

Literatur, Ästhetik, Erfahrung – von Menschen und Steinen

Die Poesie zwingt sich nicht auf, sie setzt sich aus [...]

Das Sichaussetzen, von dem die Rede ist, hat nicht zufällig kein grammatisches Objekt bei sich; wenn Poesie sich aussetzt, so nicht in erster Linie dem Urteil einer Öffentlichkeit [...] das Sichaussetzen der Poesie, von dem Celan spricht, geht kraft seiner absoluten Natur über die Kommunikation hinaus, es erschöpft sich nicht im Spiel von Senden und Empfangen. Die Poesie setzt sich aus, weil sie nicht weniger ist als eine Analogie der Existenz – ein objektloses, offenes Wagnis. (Sloterdijk 1988, S. 13 f.)

Lektüre erzieht nicht, belehrt nicht, maßregelt nicht, trimmt nicht, richtet nicht ab. Wer liest, betreibt Gespensterumgang, Innenbau. Baut etwas und sich. (Draesner 2018, S. 18)

Die Erfahrung des Geschichtenerzählens und des einer Geschichte Zuhörens ist so alt wie die menschliche Sprache. Bereits in prähistorischer Zeit haben Ritzungen in Felswände (Petroglyphen) und Zeichnungen dazu gedient, das Erlebte ›nachzuerzählen‹ und performativ zu gestalten (vgl. Weber 2024, S. 458 f.). Wenn wir heute also zu einer Erzählkultur zurückkehren, die neben Filmen und Bilderbüchern auch andere visuelle Darstellungsformen miteinbezieht, so ist das im Grunde eine Besinnung auf eine alte

Kulturtechnik. Weshalb der Mensch diese Ausdrucksform immer schon gewählt hat, selbst zu Zeiten, in denen der tägliche Überlebenskampf noch im Mittelpunkt stand, darüber lässt sich heute nur spekulieren. Vermutlich erfüllten diese Formen der narrativen Vergegenwärtigung diverse psychologische und soziale Funktionen, so wie dies auch heute noch der Fall ist. Mit der Verwandlung des bildhaften Darstellens in ein literales Aufzeichnen ist es zwar auch zu gewichtigen Veränderungen gekommen, aber das, was Sloterdijk im oben genannten Zitat thematisiert, gilt damals wie heute. Das »Sichaussetzen« des Bildes und des geschriebenen Wortes verbindet die beiden Darstellungsformen insbesondere dann, wenn es nicht um ein funktionales Kommunizieren geht, sondern um die Setzung einer mehrdeutigen Aussage in einer Welt, die »auf Klarheit und Einfachheit trainiert« (Samsonow 2023, S. 17) ist. Im Rahmen der literarischen Lektüre ist keine klare Intention auszumachen, weil diese von der Ambiguität der Worte unterbunden wird und mit dem Fluss der Zeit schwimmt, von dem auch die Worte eines literarischen Textes mitgenommen werden. »Senden und Empfangen« genügt nicht als Kategorie der Beschreibung dessen, was sich zwischen Mensch und – künstlerisch überformtem, also dem alltagssprachlichen Pragmatismus enthobenem – Text vollzieht. Die erzählte Geschichte oder das verdichtete Wort tritt uns als ein offenes Wagnis gegenüber, was bedeutet, dass sie/es nichts will und dabei alles riskiert. Ähnlich ergeht es uns Menschen, wenn wir von den Objekten unseres Wollens absehen und uns auf

die existenzielle Dimension des bloßen Hier-Seins zurückgeworfen finden, wie es in den bedeutsamen Momenten unseres Seins der Fall ist. Die Kontingenz und Komplexität dieser Momente und ihre Ungreifbar- und Unwägbarkeit spiegelt sich im Geschichtenerzählen wider, ganz unten, am tiefsten Grund. Etwas weiter oben lassen wir uns von Worten und Rhythmen becirren und begegnen ihnen als Hörer:innen und Leser:innen mit größter Aufmerksamkeit, weil sie uns eine Art probeweisen Zugriff auf die Welt gewähren, in der jedes Handeln konkrete Konsequenzen zeitigt. Der literarische Gebrauch von Worten, zu dem wir auch die orale Weitergabe von Geschichten zählen, entlässt uns aus dieser Verantwortung und lädt uns zu einem experimentellen, wagemutigen und spielerischen Umgang mit der Welt ein, auch wenn das Spiel nicht immer gut endet. Manchmal stoßen uns Geschichten in tiefe Abgründe, auch das gehört zur literarischen Erfahrung. In diesen Momenten sind Realität und Fiktion, Ernst und Spiel nicht mehr getrennt voneinander wahrnehmbar. Dann erfahren wir die existenzielle Dimension der Literatur, von der Sloterdijk spricht, und erleben dabei, wie sehr die gewohnten Grenzziehungen dadurch infrage gestellt werden können.

