

ANETTE SOSNA

Romantik revisited – Literaturgeschichte im Dialog

Ein Kooperationsprojekt zur Epoche der Romantik
im Unterricht und an außerschulischen Lernorten

Abstract

Das Projekt „Romantik revisited – Literaturgeschichte im Dialog“ wird in diesem Beitrag als Beispiel für eine partizipativ konzipierte Literaturgeschichtsdidaktik vorgestellt, die ästhetische Erfahrung und Kompetenzförderung miteinander verbindet. Ziel des Projekts ist eine mehrdimensionale, interaktive Erschließung literatur-, kunst- und kulturgeschichtlicher Zeugnisse zur Förderung kultureller und ästhetischer Bildung junger Menschen an und mit außerschulischen Lernorten. Lehrkräften wird es durch die Projektergebnisse ermöglicht, auf Unterrichtsimpulse zuzugreifen, die Ausstellungsinhalte des *Deutschen Romantik-Museums* in Frankfurt am Main, des *Pommerschen Landesmuseums* in Greifswald und des *Beethoven-Hauses Bonn* integrieren und die im Fach Deutsch, aber auch in Fächern wie Bildende Kunst oder Musik eingesetzt werden können. Am Beispiel der Romantik wird eine Literaturgeschichtsdidaktik praktiziert, die auf der Basis eines erweiterten Textbegriffs den aktuellen Stand der Forschung sowie gesellschaftliche und digitale Entwicklungen berücksichtigt.

Keywords: Literaturgeschichtsdidaktik; Epochenproblematik; ästhetische Bildung; kulturelle Bildung; Romantik; außerschulische Lernorte; erweiterter Textbegriff; interdisziplinäres Projekt

1 Einleitung: Literaturgeschichtsdidaktik im Deutschunterricht – ein Problemaufriss

Literaturgeschichtliches Orientierungswissen, Kenntnisse über Literatur-epochen von der Aufklärung bis zur Gegenwart und die zeitgeschichtliche Kontextualisierung literarischer Texte sind bundesweit ein Kernbereich des Deutschunterrichts (vgl. KMK AHR 2012: 18f.) und fester Bestandteil des Bildungskanons in Deutschland. Die fachdidaktische Weiterentwicklung der Vermittlung literaturgeschichtlicher Zusammenhänge allerdings stagniert seit geraumer Zeit: Literaturgeschichtsunterricht wird zum „Problemfall“ (Rauch 2012: 360), zum „Sorgenkind‘ der Deutschdidaktik“ (Tinter 2012: 379), wenn nicht gar zum „Elend“ (Kämper-van den Boogaart 2016: 145). Weitere Perspektiven sehen Literaturgeschichte im Deutschunterricht als „Provokation“ (Rauch 2012: 360) oder „Herausforderung“ (Sosna 2010: 15), die zur produktiven Auseinandersetzung mit fachdidaktischen und kulturgeschichtlichen Grundfragen beitragen kann. Auch einer der jüngeren Publikationen zum Thema Literaturgeschichtsdidaktik (vgl. Odendahl/Pauldrach 2024a) bleibt nichts anderes, als den Befund zu bestätigen, dass Literaturgeschichte seit der kompetenzorientierten Wende noch immer „ein brachliegendes oder doch wenig beachtetes Feld“ (Odendahl/Pauldrach 2024b: 6) der Deutschdidaktik ist.

Literaturgeschichte im Deutschunterricht unterliegt dabei dem Verdacht, tendenziell „starre Wissensbestände“ (ebd.) auszubilden und diese schablonenartig, sozusagen ‚via Checkliste‘, auf Texte und andere Medien literaturhistorischer Provenienz anzuwenden. Tatsächlich treffen im Bereich der Literaturgeschichtsdidaktik Dynamiken der Komprimierung ungünstig aufeinander: Zu literaturgeschichtswissenschaftlichen Darstellungsverfahren wie Selektion oder Hierarchisierung kommen im didaktischen Vermittlungskontext häufig quantitative und qualitative Reduktionen und Konzentrationen hinzu, die in der Regel auf die Bedingungen des Binnensystems Deutschunterricht zurückgehen (z. B. kognitive und entwicklungspsychologische Voraussetzungen auf Seiten der Schüler:innen, Unterrichtsorganisation u. a.) (vgl. Sosna 2018: 21–24). Die Folgen dieser Problematik sind bekannt und von der fachdidaktischen Forschung benannt worden: Zusammenfassend sei an dieser Stelle Michael Kämper-van den Boogaarts Befund zu „stereotypen Epochencharak-

terisierungen in vielen Unterrichtswerken“ herangezogen, die den Literaturunterricht „im Vergleich zum kultur- und literaturwissenschaftlichen Diskussionsstand [...] naiv und anachronistisch“ erscheinen lassen (Kämper-van den Boogaart 2016: 154). Dass der kultur- und literaturwissenschaftliche Diskussionsstand auch in der universitären Phase der Lehrkräftebildung nicht immer berücksichtigt wird, zeigen z. B. Einführungen in die Literaturgeschichte für Studierende, die die o. g. Tendenzen ebenfalls aufweisen und diese damit in die Unterrichtspraxis weitertransportieren.

Chronologische Linearisierung oder auch eine ausgeprägte Kanonisierung einzelner Texte kennzeichnen nach wie vor den Umgang mit Literaturgeschichte in Lehrmaterialien und einer Unterrichtspraxis, der in diesem Bereich eine kompetenzferne „Affinität zu deduktiven Vermittlungsverfahren“ (ebd.: 155) nachgesagt wird. Der schon fast sprichwörtliche „Epochen-Durchtritt“ im Deutschunterricht der Oberstufe beschränkt sich häufig auf eine holzschnittartige Vermittlung und Verdichtung von Epochenmerkmalen, wemgleich z. B. der Einbezug literaturgeschichtlichen Kontextwissens durch Aufgabenstellungen in Poolaufgaben des IQB (z. B. Textinterpretationen „unter Berücksichtigung des literaturgeschichtlichen Hintergrundes“) auf eine gesteigerte kognitive Aktivierung im Umgang mit Epochen und Epochenproblematik hoffen lässt.

