

Zweitveröffentlichung/ Secondary Publication



Staats- und
Universitätsbibliothek
Bremen

<https://media.suub.uni-bremen.de>

Hethey, Meike ; Struve, Karen

MitLesen. Forschendes Lernen in den Literaturwissenschaften

Book, Book chapter as: peer-reviewed accepted version (Postprint)

DOI of this document* (secondary publication): <https://doi.org/10.26092/elib/2916>

Publication date of this document: 05/04/2024

* for better findability or for reliable citation

Recommended Citation (primary publication/Version of Record) incl. DOI:

Hethey, Meike , Struve, Karen (2019). MitLesen. Forschendes Lernen in den Literaturwissenschaften. In: Kaufmann, M., Satilmis, A., Mieg, H. (Hg.) Forschendes Lernen in den Geisteswissenschaften. Konzepte, Praktiken und Perspektiven hermeneutischer Fächer. S. 141-166. Springer VS, https://doi.org/10.1007/978-3-658-21738-9_8.

Please note that the version of this document may differ from the final published version (Version of Record/primary publication) in terms of copy-editing, pagination, publication date and DOI. Please cite the version that you actually used. Before citing, you are also advised to check the publisher's website for any subsequent corrections or retractions (see also <https://retractionwatch.com/>).

This document is made available with all rights reserved.

Take down policy

If you believe that this document or any material on this site infringes copyright, please contact publizieren@suub.uni-bremen.de with full details and we will remove access to the material.

Forschendes Lernen in den Literaturwissenschaften¹

Meike Hethey und Karen Struve

Abstract

Forschendes Lernen ist in den Literaturwissenschaften noch kein fest etabliertes Konzept, obwohl es sich sowohl konzeptuell als auch strukturell übertragen ließe und somit einen Beitrag zu der Entwicklung eines individuellen forschenden Habitus zwischen der Suche nach einem vermeintlich objektiven Textsinn und individuell-affektiven Annäherungen an literaturwissenschaftliche Gegenstände leisten könnte. Der Artikel führt daher zunächst in die Anforderungen ein, mit denen sich Studierende zu Beginn eines literaturwissenschaftlichen Studiums konfrontiert sehen sowie in zentrale Merkmale literaturwissenschaftlicher Forschung, um im Anschluss Möglichkeiten eines Konzepttransfers zu skizzieren. Dabei wird nicht nur ein Blick auf literaturtheoretische und textanalytische Schwerpunkte geworfen, sondern auch auf die Anwendung Forschenden Lernens in der Auseinandersetzung mit literarischer Öffentlichkeit und Literaturdidaktik. Darauf folgt ein Überblick über mögliche Formen des Forschenden Lernens, die sich in der literaturwissenschaftlichen Lehre realisieren lassen. Beispiele aus Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik sollen dies illustrieren. Die Ausführungen schließen mit einer Diskussion möglicher Herausforderungen für das Forschende Lernen in den Literaturwissenschaften und einem Einblick in die spezifischen Überlegungen und hochschuldidaktischen Maßnahmen, mit denen das Projekt *Literaturvermittlung hoch*³ ihnen begegnet.

1 Unser Dank gilt Helen Cornelius und Elena Tütting für die Unterstützung bei den Recherchen und der Ausarbeitung des vorliegenden Artikels.

Literaturwissenschaft, Literaturdidaktik, Forschendes Lernen, Interdisziplinarität, Hochschuldidaktik, *reflective practice*

1 Einleitung

Studierende der Literaturwissenschaften bringen oftmals eine widersprüchliche Leseerfahrung aus dem Schulunterricht mit. Entweder ist der ‚richtige‘ Textsinn für sie (leider) zumeist mit der Modellanalyse des/r Lehrer_in oder der sog. Lektürehilfen bzw. den Lektüreschlüsseln zu den klassischen Texten der Weltliteratur identisch. Einen Text zu lesen, zu interpretieren und zu analysieren bedeutet demnach, dem auf die Spur zu kommen, was die Lehrmeinung darstellt. Oder aber der Textsinn erscheint den Studierenden als vollkommen willkürlich, je nach persönlich-affektivem Zugang zum Text verhandelbar, in kreativen Schreibaufgaben formulierbar (etwa in Form von Briefen an die Protagonist_innen oder eigenen Gedichten) und ist damit abgekoppelt von einer transparenten Methodologie zur Textanalyse. In den Universitäten sollen die Studierenden nunmehr eigene Forschungsfragen entwickeln, die sich in einen machtvollen, ihnen noch unbekanntem Theoriediskurs einfügen; sie sollen textanalytische Ergebnisse vorlegen, die Methodenkompetenz und Gegenstandsexpertise bezeugen. An der Universität sind also weder die Mimesis der vermuteten Lehrmeinung noch eine affektive Identifikation mit dem Text gefordert. *Que faire?*

Das Forschende Lernen kann diese Kluft zu überwinden helfen, indem die eigenen, durchaus subjektiv-affektiven Fragen an den Text in wissenschaftliche Fragestellungen überführt und kreative Schreibprozesse mit Methoden zur Textanalyse verschränkt werden.

