihre Elemente auf eine bestimmte Art aktiv wahr und verändert damit auch ihre Sinnstiftung in der Ausstellung, doch bleibt die Gestaltung der Ausstellung selbst davon in ihrer Grundanlage unberührt und kann nicht gezielt auf ihre Empfänger*innen reagieren.

Schwan erläutert, es handele sich bei der musealen Ausstellung um ein räumliches Arrangement, das von einer heterogenen, nicht angeleiteten Gruppe an Menschen auf eine je eigene Art und Weise rezipiert werden könne. Die Nutzung von massenmedial kommunizierten Informationen sei in weiten Teilen unstrukturiert und nicht direkt steuerbar.⁴⁸ Anders als andere Massenmedien setze eine Ausstellung ihren Betrachter*innen allerdings nicht auf unkontrollierbare Weise Informationen vor, sondern habe Angebote einer didaktischen Aufbereitung für die Besucher*innen eingeschrieben.⁴⁹ Die Ausstellung stellt ein Arrangement mit einem Vermittlungsanspruch dar, der mehr oder weniger stark didaktisch ausgearbeitet sein kann. Es handelt sich dabei aber nicht um eine gezielte Aufbereitung verschiedener Arten der Wissensvermittlung, wie sie beispielsweise in unterrichtlichen Situationen gegeben wäre. Vielmehr liegen Angebote einer didaktischen Nutzbarkeit vor, die die Besucher*innen sich aber auf ihren je individuellen Pfaden erschließen.

Lewalter konturiert weiter: Während im schulischen Kontext eine personale Vermittlung, gesteuert durch die Lehrkraft, vorliege, sei die Vermittlung im Museum per

45 Vgl. Schwan, Stephan: Lernen und Wissenserwerb in Museen, S. 36f.

46 Waidacher, Friedrich: Museologie – knapp gefasst, S. 124.

47 Vgl. Lange-Greve, Susanne: Die kulturelle Bedeutung von Literatúrausstellungen, S. 49.

48 Vgl. Schwan, Stephan: Lernen und Wissenserwerb im Museum, S. 37.

49 Vgl. ebd.

se nicht-personal.⁵⁰ Die Besucher*innen eines Museums befinden sich nicht in einer geordneten Situation wie im Klassenzimmer, sondern finden einen in bestimmter Weise aufbereiteten Informationsraum vor, den sie selbstständig und aktiv durchschreiten können.⁵¹ Das bringt den deutlichen Unterschied zur unterrichtlichen Situation, dass damit der Vermittlungsvorgang weniger gesteuert wird. Genau diese nicht vorhandene Steuerung bewirkt auf Seiten der Rezipierenden eine erhöhte Autonomie, weil eben nicht der Eindruck einer programmierten Vermittlungssituation entsteht, sondern vielmehr gerade das selbstständige und frei entschiedene Durchschreiten des Raums möglich ist.

Durch diese Möglichkeit des selbstständigen Durchschreitens kommt es Lewalter zufolge zu einer selbstständigen und aktiven Auseinandersetzung mit den Ausstellungsthemen.⁵² Unter Berufung auf die Selbstbestimmungstheorie von Edward L. Deci und Richard M. Ryan arbeitet Lewalter heraus, dass die Möglichkeit des autonomen Durchschreitens zentral für die Lernmotivation im Museum sei. Die Besucher*in erfahre sich als autonom, nicht eingeschränkt und werde durch dieses Gefühl zugleich motiviert.⁵³ Sie folgert, zu viel Autonomie könne dazu führen, dass das Individuum genau dadurch überfordert werde und sich nicht mehr als kompetent wahrnehme. Die Freiheit der Wahl eines Lernwegs oder auch von Lerninhalten im Ausstellungsraum darf also nicht so groß sein, dass die Betrachter*in keine Möglichkeit zur Orientierung innerhalb der Ausstellung erhält. Wenn Besucher*innen nicht in der Lage sind, sich die Informationen zugänglich zu machen, dann erleben sie sich nicht als kompetente Benutzer*innen.⁵⁴

Insofern besteht eine konzeptionelle Herausforderung für museale Ausstellungen darin, die Besucher*innen möglichst nicht zu sehr einzuschränken, ihnen aber dennoch eine Orientierung zu bieten, damit sie durch die Freiheit des Besuchs nicht das demotivierende Gefühl des Scheiterns musealer Kommunikation erhalten. Geyer und Lewalter arbeiten heraus, dass schulische Besuche in Museen in einem Spannungsfeld zwischen der museal-ausstellerischen Vermittlungssituation auf der einen und der Einbindung in schulische Strukturen auf der anderen Seite stünden. So betonen sie, es müsse »eine Balance aus Strukturierung und Handlungsspielräumen geschaffen werden, um auf der einen Seite Wahlmöglichkeiten zur Autonomieunterstützung anzubieten und andererseits die Schüler nicht zu überfordern«.⁵⁵

Geyers und Lewalters Bedenken, die Schüler*innen könnten durch die Freiheit des Museumsbesuchs in ihrem Kompetenzerleben eingeschränkt werden, erscheint als absolut nachvollziehbar. Die Konklusion, in der Folge lieber auf eine stärkere Strukturierung zu setzen, wirkt allerdings wie eine weitere Orientierung an den schulischen,

50 Vgl. Lewalter, Doris: Bedingungen und Effekte von Museumsbesuchen, S. 45.

51 Vgl. ebd., S. 45.

52 Vgl. ebd., S. 46.

53 Vgl. ebd., S. 50. Zur Referenz auf Deci und Ryan vgl. Deci, Edward L. & Ryan, Richard M.: Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik, in: Zeitschrift für Pädagogik 39, 2. Heft, Weinheim, Basel: Beltz Juventa 1993, S. 223-238.

54 Vgl. ebd., S. 48.

55 Geyer, Claudia & Lewalter, Doris: Motivationstheorien als museumsdidaktisches Instrumentarium, in: Dücker, Burckhard & Schmidt, Thomas (Hg.): Lernort Literaturmuseum, S. 88-100, hier S. 97.

linearen und damit formalen Vermittlungsstrukturen. So schlagen sie dafür »kooperative Lern- und Arbeitsformen«⁵⁶ vor. Schon diese Formulierung verrät, dass der Museumsbesuch in einen linearen Vermittlungsprozess eingebunden werden soll und sogar terminologisch mit dem Vorgang des Erarbeitens in eine Verbindung gebracht wird. Genau das bleibt aber wieder hinter den Möglichkeiten des Symmediums Ausstellung zurück.

Neben diesem motivationalen Spannungsfeld stellt es sich für Lewalter darüber hinaus als schwierig dar, Lernerträge eines Museumsbesuchs zu erheben oder zu evaluieren. Ihr zufolge ist es anders als bei schulischen Lernsituationen nämlich nicht möglich, direkte Lerneffekte nach einem Museumsbesuch zu sichern. Vielmehr verweist sie auf Erkenntnisse, denen zufolge der Museumsbesuch zum Teil nicht steuerbare, erst mittel- oder langfristige Lernfortschritte mit sich bringe. Das Lernen in der musealen Ausstellung würde nämlich durch weitere Erfahrungen im Leben der Besucher*innen nur gegebenfalls und damit keinesfalls intentional steuerbar verfestigt.⁵⁷ Insofern ist das Lernen im Museum grundsätzlich auch nicht auf den Moment bezogen, sondern schon der Grundidee nach immer auf nachhaltige Erfahrungen hin ausgelegt. Lewalter verweist hierfür auf das Modell des situationalen Interesses, demzufolge eine Catch-Phase, die das Interesse weckt, und eine Hold-Phase, die eine über die kurzzeitige Aufmerksamkeit hinausreichende Beschäftigung mit den präsentierten Gegenständen hervorrufe, für einen nachhaltig von Interesse getragenen Zugang elementar sei.⁵⁸ Je nach individueller Disposition, eigenem Interesse, aber auch zufälligen Ereignissen im Leben der Museumsbesucher*in kommt es zu einer mehr oder weniger intensiven Auseinandersetzung mit den Gegenständen einer Ausstellung. Dieser Übergriff ist aber nicht bestimmbar, weil selbst die beste Ausstellungskonzeption nicht auch noch die Kontexte außerhalb des Museums mit einbeziehen kann.

Czech sieht in der fehlenden Steuerbarkeit ein großes Potenzial musealen Lernens im schulischen Kontext. Er betont, das Neue, Ungewohnte des aufgesuchten Orts zusammen mit der potenziellen Überforderung durch die Vielfalt an Sinneseindrücken, die Wahlfreiheit der Informationsbeschaffung sowie die fehlende zielorientierte Aufbereitung für eine Schulklasse fordere die Schüler*innen im Rahmen eines Museumsbesuchs, könne dadurch aber nachhaltige Resultate erzielen.⁵⁹

Schwan betont darüber hinaus, dass sich das Museum nicht einfach als eine Stätte zur Ermöglichung von Lernprozessen außerhalb des Klassenzimmers darstelle. Der Besuch im Museum ermögliche gerade weitergehende Erfahrungen bei den Besucher*innen.⁶⁰ Schwan sieht dabei ein Spannungsfeld zwischen der sinnlichen Reichhaltigkeit und der dadurch notwendigen eigenverantwortlichen Fokussierung der Besucher*innen.⁶¹

56 Ebd., S. 98.

57 Vgl. ebd., S. 47.

58 Vgl. ebd., S. 51.

59 Vgl. Czech, Alfred: *Handwerkszeuge. Musterargumente, Begründungen, Checkliste*, S. 12.

60 Vgl. Schwan, Stephan: *Lernpsychologische Grundlagen zum Wissenserwerb im Museum*, in: Staupe, Gisela (Hg.): *Das Museum als Lern- und Erfahrungsraum*, S. 46-50, hier S. 46.

61 Vgl. ebd., S. 47.

Es lässt sich festhalten, dass das Lernen in Ausstellungen deutlich weniger steuer- und vorhersehbar ist als das Lernen im Klassenraum,⁶² dafür aber individuelle Auseinandersetzungen mit Themen ermöglicht und aufgrund der potenziell intrinsischen Motivation der Betrachtung nachhaltige Erfahrungen generieren kann. Die Situation des Erlebens einer Ausstellung im Museum ähnelt damit weniger den institutionalisierten schulischen Strukturen als vielmehr der außerschulischen Wirklichkeit der Schüler*innen. Beispielsweise gehen auch Karpa, Lübbecke und Adam davon aus, die so gewonnenen Einsichten innerhalb des komplexen musealen Felds seien stark auf individuelle Erfahrungsstrukturen beziehbar, knüpften an die alltägliche Welterfahrung der Schüler*innen an und könnten eben deshalb besonders nachhaltig wirken.⁶³

Voraussetzung zum Erzielen der anvisierten Effekte ist zunächst, dass die Schüler*innen das Symmedium Ausstellung rezipieren können. Letztlich ist, wie ich im Theorieteil dargestellt habe, auch Szenografie nicht notwendigerweise intuitiv erfassbar. Die Rezeption einer szenografierten Ausstellung fußt auf gewissen Rezeptionskonventionen, die auch erst einmal vorab gefördert werden müssen. Auch wenn die Betrachtung dreidimensionaler Szenografie im Raum sinnlich anschaulich ist und damit auch für die Schüler*innen eine Greifbarkeit herstellen kann, müssen die Rezeptionsgewohnheiten auf der anderen Seite zunächst dahingehend ausgeprägt werden, dass die abstrakten Gebilde im Raum überhaupt rezipiert und in der Folge erfahren und ausgedeutet werden können.

Insofern erscheint es als sinnvoll, die Schüler*innen schon frühzeitig an das Symmedium Ausstellung heranzuführen. Einerseits sollte das dadurch erfolgen, dass schon ab der Primarstufe immer wieder Ausstellungsbesuche eingeplant werden und damit eine Heranführung an die Rezeption des Symmediums Ausstellung erfolgt, andererseits durch die im Unterricht erfolgende, jeweils didaktisch aufbereitete Auseinandersetzung mit Kompositionsprinzipien des *Denkens im Raum*⁶⁴ in Tyradellis' Sinne. Dabei ist es insbesondere wichtig, nicht nur auf das Auslegen von Realien abzuheben, sondern gerade und insbesondere die Szenografie didaktisch reduziert erfahrbar zu machen.

Pfeiffer-Poensgen denkt von der Seite der Institution Museum her und fordert vor allem, dass Museen ihren Bildungsauftrag allgemein ernst nehmen und sich einer breiten Zielgruppe öffnen müssen.⁶⁵ Sie geht davon aus, dass schon im Kindergarten eine Auseinandersetzung mit der Institution Museum begonnen werden müsse, um damit eine Form von Bildungsgerechtigkeit in Bezug auf die Auseinandersetzung mit der Institution Museum zu erlangen. Damit die Schüler*innen das Symmedium Ausstellung

62 An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass auch Unterricht je nach Lehrkraft unterschiedlich strukturiert wird. Es geht in dieser Gegenüberstellung nur darum, deutlich zu machen, welche vermittlungsbezogenen Potenziale die Unterrichtssituation im Gegensatz zum Symmedium Ausstellung aufweist. Natürlich sind auch Ausstellungen jeweils unterschiedlich gestaltet, doch wird eine Ausstellung von sich aus nie die Vermittlungssituation des Klassenzimmers reproduzieren, sondern einen eigenen, deutlich weniger steuerbaren Rezeptionsmodus evozieren.

63 Vgl. Karpa, Dietrich; Lübbecke, Gwendolin & Adam, Bastian: Außerschulische Lernorte, S. 20.

64 Tyradellis, Daniel: Müde Museen, S. 145.

65 Pfeiffer-Poensgen, Isabel: Zum Bildungsauftrag der Museen, in: Kunz-Ott, Hannelore; Kudorfer, Susanne & Weber, Traudel (Hg.): Kulturelle Bildung im Museum, S. 25-32, hier S. 26.

rezipieren können, sollten sie zunächst also ihre Sehgewohnheiten in Bezug auf die Betrachtung des dreidimensionalen Zeichenkonstrukts schärfen und die Besonderheiten des Mediums Raum, seine Begehbarkeit, ertastbarkeit und Plastizität erkennen können. Sie müssen darüber hinaus über genügend Vorstellungsvermögen verfügen, um die räumlichen Arrangements für sich selbst einordnen zu können.

Insofern stellt es eine Anforderung dar, zunächst auch die Rezeption des Symmediums Ausstellung zu erlernen, wobei eben anders als bei anderen Medien jede Ausstellung ihre eigenen Rezeptionsbedingungen mitproduziert. In diesem Sinne fördert das Aufsuchen einer Ausstellung die Kompetenz zur Problemlösung in unbekanntem Situationen.

6.2.3 Institutionelle Einbettung eines Ausstellungsbesuchs

Im Kontext meiner Habilitationsschrift ist zu bedenken, dass die eigentlich intrinsische Motivation zur Auseinandersetzung mit Ausstellungen schon grundsätzlich eingeschränkt ist, wenn das Museum als außerschulischer Lernort im schulischen Kontext genutzt wird. Zwar haben die Schüler*innen dann weiterhin die Möglichkeit der freien und weniger gesteuerten Auseinandersetzung mit den Ausstellungsthemen und -gegenständen, doch bleibt der Anlass institutionell und ist damit keinesfalls intrinsisch begründet. In dem Moment, in dem eine Ausstellung nicht mehr aus eigenem Antrieb der Besucher*in, sondern als verpflichtender Bestandteil des schulischen Unterrichts besucht wird, erscheint auch die grundsätzlich auf Freiwilligkeit basierende Motivation zur Auseinandersetzung mit den Ausstellungsthemen als zumindest abgeschwächt. Insofern ist zu bedenken, dass in einer Ausstellung als außerschulischem Lernort im Rahmen des schulischen Unterrichts andere Lernprozesse erfolgen als im außerinstitutionell besuchten Ausstellungsraum. So betont schon Pech, ein außerschulischer Lernort sei immer noch dadurch institutionell eingebunden, dass er als schulisch relevant definiert sei.⁶⁶ Streng genommen dekonstruiert sich also die Idee des vom schulischen Kontext gelösten Lernens dadurch, dass der außerschulische Lernort zwar aufgesucht und damit ein vermeintlich informelles Lernen ermöglicht, aber auch klar erkennbar im Rahmen eines schulisch festgelegten Besuchs betrachtet wird. Wrobel und Ott fassen daher zusammen: »Insofern ist außerschulisches Lernen ausgehend von Prozessen und Zielen des formalen wie informellen Lernens zu denken.«⁶⁷ Es muss dabei reflektiert werden, dass der Vorgang, die Ausstellung als außerschulischen Lernort zu nutzen, gerade das Autonome und Freiwillige nimmt. Ebenso muss entsprechend reflektiert werden, dass die Freiheit des Museumsbesuchs im Rahmen einer schulischen Exkursion doch wieder institutionalisiert und damit unterminiert wird. Dennoch lassen sich auch mit dieser institutionellen Einbettung gewinnbringende Möglichkeiten entwerfen.

Auch wenn die grundsätzliche Freiwilligkeit im Rahmen eines schulischen Besuchs einer Ausstellung hinfällig ist, lassen sich Effekte des Besuchs nutzbar machen: So bleibt

66 Vgl. Pech, Detlef: Wer ist eigentlich unterwegs?, in: Burk, Karlheinz; Rauterberg, Marcus & Schönknecht, Gudrun (Hg.): Schule außerhalb der Schule. Lehren und Lernen an außerschulischen Orten, Frankfurt a.M.: Grundschulverband 2008, S. 66-72, hier S. 66.

67 Ott, Christine & Wrobel, Dieter: Einleitung, S. 7.

es eine Abwechslung vom Schulalltag, das Schulgebäude zu verlassen und einen anderen Ort aufzusuchen. Schon dieser Exkursionscharakter und räumliche Wechsel bewirkt also eine Möglichkeit zu nachhaltigen Erfahrungen. Darüber hinaus bieten die sinnliche Anschaulichkeit in der Ausstellung und das dreidimensionale Durchschreiten die Möglichkeit, mit allen Sinnen Erfahrungen zu machen, die damit wiederum nachhaltig wirken. Schließlich bleibt der Besuch einer Ausstellung auch dann, wenn er in einen Schulausflug eingebettet ist, zumindest potenziell freiheitlich. Voraussetzung dafür ist, dass der Ausstellungsbesuch nicht vollends in ein Führungsangebot eingebettet wird, durch das die Schüler*innen gar nicht die Möglichkeit haben, sich frei durch den Raum zu bewegen und dadurch sich selbst als autonom zu erleben.