Lehrwerke tendieren jedoch nach wie vor zu Epochensegmenten: Epochen werden häufig weitgehend geschlossen vermittelt, gelegentlich durchbrochen von Bezügen zu anderen Epochen zum Beispiel in Form von Vergleichen oder Bezugnahmen. Auf eine Annäherung an zentrale Themen folgt häufig eine Auseinandersetzung mit Themen oder Grundgedanken der jeweiligen Epoche, die zumeist über kanonische Texte bedient wird. Den Schluss des Kapitels im Lehrwerk bildet in der Regel ein kompakter Epochenüberblick in Form von Kästen oder Visualisierungen mit zentralen Informationen (vgl. z. B. TTT 2009, P.A.U.L. D. 2013). Kaum zum Tragen kommt eine Diskussion der Epochenproblematik an sich, also der Möglichkeiten und Grenzen von Epochenmodellen, zum Beispiel in Form von Themen und Texten, die veranschaulichen, dass es zeitgleich zu bestimmten literaturgeschichtlichen Strömungen auch Gegenläufiges oder Übergreifendes gibt.

Auch alternative Konzepte wie z. B. das von Maximilian Nutz entwickelte Konzept einer „reflektierten Erinnerungskultur“, das den linearen Überblick „durch ein Netz von Erkundungsrouten und Entdeckungsreisen“ (Nutz 2012: 279) öffnen will, haben wenig an der systemischen Rigidität im unterrichtspraktischen Umgang mit Literaturgeschichtsdidaktik geändert, die z. B. auch durch die Stofffülle in der Vorbereitung auf das Abitur zusätzlich befördert wird. Fachdidaktischerseits hingegen wird befürwortet, die lineare chronologische Eindimensionalität der Literaturgeschichtsdidaktik aufzubrechen zugunsten einer multiperspektivischen, mehrdimensionalen und differenzierenden Betrachtungsweise. So kann z. B. unterschieden werden zwischen einer synchronen Ebene des „Reservoir[s] kultureller Zeugnisse eines Zeitraums“ (Sosna 2018: 23), einer diachronen Ebene z. B. der Entwicklung eines Gedankens, Problems oder Motivs über die Zeit hinweg und einer transchronen Ebene durch die Positionierung heutiger Rezipierender zum rezipierten alteritären Phänomen (vgl. ebd.).

Wie also können Literatur- und Kulturgeschichte so vermittelt werden, dass den Bemühungen um eine literatur- und kulturgeschichtliche Mehrdimensionalität im Literaturgeschichtsunterricht Rechnung getragen werden kann? Und wie kann dabei Raum für ästhetische Erfahrung geschaffen werden, die dem Umgang mit literatur- und kulturgeschichtlichen Zeugnissen Lebendigkeit und Relevanz verleiht?

2 Ästhetische Erfahrung im Spannungsfeld von schulischen und außerschulischen Vermittlungskontexten

Lernen an und mit außerschulischen Lernorten wie zum Beispiel in städtischen Einrichtungen, Museen, Literaturhäusern, Bibliotheken o. ä. eröffnet die Möglichkeit, Literaturgeschichte über die Begegnung mit Textgrundlagen hinaus erfahrbar zu machen und sie in einen kulturgeschichtlichen Kontext einzuordnen – gleichsam zu ‚verräumlichen‘ und damit reflektierend-transformativ in den individuellen Selbst- und Weltbezug, der im Zentrum von Bildungsprozessen steht, zu integrieren. Die Auseinandersetzung mit dem Erbe vergange-

ner Zeiten an themen- oder personenbezogenen Lernorten schafft eine mehrdimensionale Kontextualisierung, in die auch Texte unterschiedlicher medialer Form wie z. B. Bilder und andere Artefakte einbezogen und auf ihre aktuelle Relevanz für die Lebenswirklichkeit von jungen Menschen hin befragt werden können. Gleichzeitig bietet die systematische Anknüpfung von Konzepten kultureller Einrichtungen an konkrete Fragen schulischer Bildungsprozesse und an zu vermittelnde Kompetenzen die Möglichkeit zur innerinstitutionellen Weiterentwicklung und Erschließung neuer Zielgruppen.

Der Einbezug außerschulischer Lernorte in didaktische Prozesse bedeutet jedoch auch, dass zwei Institutionen – Schule bzw. Deutschunterricht und Kultureinrichtungen wie Museen – mit konkreten Vermittlungsaufträgen aufeinandertreffen. Zu fragen ist mithin nach dem Verhältnis von schulischer „Verwertungslogik“ (vgl. Bernhardt's Einleitung zu diesem Band: 32) und Freiraum für individuelle ästhetische Erfahrung, die nicht in den Dienst von Kompetenzförderung gestellt ist. Von Bedeutung ist dabei auch die Unterscheidung zwischen einem engeren und einem weiteren Verständnis der Funktion außerschulischer Lernorte: Bernhardt fasst außerschulische Lernorte in einem weiten Verständnis auf als „jegliche Orte [...], an denen Erfahrungen gesammelt, ästhetische Wahrnehmungen angestellt oder Sensibilisierungen für Details hergestellt, nicht aber im eigentlichen Sinne Lernerträge bereitgestellt werden können“ (vgl. Bernhardt 2023: 9–18; Bernhardt 2025a). Er geht folglich davon aus, dass ein Lernen außerhalb der Schule nicht bloß zur Erweiterung der schulischen Wissensvermittlung dient, sondern andere, ggf. auch nicht taxierbare Erfahrungen zutage gefördert werden. In einem engeren Verständnis (vgl. z. B. Ott 2024) werden unter außerschulischen Lernorten Einrichtungen verstanden, die konkrete Verknüpfungen mit schulischen Lernprozessen und damit schulrelevantes Lernen ermöglichen. Wrobel akzentuiert die konkrete Funktion außerschulischer Lernorte für den Lehr-Lern-Prozess in diesem engeren Verständnis dahingehend, dass die Verknüpfung von schulischen und außerschulischen Lernerfahrungen zu Kompetenzerwerb, fachlichem Lernen und Reflexion auf Seiten der Schüler:innen beitragen sollte (vgl. Wrobel 2024: 123).