2 Welche Ansätze von Forschendem Lernen verfolgen die Literaturwissenschaften?

Von einem Ansatz des Forschenden Lernens in den Literaturwissenschaften zu sprechen, scheint in doppelter Hinsicht unmöglich zu sein: Was sollen *die* Literaturwissenschaften sein? Und woran macht man den Ansatz des Forschenden Lernens fest?

Die an den Universitäten gelehrteten Literaturwissenschaften sind naturgemäß ein heterogenes Ensemble: Schon der Grenzgang von einer Nationalphilologie zu

einer anderen, schon die Öffnung in die allgemeine und vergleichende Literaturwissenschaft (Komparatistik) und schon die Horizonterweiterung der klassischen Literaturwissenschaften über den nationalen Kontext und den genuin literatur- und sprachwissenschaftlichen Methodenkanon hinaus (Stichwort: Methodenpluralismus und kulturwissenschaftliche Wende in den Literaturwissenschaften) machen es schwierig, Aussagen über das Feld der Literaturwissenschaften zu treffen oder einen Theorie- oder Methodenkanon auszumachen. An die Überlegungen zu den gängigen Methoden in den Literaturwissenschaften ist dann auch die Frage danach geknüpft, ob und wie der Ansatz des Forschenden Lernens in den Literaturwissenschaften Anwendung findet. Fragt man einmal kursorisch bei den Fachkolleg_innen nach, so trifft man entweder auf Wissenslücken („Forschendes Lernen? Was soll das sein?“) oder Unverständnis („Forschendes Lernen? Machen wir das nicht ohnehin immer schon?“).²

Tatsächlich scheinen diese wenigen empirischen Eindrücke etwas widerzuspiegeln, was sich auf institutioneller Ebene zeigt: Einerseits gibt es im bundesdeutschen Raum nur sehr wenige Projekte, die sich explizit mit dem Forschenden Lernen in den Literaturwissenschaften auseinandersetzen und den Ansatz methodisch anwenden. Wenn sich hier überhaupt Projekte finden lassen, dann fast ausschließlich im Bereich der unterschiedlichen Literaturdidaktiken, die die Aufgabe der Literaturvermittlung hochschuldidaktisch wie inhaltlich-thematisch stärker im Blick haben als die Literaturwissenschaften.

Andererseits sind aber gerade die Literaturwissenschaften, deren Kerngeschäft das Interpretieren und Lesen, die diskursive und kommunikative Aushandlung von Deutungsprozessen und -hoheiten ist, grundlegend auf eine fragende, man könnte auch sagen forschende Grundhaltung der Studierenden wie der Lehrenden angewiesen. Das Formulieren von Lektüre- und Forschungsfragen, das Interpretieren und Analysieren von Texten unterschiedlichster Genres und historischer Epochen, das gemeinsame Diskutieren, Validieren, Verwerfen und Neuformulieren von immer nur vorläufigen Lektüreergebnissen und damit das MitLesen sind zentrale Bestandteile von Literaturseminaren in der Hochschule. Dabei ist die kommunikative Validierung von Lektüreprozessen und -ergebnissen im Seminarzusammenhang, die wir hier mit dem Begriff des MitLesens bezeichnen, ebenso zentral und basal, wie die theoretische Auseinandersetzung mit Rezeptionsprozessen. Insbesondere die Frage danach, wer die Deutungshoheit über einen Text hat und wie die Rolle

2 Dies bestätigt auch Nünning, der noch vor wenigen Jahren konstatierte, dass Forschendes Lernen in den Literaturwissenschaften noch weit davon entfernt sei, etabliert zu sein (Nünning 2013, S. 42).

der Leser_innenschaft konzeptuell zu fassen und zu bewerten ist, treibt die Literaturtheorie wie -methodologie bis heute um und entfacht hitzige Fachdebatten.