Dabei verlangt die Literatur so wenig von uns. Ulrike Draesner, Schriftstellerin und Vortragende der Frankfurter Poetikvorlesung, erinnert uns an Eigenschaften der Lektüre, die von den schulischen Ansprüchen sehr weit entfernt sind: Sie »erzieht nicht, belehrt nicht, maßregelt nicht, trimmt nicht, richtet nicht ab« (Draesner 2018, S. 18). Weil sie all dies unterlässt, ist ihre Existenz

in der Normierungsinstitution par excellence, der Schule, wichtig. Darüber hinaus bedeutet der Verzicht auf sämtliche Zwecke nicht, dass ihr Vorhandensein irrelevant wäre. Die Lektüre ist relevant, und zwar nicht (nur) für das künstlerische Tun und die Entfaltung der Schüler:innen, nicht nur als Hilfestellung bei deren Identitätssuche oder auf der Suche nach Alternativen zum Bestehenden, sondern sie ist auch und vor allem bildungsrelevant. Diese Aussage mag nach allem, was wir über Literatur, deren Produktion und Rezeption an den Anfang des Heftes gestellt haben, widersprüchlich wirken. Doch bereits Wolfgang Schulz, ein sich der ästhetischen Bildung in einem weit über die Literatur hinausgehenden Sinne verpflichtet fühlender Erziehungswissenschaftler, hat Anfang der 1990er Jahre auf die »Bildungsrelevanz« der Künste gepocht. Allerdings, so die bei ihm nachzulesende Einschränkung, setze nicht jede (literar-)ästhetische Erfahrung automatisch einen Bildungsprozess in Gang. Dies sei erst dann der Fall, »wenn ein Überschuss an Wahrnehmung, der nicht auf die gewohnte Weise verarbeitet werden kann, erfahren wird« (Schulz 1993, S. 17).

Die in diesem Band versammelten Beiträge werden dieser Vorgabe gerecht. Sie unterschätzen die Schüler:innen nicht, sondern trauen und muten ihnen zu, an die Grenze des Gewohnten zu gehen und diese zu überschreiten. Wenn die Student:innen des Lehramts Deutsch auf die Suche nach geeigneten Texten für die Klassenlektüre gehen, wenden sie sich meist Romanen zu, von denen sie annehmen, dass sie von den Schüler:innen gerne gelesen werden, weil sie in

deren Lebenswelt verankert sind. Sie nennen Texte, die keine zu kontroversen oder schockierenden Themen behandeln und die leicht zu lesen sind. Damit lässt sich viel erreichen, aber dass derlei Auswahlkriterien zu einer literarischen Erfahrung führen, ist nicht zu erwarten. Wenn diese Student:innen dann selbst Texte lesen, die den genannten Wünschen nicht entsprechen, stellen sie oft ganz von sich aus fest, dass die gemeinsame Lektüre zu etwas geführt hat, das weder absehbar noch durchgehend gefällig war. Dieses »Etwas« war aber wirklich von Bedeutung für sie, ohne dass man diese auf den Punkt bringen könnte.

Literarische Erfahrungen können zahlreiche Dimensionen haben, wobei die ästhetische eine der aus unserer Sicht wesentlichsten und dabei häufig vernachlässigten ist. Der Grundlagenbeitrag von *Carlo Brune* ist diesen Spezifika gewidmet. Der Autor fasst diese sehr weit und klärt darüber auf, dass sie auch kognitive Aspekte umfassen. Brune skizziert auch einige Methoden, die literarästhetische Zugänge zum Text eröffnen und den Grundstein für eine Betrachtung desselben legen können, bei der die Fragen wesentlicher sind als die Antworten.

Für einen von philologischer Erkenntnislust und Genauigkeit geprägten Blick auf literarische Texte plädiert der Beitrag von *Robert Vellusig*, der den mimetischen Charakter der Literatur ins Zentrum seiner Argumentation stellt. Anhand einer exemplarischen Lektüre von Bertold Brechts Gedicht *Schwierige Zeiten* vermag er zu zeigen, wie gewinnbringend eine kenntnisreiche, an dem literaturwissenschaftlichen Verfahren der Textanalyse und

der Textinterpretation ebenso geschulte wie den historischen Kontext und die Lebensumstände des Autors berücksichtigende Lektüre sein kann.

Über das Theater als einen leibsinlichen Erfahrungsraum denkt *Philipp Kamps* nach, der der These nachgeht, dass an diesem Ort die »sinnliche Wahrnehmung [...] zum leiblichen Mitvollzug des Erscheinens der Welt [wird], sodass sinnliche Wahrnehmung und Sinnbildung in eins fallen«. Das entspricht der Definition des Theaters als Möglichkeitsraum, in dem auch Schüler:innen Kunst auf polysensorische Weise erleben und zum Ausgangspunkt einer ganzheitlichen Beschäftigung mit der Welt machen können.