Lepp betont, dass Ausstellungen ja auch keinen klaren Vermittlungsansatz in Hinblick auf feststehende Wissensbestände verfolgen sollten, sondern stattdessen gerade Deutungen und Positionen zur Disposition stellen. Lepps Grundannahme besteht, wie ich schon aus dem Interview (vgl. Kap. 5.3.2) herausgearbeitet habe, darin, dass das Symmedium Ausstellung eine andere Art von Wissen produzieren kann als beispielsweise die schulische Vermittlungssituation. Insofern geht es ihr nicht um eine rationale Aufbereitung von Stoffen oder kanonisierten Inhalten, sondern um die Herstellung einer Präsenz im Raum. Folglich bietet die Ausstellung einen gänzlich anderen Erfahrungs- und Wissenskanal als andere Medien. Demzufolge kann die Ausstellung mit dieser ›anderen Sprache‹ auch wirklich eine Ergänzung zur schulischen Vermittlung bieten, die im Klassenraum erworbenen Wissensbestände kreativ anreichern. Lepp betont: »Als Bildungsort empfiehlt sich dann das Museum gerade deswegen, weil seine elaborierten Techniken des Zeigens und der Präsentation es vermögen, unser Lernen durch Begriffe, das die Dinge zugleich distanziert, zu durchkreuzen [...].«⁶⁸ Insofern wird das sonst rational-begriffliche Lernen ergänzt um den visuellen, haptischen und allgemein leiblich-ergreifenden Rahmen. Die Ausstellung kann Erfahrungen anregen und damit die gelernten schulischen Bestände anreichern.

Schwan stellt dar, dass das Lernen im Museum besser erfolgen könne, wenn die Besucher*in bereits mit einem zumindest ansatzweise vorhandenen Vorwissen über das Thema in die Ausstellung gelange.⁶⁹ So werden die Besuchenden keine festen Wissensseinheiten mitnehmen, sondern gerade durch die angebotenen Arrangements zu einer eigenen fundierten Auseinandersetzung gelangen, sofern sie über entsprechendes Vorwissen verfügen. Anders gesprochen: Die Ausstellung kann das begriffliche Wissen anreichern, das vorab in der schulischen Vermittlungssituation erworben wurde.

Die Schlussfolgerung aus Schwans Beobachtung ist, dass ein Museumsbesuch deutlich weniger kontrollier- und planbare Effekte erzielt, wenn der Besuch vollends unvorbereitet erfolgt. Wenn Schüler*innen isoliert von vorherigen Unterrichtseinheiten in eine Ausstellung zu einem Thema gehen, dann wird die Selektion der zur Verfügung stehenden Informationen und Erfahrungen kaum kalkulierbar sein und bei vielen Schüler*innen auch keinen nutzbringenden Effekt erzielen. Wenn hingegen auf bereits vorhandene Wissensbestände aufgebaut wird, dann können diese Wissensbestände aktiv

68 Lepp, Nicola: Ungewissheiten. Wissens(v)ermittlung im Symmedium Ausstellung, in: Staupe, Gisela (Hg.) Das Museum als Lern- und Erfahrungsraum, S. 60-65, hier S. 63-64.

69 Vgl. Schwan, Stephan: Lernpsychologische Grundlagen zum Wissenserwerb im Museum, S. 47.

eingesetzt werden, um davon ausgehend zu klaren, sinnlich anschaulichen Erfahrungen zu gelangen.

Auch Kunz-Ott bezieht Position dafür, dass ein Museumsbesuch grundsätzlich in den unterrichtlichen Kontext eingebunden, sorgfältig vor- und nachbereitet werden müsse, solle er nachhaltige Lerneffekte erzielen.⁷⁰ Sie geht davon aus, dass eine Nachhaltigkeit dadurch bewirkt werde, dass die Erfahrungen im Museum »ganzheitlich eingebunden, nachvollziehbar und sinnlich erlebbar«⁷¹ seien. Ott und Wrobel plädieren ebenso dafür, den Besuch eines außerschulischen Lernorts in die Lernprogressionen einzubinden.⁷² Sie präzisieren, der Besuch eines außerschulischen Lernorts mit dem damit verbundenen zusätzlichen Aufwand sei durch »Schnittstellen zu fachlichen Lerngegenständen, durch strukturierte Wahrnehmung und durch zielgerichtete, kompetenzfördernde Reflexion«⁷³ zu rechtfertigen. Damit ist gemeint, dass sich der Museumsbesuch thematisch in den Unterrichtsgang einfügen und nicht vollends losgelöst vom Unterrichtsfortgang angesehen werden sollte, darüber hinaus auch die Wahrnehmung im Sinne eines kumulativen Kompetenzerwerbs fördern solle. Dazu schlagen Wrobel und Ott die Faustregel *Pre, During und After*⁷⁴ vor, womit deutlich wird, dass die Prozesse immer ineinander übergehen müssen. Auch Sauerborn und Brühne arbeiten drei Phasen des schulischen Besuchs eines außerschulischen Lernorts heraus, die sich freilich auch auf den Besuch einer Literatúrausstellung übertragen lassen:

1. Vorbereitung (auf die außerschulische Lernumgebung und das Lernen am Ort)
2. Durchführung (handelnde Auseinandersetzung am Lernort, Ausgestaltung des Lernprozesses)
3. Nachbereitung (Auswertung, Reflektion und Festigung der Erlebnisse, Eindrücke und Erfahrungen)⁷⁵

Es bedarf also ohne Zweifel einer Vorbereitung des Besuchs, um damit Anknüpfungsmöglichkeiten des Ausstellungsbesuchs vorzubereiten und überhaupt schon vorab, in der Phase des *Pre*, ein Verhältnis zum entsprechenden Ausstellungsthema herzustellen. Nur dann kann in der Phase des *During*, also während des Ausstellungsbesuchs, konzise eine mentale Verknüpfung hergestellt werden und eine anregende Auseinandersetzung mit den Gegenständen erfolgen. Schließlich bedarf es einer nachträglichen Aufbereitung, um die Erfahrungen auch in den Kontext der unterrichtlichen Vermittlung zu überführen, wobei darauf zu achten ist, dass diese Phase des *After* nicht wiederum die individualisierten Erfahrungen normiert, in klar ausformulierte Kompetenzerwartungen überführt und damit vermeintlich den Aufwand des unterrichtlichen Aufsuchens

70 Vgl. Kunz-Ott, Hannelore: Schule und Museum – Zum Bildungsauftrag der Museen, in: Wagner, Ernst & Dreykorn, Monika (Hg.): Museum – Schule – Bildung, S. 19-24, hier S. 20.

71 Ebd., S. 19.

72 Ott, Christine & Wrobel, Dieter: Einleitung, S. 6.

73 Ebd.

74 Vgl. Ott, Christine & Wrobel, Dieter: Einleitung, S. 10.

75 Vgl. Sauerborn, Petra & Brühne, Thomas: Didaktik des außerschulischen Lernens, S. 91.

einer Ausstellung rechtfertigt. Es muss also stets sichergestellt sein, dass der Museumsbesuch ebenso wie jeder andere Besuch eines außerschulischen Lernorts nicht zu einem Selbstzweck wird.

Dabei ist allerdings darauf zu achten, dass dieser Versuch einer Einbettung des Besuchs in den schulischen Kontext nicht letztlich dazu führt, dass doch wieder die entsprechend linearen Vermittlungsprozesse unterrichtlicher Natur reproduziert werden. Insofern besteht in der Umsetzung eines Ausstellungsbesuchs ein Spannungsfeld zwischen der motivationsförderlichen Freiheit des Durchschreitens auf der einen und der Einbettung in unterrichtliche Kontexte auf der anderen Seite. Dabei muss ein ausgewogenes Verhältnis zwischen den beiden Polen hergestellt werden, damit der Ausstellungsbesuch nicht zu stark durch seine institutionalisierte Einbettung an Wirkung verliert. Mergen führt beispielsweise in Bezug auf das Literaturmuseum als außerschulischem Lernort aus:

Um die neuen Informationen und Erkenntnisse zu sichern, müssen sie notiert bzw. dokumentiert werden (ggf. auch durch Einsatz von neuen Medien): Vor Ort lassen sich Textgenese, Varianten und Fassungen ermitteln, um sie dann im Unterricht mit der eingesetzten Leseausgabe zu vergleichen.⁷⁶

Erkennbar ist, dass es für Mergen zentral ist, eine Sicherung des Ertrags vor Ort zu institutionalisieren und damit sicherzugehen, dass auch in der Tat Lerneffekte erzielt werden. Allerdings liegt in dieser Vorgehensweise zugleich die Gefahr, dass dadurch das Autonomieerleben der Schüler*innen so weit zurückgedrängt wird, dass am Ende der gesamte Besuch nicht mehr vollständig die Autonomie und das erlebnisorientiert-freiheitliche Lernen ermöglicht, sondern komplett in die schulischen Strukturen eingebunden bleibt. Es scheint, dass die ausstellungsseitigen Erfahrungen damit in die Sprache unterrichtlicher Strukturen übertragen würden, wenn Mergen auch terminologisch eine Orientierung an der Phasierung von Unterricht nahelegt und eine Sicherung anstrebt. Fraglich ist, ob diese klare methodische Verfahrensweise wirklich den Schlüssel zur Einbettung des Museumsbesuchs in den Kontext schulischen Kompetenzerwerbs darstellt.

Letztlich stellen die Ausstellungen selbst schon Angebote für Anknüpfungen her: Die Einbettung in schulische Curricula stellen die von mir untersuchten Literaturmuseen von sich aus oft schon her, wie ich in den Interviews herausgearbeitet habe. So haben sich das *Literaturmuseum der Moderne* in Marbach, das *Günter-Grass Haus* und das *Buddenbrookhaus* in Lübeck sowie das *Kleist-Museum* in Frankfurt an der Oder ganz klar darauf festgelegt, dass sie von sich aus auf die curricularen Vorgaben in den jeweiligen Bundesländern abgestimmte Lernformate konzipieren und anbieten würden, um damit einen Bezug zu Lerngruppen herzustellen.

Um eine konzise Klärung der Frage vorzunehmen, inwiefern in Ausstellungen gelernt werden kann und welche Besonderheiten in Bezug auf die Vermittlungsstruktur anzunehmen sind, werde ich im Folgenden eine Zusammenschau der Besonderheiten vornehmen und damit ein Modell der ausstellerischen Kommunikationssituation entwickeln, mit dem in der Folge in Bezug auf die spezifischen Überlegungen zu den Poten-

76 Mergen, Torsten: Literaturmuseum, S. 109.

zialen literaturmusealen Ausstellens für den Literaturunterricht weitergearbeitet werden kann. Allerdings bleibt es aufgrund der eigentümlichen Beschaffenheit des Symmediums Ausstellung schwierig, eine übersichtliche Beschreibung des Sinnstiftungs- und Kommunikationsprozesses zu erstellen. Ich werde im folgenden Teilkapitel eine Modellierung vornehmen, um dadurch eine Übersicht in die Vermittlungs- und Kommunikationsstruktur von Ausstellungen zu bringen und dadurch das Symmedium Ausstellung für die Didaktik beschreibbar zu machen.

6.3 Ausstellungen aus didaktischer Sicht: Ein Modell der ausstellerischen Vermittlung

Um klarer konturieren zu können, wie im Ausstellungsraum Erfahrungen ermöglicht und Einsichten vermittelt werden, ist ein Blick auf die Vermittlungsstruktur des Symmediums Ausstellung sinnvoll. Das ist insbesondere deshalb erforderlich, weil damit Anschlussfähigkeiten und auch Unterschiede in Bezug auf die schulische Vermittlung hergestellt und konturiert werden können.

Die besondere Herausforderung der Entwicklung eines solchen Modells besteht darin, dass die Besucher*innen auch leiblich stark in die Kommunikationssituation eingebunden sind und daher äußerst diverse Erfahrungen im Ausstellungsraum möglich sind. Auch Karpa, Lübbecke und Adam betonen, die Zielgruppe musealer Vermittlung sei sehr heterogen und daher in ihren Erwartungen und ihrem jeweils individuellen Bedarf schwerlich zu fassen.⁷⁷ Das Museum sei »ein Ort, der sich durch Offenheit, Multiperspektivität und Wahlmöglichkeiten«⁷⁸ auszeichne.

Treinen sieht vor diesem Hintergrund die Gefahr, dass die Besucher*innen die eigentliche Dramaturgie der Ausstellung gar nicht erfassen, weil sie die einzelnen Exponate viel zu flüchtig aufnehmen und sich gar nicht vertieft mit den Erkenntnissen und der zugrunde liegenden Komposition der Kuratierung auseinandersetzen.⁷⁹ Lange-Greve betont dabei, dass das unberechenbare Besucher*innenverhalten oftmals dem Verständnis der kuratorischen Zielsetzungen entgegenstehe.⁸⁰ Diese Befürchtungen implizieren eine Sichtweise, derzufolge die Ausstellung eine feste kuratorische Struktur vorgibt, die die Besucher*innen möglichst nachvollziehen sollten. Die kuratorische Zielsetzung würde damit vorgeben, welche Rezeption der Ausstellung als richtig und als falsch zu werten wäre. Daraus geht hervor, dass Treinen und Lange-Greve in diesem Argumentationsgang noch stark in der traditionellen, mittlerweile überholten museologischen Sichtweise verhaftet sind, derzufolge die Rezeption passiv vonstattengeht.

Lewalter erweitert das Kommunikationsmodell um die Dimension der Besucher*innen als Sinnstiftungskonstituenten und schlägt vor, Wolfgang Klafkis didak-

77 Vgl. Karpa, Dietrich; Lübbecke, Gwendolin & Adam, Bastian (Hg.): Außerschulische Lernorte, S. 19.

78 Ebd.

79 Vgl. Treinen, Heiner: Das Museum als Massenmedium – Besucherstrukturen, Besucherinteresse und Museumsgestaltung, in: Liebelt, Udo (Hg.): Museumspädagogik: Museumsarchitektur für den Besucher, Hannover: VS 1981, S. 13–32, hier S. 25–31.

80 Vgl. Lange-Greve, Susanne: Die kulturelle Bedeutung von Literatúrausstellungen, S. 29.

tisches Dreieck zu übertragen und davon auszugehen, am Sinnstiftungsprozess im Museum seien folgende Größen beteiligt: Die Ausstellungselemente, die Besucher*innen sowie die Inhalte.⁸¹ Allerdings bildet diese Betrachtungsweise die eigentlichen Vermittlungsvorgänge nicht befriedigend ab.

Wenn Lewalter davon ausgeht, die Ausstellungsinhalte und -elemente seien eine der drei am musealen Sinnbildungsprozess beteiligten Größen, so scheint diese Betrachtung verknüpft. Ausstellungsinhalte und deren Elemente sind zum Beispiel nicht einfach zusammenzudenken. Darüber hinaus ist nicht klar, was genau unter dem Inhalt einer Ausstellung zu verstehen wäre. Wie ich in Kapitel 2 gezeigt habe, ist gerade in Ausstellungen nicht von einem feststehenden Bedeutungsgehalt auszugehen. Beispielsweise werden oft auch die Besucher*innen zum Teil der räumlichen Inszenierung, indem sie leiblich wie auch emotional involviert werden. Erstens ist der Zugang zu dieser Art szenografierter Ausstellungen im Verständnis der neueren Museologie individuell, zweitens wirken Gestaltung, leibliche Präsenz, Räumlichkeit und das Thema der Ausstellung zusammen. Per se ist es in dem Sinne nicht möglich, einfach von einer Inhalts- und einer davon getrennten Gestaltungsseite zu sprechen.

Insofern ist im Folgenden auch bei der Entwicklung meines Modells eine künstliche Trennung vorzunehmen: Der Inhalt einer Ausstellung wird verstanden als die Reflexionsgrundlage, auf deren Basis kuratorische Selektionen, Reduktionen, Entscheidungen und Arrangements getroffen werden, die eine bestimmte inhaltlich-dramaturgische Ausrichtung der Ausstellung bedingen. In vielen Ausstellungen wird durch die Kurator*in ein Konzept entwickelt, aus dem hervorgeht, was innerhalb der Ausstellung dargestellt, gedeutet und vermittelt werden soll.⁸² Dieses Konzept stellt die Grundlage der daran anknüpfenden Ausstellungsgestaltung dar.

Die final sichtbaren Ausstellungselemente sind folglich das Ergebnis eines mehrschrittigen Prozesses, der von den Inhalten der Ausstellung ausgeht. Die Komplexität der ausstellerischen Kommunikation wird noch dadurch erhöht, dass nicht nur die Inhalte selbst auf die kuratorischen Entscheidungen einwirken, sondern bereits der Diskurs zum Thema und die kanonische Betrachtungsweise die kuratorischen Entscheidungen beeinflussen, die ihrerseits aber auch wieder Rückkoppelungseffekte auf die Kanonisierung und Diskursivierung haben. Dazu kommen noch institutionelle Vorgaben und Beschränkungen durch die räumlichen Gegebenheiten, sodass die einzelnen und tatsächlich zu betrachtenden Ausstellungselemente vom Ausstellungsinhalt und der Kuratierung zu trennen sind. Zudem bleibt in der Betrachtung der ausstellerischen Zeichenbildung die Rolle des Raums zu bedenken, der ja gerade das Spezifikum des Symmediums Ausstellung darstellt. Letztlich lässt sich die Vermittlungsstruktur eben nicht so eindeutig schematisieren, weil derartig viele Rückkoppelungseffekte bestehen. Einen Versuch einer solchen Schematisierung werde ich im Folgenden unternehmen.