Das Projekt „Romantik revisited – Literaturgeschichte im Dialog“ versteht sich als Beitrag zu beidem: Durch den Einbezug außerschulischer Lernorte

soll einer ‚Domestizierung‘ und ‚Fossilisation‘ (Sosna 2018: 27) der Begegnung mit literaturgeschichtlich relevanten Inhalten entgegengewirkt werden, indem gezielte Impulse zur Erweiterung der Perspektiven von Lehrkräften wie Schüler:innen auf Literatur- und Kulturgeschichte gesetzt werden. Aufgaben und audiovisuelle, pikturale und auditive Textgrundlagen dienen dabei dazu, Kompetenzen zu fördern und ästhetische Erfahrungen und ästhetisches Lernen zu ermöglichen. Gezeigt wird damit, „dass die Vermittlung von Strategien, Fertigkeiten und auch von Wissen Hilfestellungen zur Ermöglichung ästhetischer Erfahrungen bieten kann“ (Bernhardts Einleitung zu diesem Band: 10).

Die Kooperation zwischen Kultureinrichtungen, Schulen und Fachdidaktik bietet darüber hinaus auch die Möglichkeit, die Relevanz kultureller Einrichtungen für Schüler:innen transparenter zu machen und die Begegnung mit der Literatur und Kultur vergangener Zeiten gezielt mit sprach-, literatur- und mediendidaktisch initiierten Bildungsprozessen zu verknüpfen. Ziel des Projekts ist es, Bestände der Museen für den Unterricht fruchtbar zu machen und umgekehrt schulischen Unterricht für eine Bereicherung durch außerschulische Lernorte zu öffnen. Lernen an und mit außerschulischen Lernorten wird damit zur Chance, Unterricht zu öffnen, Lernen fach- und altersgerecht zu situieren und Lernengagement zu aktivieren.

3 Anlage und Ziele des Projekts

Das Kooperationsprojekt „Romantik revisited – Literaturgeschichte im Dialog“ war auf die Dauer von zwei Jahren angelegt (April 2023 – März 2025). Kooperierende Institutionen der Professur für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur der Universität Greifswald waren zunächst das *Deutsche Romantik-Museum* in Frankfurt am Main und das *Pommersche Landesmuseum* in Greifswald sowie ein Gymnasium in Mecklenburg-Vorpommern und ein Gymnasium in Hessen. Im Nachgang zu einer Umfrage unter Schüler:innen und Lehrkräften dieser Gymnasien, die unter anderem dem Wunsch nach einem stärkeren Einbezug von Medien in den Literaturgeschichtsunterricht ergeben hatte, wurde das *Beethoven-Haus Bonn* als weitere kooperierende In-

stitution hinzugezogen. Die bundeslandübergreifende Kooperation mit überregional in das Bildungssystem transferierbaren Ergebnissen gewährleistet eine große Reichweite des Projekts.

Teil der Projektspezifik war es u. a., Synergien der beteiligten Akteur:innen zu stärken, indem in Start-, Gelenk- und Auswertungsphasen gezielt Dialogräume geschaffen wurden, in denen die Anliegen der einzelnen Zielgruppen formuliert und partizipativ in das Projektdesign mit einbezogen wurden. Zugrunde gelegt wurde der Durchführung des Projekts damit eine induktive Vorgehensweise, die die Sichtweisen der Beteiligten durch Workshops und eine Befragung einholte. Die Anlage des Projekts unternimmt daher den Versuch, die Aufbereitung literaturgeschichtlicher Inhalte und Fragestellungen stärker an den Interessen und Lebenswelten von Lehrkräften und Schüler:innen zu orientieren (vgl. Odendahl/Pauldrach 2024b: 8). Zentrale Fragestellungen des Projekts und der Umfrage lauteten zusammengefasst:

- Welche Eindrücke und Erfahrungen bringen Schüler:innen aus ihrem bisherigen Literaturgeschichtsunterricht mit?
- Welche Arten der Begegnung mit Literatur-, Kunst- und Kulturgeschichte würden sie sich wünschen?
- Wie müsste ein Deutschunterricht aussehen, der (auch angehenden) Lehrkräften wirksames und nachhaltiges Unterrichten, Schüler:innen motivierendes und aktivierendes Lernen und außerschulischen Lernpartnern Konzeptionen ermöglicht, die dies unterstützen?