Das Motiv des Doppelgängers/der Doppelgängerin steht im Mittelpunkt von *Stefanie Jakobis* inter- und transmedialer Betrachtung, die sich von den Anfängen bis in die Jetztzeit erstreckt. Als bisher wenig beachtet, aber äußerst ergiebig erweist sich der intersektionale Blick auf das Motiv, das die jeweiligen gesellschaftlichen Konnotationen von »race«, »class«, »age« und »gender« sichtbar werden lässt und zur kritischen Auseinandersetzung oder performativen Bearbeitung derselben einlädt. Ausgehend von dem gemeinsam mit Tobias Kurwinkel entwickelten Modell der transmedialen Motivanalyse werden Doppelgänger:innen aus der Literatur sowie aus Kinder- und Jugendmedien in ihrer Vielfalt gezeigt. Dabei werden literarische und filmische Beispiele auch auf ihr didaktisches Potenzial hin befragt.

Eine vor allem dem Hörsinn gewidmete Zugangsweise schlägt *Andreas Wicke* vor. Er lotet die Einsatzmöglichkeiten von Thilo Refferts Kinderhör-

spiel *Faustinchen* im Deutschunterricht aus. Genre- und hörspielanalytische Komponenten werden hier nicht zuletzt als Propädeutik für eine eigene Produktion zur Geltung gebracht. In Wickes Vorschlägen findet auch das Sichtbarmachen der Imaginationen, die das Hörspiel auslöst, seinen Platz.

Der Beitrag von *Michael Hofmann* widmet sich neuen Formen klassischer Lektüre am Beispiel zweier Texte von Johann Wolfgang von Goethe. Er plädiert dafür, diese, neuen Theorien und Modellen der Literaturdidaktik folgend, hegemoniekritisch zu lesen und dabei ganz die ästhetischen Charakteristika des Textes in den Mittelpunkt zu stellen. Dies gelingt ihm einerseits anhand einer Re-Lektüre von Goethes Mignon-Figur aus *Wilhelm Meisters Lehrjahre*, andererseits anhand einer des Gedichts *In tausend Formen* aus der späten Sammlung *West-östlicher Divan*. Anhand dieser Beispiele lässt sich erkennen, wie erhellend die (Re-)Lektüre kanonischer Literatur in Bezug auf die Verhältnisse der Gegenwart sein kann.

Literarästhetische Erfahrung entspricht mitunter dem Erlebnis einer Flut verschiedener Lesarten, die auch ein- und dasselbe Lesesubjekt umspülen können. Die beiden Leserinnen *Nicola Mitterer* und *Hajnalka Nagy* versuchen dieses Erlebnis, das sich oft nur im Stillen vollzieht, schreibend zugänglich zu machen.

Der Beitrag von *Marlene Zöhrer* widmet sich der Frage nach der Ermöglichung von ästhetischen Erfahrungen im Deutschunterricht anhand multimodaler Erzählformen. Die theoretischen Ausführungen hierzu werden exemplarisch verdeutlicht, indem das

zwischen Fakt und Fiktion changierende Bilderbuch *Regenwurm und Anakonda. Was Tiere über sich erzählen* in seinen zahlreichen Facetten und den diesen innewohnenden Potenzialen in den Blick genommen wird. Daraus entstehen nicht nur zahlreiche Ideen für den Unterricht, sondern auch humorvolle Perspektiven auf eine Welt, die die menschliche spiegelt, ohne mit dieser identisch zu sein, und die Grenze zwischen einer informativen und einer narrativen Annäherung an diese verschwimmen lässt.

Einen ganz besonderen Beitrag verdanken wir der Kunstpädagogin *Gabriele Lieber*. Sie hat die Bilder aufgegriffen und ist den Spuren nachgegangen, die eine Lektüre von Tove Janssons *Die Tochter des Bildhauers* in ihr hinterlassen hat. Diese hat zu einem materiellen Ausdruck gefunden, dessen Form und Gestaltung seine Bedeutung prägt und damit über das verbal Vermittelbare hinausgeht. Anhand dieser Bilder können wir an ihrer literarästhetischen Erfahrung teilhaben und daraus selbst wieder zu neuen, in einem schöpferischen Sinne originären Ideen gelangen.