In dem von mir entwickelten Modell sind die Ebenen durchlässig und gehen ineinander über. Im Mittelpunkt dieses kreisförmigen Modells habe ich die Besucher*innen

81 Vgl. Lewalter, Doris: Bedingungen und Effekte von Museumsbesuchen, S. 55.

82 Vgl. Sommer, Monika: Museologie und Museumsgeschichten, in: ARGE schnittpunkt (Hg.): Handbuch Ausstellungstheorie und -praxis, Wien [u.a.]: Böhlau UTB 2013, S. 13-21, hier S. 19.

platziert, die ein bestimmtes Maß an Vorwissen, Motivation, Interesse, Aufnahmevermögen sowie -bereitschaft mit sich bringen und davon ausgehend auch ein je individuelles Nutzungsverhalten an den Tag legen. Ich gehe an dieser Stelle von einem sehr heterogenen Verständnis von Besucher*innen aller Altersgruppen aus. So gibt es Besucher*innen, die sich mehrere Stunden in die Ausstellung vergraben und wieder andere, die nur einen flüchtigen oder selektiven Blick in die Ausstellung werfen wollen. Je nachdem, wie viel Besucher*innen bereits im Vorwege über das Thema einer Ausstellung wissen, nehmen sie auch unterschiedliche Dinge in der Ausstellung auf. Jemand, der über ein Thema informiert ist und sich deutlich stärker in das Ausstellungsthema vertieft, wird Informationen ganz anders kontextualisieren als jemand, der das erste Mal einem Thema begegnet.⁸³ Entsprechend sind Kinder in der Vorschule ebenso in diesem Modell als Besucher*innen vorgesehen wie erwachsene Expert*innen eines Ausstellungsthemas.

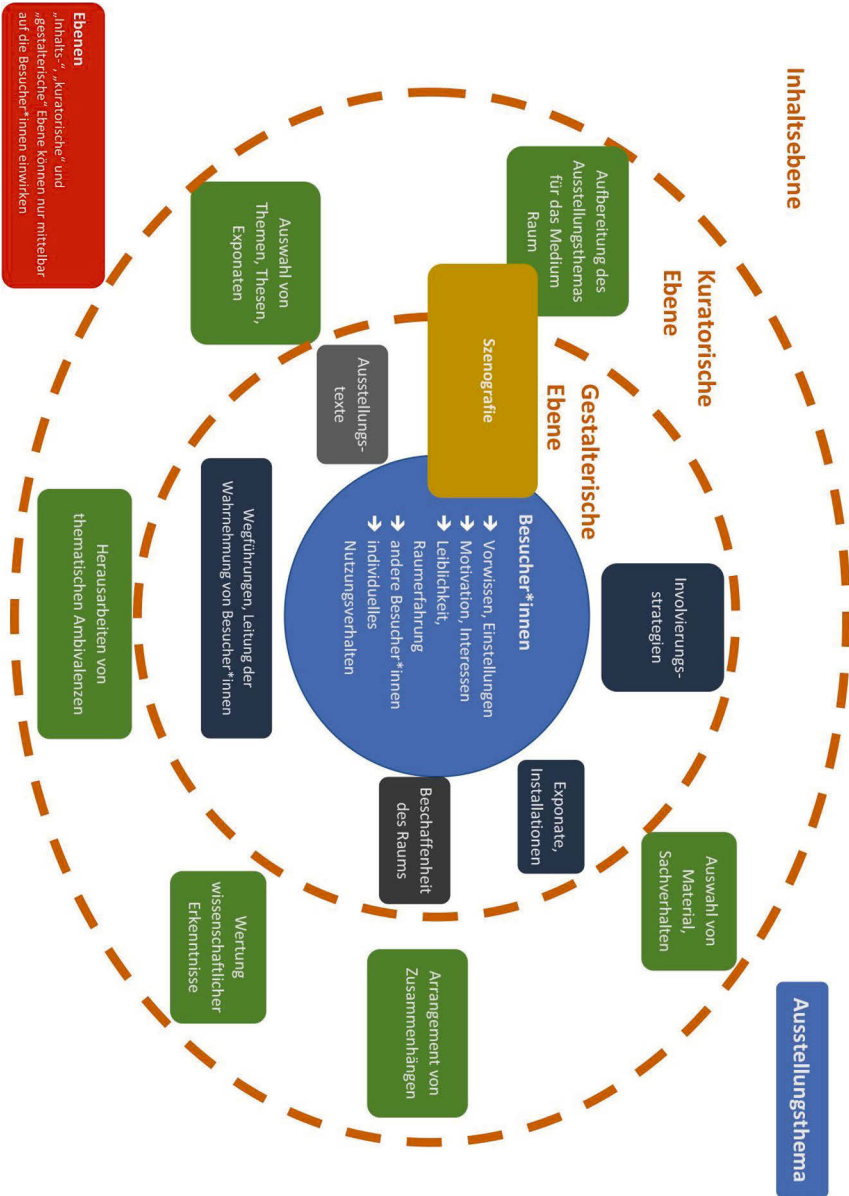
Ähnliches gilt für die Motivation des Ausstellungsbesuchs. Eine motivierte Besucher*in, die also von sich aus die Thematik erfassen und vertiefen möchte, nimmt auf eine andere Art und Weise die Informationen der Ausstellung auf als jemand, der nicht motiviert ist. Geht jemand hingegen nur mit der Absicht, bestimmte partikuläre Informationen zu erhalten, in die Ausstellung, so wird auch dessen Ausstellungsbesuch andere Erfahrungen hervorbringen als bei jemandem, der sich über das gesamte Thema informieren möchte.

Zentral zu bedenken ist bei der Erstellung eines Vermittlungsmodells literaturmusealen Ausstellens auch die leibliche Präsenz der Besucher*in selbst und die Präsenz anderer Besucher*innen: Dadurch, dass auch andere Personen im Ausstellungsraum sind, ist keine komplett freie Bewegung im Raum möglich. Es muss darauf Rücksicht genommen werden, dass bisweilen Informationstafeln verstellt sind, Wege verengt werden oder die anderen Personen durch Unterhaltungen oder Nachfragen eine Geräuschkulisse erzeugen. Mit der Präsenz der Besucher*innen steht und fällt die Art und Weise, wie die Ausstellung erfahren und wahrgenommen werden kann. Zum Teil wird die leibliche Präsenz von Besucher*innen sogar dezidiert kuratorisch für eine spezifische Form der Inszenierung genutzt (etwa in Bezug auf die soziale Szenografie, Kapitel 3.5.3). Auch wenn selbstverständlich die kuratorische und die Inhaltsebene eine zentrale Relevanz haben, so gilt doch: Ohne Besucher*in keine Ausstellungserfahrung. Dabei ist ebenso zu bedenken, dass Ausstellungen in den Raum gebaute Symmedien darstellen, die die leibliche Präsenz der Besucher*innen ausnutzen und beispielsweise bestimmte Körperhaltungen oder Raumerfahrungen evozieren.

Die Besucher*in erlebt gleichzeitig die gesamte Ausstellung, also sowohl die inhaltliche Dimension als auch die Kuratierung und die gestalterische Ebene. Natürlich ist nicht davon auszugehen, dass Besucher*innen ein Bewusstsein bezüglich der Trennung dieser unterschiedlichen Ebenen aufweisen, da eben die Ausstellung selbst als eine Gemengelage dieser einzelnen Ebenen auf die Besucher*innen einwirkt. Wenn beispielsweise ein Auszug eines literarischen Werks oder die Grundproblemstellung eines literarischen Texts das Ausstellungsthema ist, dann stellt es sich als die kuratorische Auf-

83 Allerdings geht es bei einem Ausstellungsbesuch nicht nur um die rational-wissensbezogene Kontextualisierung, sondern auch um einen affektiven Zugang.

Abbildung 37: Vermittlungsstruktur von Ausstellungen



Quelle: selbst erstellt

gabe dar, ein Grundmotiv, die Raumsemantik, Metaphern aus der Interpretation oder Rezeption, ein Schlüsselproblem des Texts oder die Stimmung in den Raum zu übertragen, wie ich in Kapitel 3 ausführlich dargestellt habe. Die Kurator*in entscheidet sich also, was warum im Raum inszeniert werden soll, und überlegt sich dafür, welchen museologischen Zugriff sie wählen möchte. Im Idealfalle arbeiten Kurator*innen sowie Gestalter*innen von vornherein eng zusammen, um so die ideale Schnittmenge zwischen Kuratierung und Gestaltung herzustellen. Die gestalterische Ebene stellt die räumliche Ausgestaltung dar. Hierbei handelt es sich um die einzelnen Ausstellungselemente und Aufbauten.

Die wahrgenommene Ebene ist die der Gestaltung, die betrachtet wird. Zur Gestaltung zählen Szenografie im weitesten Sinne, Raumeindrücke, Lichtstimmungen, Arrangements, Auslagen und erläuternde Texte, die ihrerseits Ergebnis eines Kuratierungsprozesses sind. Gerade beim Symmedium Ausstellung sind die Ebenen, wie ich gezeigt habe, untrennbar miteinander verwoben. So stellt die Szenografie schon eine Verbindung zwischen der kuratorischen Grundsatzentscheidung der thematischen Aufbereitung, der konkreten gestalterischen Umsetzung und der individuellen Ausstellungserfahrung durch die Besucher*in her und ist im kreisförmigen Modell (Abbildung 37) als überlappend dargestellt. Die Kuratierung und Gestaltung einer Ausstellung folgt detaillierten kuratorischen, gestalterischen und szenografischen Vorüberlegungen, ist oft sehr detailliert choreografiert, bleibt aber ein Arrangement, das durch die Besucher*innen eigenständig durchschritten wird und Denkprozesse im Raum anbahnt. Insofern ist die Wahrnehmung einer Ausstellung dem Modell zufolge individuell sehr unterschiedlich.

Die Vermittlungsstruktur des Symmediums Ausstellung bewirkt, dass die Besuchenden eine große Freiheit im Rezipieren erhalten und dadurch nicht in ihrem Autonomie-Erleben eingeschränkt werden. Insofern besteht ein festes, statisches Rezeptionsangebot im Ausstellungsraum, dessen räumlich-leibliche wie kognitive Rezeption durch die Besucher*innen in den Details kaum festlegbar scheint. Auf der anderen Seite bewirkt genau das auch, dass die räumlichen wie kognitiven Pfade der Besucher*innen sich diversifizieren können. Die Besucher*innen nutzen das Symmedium Ausstellung in einer durch sie selbst wählbaren Art und Weise und gelangen damit zu einem individuellen, als autonom empfundenen Erfahrungszuwachs. Diese Beobachtungen in Bezug auf die Vermittlungssituation des Symmediums Ausstellung sind in Bezug auf die Potenziale von Ausstellungen als außerschulische Lernorte grundsätzlich zentral.

Das Ziel meiner Habilitationsschrift besteht darin, deutlich zu machen, dass Ausstellungen schon aus sich selbst heraus als Medien des Literaturunterrichts betrachtet werden sollten und Potenziale für die Förderung einer literarästhetischen Kompetenz besitzen, wie ich in Kapitel 7 darstellen werde. Zentral ist daher auf jeden Fall, die Erfahrungen im Nachgang in den Erfahrungsschatz einzubetten und auf diese Weise eine Vernetzung herzustellen. Im Folgenden werde ich die in diesem Kapitel noch allgemein gehaltenen Beobachtungen zum außerschulischen Lernen im Ausstellungsraum auf den konkreten Fokus dieser Habilitationsschrift übertragen und darstellen, wie literarästhetische Erfahrungen im Ausstellungsraum ermöglicht werden können.

7 Literarästhetisches Lernen in Literatúrausstellungen

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

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

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

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

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

1 Lepp, Nicola: Ungewissheiten, S. 64.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

7.1 Didaktische Potenziale der ›Schauphilologie‹ (Archivausstellung)

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

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

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

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

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

7 Ebd., S. 106.

8 Vgl. ebd.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

12 Vgl. ebd., S. 10f., vgl. zur Fiktionalität auch Bernhardt, Sebastian: Fluchtliteratur in der Primarstufe als fiktionaler Weltentwurf – didaktische Überlegungen zur Fokussierung des Konstruktcharakters von Fluchtliteratur in der Grundschule, in: MiDU (11/2021), hrsg. von Emmersberger, Stefan, URL: <https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/midu/article/view/1351/1365> [09.08.2022].

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

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

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

14 Ebd.

15 Vgl. ebd., S. 114.

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

17 Vgl. ebd., S. 115.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

23 Vgl. ebd.

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

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

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

7.3 Potenziale literarästhetischen ›Lernens‹ in Literatúrausstellungen

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

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

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

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

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

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

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

29 Vgl. ebd., S. 15f.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

38 Vgl. ebd., S. 74.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

7.3.1 »Raumsemantik im Raum«

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

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

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

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

44 Vgl. ebd., S. 8.

45 Vgl. ebd., S. 9.

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

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

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

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

46 Ebd., S. 11.

47 Vgl. ebd., S. 11.

48 Vgl. ebd., S. 12.

49 Vgl. ebd., S. 12.

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

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

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

Voraussetzung für die didaktische Nutzbarkeit einer dergestalt konzipierten Ausstellung ist

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

7.3.2 »Erzähltheorie im Raum«

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

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

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

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

53 Vgl. ebd.

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

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

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

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

7.3.3 Elementarisierung und soziale Szenografie

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

7.3.5 Sprache im Raum

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1. Potenziale schauphilologischen Ausstellens
Gelingensoptionen für einen erfolgreichen Ausstellungsbesuch:
Primarstufe:
<ul style="list-style-type: none"> - Die Schüler*innen sind bereits mit ausgewählten kinderliterarischen Medien vertraut und wissen, dass Literatur eine Autor*in hat - Die Schüler*innen kennen unterschiedliche Arten von Büchern (Bilderbücher, Comics, Vorlesegeschichten) und erkennen Unterschiede in deren Gestaltung - Die Schüler*innen haben gegebenenfalls schon Autor*innenlesungen gesehen und bei dieser Gelegenheit festgestellt, dass Literatur nicht aus dem Nichts entsteht - Die Schüler*innen besitzen schon eine Einsicht in die Zeichenhaftigkeit von Schrift und produzieren selbst kreative (Schreib-)Produkte
ab Sekundarstufe:
<ul style="list-style-type: none"> - Die Schüler*innen besitzen Einblicke in Produktions- und Distributionsbedingungen von Literatur - Die Schüler*innen haben sich mit der Edition von Texten auseinandergesetzt - Die Schüler*innen kennen ausgewählte Autor*innen - Die Schüler*innen nehmen Besonderheiten auf der Ebene des Schriftbilds wahr und können ihre Beobachtungen beschreiben
Indikatoren:
<ul style="list-style-type: none"> - Die Schüler*innen erkennen das Werden des Literarischen und stellen dadurch eine persönliche Verbindung zu Literatur her - Die Schüler*innen erkennen, dass Literatur ihrerseits Überarbeitungsprozessen entspringt, und übertragen diese Erkenntnis auf ihre eigenen Schreibprozesse - Die Schüler*innen erhalten damit ein positives Verhältnis zur Literatur, es werden Barrieren abgebaut und es wird sowohl in Bezug auf Produktion als auch Rezeption die Motivation gefördert - Die Schüler*innen erkennen die Vorgänge der Kanonisierung und Überlieferung - Die Schüler*innen setzen sich mit den Trägermedien von Literatur auseinander und nehmen die Besonderheiten von Schriftbild, Materialität und den Spuren der Zeit wahr - Die Schüler*innen erkennen durch sichtbare Spuren der Er- und Überarbeitung die Intensität der Entstehung des Literarischen und erlangen dadurch ein Bewusstsein um die Gestaltung literarischer Texte - Die Schüler*innen erlangen durch die Betrachtung der sinnlich anschaulichen Druckfahnen, Überarbeitungsspuren oder Korrespondenzen eine sinnliche Wahrnehmungsbasis auf die Spuren des Werdens von Literatur

2. Potenziale der Übertragung erzähltheoretischer Metaphern und der Raumsemantik in den Ausstellungsraum
Gelingensoptionen für einen erfolgreichen Ausstellungsbesuch:
Primarstufe:
<ul style="list-style-type: none"> - Die Schüler*innen erkennen einfache semantische Strukturierungen (Oppositionsbildungen) in literarischen Texten - Die Schüler*innen unterscheiden implizite und explizite Bedeutung von Texten - Die Schüler*innen haben sich bereits mit Besonderheiten auf der Vermittlungsebene literarischer Texte beschäftigt (zum Beispiel Widersprüche auf der intermodalen Ebene bei Bild-Text-Medien) und in Ansätzen erkannt, dass ein literarischer Text im erweiterten Sinne über eine Vermittlungsinstanz verfügt - Die Schüler*innen besitzen in Ansätzen ein Fiktionalitätsbewusstsein - Die Schüler*innen kennen den in der besuchten Ausstellung behandelten Text und bilden eigenständige Vorstellungen zu diesem Text
ab Sekundarstufe:
<ul style="list-style-type: none"> - Die Schüler*innen erkennen komplexere semantische Strukturierungen auf der Vermittlungsebene literarischer Texte - Die Schüler*innen erkennen metaphorische und symbolische Ausdrucksweisen - Die Schüler*innen wenden erzähltheoretische Analyseverfahren (Erzählperspektiven, semiotische Verfahren) an literarischen Texten an - Die Schüler*innen besitzen eine Ambiguitätstoleranz für die Deutung literarischer Texte und können unterschiedliche Deutungen und Rezeptionszeugnisse erfassen - Die Schüler*innen kennen den behandelten Text, bilden eigene Vorstellungen zu diesem Text und können unterschiedliche Deutungen zueinander in Beziehung setzen
Indikatoren:
<ul style="list-style-type: none"> - Die Schüler*innen nehmen mit allen Sinnen auch leiblich Metaphorisierungen von erzähltheoretischen Sichtweisen wahr. Sie nehmen durch die szenografierten Aufbauten im Raum darüber hinaus sinnlich wahr, welche Implikationen eine Erzählperspektive oder eine Distanzierung haben kann - Die Schüler*innen nehmen Grenzziehungen oder -darstellungen im Raum wahr und erfahren damit sinnlich exemplarische Interpretationen des Texts im Raum - Die Schüler*innen reflektieren über das Gesehene und setzen sich auch im Rahmen von Anschlusskommunikation mit dem Irritierenden, nicht gleich Durchdringlichen oder auch sinnlich Anschaulichen im Ausstellungsraum auseinander und erlangen damit zugleich eine Hinterfragungskompetenz in Bezug auf die Bedeutungserzeugung medialer Produkte, zu denen auch das Symmedium Ausstellung gehört