Die zentralen Ziele des bundeslandübergreifenden und inter-institutionellen Kooperationsprojekts lauteten wie folgt:

- Förderung der Begegnung junger Menschen mit der Literatur, Kunst und Kultur der Epoche der Romantik und die reflexive Auseinandersetzung mit der Bedeutung literatur- und kulturgeschichtlicher Zeugnisse für die individuelle Persönlichkeitsbildung
- Förderung kultureller und ästhetischer Bildung und domänenspezifischer Kompetenzen im Bereich der Literaturgeschichtsdidaktik des

Leitfachs Deutsch sowie der angrenzenden Fächer Bildende Kunst und Musik

- partizipativ-dialogisch angelegte und prozessorientierte Weiterentwicklung der Vermittlung kulturellen Erbes der Epoche der Romantik durch das systematische Zusammenwirken von wissenschaftlichen und kulturellen Einrichtungen und Konzepten unter Einbezug zentraler beteiligter Gruppen des Bildungssystems (Schüler:innen, Lehrkräfte, Multiplikator:innen)
- Weiterentwicklung fachdidaktisch-wissenschaftlicher Konzepte einer reflexiven, interdisziplinären und an einem erweiterten Textbegriff ausgerichteten Literaturgeschichtsdidaktik in Kooperation mit außerschulischen Lernpartner:innen
- Förderung einer systematischen, praxisorientierten und interdisziplinären Kooperation von Wissenschaft, Schule und Kultureinrichtungen aus der Perspektive inner- und interinstitutioneller Entwicklungsprozesse
- partizipativ gestützte Konzeption und Ausarbeitung von wissenschaftlich fundierten, praxisorientierten und innovativen Unterrichtsmaterialien und Unterrichtsimpulsen für das Fach Deutsch auf der Basis von Exponaten des *Pommerschen Landesmuseums* und des *Deutschen Romantik-Museums* in Kooperation mit weiteren Einrichtungen.

Grundlage dafür bildete die systematische Kombination und literatur- und kulturgeschichtlich kontextualisierende Didaktisierung ausgewählter Ausstellungselemente sowohl des *Deutschen Romantik-Museums* als auch des *Pommerschen Landesmuseums* für die Sekundarstufe II auf der Basis literaturgeschichtlich orientierter Kompetenzen in den aktuellen bundeslandübergreifenden KMK-Bildungsstandards sowie den Bildungsplänen der Länder Mecklenburg-Vorpommern und Hessen für das Gymnasium. Die Konzeption der Materialien und Impulse erfolgte anhand eines erweiterten Text- und Medienbegriffs und einer reflexiven Literaturgeschichtsdidaktik (vgl. Sosna 2018).

Eine dauerhafte freie Verfügbarkeit der Projektergebnisse wird durch eine digitale Präsentation auf den Homepages der Professur für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur der Universität Greifswald, des *Pommerschen Landesmuseums* und des *Deutschen Romantik-Museums*, ggf. auch auf den Homepages weiterer Einrichtungen, gewährleistet. Die Auswahl der Museumsinhalte richtete sich primär nach Verknüpfungsmöglichkeiten mit Kompetenzen des Literatur- und Literaturgeschichtsunterrichts der gymnasialen Stufe, aber auch nach pragmatischen Gesichtspunkten wie zum Beispiel einer verlässlichen Präsenz der Exponate im Rahmen der jeweiligen Dauerausstellung des Museums, um eine Thematisierungsmöglichkeit bei einem eventuellen Museumsbesuch sicherzustellen, oder der Nutzbarkeit von Inhalten im Rahmen von Rechtheklärungen.

4 Projektergebnisse

Neben einer Tagung am Alfried Krupp Wissenschaftskolleg Greifswald, mehreren Workshops und Fortbildungsangeboten entstanden aus dem Projekt fünf inhaltliche Module mit insgesamt 16 Medienprodukten sowie Einleitungs- und Abschlussimpulsen zum Umgang mit dem Unterrichtsmaterial. Einleitungs- und Abschlussmodul bieten Lehrkräften Möglichkeiten für die Hinführung zur Epoche der Romantik und eine reflektierende Rückschau. Modul 1 befasst sich aus literatur-, kunst- und musikgeschichtlicher Perspektive mit der Problematisierung von Epochenmodellen. Die Module 2–5 bieten Unterrichtsimpulse zu den Themen „Vom Zeitgeist der Romantik“, „Räume der Romantik“, „Farben der Romantik“ und „Innenwelten“. Die Module selbst bieten Material für Schüler:innen, Handreichungen für Lehrkräfte und Medien für den Unterrichtseinsatz (Filme, Podcasts, s. <https://germanistik.uni-greifswald.de/institut/arbeitsbereiche/didaktik-der-deutschen-sprache-und-literatur/kooperationsprojekt-romantik-revisited-literaturgeschichte-im-dialog/unterrichtsmaterial/>). In der Übersicht stellen sich die Projektergebnisse wie folgt dar:

Modul	Medienprodukte
Einleitung: Romantik revisited – Literaturgeschichte im Dialog	<ul style="list-style-type: none"> • Romantik revisited – Projektfilm • Film: Aufbruch in die Romantik
Modul 1: Epochenmodelle	<ul style="list-style-type: none"> • Film: Epochenmodelle als Hilfskonstrukte • Film: Gleiches Motiv – gleiche Wahrnehmung? Ein Bildvergleich • Podcast: Grenzgänger Beethoven • Podcast: Der Literaturkanon als kulturelles Phänomen • Podcast: Goethe als Romantiker?
Modul 2: Vom Zeitgeist der Romantik	<ul style="list-style-type: none"> • Podcast: Caroline Schlegel-Schelling im Spiegel der Gesellschaft • Podcast: Goethe und Beethoven
Modul 3: Räume der Romantik	<ul style="list-style-type: none"> • Film: Die Stimme der Natur • Podcast: Das Naturverständnis der Romantiker • Film: Raum und Raumüberschreitung bei Caspar David Friedrich
Modul 4: Farben der Romantik	<ul style="list-style-type: none"> • Film: Die blaue Blume der Romantik
Modul 5: Innenwelten	<ul style="list-style-type: none"> • Film: Die dunkle Seite der Romantik • Film: Johann Heinrich Füssli: Der Nachtmahr
Abschluss: Ankommen in der Romantik	<ul style="list-style-type: none"> • Film: Ankommen in der Romantik