Kurz gesagt: Die forschende Haltung gegenüber literarischen Texten ist

- in den Literaturtheorien (etwa als eigenständige Forschungsfrage)
- in den Literaturmethodologien als hermeneutische Grundhaltung und
- in den hochschuldidaktischen Literaturvermittlungsfragen als diskursiver Interpretationsprozess

verankert. Sie bei Dozent_innen und Studierenden stärker ins Bewusstsein zu heben, kann mit dem Einsatz des konzeptionellen Ansatzes des Forschenden Lernens in der akademischen Lehre erreicht werden.

2.1 Konzepttransfer

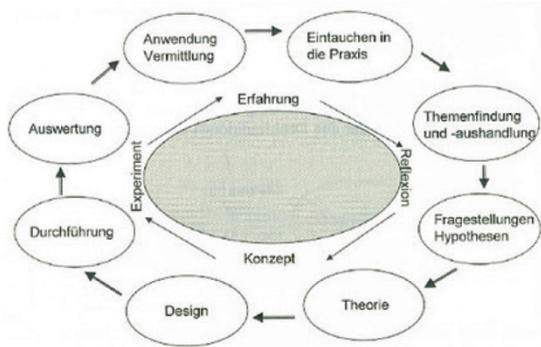
Versucht man die Ansätze des Forschenden Lernens auf die Literaturwissenschaften zu transferieren, so lohnt zunächst eine Skizze des Konzepts mit Blick auf dessen Passung mit literaturwissenschaftlichen Grundfragen.³ Denn das Konzept des Forschenden Lernens, wie es maßgeblich von Huber (2004, 2009, 2014) entwickelt und im Zürcher Framework von Tremp und Hildbrand (2012) kritisch fortgeschrieben wurde, hat einige Berührungspunkte mit der theoretischen Modellierung der Lesendenrolle und des methodischen Vorgehens bei der Textanalyse.

Huber geht beim Forschenden Lernen davon aus – kontrastiv zu den forschungsbasierten und forschungsorientierten Ansätzen (Huber 2014) –, dass Studierende im Forschungsprozess initiativ, durchführend wie reflektierend aktiv sind:

„Forschendes Lernen zeichnet sich vor anderen Lernformen dadurch aus, dass die Lernenden den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von auch für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen – von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbstständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt – (mit)gestalten, erfahren und reflektieren“ (Huber 2009, S. 11).

3 An dieser Stelle kann das Konzept des Forschenden Lernens weder ausführlich vorgestellt noch in seiner Rezeption diskutiert werden (s. dazu die Einleitung im vorliegenden Band).

Schneider und Wildt bringen diese relativ grobe Definition in ein zirkuläres, prozessuales Schema:



Aus: R. Schneider, J. Wildt: Forschendes Lernen und Kompetenzentwicklung, in: L. Huber, J. Hellmer, F. Schneider (Hg.): Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen, Bielefeld 2009, S. 58.

Abbildung 1 Zirkuläres, prozessuales Schema n. Schneider und Wildt (2009, S. 58).

Literaturwissenschaftler_innen erinnern sich bei den zirkulären Schemata, die nach dem Durchgang eines ersten Zyklus einen zweiten nicht nur erforderlich machen, sondern auch zum weiteren und tieferen Verständnis beitragen, vermutlich unmittelbar an den hermeneutischen Zirkel. In diesem Zirkel geht man (in aller Kürze) davon aus, dass aus einer Hypothesenbildung und der Überprüfung jener Thesen am Text ein vorläufiges (individuelles) Textverständnis resultiert, welches zwingend neue Hypothesen und Relektüren des Textes erfordert. Das bedeutet, dass sowohl die Subjektivität des/r Lesenden immer Bestandteil des literaturwissenschaftlichen Objekts ist, als auch eine Abgeschlossenheit des Textsinns unmöglich ist (Gadamer 1965; Eco 1992).