3. Potenziale der Elementarisierung und sozialen Szenografie (Involvierungsstrategien)
Gelingensoptionen für einen erfolgreichen Ausstellungsbesuch:
Diese Arten von Ausstellungen haben minimale Vorab-Anforderungen, da sie mit Involvierungsstrategien arbeiten und die Besucher*innen durch Anwendung unterschiedlicher Inszenierungsstrategien direkt mit ihrem Gegenstand konfrontieren. Insofern ist in diesem Falle keine Aufgliederung nach Primar- und weiterführenden Stufen nötig.
<ul style="list-style-type: none"> - Die Schüler*innen kennen den zugrundeliegenden Text und dessen Thema - Die Schüler*innen lassen sich auf die Involvierung ein und verfügen über ein Fiktionalitätsbewusstsein
Indikatoren:
<ul style="list-style-type: none"> - Die Schüler*innen erkennen, dass die Situation des Texts nicht nur auf diesen Text zu beziehen ist, sondern auch einen Gegenwartsbezug aufweist - Durch die Involvierungsstrategien werden die Schüler*innen zu einem sinnlich erfahrbaren Probanden eingeladen und es wird ein Lebensweltbezug hergestellt - Die Auseinandersetzung ergreift die Schüler*innen ganzheitlich und ermöglicht so eine nachhaltige Erfahrung mit dem literarischen und literärästhetischen Gegenstand - Durch Anschlusskommunikation besteht die Möglichkeit, auch eine reflektierte Auseinandersetzung mit den Involvierungsstrategien der Ausstellung in den Blick zu nehmen, um so eine aufmerksame Rezeptionshaltung in Bezug auf das Symmedium Ausstellung zu erlangen

4. Rezeptionsorientiertes Ausstellen
Gelingensoptionen für einen erfolgreichen Ausstellungsbesuch:
Auch hier gilt, dass diese Art des Ausstellens sehr differenzierte Erfahrungsmöglichkeiten bietet. In Abhängigkeit von den Vorerfahrungen und dem Grad der bewussten Reflexion lassen sich vollkommen unterschiedliche Erfahrungen in solchen Ausstellungen sammeln. Wie unter Bezugnahme auf Dalchau aber konturiert werden konnte, bestehen letztlich beispielsweise in der Werk-Ausstellung im Kleist-Museum in Frankfurt an der Oder keine Rezeptionsvoraussetzungen für basale Erfahrungen in der Ausstellung.
Indikatoren:
<ul style="list-style-type: none"> - Die Schüler*innen werden an die Themen des Werks herangeführt und neugierig auf die Lektüre literarischer Texte gemacht - Es wird ein Rätsel-Charakter aufgebaut und die räumliche Gestaltung bewirkt nachhaltige, mit allen Sinnen gesammelte Erfahrungen in diesem Raum - Die Schüler*innen erkennen, dass die Rezeption von Texten ebenso wie die Möglichkeit der Wahl eines Wegs durch eine Ausstellung kontingent ist und daher verschiedene Ambivalenzen birgt - Die Schüler*innen lassen sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses in Bezug auf literarische Texte ein.
Wie sich zeigt, sind die Indikatoren in diesem Falle noch weniger konkretisierbar, aber dennoch unzweifelhaft vorhanden. So bietet sich die Möglichkeit, im Ausstellungsraum unterschiedliche sinnliche Erfahrungen zu sammeln, die entsprechend durch Anschlusskommunikation im unterrichtlichen Rahmen auf die Rezeptionsfreiheiten übertragen werden können. Angefangen bei Grundschulkindern, die einfach durch diesen literarischen Raum laufen und die unterschiedlichen Pfade wählen können, bis hin zu Schüler*innen, die bereits mit Kleist als Autor vertraut sind, bieten sich somit unterschiedliche Möglichkeiten einer sinnlichen Wahrnehmung der rezeptionsästhetischen Ausstellungskonzeption.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

7.5 Planung von Besuchen in Literatúrausstellungen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- Wie sind die Ausstellungselemente ausgestaltet (Auslagen, Texte, Multimedia, involvierende Zugriffe, Szenografie)?
Die Ausstellung verzichtet gänzlich auf die Auslage papierförmiger Exponate und nimmt sich der Literatur dezidiert thematisch an. Dabei arbeitet der erste Raum mit Reproduktionen von handschriftlichen Notizen, Überarbeitungen und Editionen, während der zweite Raum auf Szenografie in Form des beschriebenen Labyrinths setzt.
- Perspektiven für den Literaturunterricht
*Der Raum zur Sprache ermöglicht sinnliche Erfahrungen mit der Sprach-Architektur Kleists. Die Schüler*innen können Satzarchitektur, Veränderungen der äußeren Form und formale Besonderheiten betrachten. Dadurch, dass Reproduktionen ausliegen und angefasst werden können, werden sinnlich einprägsame Erfahrungen möglich.*
*Die Werk-Station bietet je nach Lerngruppe sehr unterschiedliche Zugänge an. Schon Kinder im Grundschulalter zeigen nach Angaben der Museumspädagogin Dalchau aus Frankfurt/Oder begeistert von dieser Ausstellung, assoziieren die Spiegel mit der Selbsterkenntnis beim Lesen literarischer Texte und haben Freude am individuellen Durchschreiten des Labyrinths. Schüler*innen in fortgeschrittenen Klassen können durch diese Station auch inhaltlich an Kleists Gesamtwerk herangeführt werden. Die soziale Szenografie bietet die Möglichkeit, dass leibliche Erfahrungen gesammelt werden.*

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

1. Bedingungsanalyse

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

2. Besonderheiten der Ausstellung

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

3. Didaktische Reflexion

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

4. Konkrete Ausgestaltung des Besuchs

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

7.6 Ausblick: Erforschung der Erfahrungen in literaturmusealen Ausstellungen

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

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

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

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

59 Vgl. ebd.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

62 Vgl. ebd., S. 71.

63 Vgl. ebd., S. 75.

64 Ebd., S. 79.

65 Ebd.

66 Vgl. ebd., S. 79f.

67 Ebd.

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

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

8 Abschluss

Das Ziel der vorliegenden Habilitationsschrift bestand darin, den Literaturunterricht im Fach Deutsch um ein bisher wenig beachtetes Symmedium zu erweitern: Die Literatúrausstellung insbesondere in ihren neueren Ausprägungen. Anders als es bisher im Diskurs um außerschulische Lernorte für den Deutschunterricht der Fall war, beziehe ich mich nicht auf die Institution Museum und die angebotenen museumspädagogischen Angebote, Projektkooperationen oder Einblicke in museale Bewahrung und Erforschung, sondern auf die Ausstellung als ein multimodales Kommunikationssystem. Darüber hinaus fokussiere ich gerade diejenigen Komponenten literaturmusealen Ausstellens, die ein Verhältnis zur Literatur herstellen und damit literarästhetische Erfahrungen in einem erweiterten Sinne ermöglichen.

Mit dieser Schwerpunktsetzung sollen andere Ausstellungselemente nicht abgewertet werden. Die erinnerungskulturellen Ausstellungselemente personalmusealer Natur bieten beispielsweise die Möglichkeit für Erfahrungen, die zur literarischen Bildung und damit zu den Vermittlungszielen des Deutschunterrichts beitragen. Dieser erinnerungskulturelle Kontext ist im bisherigen Diskurs allerdings bereits erschöpfend erfasst, wie ich in Kapitel 3 und 7 dargelegt habe.

Die aktuellen Entwicklungen im Bereich von Ausstellungen allgemein und von Literatúrausstellungen im Speziellen bewirken aber, dass im Ausstellungsraum auch neue Blicke auf Literatur ermöglicht werden. Aktuelle literaturmuseale Themenausstellungen, die durch die Ausnutzung der Möglichkeiten der Szenografie Literatur als immateriellen Gegenstand in den Blick nehmen, sind der Gegenstand dieser Arbeit: Es handelt sich um Formate, die die Immaterialität von Literatur in die Sprache der Ausstellung übertragen. Die Verengung auf diese Ausstellungselemente soll nicht dahingehend missverstanden werden, dass dadurch sämtliche Ausstellungselemente ausgeblendet werden sollten, die sich auf die Entstehungsprozesse von Literatur beziehen oder auch die Kontexte des Schaffens thematisieren. Ganz im Gegenteil können, wie ich in Kapitel 5 dargestellt habe, gerade produktive Möglichkeiten der Kombination der unterschiedlichen Ausstellungselemente ausgelotet werden.

Um diese Potenziale allerdings angemessen erfassen zu können, bedurfte es einiger Vorüberlegungen in Bezug auf das Symmedium Ausstellung und dessen Möglichkeiten. Auf Basis einer Betrachtung des Symmediums Ausstellung im Kontext der neuen Mu-

seologie habe ich in Kapitel 2 herausgearbeitet, dass die neuen Entwicklungen der szenografierten Themenausstellungen die Möglichkeiten erweitern, Immaterielles in den Raum zu übertragen. Derartige thematische Ausstellungselemente werden nicht mehr ausschließlich dahingehend betrachtet, dass sie Exponate zeigen und deren Aura erfahrbar machen, sondern vielmehr als Medien, die Erfahrungen im Raum ermöglichen und Denkprozesse in Bewegung setzen. Wenn Ausstellen als ein Vorgang der Anregung von Reflexionen und als leibliche und räumliche Inspiration für die Besucher*innen begriffen wird, dann stellt sich nicht mehr die Frage, was ausstellbar ist und was nicht. Ausstellen wird dann begriffen als eine Übersetzungs- und/oder Übertragungsleistung von Themen in den Raum.

Bezogen auf den Kontext der Literatúrausstellung konnte ich damit in Kapitel 3 herausarbeiten, dass es nicht um die Frage geht, ob Literatur ausstellbar sei, sondern darum, Literatur in einer je individuellen Weise in den Ausstellungsraum zu übertragen. Literatúrausstellungen sollen also nicht einfach papierförmige Exponate auslegen, nicht möglichst werktreu Handlungsschauplätze abbilden, sondern gerade sinnliche Eindrücke affizieren, die Räumlichkeit sowie die leibliche Präsenz der Besucher*innen nutzen und so einen Blick eröffnen, der nicht nur auf die Trägermedien von Literatur bezogen ist.

Daher habe ich in Kapitel 5 insbesondere diejenigen Beispiele literaturmusealen Ausstellens fokussiert, die das Medium Raum und die leibliche Präsenz von Ausstellungsbesucher*innen bewusst nutzen, um damit durch den Ausstellungsbesuch ein spezifisches Verhältnis zu Literatur herzustellen. Die Experimente im Feld literaturmusealen Ausstellens loten aus, was in einer Literatúrausstellung, die nicht nur die Trägermedien von Literatur zur Basis hat, gezeigt werden kann. Die aus diesen Experimenten hervorgehenden Arten von Ausstellungen und Ausstellungskonzepten wurden im Rahmen der Sichtung des theoretischen Diskurses ebenso wie in meiner ausführlichen Betrachtung der Ausstellungen und der kuratorischen Hintergründe analysiert und daraus neue Erkenntnisse in Bezug auf das Symmedium Literatúrausstellung abgeleitet. Dabei zeigt sich, dass die von mir analysierten Literatúrausstellungen jeweils erfahrbar machen, dass Literatur mehr ist als ihr Trägermedium. Selbst ein ausgelegtes Manuskript stellt nicht nur die Summe seiner Zeichen dar, sondern eröffnet einen Denk- und Erfahrungsraum, der ihm weitaus mehr Bedeutung verleiht als seine Zeichen. Neue Formate literaturmusealen Ausstellens nutzen bisweilen nicht einmal mehr die Trägermedien und stellen mediale Adaptionen des Rezeptions- beziehungsweise Interpretationsprozesses dar oder nutzen Involvierungsstrategien. Hier konnte ich einerseits theoretische Anschlussfähigkeiten literaturtheoretischer Überlegungen an neumuseologische Ausstellungstheorien herstellen und am Beispiel der betrachteten Literatúrausstellungen auch zeigen, welche Möglichkeiten das Symmedium Literatúrausstellung nutzt, nutzen kann und könnte. Somit bietet die Habilitationsschrift einen erweiterten, systematisierten Blick auf literaturmuseales Ausstellen, der wichtig ist, um ausgehend von diesem Blick konzise Perspektiven für didaktische Anschlussüberlegungen abzuleiten und Literatúrausstellungen in diesem Sinne auch als außerschulische Lernorte für die Förderung einer literarästhetischen Rezeptionskompetenz im erweiterten Sinne zu betrachten.

Die Betrachtung der Literatúrausstellung als außerschulischer Lernort soll keinesfalls das Symmedium in einen reinen Vermittlungskontext stellen, sondern vielmehr Impulse für eine erfahrungsbasierte, individuelle Auseinandersetzung der Besucher*innen mit den Ausstellungen und ihren Themen bieten. Literatúrausstellungen im Rahmen meiner Habilitationsschrift in den Kontext der erweiterten schulischen Didaktik zu stellen, ist auf den ersten Blick naheliegend, da auch andere Arten von Ausstellungen in den Kontext der außerschulischen Lernorte gestellt werden. Schon die generelle Zuordnung von Ausstellungen zu den Lernorten ist aber rein konzeptionell nicht so unkompliziert wie es zunächst scheint. Im Zuge der von mir dargestellten Entwicklungen der neueren Museologie ist die Ausstellung im Museum nämlich immer weniger dahingehend zu verstehen, dass es hier um einen modulierten Vermittlungsprozess ginge. Vielmehr nutzen die neueren museologischen Ansätze ihrerseits ja gerade die Bedeutungsoffenheit, die Polyvalenz und die mangelnde Steuerbarkeit der Erfahrungen von Besucher*innen beim Durchschreiten des Ausstellungsraums. Insofern geht es dezidiert nicht um die Vermittlung feststehender und kanonisierter Wissensbestände im Museum und auch nicht darum, einen klar definierten Ertrag an Wissen zu einem Thema über das Museum zu übermitteln, sondern um die Ermöglichung jeweils individueller und damit im Idealfalle auch nachhaltiger Erfahrungen. Laut Ott und Wrobel ist außerschulisches Lernen für den Deutschunterricht unter anderem aus folgenden Gründen bereichernd:

Gerade Momente wie die konkrete Erfahrung von Atmosphäre, die Verfügbarkeit von ExpertInnen, die Möglichkeiten zum Anschauen, Anfassen, (Mit-)Erleben oder Fühlen gehen weit über das hinaus, was in der Schule an Lernbegegnungen möglich ist.¹

Bis auf die Expert*innen, die in meinen Überlegungen zur sinnvollen Einbettung des Ausstellungsbesuchs nicht unbedingt nötig sind, weil ich die Ausstellung ja gerade als das literarästhetisch erfahrbare Medium aus sich selbst heraus ansehe, gilt das auch für die in dieser Habilitationsschrift herausgearbeiteten Möglichkeiten. Es muss aber bedacht werden, dass im Falle der Literatúrausstellung eine erhöhte Komplexität dadurch entsteht, dass es sich bei den Ausstellungen um komplexe Systeme der Erzeugung von Bedeutung handelt und damit eben kein linearer Vermittlungsmodus vorliegt.

Wenn es beispielsweise darum geht, durch die bewusste Ausnutzung der Räumlichkeit auch eine ganzheitliche, die Leiblichkeit der Besucher*innen ergreifende Art der Ausstellungskuratierung zu etablieren und im Sinne von Tyradellis ein *Denken im Raum* (vgl. Kapitel 2.4 dieser Arbeit) anzubahnen, dann geht es nicht darum, klar planbare Effekte hervorzurufen und damit eine direkt erkennbare Anschlussfähigkeit an unterrichtliche Strukturen herzustellen. Die Tatsache, dass eine Ausstellung ihrerseits kein analog zu unterrichtlichen Planungszwecken herausgearbeitetes Vermittlungsziel besitzt, sondern eine massenmediale Kommunikationsstruktur nutzt und die Rezeption auch nicht vollends lernbezogenen Strukturen unterworfen werden sollte, kurzum eigentlich nicht zum »Lernen« im Sinne der Vermittlung feststehender Wissensbestände passt, spricht nicht gegen ihre Eignung als außerschulischer Lernort. Die rezepti-

1 Vgl. Ott, Christine & Wrobel, Dieter: Einleitung. Außerschulische Lernorte für den Deutschunterricht, S. 6.

ensorientierte Betrachtung des Symmediums Literatúrausstellung lässt sich auf den Gegenstand des Literaturunterrichts übertragen: Auch in Bezug auf die Konzepte literarischen Lernens ist nämlich zu bedenken, dass es hierbei gerade nicht um das klassische Lernen im Sinne einer fokussierten Vermittlung intersubjektiv unanzweifelbarer Bestände geht. Die Konzepte literarischen Lernens stehen ihrerseits im Kontext der rezeptionsästhetischen Wende der Literaturwissenschaft.

Darüber hinaus stellt es sich gerade als ein Ziel des Literaturunterrichts dar, Literatur nicht ausschließlich zu zergliedern, nicht nur den kognitiv-analytischen Zugriff auf Literatur im Sinne eines Textverstehens, sondern vielmehr auch die ästhetische Genussfähigkeit zu fördern. In diesem Kontext lässt sich der genuin ästhetische Gegenstand Literatur mit dem Symmedium Literatúrausstellung parallelisieren: Auch die Literatúrausstellung ist auf keinen Fall rein rational-zergliedernd zu rezipieren und schon gar nicht auf ihre zweckmäßige Verwertbarkeit für den Wissenserwerb hin zu verengen. Ohne Zweifel stellen Literatúrausstellungen aber Bezüge zum Literarischen und Möglichkeiten der Wahrnehmungsschärfung her, die sich im unterrichtlichen Kontext nutzbar machen lassen.