Tabelle 1: Überblick über die Projektergebnisse

Einen besonderen didaktischen Schwerpunkt bildet der Einsatz von Medien unterschiedlicher Formate. Dieser Schwerpunkt geht auf das Ergebnis der Umfrage unter Schüler:innen sowie Lehrkräften zurück, die u. a. deutlich den Wunsch nach einem häufigeren Einsatz von Medien im Literaturgeschichtsunterricht ergeben hat. Textgrundlagen wie Sachtexte dienen im Unterrichtsmaterial z. B. der Förderung von Kompetenzen im Bereich des Umgangs mit Informationen; weitere Texte unterschiedlicher medialer Formate ermöglichen darüber hinaus die Förderung ästhetischen Lernens und ästhetischer Bildung. Ästhetische Erfahrung ist im Projekt „Romantik revisited – Literaturgeschichte

im Dialog“ geknüpft an die Voraussetzung eines erweiterten Textbegriffs im Sinne Maiwalds (vgl. dazu Maiwald 2013: 407) sowie an die enge Verbindung von ästhetischem Lernen und ästhetischer Bildung: Unter ästhetischem Lernen wird dabei der Prozess der Aufnahme, Aneignung und Verarbeitung von Informationen (vgl. Koller 2012: 15) zur spezifischen Gestaltetheit und den spezifischen Rezeptionsanforderungen künstlerischer Produkte verstanden; unter ästhetischer Bildung hingegen werden Lernprozesse höherer Ordnung verstanden, die „neue Dispositionen der Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung von Problemen hervorbringen“ (ebd.: 15 f.) und die das Welt- und Selbstverhältnis von Individuen tangieren (vgl. ebd.).

Die audiovisuellen, auditiven und visuellen Medien sind bewusst so gehalten, dass sich darunter auch Medienprodukte finden, die einen eher assoziativen und offenen Zugang zu Themen schaffen, sodass sie z. B. als Einstiege oder alternative Erarbeitungsimpulse verwendet werden können. Zudem bieten Medien wie Musikeinspielungen oder Podcasts Anknüpfungspunkte für ein fächerübergreifendes Vorgehen im Unterricht. Die Aufgabenimpulse und Materialien der Module können in vielfältiger Weise in den Unterricht oder je nach Unterrichtsinhalt ergänzend integriert werden, um eine flexible Verknüpfung mit individuellen Unterrichtsplanungen von Lehrkräften zu ermöglichen. Die Materialien und Impulse können so z. B. auch ergänzend oder vertiefend in Unterrichtseinheiten zu Ganzschriften oder auch im Zusammenhang mit der Vergabe von Referaten eingesetzt werden. Im Zentrum des Materials stehen Exponate, Materialien und andere Ausstellungsinhalte der kooperierenden Museen, die ausgewählt und didaktisch aufbereitet wurden. Das Schüler:innenmaterial kann unabhängig von einem Museumsbesuch im Unterricht eingesetzt werden und damit auch Lerngruppen, die einen Vor-Ort-Besuch nicht organisieren können, Möglichkeiten für die Begegnung mit Ausstellungsinhalten eröffnen. Es kann jedoch auch in unterstützender oder begleitender Weise im Rahmen eines Besuchs der Museen eingesetzt werden, z. B. mittels Arbeitsbögen oder Tablets.

Da das partizipative Projekt von der Grundanlage her darauf ausgerichtet war, die Interessen aller kooperierenden Partner zu berücksichtigen, geht die Schaffung beider Optionen – des Einsatzes begleitend zu einem Museumsbesuch oder unabhängig davon – auf den Wunsch der Museen zurück, durch das Material einen Besuch nicht von vornherein zu ersetzen. Die Exponate stehen

folglich im Rahmen des Schüler:innenmaterials in Abbildungen, im Rahmen der Filme kommentiert sowie in unterschiedlichen Einstellungsgrößen und Perspektiven, auf der Homepage des Deutschen Romantik-Museums über einen Mediaguide und auf der Homepage des *Beethoven-Hauses Bonn* über eine Mediathek und ein Digitales Archiv zur Verfügung.

5 Beispiele

Im Folgenden werden ausgewählte Beispiele aus dem Unterrichtsmaterial erläutert, die ausgehend von einem erweiterten Textbegriff ästhetisches Lernen und ästhetische Bildung in Verbindung mit der Förderung von Kompetenzen literarischen Lernens ermöglichen.

Beispiel 1: Modul 1 – Epochenmodelle

Übergeordnetes Ziel des Moduls ist es, eine kritische Auseinandersetzung mit dem Konzept von Epocheneinteilungen und dessen Möglichkeiten und Grenzen zu unterstützen. Angeregt wird dies durch acht Aufgabenstellungen, deren Kerninhalte kurz dargestellt werden sollen:

Aufgabe 1: Internetrecherche zum Begriff „Epochen“, Vergleich und Bewertung der Ergebnisse.