Die Übertragung eines Klassikers von E.T.A Hoffmann in eine Graphic Novel stellt *Jasmina Deljanin-Hudelist* vor, deren Beitrag der künstlerischen Einzigartigkeit von Vitali Konstantinovs *Der Sandmann* gewidmet ist. Dabei wird das Genre der Graphic Novel als ein für ästhetische Erfahrungen besonders reichhaltiges Medium gezeigt, das einerseits imaginative Explizität besitzt, andererseits zahlreiche Leerstellen eröffnet, die die Betrachter:innen und Leser:innen dazu einladen, sie interpretierend zu füllen. Die Autorin

schlägt dazu eine für die Sekundarstufe II (11. Schulstufe) passende Didaktisierung vor.

Abschließend berichtet *Julia Dullnigg* von einem Projekt im Rahmen ihres Masterstudiums, in dessen Verlauf Student:innen aufgefordert waren, in ihren jeweiligen Klassen mit Bilderbüchern zu arbeiten und sich dabei auf die Gemachtheit und Wirksamkeit auf der Bild- und Textebene zu fokussieren. Gemeinsam mit einer dritten Klasse der Sekundarstufe II (11. Schulstufe) widmete sie sich einer intensiven Betrachtung von Shaun Tans *Die Fundsache* als Buch und Kurzfilm und lernte ihre Schüler:innen dabei noch einmal ganz neu kennen.

Georg Obetzhofer bietet in der Bibliographie einen kompakten Überblick über zentrale Werke zu Literaturdidaktik, ästhetischer Erfahrung und literarischem Lernen. Der Kommentar von *Emmanuel Breite* nimmt kritisch Stellung zu der in der Zeitschrift *Didaktik Deutsch* (H. 57, 2024) begonnenen Debatte rund um die »fortschreitende Ausdifferenzierung der Deutschdidaktik«. Abschließend werden in den Rezensionen von *Philipp Kamps*, *Raphaela Holzer*, *Johannes Odendahl* und *Ursula Esterl* aktuelle, zum Thema passende Publikationen vorgestellt.

Dieses Heft versucht aufzuzeigen, dass sich die Literatur nicht nur aussetzt, sondern uns als Lehrende auch zwingt, uns »auszusetzen« und uns auf ein Wagnis mit offenem Ausgang einzulassen. Diesen Gedanken bitten wir unsere Leser:innen in die Lektüre dieses Heftes mitzunehmen.

ANDREAS HUDELIST
NICOLA MITTERER

Literatur

- DRAESNER, ULRIKE (2018): *Grammatik der Gespenster. Frankfurter Poetikvorlesungen*. Ditzingen: Reclam.
- SAMSONOW, ELISABETH VON (2023): *Museum des Anfangs. Mädchen – Pferd – Baum*. Wien: Sonderzahl.
- SCHULZ, WOLFGANG (1993): Wann ist ästhetische Erfahrung bildungsrelevant? Über den unverzichtbaren Beitrag von Ästhetik zu Bildungsprozessen. In: *Kunst + Unterricht*, H. 177, S. 16–19.
- SLOTERDIJK, PETER (1988): *Zur Welt kommen – zur Sprache kommen. Frankfurter Vorlesungen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- WEBER, THERESE (2024): Erzählstränge aus ersten Zeichensystemen einer sich wandelnden Welt. In: Lieber, Gabriele; Uhlig, Bettina; Zurmühle, Jürg (Hg.): *Anderes anders denken. Diversität und Narration in kunst-, musik-, und deutschdidaktischer Perspektive*. München: kopaed, S. 457–471.

Quellenangaben zum Inhaltsverzeichnis

- BAAR, ANNA (2017): *Als ob sie träumend gingen*. Göttingen: Wallstein, S. 19.
- MÜLLER, HERTA (2003): *Der König verneigt sich und tötet*. München: Hanser, S. 7.
- SCHILLER, FRIEDRICH (2004): Der Geisterseher. In: Ders.: *Sämtliche Werke*, Bd. 5, hg. von Peter-André Alt, Albert Meier, Wolfgang Riedel. München: dtv, S. 48–160, hier S. 107.
- VALÉRY, PAUL (2017): *Eupalinos oder Der Architekt*. Berlin: Suhrkamp, S. 85.

ANDREAS HUDELIST lehrt und forscht im Bereich der Schulpädagogik, Literatur- und Mediendidaktik an den Universitäten Klagenfurt und Graz. Arbeitsschwerpunkte: Ästhetisches Lernen, Literatur und Medien, Memory Studies, Partizipation, Performativität.
E-Mail: andreas.hudelist@aau.at

NICOLA MITTERER ist Assoziierte Professorin am Institut für Germanistik^{A^EC^C} der Universität Klagenfurt und Mitherausgeberin der Zeitschrift *ide*. Arbeitsschwerpunkte: Ästhetik/ ästhetisches Lernen, Phänomene des Fremden und deren Auswirkungen auf hermeneutische Prozesse in Literatur, Film und bildender Kunst.
E-Mail: nicola.mitterer@aau.at