Insofern lässt sich die Anschlussfähigkeit der literaturmusealen Ausstellungen an die didaktischen Erwägungen legitimieren. Ähnlich wie Filme, literarische Texte oder andere narrative Medien stehen Ausstellungen nicht aus sich selbst heraus notwendigerweise vollständig im Vermittlungskontext, zumindest nicht im prototypischen Sinne von Vermittlung, können aber dennoch in einem spezifischen Sinne mit den Kompetenzen der Rezeption in Verbindung gebracht werden, die im Rahmen des Literatur- und Medienunterrichts ja gerade gefördert werden. Dabei stellt sich das Symmedium Ausstellung als involvierend dar, denn die Besucher*innen befinden sich im Ausstellungsraum, werden als leiblich anwesende Individuen mindestens implizit angesprochen und erlangen die Freiheit der individuellen Wahrnehmung der kuratierten räumlichen Arrangements. Genau diese leibliche Präsenz und die Herstellung von Bezügen zur individuellen Gefühls- und Erfahrungswelt der Besucher*innen bietet die Möglichkeit, Besucher*innen mit literarästhetischen Erfahrungen zu versorgen und an die Rezeption und Interpretation von Literatur und Medien heranzuführen.

Damit das Symmedium Literatúrausstellung und seine neuen Entwicklungen stärker in den Blick genommen werden können, waren die im Rahmen dieser Habilitationsschrift angestellten theoretischen Überlegungen wichtig. Dadurch konnte das bisher wenig überschaubare Feld literaturmusealen Ausstellens greifbarer gemacht und gezeigt werden, dass bisherige Versuche einer Didaktisierung literaturmusealer Ausstellungen das eigentliche Potenzial bei Weitem nicht ausschöpften. Gerade wenn klar ist, dass Ausstellungen ihrerseits ein Kommunikationssystem darstellen, das auf ganz unterschiedliche Arten und Weisen Verhältnisse zur Literatur herstellt und den Besucher*innen nachhaltige Erfahrungen ermöglicht, wird deutlich, dass das Symmedium Ausstellung und seine Potenziale gesellschaftlich bisher nicht genug Beachtung finden.

Perspektivisch sollte auch in der Lehrer*innenbildung eine mediale Erweiterung der Gegenstände des Literaturunterrichts erfolgen, damit Besuche in literaturmusealen Ausstellungsstätten konsequenter in Angriff genommen werden und curricular einen höheren Stellenwert als bisher erhalten. Insofern ist meine Hoffnung, durch meine medialen Diskursivierungen auch die intensivere Auseinandersetzung mit dem Sym-

medium Literatúrausstellung schon in der Lehrer*innenbildung zu legitimieren. Neben der ausführlichen Auseinandersetzung mit den komplexen Vorgängen der Bedeutungserzeugung im Ausstellungsraum habe ich konkrete Hinweise für Lehrkräfte erarbeitet, wie sie einen eigenständigen Zugriff auf das Medium erlangen und selbst Überlegungen zur Didaktisierung anstellen können. Im Idealfalle wäre es möglich, dass Literaturmuseen selbst auch schon zielgerichtet Lehrkräfte mit Hinweisen zu ihren Ausstellungen versorgen, die eine Orientierung für die Lehrkraft erleichtern und helfen, die Ausstellung und ihre besondere Vermittlungsstruktur zu erfassen.

Damit soll keinesfalls der Versuch unternommen werden, Literatúrausstellungen zu normieren oder zu schematisieren. Auch soll nicht der Eindruck entstehen, Ausstellungen sollten per se auf Lernprozesse ausgerichtet werden. Vielmehr geht es ähnlich wie in Bezug auf andere ästhetische Medien darum, eine Kompetenz im genussvollen, ästhetischen Umgang mit dem Medium zu ermöglichen, bei dieser Gelegenheit die Wahrnehmung des Mediums zu elaborieren und darüber hinaus auch die von Ausstellungen ausgehenden Impulse zu würdigen, die Literatúrausstellungen in Bezug auf Literatur ermöglichen. Ausstellungen in diesem Sinne stellen kein in lineare Lernstrukturen zu übersetzendes Unterrichtsappendixangebot dar, sondern Symmedien im Raum, die nachhaltige, individuelle, medienästhetische und ganzheitliche Erfahrungen ermöglichen und damit einen Beitrag zum Literaturunterricht in einem erweiterten Sinne leisten können. Die Besuche in Literatúrausstellungen verdienen daher eine eigene Didaktik, die verhindert, dass die medialen Besonderheiten doch wieder in lineare Vermittlungsstrukturen übersetzt werden.

Als abschließendes Plädoyer lässt sich festhalten, dass der Besuch in literaturmusealen Ausstellungen deutlich stärker beachtet werden sollte, als es bisher der Fall war. Auch Literatúrausstellungen, die sich dem erinnerungskulturellen Kontext verschreiben, stellen sich als außerschulische Lernorte dar, die eine sinnvolle Ergänzung zum Deutschunterricht leisten können. Durch meine Habilitationsschrift, so hoffe ich, konnte ich den Blick auf das facettenreiche Symmedium Literatúrausstellung erweitern und zeigen, dass sehr viele Gründe für den Besuch von Literatúrausstellungen sprechen. Die Betrachtungen der Ausstellungen im Kontext der neuen Museologie sollen auch Impulse für andere Fächer setzen, die Inspirationen für die Nutzung szenografierter Themenausstellungen als außerschulische Lernorte erhalten können.

Literaturverzeichnis

- Abraham, Ulf & Kepser, Matthis: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung, 4., neu bearbeitete und erweiterte Auflage, Berlin: Erich Schmidt 2016.
- Ackermann, Felix; Boroffka, Anna & Lersch, Gregor H.: Partizipative Erinnerungsräume, in: dies. (Hg.): Partizipative Erinnerungsräume – Dialogische Wissensbildung in Museen und Ausstellungen, Bielefeld: transcript 2013.
- ARGE schnittpunkt (Hg.): Handbuch Ausstellungstheorie und -praxis, Wien [u.a.]: Böhlau UTB 2013.
- Aschenbach, Klaus: Probleme der visuellen Gestaltung in Literaturmuseen, in: Ebeling, Susanne; Hügel, Hans-Otto & Lubnow, Ralf (Hg.): Literarische Ausstellungen von 1949 bis 1985. Bundesrepublik Deutschland – Deutsche Demokratische Republik. Diskussion, Dokumentation, Bibliographie, München et al.: K.G. Saur 1991, S. 219-228.
- Auffermann, Verena: Wilder Ausstellen. Clara oder Erwartungen an neue Formen der Literatúrausstellung, in: Das Magazin der Kulturstiftung des Bundes, Band 12, 2008, abrufbar unter: https://www.kulturstiftung-des-bundes.de/de/magazin/magazin_12/wilder_ausstellen_clara_oder_erwartungen_an_neue_formen_der_literat_urausstellung.html [17.05.2021].
- Baar, Robert & Schönknecht, Gudrun: Außerschulische Lernorte. Didaktische und methodische Grundlagen (= Schriftenreihe Bildungswissenschaft Lehramt, hg. von Jürgens, Eiko, Band 30), Weinheim: Beltz 2018.
- Bachmann, Verena: Kein Schlüssel zum Erfolg? Wie man einen Roman ausstellen kann, in: Hansen, Lis; Schoene, Janeke & Teßmann, Levke (Hg.): Das Immaterielle ausstellen. Zur Musealisierung von Literatur und performativer Kunst, Bielefeld: transcript 2017, 125-140.
- Bal, Mieke: Kulturanalyse, Frankfurt a.M.: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 2006.
- Barthel, Wolfgang: Literatur und museale Präsentation, in: Ebeling, Susanne; Hügel, Hans-Otto & Lubnow, Ralf (Hg.): Literarische Ausstellungen von 1949 bis 1985. Bundesrepublik Deutschland – Deutsche Demokratische Republik. Diskussion, Dokumentation, Bibliographie. München et al.: Saur 1991, S. 57-68.
- Barthel, Wolfgang: Literatúrausstellungen im Visier: zu den ständigen Ausstellungen im Fritz-Reuter-Literatúrmuseum Stavenhagen, in der Reuter-Gedenkstätte Neubran-

- denburg und zur Herder-Ausstellung im Kirms-Krackow-Haus Weimar, in: Rat für Museumswesen (Hg.): Neue Museumskunde: Theorie und Praxis der Museumsarbeit, Jg. 27, Heft 1. Berlin 1984. S. 4-13.
- Barthel, Wolfgang: Literaturmuseum und literarische Kommunikation, in: Neue Museumskunde Jg. 32, Heft 1. Berlin 1989, S. 10-12.
- Barthel, Wolfgang: Zur Tätigkeit der Arbeitsgruppe Literaturmuseen, in: Neue Museumskunde, Jg. 32, Heft 4. Berlin 1989, S. 295-297.
- Baum, Michael: Der Widerstand gegen Literatur. Dekonstruktive Lektüren zur Literaturdidaktik, Bielefeld: transcript 2019.
- Baur, Joachim (Hg.): Museumsanalyse – Methoden und Konturen eines neuen Forschungsfeldes (2., unveränderte Auflage), Bielefeld: transcript 2013.
- Beier-de Haan, Rosmarie & Jungblut, Marie-Paule (Hg.): Das Ausstellen und das Immaterielle, Luxemburg: Deutscher Kunstverlag 2007.
- Beier-de Haan, Rosemarie & Jungblut, Marie-Paule: Jenseits der Dinge, in: Beier-de Haan, Rosmarie & Jungblut, Marie-Paule (Hg.): Das Ausstellen und das Immaterielle, Luxemburg: Deutscher Kunstverlag 2007.
- Benne, Christian & Spoerhase, Carlos: Manuskript und Dichterhandschrift, in: Scholz, Susanne & Vedder, Ulrike (Hg.): Handbuch Literatur & materielle Kultur, Berlin/Boston: de Gruyter 2019, S. 135-143.
- Bernhardt, Sebastian: Literarisches Lernen in einer Literatúrausstellung?, in: Grünewald, Andreas; Hethey, Meike; Struve, Karen (Hg.): KONTROVERS – Literaturdidaktik meets Literaturwissenschaft, Trier: WVT 2020, S. 335-350.
- Bernhardt, Sebastian: Fluchtliteratur in der Primarstufe als fiktionaler Weltentwurf – didaktische Überlegungen zur Fokussierung des Konstruktcharakters von Fluchtliteratur in der Grundschule, in: MiDU (II/2021), hrsg. von Emmersberger, Stefan. URL: <https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/midu/article/view/1351/1365> [09.08.2022].
- Bernhardt, Sebastian: Literatúrausstellung als außerschulischer Lernort für den Literaturunterricht, in: KinderundJugendmedien.de. Erstveröffentlichung: 08.02.22. (Zuletzt aktualisiert am: 05.05.2022). URL: <https://www.kinderundjugendmedien.de/fachdidaktik/6279-literatúrausstellung-als-ausserschulischer-lernort-fuer-den-literaturunterricht>. [12.05.2022].
- Bertschik, Julia: Kulturwissenschaftliches Lesen, in: Parr, Rolf und Honold, Alexander (Hg.): Grundthemen der Literaturwissenschaft: Lesen, Berlin: De Gruyter 2018, S. 571-587.
- Beyrer, Klaus: Literaturmuseum und Publikum. Zu einigen Problemen der Vermittlung, in: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, Jg. 33, Heft 2, 1986, S. 37-42.
- Block, Friedrich W.: ERZÄHLENHÖREN, in: Stadt Kassel (Hg.): Die GRIMMWELT. Von Ärschlein bis Zettel. München: Sieveking 2015, S. 82-89.
- Blumenberg, Hans: Die Lesbarkeit der Welt, Frankfurt a.M.: Suhrkamp Wissenschaft 1985.
- Boelmann, Jan & Klossek, Julia: Das Bochumer Modell literarischen Verstehens, in: ders. & Frickel, Daniela (Hg.): Literatur – Lesen – Lernen. Festschrift für Gerhard Rupp, Frankfurt a.M.: Peter Lang 2013, S. 43-66.

- Boelmann, Jan: Literarisches Verstehen mit narrativen Computerspielen – Eine empirische Studie zu den Potenzialen der Vermittlung von literarischer Bildung und literarischer Kompetenz mit einem schüleraffinen Medium, München: kopaed 2015.
- Boelmann, Jan & König, Lisa: Literarische Kompetenz messen, literarische Bildung fördern. Das BOLIVE-Modell, Baltmannsweiler: Schneider 2021
- Bogner, Alexander & Menz, Wolfgang: Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensform, Interaktion, in: Bogner, Alexander; Littig, Beate & Menz, Wolfgang (Hg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung, Wiesbaden: VS 2002, S. 33-70.
- Bohnenkamp, Anne & Vadenrath, Sonja (Hg.): Wort-Räume. Zeichen-Wechsel. Augen-Poesie. Zur Theorie und Praxis von Literatúrausstellungen. Göttingen: Wallstein 2011.
- Bohnenkamp, Anne & Vandenrath, Sonja: Wie stellt man Literatur aus? Sieben Positionen zu Goethes ›Wilhelm Meister‹. Frankfruter Goethe-Haus 2010, in: dies. (Hg.): Wort-Räume. Zeichen-Wechsel. Augen-Poesie. Zur Theorie und Praxis von Literatúrausstellungen, Göttingen: Wallstein 2011, S. 285-292.
- Böhmer, Sebastian: Was bedeutet die Materialität der Literatur für die Literatur(ausstellung)? Ein Versuch, in: Hochkirchen, Britta & Kollar, Elke (Hg.): Zwischen Materialität und Ereignis. Literaturvermittlung in Ausstellungen, Museen und Archiven, Bielefeld: transcript 2015, S. 87-103.
- Boroffka, Anna: Kulturelle Bildung und besucherorientierte Vermittlung, in: Ackermann, Felix; dies. & Lersch, Gregor H. (Hg.): Partizipative Erinnerungsräume – Dialogische Wissensbildung in Museen und Ausstellungen, Bielefeld: transcript 2013, S. 33-50.
- Brand, Tilman von: WC, in: Ott, Christine & Wrobel, Dieter (Hrsg.): Außerschulische Lernorte im Deutschunterricht: Anschlüsse – Zugänge – Kompetenzerwerb, Seelze: Klett Kallmeyer 2019, S. 167-170.
- Brockhaus, Ausstellung. <http://brockhaus.de/ecs/enzy/article/ausstellung> [31.03.2021].
- Brückner, Uwe R. & Barthelmes, Christian: Prolog, in: dies.; den Oudsten, Frank & Atelier Brückner (Hg.): Scenography. Szenografie. 2. unveränderte Auflage, Stuttgart: avedition GmbH 2016, S. 11-23.
- Brückner, Uwe R. & Barthelmes, Christian: Narration, in: ders. et al. (Hg.): Scenography. Szenografie. 2. unveränderte Auflage, Stuttgart: avedition GmbH 2016, S. 67.
- Brune, Carlo: Literarästhetische Literalität. Literaturvermittlung im Spannungsfeld von Kompetenzorientierung und Bildungsideal, Bielefeld: transcript 2020.
- Buddenbrookhaus: Literatur als Ereignis, https://buddenbrookhaus.de/literatur-als-ereignis_2 [08.06.2021].
- Buschmann, Heike: Geschichten im Raum. Erzähltheorie als Museumsanalyse, in: Baur, Joachim (Hg.): Museumsanalyse. Methoden und Konturen eines neuen Forschungsfeldes, Bielefeld: transcript 2010, S. 149-169.
- Büker, Petra: Literarisches Lernen in der Primar- und Orientierungsstufe, in: Bogdal, Klaus-Michael & Korte, Hermann: Grundzüge der Literaturdidaktik, München: dtv 2002, S. 120-133.

- Cepl-Kaufmann, Gertrude & Grande, Jasmin: Vom Nachdenken über das Ausstellen im Zeichen der Literatur, in: Kroucheva, Katerina & Schaff, Barbara (Hg.): Kafkas Gabel. Überlegungen zum Ausstellen von Literatur, Bielefeld: transcript 2013, S. 54-94.
- Certeau, Michel de: Kunst des Handelns, (= Internationaler Merve-Diskurs, Band 140), Berlin: Merve 1988.
- Comenius, Johann Amos: Große Unterrichtslehre. 6. verbesserte Auflage, Langensalza: Beyer 1927.
- Czech, Alfred: Handwerkszeuge. Musterargumente, Begründungen, Checkliste, in: ders. & Wagner, Ernst (Hg.): Kunst + Unterricht »Ins Museum«, 323/324. Hannover: Friedrich 2008, S. 11-14.
- Danielczyk, Julia: Literatur im Schaufenster. Über die (Un)Möglichkeit Literatur auszustellen, in: Disoski, Meri; Klingeböck, Ursula & Krammer, Stefan (Hg.): (Ver)Führungen. Räume der Literaturvermittlung, Innsbruck: Studien Verlag 2012, S. 31-42.
- Deci, Edward L. & Ryan, Richard M.: Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik, in: Zeitschrift für Pädagogik 39, 2. Heft, Weinheim, Basel: Beltz Juventa 1993, S. 223-238.
- Delitz, Heike: Architektur, in: Samida, Stefanie; Eggert, Manfred & Hahn, Hans Peter (Hg.): Handbuch Materielle Kultur. Bedeutungen, Konzepte, Disziplinen, Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler 2014, S. 165-168.
- Dennerlein, Katrin: Narratologie des Raumes, Berlin: De Gruyter 2009.
- Didier, Christina: Spezifische Probleme des Literaturmuseums als Anreger, in: Ebeling, Susanne; Hügel, Hans-Otto & Lubnow, Ralf (Hg.): Literarische Ausstellungen von 1949 bis 1985. Bundesrepublik Deutschland – Deutsche Demokratische Republik. Diskussion, Dokumentation, Bibliographie, München et al.: K.G. Saur 1991, S. 45-56.
- Dotzler, Bernhard J.: Die Wörter und die Augen. Zur Un-Möglichkeit der Visualisierung von Literatur, in: Bohnenkamp, Anne & Vadenrath, Sonja (Hg.): Wort-Räume. Zeichen-Wechsel. Augen-Poesie. Zur Theorie und Praxis von Literatúrausstellungen, Göttingen: Wallstein 2011, S. 39-52.
- Drees, Ursula: Mediale Vermittlung. Die Semiotik von technischen Medien und Botschaften, in: Kiedaisch, Petra; Marinescu, Sabine & Poesch, Janina (Hg.): Szenografie. Das Kompendium zur vernetzten Gestaltungsdisziplin, Stuttgart: avedition PLOT 2020, S. 126-135.
- Dresing, Thorsten & Pehl, Thorsten: Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 6. Auflage, Marburg: Eigenverlag 2015.
- Dücker, Burckhard & Schmidt, Thomas (Hg.): Lernort Literaturmuseum. Beiträge zur kulturellen Bildung, Göttingen: Wallstein 2011.
- Dücker, Burckhard: Literarische Lernorte – außerschulische Möglichkeiten kultureller Bildung, in: Kjl & m 2017.3: Auf Bleistiftwegen. Außerschulische literarische (Lern)Orte, S. 3-13.
- Dürr, Susanne: Die Vermittlungsebene von Texten analysieren, in: Schilcher, Anita & Pissarek, Markus (Hg.): Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage, 4., ergänzte Auflage, Baltmannsweiler: Schneider 2018, S. 229-260.