Aufgabe 2: Rezeption, Bearbeitung und Reflexion des Films „Epochenmodelle als Hilfskonstrukte“

Aufgabe 3: Sachtextlektüre, Sachtextbearbeitung und Transfer

Aufgabe 4: Sachtextlektüre, Auseinandersetzung mit einem Zitat, Internetrecherche und Reflexion zum Begriff „kulturelles Gedächtnis“

Aufgabe 5: Rezeption und Bearbeitung des Podcasts „Kanon“, Transfer zum Zusammenhang mit Literaturgeschichtsschreibung

Aufgabe 6: Problematisierung von Epocheneinteilungen am Beispiel Beethovens

Aufgabe 7: Reflexion ästhetischer Gestaltung anhand zweier Bilder

Aufgabe 8: Rezeption und Bearbeitung eines Podcasts, Problematisierung von Epochenenteilungen am Beispiel Goethes

Das Modul unterstützt eine kritische Reflexion der Epochenproblematik aus verschiedenen Perspektiven, die sich sowohl qualitativ als auch quantitativ von gängigen Materialien und Aufgaben unterscheiden: quantitativ, weil sich ein gesamtes Modul mit vielschichtigen, von einem erweiterten Textbegriff ausgehenden Aufgaben der Fragestellung widmet; qualitativ, weil die Grenzen von Epochenmodellen explizit erarbeitet und an konkreten Beispielen aus der Literatur- und Musikgeschichte aufgezeigt werden.

Zunächst werden die Schüler:innen zu einer intensiven Auseinandersetzung mit der wohl schematisiertesten Darstellungsform von Literaturgeschichte, den Zeitleisten, angeregt (Aufgabe 1). Ziel der Aufgabe ist es, einerseits für die Problematik von Reduktionen und Schematisierungen von Literaturgeschichte zu sensibilisieren, andererseits aber auch die spezifische Funktion von Zeitleisten als (begrenzte) Hilfsmittel zur Chronologisierung herauszustellen. Bereits zu Beginn des Moduls erarbeiten die Schüler:innen damit induktiv eine grundlegende Problematik von Literaturgeschichtsdarstellung. Der anschließende Film (Aufgabe 2) veranschaulicht und vertieft diese Reflexion über die explizit-erklärende Vermittlung von Wissen über Epochenproblematik. Diese wird über weitere Impulse in den Folgeaufgaben in einen übergeordneten Kontext eingeordnet (Kanonproblematik, kulturelles Gedächtnis), um die Schüler:innen dabei zu unterstützen, nicht nur oberflächliches Wissen über die Grenzen von Epochenmodellen zu erwerben, sondern ein ‚mentales Modell‘ derselben zu entwickeln, das bei der Arbeit mit thematischen Inhalten in den folgenden Modulen als Rahmen dient. Eine weitere Perspektive auf die Epochenproblematik wird anhand zweier zentraler Figuren der Literatur- und Musikgeschichte eröffnet: In den Aufgaben 6 und 8 wird auf der Basis zweier Expertinnen-Podcasts die Problematik literatur- und musikgeschichtlicher Einordnungen erarbeitet. Dass gerade Goethe und Beethoven dafür herangezogen werden können, ermöglicht eine Reflexion von Epochenproblematik anhand prominenter Beispiele.

Insbesondere Aufgabe 7 regt über die Fragestellung „Gleiches Motiv – gleiche Wahrnehmung?“ dazu an, unterschiedliche Darstellungsweisen der beiden Bilder in ihrer Wirkung zu erfassen und zu reflektieren:

7) Gleiches Motiv – gleiche Wahrnehmung?



Johann Friedrich Boeck (1811–1873): Greifswalder Hafen (um 1840)
© Pommersches Landesmuseum | Abbildungen ausschließlich für den schulischen Gebrauch

Johann Friedrich Boeck wurde 1811 in Greifswald geboren. Er setzte sich mit dem Werk Caspar David Friedrichs auseinander und adaptierte es.



Max Pechstein (1881–1955): Am Lebasee (1926)
© Privatbesitz / Pommersches Landesmuseum | Abbildungen ausschließlich für den schulischen Gebrauch

Max Pechstein wurde 1881 in Zwickau geboren. Er war ein bedeutender Maler des Expressionismus.

Abb. 1: Bildmaterial Modul 1, Aufgabe 7

Die Aufgabenstellung dazu lautet:

a) Betrachten Sie die Bilder von Boeck und Pechstein. Welchen Eindruck macht der Hafen jeweils auf Sie? Begründen Sie Ihren Eindruck anhand von Farbgebung, Perspektive und Malweise.



b) Sehen Sie den Film „Gleiches Motiv – gleiche Wahrnehmung? Ein Bildvergleich“ an und notiere Sie die wichtigsten Inhalte von Birte Frenssens Erläuterungen.



c) Inwiefern unterstützen ihre Erläuterungen Ihren Eindruck oder relativieren ihn?

Abb. 2: Aufgabenset Modul 1, Aufgabe 7

Die Schüler:innen sollen zunächst ihren Eindruck der beiden Bilder in Worte fassen und diesen dann, gestützt durch Beobachtungen zu Farbgebung, Perspektive und Malweise, näher begründen. Die Fokussierung auf diese drei Bereiche ist die einzige Lenkung, die zu diesem Zeitpunkt stattfindet.

Eine Vertiefung und Kontextualisierung der Eindrücke der Schüler:innen erfolgt durch die Bearbeitung von und den Vergleich mit den Ausführungen der Kunsthistorikerin Birte Frenssen. Ihren Ausführungen im Film ist u. a. zu entnehmen, dass Hafen und Hafenufer auch in der Literatur der Romantik thematisiert wurden und die Geschäftigkeit im Bild Boecks (z. B. rauchender Schornstein, Saline als Zeichen der Industrialisierung) dazu im Kontrast stehen. Im Unterschied zu Boeck, der mit Grundierung arbeitete, praktizierte Pechstein Direktauftrag mit kräftigen, starken Farben und großen Formen, sodass hier eher der Eindruck des Einfangens des Augenblicks entsteht. Wo bei Boeck erkennbar wird, dass seine Malerei angesichts von Details und Genauigkeit aus der Zeit vor der Fotografie stammt, herrscht bei Pechstein ein anderer Gestus mit schnellerer, ausbruchartiger Arbeitsweise und eine Fokussierung der Empfindung.