- Eckhardt, Juliane & Kukulenz, Claudia: Schulische und außerschulische literarische Bildung im Vergleich – Theoretische Befunde und didaktisch-methodische Stichproben zum Umgang mit Kinderliteratur in Literaturunterricht und Literaturmuseum, in: Grosser, Sabine; Köller, Katharina & Vorst, Claudia (Hg.): Ästhetische Erfahrungen. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zur kulturellen Bildung, Frankfurt a.M., Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Warszawa, Wien: Peter Lang 2017, S. 59-84.
- Eco, Umberto: *Lector in fabula. Die Mitarbeit der Interpretation in erzählenden Texten*, 3. Aufl., München: dtv 1998.
- Epple, Rose & Weitz, Detlef: BuchKörper. Das Buch als Objekt, in: Bohnenkamp, Anne & Vandenrath, Sonja (Hg.): Wort-Räume. Zeichen-Wechsel. Augen-Poesie. Zur Theorie und Praxis von Literatúrausstellungen, Göttingen: Wallstein 2011, S. 321-326.
- Frederking, Volker: Symmedialität und Synästhetik. Begriffliche Schneisen im medialen Paradigmenwechsel und ihre filmdidaktischen Implikationen am Beispiel von Erich Kästners »Emil und die Detektive«, in: ders. (Hg.): Filmdidaktik – Filmästhetik (=Jahrbuch Medien im Deutschunterricht 2005), München: kopaed 2005, S. 204-225.
- Frederking, Volker: Von der Inter- zur Symmedialität. Medientheoretische, medienkulturgeschichtliche und mediendidaktische Begründungen am Beispiel von »Prolog im Himmel« aus Goethes *Faust*, in: Maiwald, Bernd (Hg.): Intermedialität. Formen – Diskurse – Didaktik, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2019, S. 153-180.
- Feilke, Helmuth & Spinner, Kaspar H.: Raum und Räume, in: *Praxis Deutsch* 207, Seelze: Friedrich 2008, S. 6-12.
- Fischer, Susanne & Forssman, Friedrich: RaumErkundungen. Frankfurter Rundgang. Goethes »Wilhelm Meister« lesen und dabei spazieren gehen, in: Bohnenkamp, Anne & Vandenrath, Sonja (Hg.): Wort-Räume. Zeichen-Wechsel. Augen-Poesie. Zur Theorie und Praxis von Literatúrausstellungen, Göttingen: Wallstein 2011, S. 299-306.
- Gable, Eric: Ethnographie. Das Museum als Feld, in: Baur, Joachim (Hg.): Museumsanalyse – Methoden und Konturen eines neuen Forschungsfeldes, 2., unveränderte Auflage, Bielefeld: transcript 2013, S. 95-120.
- Gahn, Jessica & Wechselberger, Ulrich: Literarästhetisches Verstehen von Texten und Computerspielen, in: Boelmann, Jan M. & Seidler, Andreas (Hg.): Computerspiele als Gegenstand des Deutschunterrichts, Frankfurt a.M. et al.: Peter Lang, 2013, S. 67-84, hier S. 81.
- Geertz, Clifford: *Dichte Beschreibung: Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*, 7. Auflage, Frankfurt a.M.: Suhrkamp Wissenschaft 1987.
- Genette, Gérard: *Die Erzählung*, 3., durchgesehene und korrigierte Aufl., übersetzt von Andreas Knop, Paderborn: Wilhelm Fink, UTB 2010.
- Genette, Gérard: *Paratexte. Das Buch vom Beiwerk des Buches, aus dem Französischen von Dieter Hornig*, 7. Aufl., Frankfurt a.M.: suhrkamp taschenbuch wissenschaft 2019.
- Gesser, Susanne; Jannelli, Angela; Handschin, Martin & Lichtensteiger, Sibylle: Das partizipative Museum, in: dies. (Hg.): *Das partizipative Museum. Zwischen Teilhabe und User Generated Content*, Bielefeld: transcript 2012.

- Geyer, Claudia & Lewalter, Doris: Motivationstheorien als museumsdidaktisches Instrumentarium, in: Dücker, Burckhard & Schmidt, Thomas (Hg.): Lernort Literaturmuseum. Beiträge zur kulturellen Bildung, Göttingen: Wallstein 2011, S. 88-100.
- Gfrereis, Heike: Der Raum der Wiederkehr oder Wie die Literatur im Archiv verfällt, in: Deutsche Schillergesellschaft (Hg.): Denkbilder und Schaustücke, Marbach am Neckar: Marbacher Kataloge 2006, S. 29-40.
- Gfrereis, Heike & Keppler, Diethard: SatzBaukunst. Mignon oder Goethes Kunst, Sätze zu bauen, in: Bohnenkamp, Anne & Vandenrath, Sonja (Hg.): Wort-Räume. Zeichen-Wechsel. Augen-Poesie. Zur Theorie und Praxis von Literatúrausstellungen, Göttingen: Wallenstein 2011, S. 315-320.
- Gfrereis, Heike & Raulff, Ulrich: Vorwort, in: dies. (Hg.): Die Seele. Die Dauerausstellung im Literaturmuseum der Moderne, Marbach am Neckar: Marbacher Kataloge 2015, S. 6-9.
- Gfrereis, Heike: Was liest man, wenn man sieht? Überlegungen zum Verhältnis von Literatur und Original, Archiv und Ausstellung, in: Hochkirchen, Britta & Kollar, Elke (Hg.): Zwischen Materialität und Ereignis. Literaturvermittlung in Ausstellungen, Museen und Archiven, Bielefeld: transcript 2015., S. 43-52.
- Gfrereis, Heike: Literaturtheorie als Literaturdidaktik. Das Gründungskonzept des Literaturmuseums der Moderne, in: Ott, Christine & Wrobel, Dieter (Hg.): Öffentliche Literaturdidaktik. Grundlegungen in Theorie und Praxis, Berlin: Erich Schmidt 2018, S. 193-208.
- Glaser, Barney G. & Strauss, Anselm L.: Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung, 3. Auflage, Bern: Huber 2008.
- Günter Grass-Haus: Tatort Gerresheim. Augmented Reality-Tour, <https://grass-haus.de> [14.04.2021].
- Griem, Julika: Ökonomische Materialität von Literatur, in: Scholz, Susanne & Vedder, Ulrike (Hg.): Handbuch Literatur & materielle Kultur, Berlin/Boston: de Gruyter 2019, S. 153-161.
- Gribnitz, Barbara: Rätsel. Kämpfe. Brüche, in: dies. & de Bruyn, Wolfgang: Rätsel. Kämpfe. Brüche. Die Kleist-Ausstellung, Frankfurt (Oder): Eigenverlag 2013, S. 11.
- Grisko, Michael & Seibert, Peter (Hg.): Der Deutschunterricht. Literatur und Museum. Sammeln und Ausstellen, Heft 2. Leipzig: Friedrich: Klett 2009.
- Grisko, Michael: Literatúrausstellung, in: Metzler Lexikon Literatur. Begriffe und Definitionen, hg. von Dieter Burdorf und Christoph Fasbender, 3., völlig neu bearbeitete Auflage, Stuttgart: Metzler 2007, S. 446.
- Haar, Simone: Ein Arbeitsprozess, in: Stadt Kassel (Hg.): Die GRIMMWELT. Von Ärschlein bis Zettel, München und Berlin: Sieveking 2015, S. 28-32.
- Haas, Gerhard: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines »anderen« Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe, Klett/Kallmeyer: Seelze 9. Aufl. 2011.
- Hächler, Beat: Vier Thesen aus der Arbeit mit der Ausstellung Strafen des Stapferhauses Lenzburg, in: Beier-de Haan, Rosmarie & Jungblut, Marie-Paule (Hg.): Das Ausstellen und das Immaterielle, Luxemburg: Deutscher Kunstverlag 2007, S. 76-85.
- Hächler, Beat: Gegenwartsräume. Ansätze einer sozialen Szenografie im Museum, in: Gesser, Susanne; Jannelli, Angela; Handschin, Martin & Lichtensteiger, Sibylle (Hg.):

- Das partizipative Museum. Zwischen Teilhabe und User Generated Content, Bielefeld: transcript 2012, S. 136-145.
- Häckermann, Ursula: Ein Roman, ein Haus, ein Lernort, in: Grisko, Michael & Seibert, Peter (Hg.): Der Deutschunterricht. Literatur und Museum. Sammeln und Ausstellen, Heft 2, Leipzig: Friedrich; Klett 2009, S. 58-66.
- Hanak-Lettner, Werner: Die Ausstellung als Drama. Wie das Museum aus dem Theater entstand, Bielefeld: transcript 2011.
- Hansen, Lis; Schoene, Janneke & Teßmann, Levke (Hg.): Das Immaterielle ausstellen. Zur Musealisierung von Literatur und performativer Kunst, Bielefeld: transcript 2017.
- Hartung, Olaf: Mit Szenografie Geschichten erzählen?, in: Isenbort, Gregor (Hg.): Szenografie in Ausstellungen und Museen VII, Essen: klartext 2016, S. 28-39.
- Heibach, Christiane: Zwischen ›buchdruck-schwärzlichem Gewände‹ und ›Allgewalt der sinnlichen Empfindung‹. Literatur als Ereignis, in: Hochkirchen, Britta & Kollar, Elke (Hg.): Zwischen Materialität und Ereignis. Literaturvermittlung in Ausstellungen, Museen und Archiven, Bielefeld: transcript 2015, S. 25-42, S. 155-174.
- Heuer, Caren: Ein Text ist eine Insel? Oder: Praxisbericht. Literatur ausstellen als Experiment, in: Hansen, Lis; Schoene, Janneke & Teßmann, Levke (Hg.): Das Immaterielle ausstellen. Zur Musealisierung von Literatur und performativer Kunst, Bielefeld: transcript 2017, S. 141-160.
- Hochkirchen, Britta & Kollar, Elke (Hg.): Zwischen Materialität und Ereignis. Literaturvermittlung in Ausstellungen, Museen und Archiven, Bielefeld: transcript 2015.
- Hoffmann, Anna Rebecca: Zwischen Tempel und Erlebnisort – Typen literaturmusealer Einrichtungen und ihre theoretischen Beschreibungsdefizite, in: Karg, Ina & Jessen, Barbara: Kanon und Literaturgeschichte. Facetten einer Diskussion (= Reihe Germanistik – Didaktik – Unterricht 12), Frankfurt a.M. 2014: Peter Lang, S. 91-110.
- Hoffmann, Anna Rebecca: Literaturmuseale Einrichtungen als außerschulische Lernorte, in: *kjl & m* 2017, S. 23-30.
- Hoffmann, Anna Rebecca: Zum Potenzial literaturmusealer Einrichtungen als Orte der Literaturvermittlung, in: Ott, Christine & Wrobel, Dieter: Öffentliche Literaturdidaktik. Grundlegungen in Theorie und Praxis, Berlin: Erich Schmidt 2018, S. 179-192.
- Hoffmann, Anna Rebecca: An Literatur erinnern – Zur Erinnerungsarbeit literarischer Museen und Gedenkstätten, Bielefeld: transcript 2018.
- Hoffmann, Anna Rebecca: Außerschulische Lernorte. Unter besonderer Berücksichtigung von Museen als außerschulischen Lernorten, in: Boelmann, Jan M. (Hg.): Forschungsfelder der Deutschdidaktik, Band 3, 2. unveränderte Auflage 2021, Hohengehren: Schneider, S. 129-146.
- Huber, Ludwig & Thormann, Ellen: Großraumschulen — Erwartungen und Erfahrungen, in: Wigger, Lothar & Meder, Norbert (Hrsg): Raum und Räumlichkeit in der Pädagogik. Festschrift für Harm Paschen. Bielefeld: Janus 2002, S. 65-86.
- Hübner, Ute: Museum und Curriculum, in: Dücker, Burckhard & Schmidt, Thomas (Hg.): Lernort Literaturmuseum. Beiträge zur kulturellen Bildung, Göttingen: Wallstein 2011, S. 132-140.
- Hügel, Hans-Otto: Einleitung. Die Literatúrausstellung zwischen Zimelienschau und didaktischer Dokumentation: Problemaufriß – Literaturbericht, in: Ebeling, Su-

- sanne; ders. & Lubnow, Ralf (Hg.): Literarische Ausstellungen von 1949 bis 1985. Bundesrepublik Deutschland. Deutsche Demokratische Republik. Diskussion, Dokumentation, Bibliographie, München, et al.: Saur 1991, S. 7-39.
- Hügel, Hans-Otto: Literarische- oder Literatur-Ausstellungen – oder?, in: Barthel, Wolfgang: Literaturmuseum: Facetten, Visionen. Das Kleist-Museum, Frankfurt/Oder: Eigenverlag 1996, S. 32-45.
- Hürlimann, Annemarie & Lepp, Nicola: Zur Ausstellungskonzeption von ÄRSCHLEIN bis ZETTEL, in: Stadt Kassel (Hg.): Die GRIMMWELT. Von Ärschlein bis Zettel. München und Berlin: Sievekind 2015, S. 22-27.
- ICOM – Internationaler Museumsrat: Ethische Richtlinien für Museen von ICOM. https://icom-deutschland.de/images/Publikationen_Buch/Publikation_5_Ethische_Richtlinien_dt_2010_komplett.pdf [17.05.2021].
- Isenbort, Gregor (Hg.): Szenografie in Ausstellungen und Museen VII. Zur Topologie des Immateriellen. Formen der Wahrnehmung, Essen 2016.
- Isenbort, Gregor: Die thematische Ausstellung als Raum des Immateriellen, in: ders. (Hg.): Szenografie in Ausstellungen und Museen VII. Essen: klartext 2016, S. 6-13.
- Iser, Wolfgang: Der implizite Leser. Kommunikationsformen des Romans von Bunyan bis Beckett, München: Wilhelm Fink 1972.
- Jens, Inge: Am Schreibtisch. Thomas Mann und seine Welt, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 2013.
- Jungblut, Marie-Paule: Die Bedeutung von Raum und Objekt in der Museumserzählung, in: Isenbort, Gregor (Hg.): Szenografie in Ausstellungen und Museen VII, Essen: klartext 2016, S. 24-27.
- Kant, Immanuel: Kritik der reinen Vernunft, 1. Werkausgabe Band III, hg. von Wilhelm Weischedel, Wiesbaden: suhrkamp taschenbuch wissenschaft 1974.
- Karpa, Dietrich; Lübbecke, Gwendolin & Adam, Bastian: Außerschulische Lernorte – Theorie, Praxis und Erforschung außerschulischer Lerngelegenheiten. (= Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Band 31), Immenhausen bei Kassel: Prolog 2015.
- Karpa, Dietrich; Lübbecke, Gwendolin & Adam, Bastian: Außerschulische Lernorte – theoretische Grundlagen und praktische Beispiele, in: dies. (Hg.): Außerschulische Lernorte – Theorie, Praxis und Erforschung außerschulischer Lerngelegenheiten. (= Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Band 31), Immenhausen bei Kassel: Prolog 2015, S. 11-27.
- Käuser, Andreas: Ist Literatur ausstellbar? Das Literaturmuseum der Moderne. Anmerkungen zur Konzeption und Diskussion »Literatur und Medienbruch«, in: Griesko, Michael & Seibert, Peter (Hg.): Der Deutschunterricht 2009, Heft 2, S. 30-37.
- Kelle, Udo & Kluge, Susann: Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung, 2. überarbeitete Auflage, Wiesbaden: VS 2010.
- Kepser, Matthis: Computer im Deutschunterricht, in: Frederking, Volker; Huneke, Hans-Werner; Krommer, Axel & Meier, Christel (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts, Band 2: Literatur- und Mediendidaktik, Baltmannsweiler: Schneider 2010, S. 546-565.
- Kepser, Matthis: Computerspielbildung. Auf dem Weg zu einer kompetenzorientierten Didaktik des Computerspiels, in: Boelmann, Jan. M. & Seidler, Andreas (Hg.):

- Computerspiele als Gegenstand des Deutschunterrichts, Frankfurt a.M.: Lang 2013, S. 13-48:
- Kiedaisch, Petra; Marinescu, Sabine & Poesch, Janina (Hg.): Szenografie. Das Kompendium zur vernetzten Gestaltungsdisziplin, München: avedition 2020.
- Kimmich, Dorothee: Dinge in Texten, in: Scholz, Susanne & Vedder, Ulrike (Hg.): Handbuch Literatur & materielle Kultur, Berlin/Boston: de Gruyter 2019, S. 21-28.
- Knipp, Raphaela: Begehbare Literatur. Eine literatur- und kulturwissenschaftliche Studie zum Literaturtourismus, Heidelberg 2017: Universitätsverlag Winter.
- Kobler, Tristan: Geschichten formen, in: Isenbort, Gregor (Hg.): Szenografie in Ausstellungen und Museen VII, Essen: klartext 2016. S. 14-27.
- Köhler, Thomas: Der inszenierte Raum, in: Isenbort, Gregor (Hg.): Szenografie in Ausstellungen und Museen VII, Essen: klartext 2016, S. 74-83.
- König, Lisa: Softwareinsatz, in: Boelmann, Jan M. (Hg.): Empirische Forschung in der Deutschdidaktik, Band 1: Grundlagen, Baltmannsweiler: Schneider 2019, S. 329-335.
- Köppe, Tilmann & Winko, Simone: Rezeptionsästhetik, in: dies. (Hg.): Neuere Literaturtheorien. Eine Einführung, Stuttgart: Metzler 2008, S. 85-96.
- Kossmann, Herman: Narrative Räume, in: Stapferhaus Lenzburg: Lichtensteiger, Sibylle; Minder, Aline & Vögeli, Detlef (Hg.): Dramaturgie in der Ausstellung. Begriffe und Konzepte für die Praxis, Bielefeld: transcript 2014, S. 50-67.
- Kramper, Andrea: Storytelling fürs Museum – Herausforderungen und Chancen. Bielefeld: transcript 2017.
- Kroucheva, Katerina & Schaff, Barbara (Hg.): Kafkas Gabel. Überlegungen zum Ausstellen von Literatur, Bielefeld: transcript Edition Museum 2013.
- Kroucheva, Katerina & Schaff, Barbara: Einleitung, in: dies. (Hg.): Kafkas Gabel. Überlegungen zum Ausstellen von Literatur, Bielefeld: transcript Edition Museum 2013, S. 7-24.
- Kuckartz, Udo: Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten, 4. Auflage, Wiesbaden: VS 2016.
- Kunze, Max: Literatúrausstellungen im internationalen Vergleich, in: Lüttge, Dieter (Hg.): Kunst-Praxis-Wissenschaft: Bezugspunkte kulturpädagogischer Arbeit. Tagungsbericht und Arbeitsmaterialien, Hildesheim: Olms 1989, S. 223-229.
- Kunz-Ott, Hannelore: Schule und Museum – Zum Bildungsauftrag der Museen, in: Wagner, Ernst & Dreykorn, Monika (Hg.): Museum – Schule – Bildung. Aktuelle Diskurse, Innovative Modelle, Erprobte Methoden, Bobingen: kopaed 2007, S 19-24.
- Kurwinkel, Tobias: Medienverbund, in: kinderundjugendmedien.de 2019, <http://www.kinderundjugendmedien.de/index.php/begriffe-und-termini/661-medienverbund> [07.05.2021].
- Lamnek, Siegfried & Krell, Claudia: Qualitative Sozialforschung, 6., überarbeitete Auflage, Weinheim: Beltz 2016.
- Lange-Greve, Susanne: Die kulturelle Bedeutung von Literatúrausstellungen. Konzepte, Analysen und Wirkungen literatúrmusealer Präsentation. Mit einem Anhang zum wirtschaftlichen Wert von Literatúrmuseen, Hildesheim 1995.
- Lange-Greve, Susanne: Literarisches in Szene setzen: Literatur ausstellen, darstellen, erproben, in: Autsch, Sabiene, Grisko, Michael & Seibert, Peter (Hg.): Schriften

- zum Kultur- und Museumsmanagement: Atelier und Dichtezimmer in neuen Medienwelten – Zur aktuellen Situation von Künstler- und Literaturhäusern, Bielefeld: transcript 2015, S. 121-130.
- Lechtermann, Christina: Material Philology, in: Scholz, Susanne & Vedder, Ulrike (Hg.): Handbuch Literatur & materielle Kultur, Berlin/Boston: de Gruyter 2019, S. 119-125.
- Lepp, Nicola: Ungewissheiten. Wissens(v)ermittlung im Medium Ausstellung, in: Staupe, Gisela (Hg.) Das Museum als Lern- und Erfahrungsraum. (= Schriften des Deutschen Hygiene-Museums Dresden, Band 10), Wien [u.a.]: Böhlau 2012, S. 60-65.
- Lepp, Nicola & Prinzler, Hannah Leonie: LeserStimmen. Eine Videoinstallation, in: Bohnenkamp, Anne & Vandenrath, Sonja (Hg.): Wort-Räume. Zeichen-Wechsel. Augen-Poesie. Zur Theorie und Praxis von Literatúrausstellungen, Göttingen: Wallenstein 2011, S. 327-332.
- Lersch, Gregor H.: Museum und Ausstellung – Partizipative Erinnerungsräume?, in: Ackermann, Felix; Boroffka, Anna & ders. (Hg.): Partizipative Erinnerungsräume. Bielefeld: transcript 2013, S. 21-31.
- Lewalter, Doris: Bedingungen und Effekte von Museumsbesuchen, in: Kunz-Ott, Hannelore; Kudorfer, Susanne & Weber, Traudel (Hg.): Kulturelle Bildung im Museum. Aneignungsprozesse – Vermittlungsformen – Praxisbeispiele, Bielefeld: transcript 2009, S. 45-56.
- Lotman, Jurij M.: Die Struktur literarischer Texte, übersetzt von Rolf-Dietrich Keil, 4., unveränderte Auflage, München: UTB; Wilhelm Fink 1993.
- Macdonald, Sharon: Museen erforschen. Für eine Museumswissenschaft in der Erweiterung, in: Baur, Joachim (Hg.): Museumsanalyse – Methoden und Konturen eines neuen Forschungsfeldes, 2., unveränderte Auflage. Bielefeld: transcript 2013, S. 49-70.
- Markus, Anna-Lena: Fremde Heimat. Flucht und Exil der Familie Mann. Zur Einführung in die Ausstellung, in: Lipinski, Birte & dies. (Hg.): Fremde Heimat. Flucht und Exil der Familie Mann, Lübeck: Eivenverlag 2016, S. 8-15.
- Maier, Ulrich: Literatur vor Ort. Projekte mit Schülern in literarischen Museen und Archiven rund um Heilbronn, in: Dücker, Burckhard & Schmidt, Thomas (Hg.): Lernort Literaturmuseum. Beiträge zur kulturellen Bildung, Göttingen: Wallstein 2011, S. 141-153.
- Maiwald, Klaus: Literatur im Medienverbund unterrichten, in: Rösch, Heidi (Hg.): Literarische Bildung im kompetenzorientierten Deutschunterricht. Freiburg i.Br.: Klett Fillibach 2010, 135-156.
- Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, 12. aktualisierte und überarbeitete Auflage, Weinheim/Basel: Beltz 2015.
- Märtens, Frank: Gestaltung des Klassenraums als Lernraum. Verantwortung der Klassenleitung und Gemeinschaftsaufgabe der Nutzer, in: Pädagogik (Weinheim), 64/2012, 3, S. 22-25.
- Mergen, Torsten: Literaturmuseum, in: Ott, Christine & Wrobel, Dieter (Hg.): Außer-schulische Lernorte für den Deutschunterricht. Anschlüsse – Zugänge – Kompetenzerwerb, Seelze: Klett Kallmeyer 2019, S. 107-110.
- Metz, Christian: Lustvolle Lektüre. Zur Semiologie und Narratologie der Literatúrausstellung, in: Bohnenkamp, Anne & Vandenrath, Sonja (Hg.): Wort-Räume. Zeichen-

- Wechsel. Augen-Poesie. Zur Theorie und Praxis von Literatúrausstellungen, Göttingen 2011, S. 87-100.
- Meuser, Michael, & Nagel, Ulrike: Experteninterviews – vielfach erprobt, wenig beachtet: ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion, in: Garz, Detlef & Kraimer, Klaus (Hg.): *Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen*, Opladen: Westadt-Verlag 1991, S. 441-471.
- Mitterer, Nicola & Wintersteiner, Werner: Literarische Erfahrung. Ästhetischer Modus und literarisches Lernen, in: *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*, Heft 2/2015, S. 96-108.
- Mückain, Olaf: Die Sprache und die Dinge. Orhan Pamuks Museum der Unschuld, in: Hochkirchen, Britta & Kollar, Elke (Hg.): *Zwischen Materialität und Ereignis. Literaturvermittlung in Ausstellungen, Museen und Archiven*, Bielefeld: transcript 2015, S. 103-122.
- Müller, Christian: Mixed Methods, in: Boelmann, Jan M. (Hg.): *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik, Band 1: Grundlagen*, Baltmannsweiler: Schneider 2019, S. 161-172.
- Müller, Karla: Grundlegende semantische Ordnungen erkennen, in: Schilcher, Anita & Pissarek, Markus (Hg.): *Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage*, 4., ergänzte Auflage, Baltmannsweiler: Schneider 2018, S. 87-104.
- Nuissl, Ekkehard: Der Omnibus muss Spur halten, in: *DIE Zeitschrift*, 4/2006, S. 29-31, hier S. 29. [<http://www.diezeitschrift.de/42006/nuissl0604.pdf>] (16.05.2022).
- Ortlieb, Cornelia: Materialität und Medialität, in: Scholz, Susanne & Vedder, Ulrike (Hg.): *Handbuch Literatur & materielle Kultur*, Berlin/Boston: de Gruyter 2019, S. 38-47.
- Ortlepp, Anke: Alltagsdinge, in: Samida, Stefanie; Eggert, Manfred K.H. & Hahn, Hans Peter (Hg.): *Handbuch Materielle Kultur. Bedeutungen, Konzepte, Disziplinen*, Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler 2014, S. 161-164.
- Osterkamp, Ernst: Die Literatur und das Leben – Das Literaturmuseum der Moderne in Marbach, in: *Deutsches Literaturarchiv Marbach (Hg.): Denkbilder und Schaustücke*, Marbach: Eigenverlag 2006, S. 15-28.
- Ott, Christine & Wrobel, Dieter (Hg.): *Öffentliche Literaturdidaktik. Grundlegungen in Theorie und Praxis*, Berlin: Erich Schmidt 2018.
- Ott, Christine & Wrobel, Dieter (Hrsg.): *Außerschulische Lernorte im Deutschunterricht: Anschlüsse – Zugänge – Kompetenzerwerb*, Seelze: Klett Kallmeyer 2019.
- Ott, Christine & Wrobel, Dieter: Einleitung, in: dies. (Hg.): *Außerschulische Lernorte für den Deutschunterricht. Anschlüsse – Zugänge – Kompetenzerwerb*, Seelze: Klett Kallmeyer 2019, S. 6-16.
- Otto, Gunter: Schule und Museum – Unterschiede und Gemeinsamkeiten an zwei Lernorten. In: Wagner, Ernst & Dreykorn, Monika (Hg.): *Museum – Schule – Bildung. Aktuelle Diskurse, Innovative Modelle, Erprobte Methoden*, Bobingen: kopaed 2007, S. 15-18.
- Pech, Detlef: Wer ist eigentlich unterwegs?, in: Burk, Karlheinz; Rauterberg, Marcus & Schönknecht, Gudrun (Hg.): *Schule außerhalb der Schule. Lehren und Lernen an*

- außerschulischen Orten, (= Beiträge zur Reform der Grundschule 125), Frankfurt a.M.: Grundschulverband 2008, S. 66-72.
- Pätzold, Günter, & Goerke, Deborah: Rückblicke. Lernen und arbeiten an unterschiedlichen Orten? Zur Geschichte des Lernortbegriffs in der Berufs- und Erwachsenenbildung, in: DIE Zeitschrift, 4/2006, S. 26-28, hier S. 26. [<http://www.diezeitschrift.de/42006/paetzoldo601.pdf>], (16.05.2022).
- Pfäfflin, Friedrich: Literatúrausstellungen in Literaturmuseen, in Ebeling, Susanne; Hügel, Hans-Otto & Lubnow, Ralf (Hg.): Literarische Ausstellungen von 1949 bis 1985. Bundesrepublik Deutschland. Deutsche Demokratische Republik. Diskussion, Dokumentation, Bibliographie, München, et al.: Saur 1991, S. 141-150.
- Pfeiffer-Poensgen, Isabel: Zum Bildungsauftrag der Museen, in: Kunz-Ott, Hannelore; Kudorfer, Susanne & Weber, Traudel (Hg.): Kulturelle Bildung im Museum. Aneignungsprozesse – Vermittlungsformen – Praxisbeispiele, Bielefeld: transcript 2009, S. 25-32.
- Piontek, Anja: Partizipation in Museum und Ausstellung. Versuch einer Präzisierung, in: Gesser, Susanne; Jannelli, Angela; Handschin, Martin & Lichtensteiger, Sibylle (Hg.): Das partizipative Museum. Zwischen Teilhabe und User Generated Content, Bielefeld: transcript 2012, S. 221-233.
- Plachta, Bodo: Dichtershäuser in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Stuttgart: Reclam 2011.
- Poesch, Janina: Szenografie ist... Ein Rückblick, in: Kiedaisch, Petra, Marinescu, Sabine & dies. (Hg.): Szenografie. Das Kompendium zur vernetzten Gestaltungsdisziplin, Stuttgart: avedition 2020, S. 18-29.
- Polz-Heinzl, Evelyne & Karlhuber, Peter: FigurenSpiele. Der reizende Figurinen-Reigen des Herrn Geheimrat, in: Bohnenkamp, Anne & Vandenrath, Sonja (Hg.): Wort-Räume. Zeichen-Wechsel. Augen-Poesie. Zur Theorie und Praxis von Literatúrausstellungen. Göttingen: Wallstein 2011, S. 307-314.
- Pomian, Krzysztof: Der Ursprung des Museums. Vom Sammeln, 4. Auflage, Berlin: Klaus Wagenbach 2013.
- Potsch, Sandra & Staack, Verena: Das Literaturmuseum der Moderne, in: Ott, Christine & Wrobel, Dieter: Außerschulische Lernorte für den Deutschunterricht. Anschlüsse – Zugänge – Kompetenzerwerb. Seelze: Klett Kallmeyer 2019, S. 104-107.
- Raulff, Ulrich: Wie Wolken über einem Wasser – Der Zauber der Handschrift und die Schaulust am Text, in: Deutsches Literaturarchiv Marbach (Hg.): Denkbilder und Schaustücke, Marbach: Eigenverlag 2006, S. 41-50.
- Rautenberg, Ursula: Buchforschung, in: Scholz, Susanne & Vedder, Ulrike (Hg.): Handbuch Literatur & materielle Kultur, Berlin/Boston: de Gruyter 2019, S. 144-152.
- Rhiemeier, Dorothée: Was vorher geschah – die achte Aufgabe des Herkules, in: Stadt Kassel (Hg.): Die GRIMMWELT. Von Ärschlein bis Zettel, München und Berlin: Sieveking 2015, S. 11-15.
- Rostásy, Andrea & Sievers, Tobias: Handbuch Mediatektur. Medien, Raum und Interaktion als Einheit gestalten. Methoden und Instrumente, Bielefeld: transcript 2018.
- Ruf, Oliver: Literaturvermittlung, Literatúrausstellung, »ästhetische Erziehung«. Das Literaturmuseum der Moderne, in: Kroucheva, Katerina & Schaff, Barbara (Hg.):

- Kafkas Gabel. Überlegungen zum Ausstellen von Literatur, Bielefeld: transcript 2013, S. 95-142.
- Sauerborn, Petra & Brühne, Thomas: Didaktik des außerschulischen Lernens. 6. unveränderte Auflage, Hohengehren: Schneider 2017.
- Sauter, Joachim: Aktion – Interaktion[!] – Reaktion: Schritte zum unvergesslichen Besuchererlebnis, in: Kiedaisch, Petra; Marinescu, Sabine & Poesch, Janina (Hg.): Szenografie. Das Kompendium zur vernetzten Gestaltungsdisziplin, Stuttgart: av edition PLOT 2020, S. 155-162.
- Scheller, Ingo: Szenische Interpretation. Theorie und Praxis eines handlungs- und erfahrungsbezogenen Literaturunterricht in Sekundarstufe I und II. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung 2004.
- Scheller, Ingo: Szenische Interpretation von Damentexten. Materialien für die Einführung in Rollen und Szenen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2008.
- Schilcher, Anita & Pissarek, Markus (Hg.): Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz, 4., ergänzte Auflage, Baltmannsweiler: Schneider 2018.
- Schilcher, Anita & Pissarek, Markus: Literarische Kompetenz: zur Modellierung des Begriffs, in: dies. (Hg.): Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage. 4., ergänzte Auflage, Baltmannsweiler: Schneider 2018, S. 9-34
- Schmidt, Thomas: Das Literaturmuseum als Lernort, in: Dücker, Burckhard & ders. (Hg.): Lernort Literaturmuseum. Beiträge zur kulturellen Bildung. Göttingen: Wallstein 2011, S. 13-29.
- Scholz, Susanne & Vedder, Ulrike (Hg.): Handbuch Literatur & materielle Kultur, Berlin/Boston: de Gruyter 2019.
- Scholze, Jana: Medium Ausstellung. Lektüren musealer Gestaltung in Oxford, Leipzig, Amsterdam und Berlin, Bielefeld: transcript 2004.
- Scholze, Jana: Kultursemiotik: Zeichenlesen in Ausstellungen, in: Baur, Joachim (Hg.): Museumsanalyse, Bielefeld: transcript 2013, S. 121-148.
- Schrammel, Sabrina: Überlegungen zur räumlichen Analyse von Bildungs- und Erziehungsprozessen, in: Egger, Rudolf et al. (Hg.): Orte des Lernens. VS Verlag für Sozialwissenschaften 2008, S. 91-99
- schule@museum – Eine Handreichung für die Zusammenarbeit, Hrsg: Deutscher Museumsbund e.V. gemeinsam mit BDK – Fachverband für Kunstpädagogik, Bundesverband Museumspädagogik, Bundeszentrale für politische Bildung, Stiftung Mercator, Autor*innen: Sabine Dengel, Monika Dreykorn, Petra Grüne, Anja Hirsch, Hannelore Kunz-Ott, Vera Neukirchen, Laura Oehms, Ernst Wagner, <https://www.museumsbund.de/wp-content/uploads/2017/03/leitfaden-schule-museum.pdf> [31.03.2021].
- Schütz, Erhard: Literatur. Ausstellung. Betrieb, in: Bohnenkamp, Anne & Vandenrath, Sonja (Hg.): Wort-Räume. Zeichen-Wechsel. Augen-Poesie. Zur Theorie und Praxis von Literatúrausstellungen, Göttingen: Wallstein 2011, S. 65-76.
- Schwan, Stephan: Lernen und Wissenserwerb im Museum, in: Kunz-Ott, Hannelore; Kudorfer, Susanne & Weber, Traudel (Hg.): Kulturelle Bildung im Museum, Bielefeld: transcript 2009, S. 33-44.