Durch den Vergleich eigener Eindrücke mit den Ausführungen einer Expertin wird es den Schüler:innen ermöglicht, auf der Basis ihrer Wahrnehmung unter Zuhilfenahme von Betrachtungskriterien wie Farbgebung oder Perspektive einen Abgleich mit der Wahrnehmung einer Expertin durchzuführen und dadurch für weitere Wahrnehmungs- und Analysebereiche bei der Bildbetrachtung sensibilisiert zu werden.

Beispiel 2: Modul 5 – Innenwelten

Modul 5 ist dem Thema der „Innenwelten“ gewidmet und befasst sich mit den dunklen Seiten der Romantik. Die insgesamt sieben Aufgabenstellungen thematisieren anhand von Texten unterschiedlicher medialer Form Aspekte wie (Wald-)Einsamkeit, Unterwegssein als innere und äußere Bewegung, Schauerromantik oder die Nacht als literarisches Motiv. Aufgabe 1 dient der Einstimmung auf das Themenfeld und verknüpft eine assoziative Ebene mit Antizipationen in Bezug auf literarische und bildliche Darstellungsmöglichkeiten:

1) Die dunkle Seite der Romantik

Der Film „Die dunkle Seite der Romantik“ wurde teilweise im Deutschen Romantik-Museum in Frankfurt am Main gedreht. Die Romantik rückt die Innenwelt des Subjekts in den Vordergrund und berücksichtigt auch eher verborgene Seiten des Menschen.



aus: „Die dunkle Seite der Romantik“ (Film, 2025)
© Romantik revisited | Abbildungen ausschließlich für den schulischen Gebrauch

Abb. 3: Einleitung Modul 5, Aufgabe 1

Die Aufgabenstellung lautet wie folgt:

a) Welche Assoziationen löst der Film „Die dunkle Seite der Romantik“ bei Ihnen aus? Wie könnte sich die dunkle Seite der Romantik in literarischen Texten zeigen?

b) Der Film wurde teilweise im Deutschen Romantik Museum gedreht und zeigt u. a. eine Wandmalerei von Henrik Schrat aus dem Jahr 2021, in der Motive aus Grimms Märchen illustriert und miteinander verknüpft werden. Welche Motive erkennen Sie?

c) Recherchieren Sie den Begriff „Schwarze Romantik“ im Internet und erstellen Sie mit den gesammelten Informationen einen Steckbrief zum Begriff.



Abb. 4: Aufgabenset Modul 5, Aufgabe 1

Angesprochen wird durch die Aufgabenstellung zunächst eine assoziative Ebene bei den Schüler:innen, die auch Raum für die Artikulation von erlebten Gefühlen bei der Rezeption des Films lässt. Die Schüler:innen werden anschließend dazu angeregt, zu überlegen, wie sich die Facetten, die der Film veranschaulicht, in literarischen Texten aus der Zeit der Romantik zeigen könnten. Der außerschulische Lernort des *Deutschen Romantik-Museums* wird

konkret durch die Teilaufgabe b) einbezogen. Im Film werden Ausschnitte aus einer Wandmalerei von Henrik Schrat mit Motiven aus Grimms Märchen gezeigt, die dazu genutzt werden können, literarisches Vorwissen auf Seiten der Schüler:innen über Grimms Märchen zu aktivieren. Durch Teilaufgabe c) soll den Schüler:innen Gelegenheit gegeben werden, ihre individuellen Eindrücke und Assoziationen mithilfe einer Internetrecherche einzuordnen und zu systematisieren.

Die Aufgabenstellung ist ein Beispiel für die durch das Projekt angestrebte Perspektivenerweiterung mithilfe von außerschulischen Lernorten in Kombination mit medialen Impulsen. Durch Film und Aufgabenstellungen wird die museumspädagogische Gestaltung des außerschulischen Lernorts mit dem Vorwissen und den Eindrücken der Schüler:innen verknüpft und so gleichermaßen für eine ästhetische Sensibilisierung wie auch für eine anschließende Förderung von Kompetenzen des literarischen Lernens genutzt.

6 Fazit

Das Projekt „Romantik revisited – Literaturgeschichte im Dialog“ unternimmt den Versuch, Literaturgeschichtsdidaktik mehrdimensional zu gestalten und wagt (auch fächerübergreifend) den Balanceakt zwischen Wissenserwerb, Kompetenzförderung und ästhetischer Bildung. Das Projekt will außerschulische Lernorte in den Unterricht hineinholen, indem Exponate von Museen und Perspektiven von Expert:innen in Lehr-Lern-Prozesse einbezogen werden. Gleichzeitig wird Unterricht auf außerschulische Lernorte als Orte ästhetischer Erfahrung hin geöffnet. Das Material kann vor- oder nachbereitend zu einem Museumsbesuch oder währenddessen eingesetzt werden: Vorbereitend, um z. B. durch erste aufgabengestützte Annäherungen Interesse und Neugier für einen Museumsbesuch zu wecken, der dann vor dem Hintergrund kontextualisierenden Wissens nachhaltiger erfolgen kann. Nachbereitend, um z. B. die Eindrücke und Erfahrungen, die museumspädagogisch aufbereitete Bestände von Museen bei einem Besuch vor Ort ermöglichen, zu vertiefen und durch die Bearbeitung der Aufgaben anschließend im Unterricht zu kontextualisieren. Während eines Besuchs kann eine aufgabenfreie oder aufgabengestützte

Begegnung der Schüler:innen mit den Exponaten von der Lehrkraft gesteuert werden.