- Schwan, Stephan: Lernpsychologische Grundlagen zum Wissenserwerb im Museum. In: Staupe, Gisela (Hg.) Das Museum als Lern- und Erfahrungsraum. Schriften des Deutschen Hygiene-Museums Dresden, Band 10, Wien [u. a.]: Böhlau 2012, S. 46-50.
- Seemann, Hellmut Th. und Valk, Thorsten (Hg.): Literatur ausstellen. Museale Inszenierungen der Weimarer Klassik (= Klassik Stiftung Weimar Jahrbuch 2012), Göttingen: Wallstein.
- Seemann, Hellmut Th.: Vorwort, in: ders. und Valk, Thorsten (Hg.): Literatur ausstellen. Museale Inszenierungen der Weimarer Klassik (=Klassik Stiftung Weimar Jahrbuch 2012), Göttingen: Wallstein, S, 7-12.
- Seibert, Peter: Literatur und Museum, in: Grisko, Michael & ders. (Hg.): Der Deutschunterricht. Literatur und Museum. Sammeln und Ausstellen, Heft 2, Leipzig: Friedrich 2009, S. 2-10.
- Seibert, Peter: Literatúrausstellungen und ihre Geschichte, in: Bohnenkamp, Anne & Vandenrath, Sonja (Hg.): Wort-Räume. Zeichen-Wechsel. Augen-Poesie. Zur Theorie und Praxis von Literatúrausstellungen, Göttingen: Walsstein 2011, S. 15-38.
- Seibert, Peter: Zur Typologie und Geschichte von Literatúrausstellungen, in: Hochkirchen, Britta & Kollar, Elke (Hg.): Zwischen Materialität und Ereignis. Literaturvermittlung in Ausstellungen, Museen und Archiven, Bielefeld: transcript 2015, S. 25-42.
- Seidel, Robert: Editionsphilologie, in: Scholz, Susanne & Vedder, Ulrike (Hg.): Handbuch Literatur & materielle Kultur, Berlin/Boston: de Gruyter 2019, S. 126-135.
- Soentgen, Jens: Materialität, in: Samida, Stefanie; Eggert, Manfred & Hahn, Hans Peter (Hg.): Handbuch Materielle Kultur. Bedeutungen, Konzepte, Disziplinen, Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler 2014, S. 226-229.
- Sommer, Monika: Museologie und Museumsgeschichten, in: ARGE schnittpunkt (Hg.): Handbuch Ausstellungstheorie und -praxis, Wien [u. a.]: Böhlau UTB 2013, S. 13-21.
- Spieß, Valentin: Aktion – Interaktion[!] – Reaktion: Schritte zum unvergesslichen Besuchererlebnis, in: Kiedaisch, Petra; Marinescu, Sabine & Poesch, Janina (Hg.): Szenografie. Das Kompendium zur vernetzten Gestaltungsdisziplin, Stuttgart: av edition PLOT 2020, S. 147-154.
- Spinner, Kaspar H.: Handlungs- und produktionsorientierte Verfahren im Literaturunterricht, in: Kämper van den Boogaart, Michael (Hg.): Deutsch-Didaktik – Leitfaden für die Sekundarstufe I und II, Cornelsen: Berlin 2003, S. 175 – 190.
- Spinner, Kaspar H.: Literarisches Lernen, in: Praxis Deutsch 200, 33 Jg., Seelze: Friedrich Verlag 2006, S. 6-16.
- Spinner, Kaspar H.: Literarisches Lernen mit Kinder- und Jugendliteratur. In: KinderundJugendmedien.de. Erstveröffentlichung: 16.01.2019. (Zuletzt aktualisiert am: 17.02.2022). URL: <https://www.kinderundjugendmedien.de/index.php/fachdidaktik/153-unterrichtskonzepte-und-methoden/2646-literarisches-lernen-mit-kinder-und-jugendliteratur> [16.05.2022].
- Staupe, Gisela: Einführung. Museen – Orte des Sehens und des Lernens der Musse und der Bildung, in: dies. (Hg.): Das Museum als Lern- und Erfahrungsraum. (= Schriften des Deutschen Hygiene-Museums Dresden, Band 10), Wien [u. a.]: Böhlau 2012, S. 7-15.

- Strempl, Heimo: Literatur macht möglich, in: ide. informationen zur deutschdidaktik Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule, Ausgabe 2/2018, Literaturvermittlung, S. 60-68.
- Tamschick, Charlotte: Aktion – Interaktion[!] – Reaktion: Schritte zum unvergesslichen Besuchererlebnis, in: Kiedaisch, Petra; Marinescu, Sabine & Poesch, Janina (Hg.): Szenografie. Das Kompendium zur vernetzten Gestaltungsdisziplin, Stuttgart: av edition, PLOT 2020, S. 137-146.
- Thiemeyer, Thomas: Museumsdinge, in: Samida, Stefanie; Eggert, Manfred & Hahn, Hans Peter (Hg.): Handbuch Materielle Kultur. Bedeutungen, Konzepte, Disziplinen, Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler 2014, S. 230-233.
- Treinen, Heiner: Das Museum als Massenmedium – Besucherstrukturen, Besucherinteresse und Museumsgestaltung, in: Liebelt, Udo (Hg.): Museumspädagogik: Museumsarchitektur für den Besucher, Hannover: VS 1981, S. 13-32.
- Tyradellis, Daniel: Müde Museen. Oder: Wie Ausstellungen unser Denken verändern könnten, Hamburg: Edition Körber-Stiftung 2014.
- Völker, Susanne: Vom Querdenken und vom Geschichtenerzählen, in: Stadt Kassel (Hg.): Die GRIMMWELT. Von Ärschlein bis Zettel, München: Sieveking 2015, S. 33-37.
- Völker, Susanne: Die Ausstellung als Erfahrungsraum zwischen Assoziation und Zeugnis. Vermittlung von A bis Z in der GRIMMWELT Kassel, Hochkirchen, Britta & Kollar, Elke (Hg.): Zwischen Materialität und Ereignis. Literaturvermittlung in Ausstellungen, Museen und Archiven, Bielefeld: transcript 2015, S. 25-42, S. 155-174, S. 53-70.
- Wagner, Ernst & Dreykorn, Monika (Hg.): Museum – Schule – Bildung. Aktuelle Diskurse, Innovative Modelle, Erprobte Methoden, Bobingen: kopaed 2007.
- Waidacher, Friedrich: Museologie – knapp gefasst, Wien, Köln, Weimar: Böhlau 2004.
- Wanning, Berbeli: Lehrerbildung und Literaturmuseum, in: Dücker, Burckhard & Schmidt, Thomas (Hg.): Lernort Literaturmuseum. Beiträge zur kulturellen Bildung, Göttingen: Wallstein 2011, S. 101-120.
- Wehnert, Stefanie: Literaturmuseen im Zeitalter der neuen Medien. Leseumfeld – Aufgaben – Didaktische Konzepte, Kiel: Ludwig 2002.
- Windrich, Johannes: Interpretation der Verkörperung. Embodied Cognition, die Spezifik literaturdidaktischen Interpretierens und Kafkas Urteil, in: Bernhardt, Sebastian & Hardtke (Hg.), Thomas: Interpretation. Literaturdidaktische Perspektiven. Berlin: Frank & Timme 2022, S. 193-217.
- Wirth, Uwe: Was zeigt sich, wenn man Literatur zeigt?, in: Bohnenkamp, Anne & Vandennath, Sonja (Hg.): Wort-Räume. Zeichen-Wechsel. Augen-Poesie. Zur Theorie und Praxis von Literatúrausstellungen, Göttingen: Wallstein 2011, S. 53-64.
- Wißkirchen, Hans (Hg.): Dichter und ihre Häuser. Die Zukunft der Vergangenheit, Lübeck: Schmidt-Römhild 2002.
- Wißkirchen, Hans: Das »neue« Buddenbrookhaus als Erinnerungsort und Literaturmuseum, in: ders. (Hg.): Dichter und ihre Häuser. Die Zukunft der Vergangenheit, Lübeck: Schmidt-Römhild 2002, S. 67-82.
- Wißkirchen, Hans: Auf der Suche nach der idealen Ausstellung. Die Rolle der Laborausstellungen im Rahmen der Neukonzeption des Buddenbrookhauses, in: Lipin-

- ski, Birte & Markus, Anna-Lena (Hg.): *Fremde Heimat. Flucht und Exil der Familie Mann: Das Magazin zur Ausstellung*, Lübeck: Eigenverlag 2016, S. 16-22.
- Wittwer, Wolfgang & Diettrich, Andreas: *Zur Komplexität des Raumbegriffs*, in: dies. & Walber, Markus (Hg.): *Lernräume*. Springer VS: Wiesbaden 2015, S. 11-28.
- Wolff, Martina Iris: *Literatur berührt. Kooperationen zwischen Schule und Museum am Beispiel der Marbacher Literaturschule LINA*, in: Dücker, Burckhard & Schmidt, Thomas (Hg.): *Lernort Literaturmuseum. Beiträge zur kulturellen Bildung*, Göttingen: Wallstein 2011, S. 121-132.
- Zeissig, Vanessa: *Zur Literatur als immateriellem Museumsobjekt*, in: Lipinski, Birte & Markus, Anna-Lena (Hg.): *Fremde Heimat. Flucht und Exil der Familie Mann: Das Magazin zur Ausstellung*, Lübeck: Eigenverlag 2016, S. 23-34.
- Zeissig, Vanessa: *Zur inszenatorischen Immaterialisierung von Literatur als musealem Objekt*, in: Hansen, Lis; Schoene, Janneke & Teßmann, Levke (Hg.): *Das Immaterielle ausstellen. Zur Musealisierung von Literatur und performativer Kunst*, Bielefeld: transcript 2017, S. 223-237.
- Zeller, Bernhard: *Literaturausstellungen. Möglichkeiten und Grenzen*, in: *Jahresring* 25, 78/79, 1978, S. 294-300.
- Zifko, Theresa: *Literatur lokalisiert. Museologische Überlegungen zur Präsentation von literarischen Texten mit besonderer Bezugnahme auf das Designkonzept des Projekts Steirische Literaturpfade des Mittelalters (= Mediävistik zwischen Forschung, Lehre und Öffentlichkeit, Band 6)*, Frankfurt a.M.: Peter Lang 2013.

Abbildungsverzeichnis

- Abbildung 1:** Sammlung literaturmusealer Ausstellungsformate, eigene Abbildung | Seite 114
- Abbildung 2:** Der Landsberger Poesieautomat von Hans Magnus Enzensberger, DLA Marbach | Seite 149
- Abbildung 3:** Raumeindruck Die Seele, DLA Marbach | Seite 150
- Abbildung 4:** Vitrinen mit Jahreszahlen in der Dauerausstellung Die Seele, DLA Marbach | Seite 151
- Abbildung 5:** Vitrine mit Exponaten in unterschiedlicher Höhe, DLA Marbach | Seite 151
- Abbildung 6:** Beispiel für eine Vitrine, nahe Ansicht, DLA Marbach | Seite 152
- Abbildung 7:** Blick auf den Raum Sprache mit den Leuchtbüchern, Kleist-Museum | Seite 161
- Abbildung 8:** Leuchtbuch Schriftbild, Kleist-Museum | Seite 162
- Abbildung 9:** Leuchtbuch Satzbau, alle Folien übereinander, Kleist-Museum | Seite 164
- Abbildung 10:** Leuchtbuch Satzbau, einige Folien umgeblättert, Kleist-Museum | Seite 164
- Abbildung 11:** Raumeindruck Werk-Station, Hinrich Franck | Seite 166
- Abbildung 12:** Die Themen in der Werk-Ausstellung, Kleist-Museum | Seite 167
- Abbildung 13:** Die Themen in der Werk-Ausstellung, Nahansicht, Kleist-Museum | Seite 168
- Abbildung 14:** Handexemplare der Kinder- und Hausmärchen in der GRIMMWELT, Daniel Rothen | Seite 180
- Abbildung 15:** Dornenhecke in der GRIMMWELT, Jan Bitter | Seite 181
- Abbildung 16:** Dornenhecke: Vor dem Spiegel, GRIMMWELT, Jan Bitter | Seite 183
- Abbildung 17:** ERZÄHLENHÖREN in der GRIMMWELT, Jan Bitter | Seite 184
- Abbildung 18:** Impression Inside Blechtrommel. Ein Literaturerlebnis, NMY | Seite 192
- Abbildung 19:** Inside Blechtrommel, Kaufmannsladen, virtuelle Realität, NMY | Seite 193
- Abbildung 20:** Inside Blechtrommel, Zelle (1), NMY | Seite 194
- Abbildung 21:** Inside Blechtrommel, Zelle (2), NMY | Seite 194

- Abbildung 22:** Der analoge Kolonialwarenladen, Fotografie in der Altstadt, Margret Witzke | Seite 195
- Abbildung 23:** Tatort Gerresheim, Die Infografen | Seite 200
- Abbildung 24:** Tatort Gerresheim 2, Die Infografen | Seite 201
- Abbildung 25:** Meer-Gedächtnis, Buddenbrookhaus. Heinrich-und-Thomas-Mann-Zentrum, Edward Greiner | Seite 205
- Abbildung 26:** Meer-Gedächtnis, Buddenbrookhaus. Heinrich-und-Thomas-Mann-Zentrum, Thorsten Wulff | Seite 205
- Abbildung 27:** Raumeindruck der Installation zum Travemünde-Kapitel, Buddenbrookhaus. Heinrich-und-Thomas-Mann-Zentrum, Edward Greiner | Seite 206
- Abbildung 28:** Die Installation zum Travemünde-Kapitel – Nahansicht, Buddenbrookhaus. Heinrich-und-Thomas-Mann-Zentrum, Edward Greiner | Seite 206
- Abbildung 29:** Text-Projektion Travemünde-Kapitel, Buddenbrookhaus. Heinrich-und-Thomas-Mann-Zentrum, Edward Greiner | Seite 207
- Abbildung 30:** Fremde Heimat, Literaturinsel zu Klaus Manns »Mephisto«, Buddenbrookhaus. Heinrich-und-Thomas-Mann-Zentrum, Olaf Malzahn | Seite 209
- Abbildung 31:** Fremde Heimat, Literaturinsel zu Thomas Manns »Doktor Faustus«, Buddenbrookhaus. Heinrich-und-Thomas-Mann-Zentrum, Olaf Malzahn | Seite 210
- Abbildung 32:** Raumeindruck der Pop-up-Ausstellung im Rahmen des Projekts A Rose is a Rose is an Onion. Über das Ausstellen von Literatur, please don't touch, Clemens Müller | Seite 218
- Abbildung 33:** Veränderung von Literatúrausstellungen (I) A Rose is a Rose is an Onion. Über das Ausstellen von Literatur, please don't touch, Clemens Müller | Seite 221
- Abbildung 34:** Neue Produktionsbedingungen. A Rose is a Rose is an Onion. Über das Ausstellen von Literatur, please don't touch, Clemens Müller | Seite 222
- Abbildung 35:** Kult um die Tasse einer Schriftstellerin, A Rose is a Rose is an Onion. Über das Ausstellen von Literatur, Vanessa Zeissig | Seite 223
- Abbildung 36:** Arten literaturmusealen Ausstellens, eigene Abbildung | Seite 234
- Abbildung 37:** Vermittlungsstruktur von Ausstellungen, eigene Abbildung | Seite 266

Literaturwissenschaft



Julika Griem

Szenen des Lesens

Schauplätze einer gesellschaftlichen Selbstverständigung

2021, 128 S., Klappbroschur

15,00 € (DE), 978-3-8376-5879-8

E-Book:

PDF: 12,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5879-2



Klaus Benesch

Mythos Lesen

**Buchkultur und Geisteswissenschaften
im Informationszeitalter**

2021, 96 S., Klappbroschur

15,00 € (DE), 978-3-8376-5655-8

E-Book:

PDF: 12,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5655-2



Werner Sollors

Schrift in bildender Kunst

Von ägyptischen Schreibern zu lesenden Madonnen

2020, 150 S., kart., 14 Farbabbildungen, 5 SW-Abbildungen

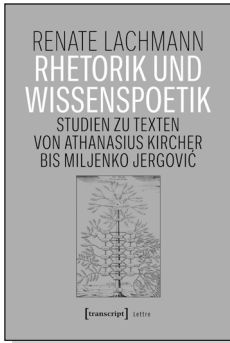
16,50 € (DE), 978-3-8376-5298-7

E-Book:

PDF: 14,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5298-1

**Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten
finden Sie unter www.transcript-verlag.de**

Literaturwissenschaft



Renate Lachmann

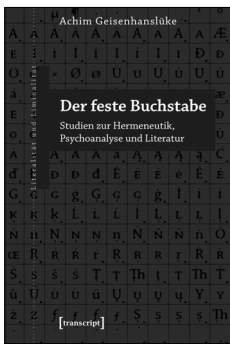
Rhetorik und Wissenspoetik

Studien zu Texten von Athanasius Kircher
bis Miljenko Jergovic

Februar 2022, 478 S., kart.,
36 SW-Abbildungen, 5 Farbabbildungen
45,00 € (DE), 978-3-8376-6118-7

E-Book:

PDF: 44,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-6118-1



Achim Geisenhanslücke

Der feste Buchstabe

Studien zur Hermeneutik, Psychoanalyse und Literatur

2021, 238 S., kart.
38,00 € (DE), 978-3-8376-5506-3

E-Book:

PDF: 37,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-5506-7



Wilhelm Amann, Till Dembeck, Dieter Heimböckel,
Georg Mein, Gesine Lenore Schiewer, Heinz Sieburg (Hg.)

Zeitschrift für interkulturelle Germanistik

12. Jahrgang, 2021, Heft 2: Zeit(en) des Anderen

Januar 2022, 218 S., kart.
12,80 € (DE), 978-3-8376-5396-0

E-Book: kostenlos erhältlich als Open-Access-Publikation

PDF: ISBN 978-3-8394-5396-4

**Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten
finden Sie unter www.transcript-verlag.de**