Nicht zuletzt eröffnet das Material selbst Freiräume für individuelle Erfahrung: Dem Wunsch nach Lebensweltbezug, der aus der Umfrage im Rahmen des Projekts ersichtlich wurde, wird in den Aufgaben, Filmen und Podcasts immer wieder entsprochen. Mehrere Medienprodukte regen durch die mediale Gestaltung auch Emotionen, Assoziationen und individuelle Erfahrung an (z. B. die Filme „Die Stimme der Natur“, „Die blaue Blume der Romantik“ oder „Die dunkle Seite der Romantik“). Sie überschreiten damit das herkömmliche Format des ‚Erklärfilms‘.

Möglich wird durch den Dialog zwischen Schule, außerschulischen Lernorten und Wissenschaft eine Perspektivenerweiterung, die nicht nur die eingangs in diesem Beitrag genannte Problematik eindimensionaler Literaturgeschichtsdidaktik aufbricht, sondern auch die Frage nach der Funktion außerschulischer Lernorte für schulische Lehr-Lern-Prozesse mit einem „sowohl – als auch“ beantwortet: Durch eine Verzahnung von beidem, die sowohl Kompetenzerwerb als auch Raum für individuelle ästhetische Erfahrung ermöglicht, entsteht „Freude am Entdecken“ (Sosna 2025).

Literaturverzeichnis

- BERNHARDT, SEBASTIAN (2025): Literaturmuseale Ausstellungen in Zeiten globaler Krisen? Ein Plädoyer für die öffentliche Förderung ästhetischer Wahrnehmungsmodi. In: Illetschko, Marcel/Odendahl, Johannes (Hg.): *Kunst oder Leben? Ästhetisches Lernen in Zeiten globaler Krisen*. Berlin: Frank & Timme, S. 257–274.
- BERNHARDT, SEBASTIAN (2023): *Literarästhetisches Lernen im Ausstellungsraum. Literatúrausstellungen als außerschulische Lernorte für den Literaturunterricht*. Bielefeld: transcript.
- KÄMPER-VAN DEN BOOGAART, MICHAEL (2016): Literatur in der Sekundarstufe II. Das Elend mit der Literaturgeschichte. In: Kämper-van den Boogaart, Michael (Hg.): *Deutsch Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. 6. Aufl. Berlin: Cornelsen, S. 154–161.

- KMK AHR (2012): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012*. Hg. v. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn/Berlin.
- KOLLER, HANS-CHRISTOPH (2012): *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- MAIWALD, KLAUS (2013): Didaktik der Gebrauchstexte. In: Frederking, Volker/Krommer, Axel/Meier, Christel (Hg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Literatur- und Mediendidaktik*. 2., neu bearbeitete und erweiterte Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 405–426.
- NUTZ, MAXIMILIAN (2012): Historisches Verstehen der Literaturgeschichte? Plädoyer für eine reflektierte Erinnerungsarbeit. In: Rauch, Marja/Geisenhanslüke, Achim (Hg.) (2012): *Texte zur Theorie und Didaktik der Literaturgeschichte*. Stuttgart: Reclam, S. 270–283.
- OTT, CHRISTINE (2024): Außerschulische Lernorte. In: Engelkenmeier, Ute/Keller-Loibl, Kerstin/Schmid-Ruhe, Bernd/Stang, Richard (Hg.): *Handbuch Bibliothekspädagogik*. Berlin/Boston: de Gruyter, S. 271–280.
- ODENDAHL, JOHANNES/PAULDRACH, MATTHIAS (2024a) (Hg.): *Literaturgeschichte vernetzt*. ide 1.
- ODENDAHL, JOHANNES/PAULDRACH, MATTHIAS (2024b): Literaturgeschichte vernetzt – neue Wege zu alten Texten. In: ide 1, S. 5–10.
- P.A.U.L. D. (2013): *P.A.U.L. D. Oberstufe*. Hg. v. Johannes Diekhans und Michael Fuchs. Braunschweig, Paderborn, Darmstadt: Bildungshaus Schulbuchverlage.
- RAUCH, MARJA (2012): Literaturgeschichte als Provokation des Deutschunterrichts. Probleme der Literaturgeschichtsschreibung zwischen Theorie und Empirie. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 4, S. 360–378.
- SOSNA, ANETTE (2025): Romantik revisited – Literaturgeschichte im Dialog (Projekt-flyer). In: *germanistik.uni-greifswald.de* URL: <https://germanistik.uni-greifswald.de/institut/arbeitsbereiche/didaktik-der-deutschen-sprache-und-literatur/kooperationsprojekt-romantik-revisited-literaturgeschichte-im-dialog/> (letzter Zugriff: 29.05.2025).
- SOSNA, ANETTE (2018): Dimensionen reflexiver Literaturgeschichtsdidaktik am Beispiel frühneuzeitlicher Flugblätter. In: *Illustrierte Flugblätter der Frühen Neuzeit im Deutschunterricht. Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 1, S. 21–33.

- SOSNA, ANETTE (2010): Liebeslyrik im Barock. Ein Beitrag zur thematisch orientierten Epochendidaktik. In: *Deutschmagazin* 4, S. 15–20.
- TINTER, NINA (2012): Ein „Sorgenkind“ der Deutschdidaktik? – Deutschdidaktische Perspektiven auf den Gegenstand der Literaturgeschichte. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 4, S. 379–397.
- TTT (2009): *Texte, Themen und Strukturen*. Deutschbuch für die Oberstufe. Gymnasium Baden-Württemberg. Hg. v. Margret Fingerhut und Bernd Schurf. Berlin: Cornelsen.
- WROBEL, DIETER (2024): Außerschulisches Lernen im Deutschunterricht: Chancen für Fach- und Lernkultur. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 71/2, S. 120–140.