Die Phasen des Forschenden Lernens von Problemstellung entwickeln über Methoden anwenden und Ergebnisse formulieren bis hin zum Ergebnisse validieren und reflektieren, können also durchaus analog zu den Phasen des hermeneutischen Leseprozesses betrachtet werden. Im Sinne des Forschenden Lernens steuert die Lehre somit unmittelbar dem entgegen, was wir eingangs als Erfahrungswissen der Studierenden benannt hatten: der absoluten (und richtigen) Modellanalyse der Lehrenden und der subjektiv-affektiven Schreiberfahrung der Lernenden. Die Vorstellung von der einen, womöglich auch noch richtigen Modellanalyse von Texten ist in den Literaturtheorien ohnehin schon seit vielen Jahrzehnten ad acta gelegt worden. Nimmt man das Konzept von Literatur als polysemisches Gebilde, als of-

fenes Kunstwerk, wie es Eco (1973 [1962]) geprägt hat, einmal ernst und überträgt es auf den universitären Kontext, so ist es nahezu zwingend erforderlich, dass in Literaturseminaren unterschiedlichste Fragestellungen entworfen werden. Diese spiegeln einerseits den individuellen Zugang des/r einzelnen Studierenden wider, und sie werden andererseits durch die methodische Umsetzung und die theoretische Rahmung intersubjektiv vermittelt- und beantwortbar. Nünning fasst dies unter dem Stichwort einer „wissenschaftsgemäßen und bildenden Literatur- und Kulturdidaktik“ (Nünning 2013, S. 34) zusammen und legt grundlegend fest, dass universitäre Lehre „als Ort der selbständigen Erprobung, Simulation und Durchführung von Forschungsprozessen zu entwickeln“ (ebd., S. 35) ist.

Ergo: Es stehen Anleitungen zum wissenschaftlichen Arbeiten mit literarischen Texten und ein multiperspektivischer, durch die Forschungsinteressen der Studierenden geprägter Zugang zur Textanalyse als Forschungsprozess im Zentrum der Hochschullehre, keine eindeutigen Modellanalysen des/r (individuellen) Lehrenden.

2.2 Literaturpraxis (I): Literarische Öffentlichkeit

Bisher haben wir uns auf den literaturpraktischen Anteil in universitären Seminaren konzentriert und die gemeinsame Arbeit an Textanalysen in den Mittelpunkt gestellt. Nun wäre es aber reduktionistisch (und vielleicht auch verfälschend), würde man literaturwissenschaftliches Studieren (und Lehren) als einen Prozess verstehen, der sich ausschließlich innerhalb der universitären Mauern abspielt. Das Gegenteil bezeugen nicht zuletzt eine ganze Reihe von Studiengängen⁴ und Promotionsausbildungsclustern, in denen eine (ebenfalls sehr heterogene) angewandte Literaturwissenschaft praktiziert wird. In diesen Zusammenhängen ist die Praxisnähe von besonderem Interesse, die sich am gesamten literarischen Feld, oder anders gesagt am gesamten Feld der literarischen Öffentlichkeit, ausrichtet, so dass die Studierenden ihre Selbstwirksamkeit jenseits der universitären „Scheinwelt“

4 Master Angewandte Literaturwissenschaft FU Berlin, Promotionsstudiengang Practices of Literature Universität Münster, Dt./Frz. Master Kulturvermittlung und Master Literarisches Schreiben und Lektorieren Universität Hildesheim, Institute for English and American Studies Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Master Transnationale Literaturwissenschaft Universität Bremen, Master Literatur im kulturellen Kontext Universität Bayreuth, Master Literaturwissenschaft: Texte, Zeichen, Medien Universität Erfurt, Master Literaturstudien – intermedial & interkulturell Friedrich Alexander Universität Erlangen-Nürnberg, Master Weltliteratur Universität Mainz, Bachelor Literatur, Kultur, Medien Universität Siegen.

erfahren können (Janke 2006, S. 147⁵). Forschendes Lernen würde hier also die Entwicklung, Durchführung und Reflexion von kulturellen Formaten literarischer Arbeit bedeuten wie etwa Lesungen, Exkursionen zu Buchmessen, Verfassen von Rezensionen, Autor_innen-Interviews, Lektorats- und Redaktionsarbeiten, Übersetzungstätigkeiten etc.

2.3 Literaturpraxis (II): Literaturunterricht/Literarische Bildung

Neben dem literaturpraktischen Fokus auf die Forschungs- oder kulturelle Vermittlungsarbeit rund um literarische Texte ergibt sich eine dritte Perspektive für das Forschende Lernen in den Literaturwissenschaften, das mit den Lehramtsstudierenden eine spezifische Gruppe von Studierenden in den Blick nimmt. Sie bilden an zahlreichen Universitäten den mit Abstand größten Anteil in den philologischen Fächern und unterscheiden sich vor allem darin von den anderen Studierenden, dass sie mit einem konkreten beruflichen Ziel studieren. Diese Zielperspektive prägt die Einstellung der Studierenden zu ihrem literaturwissenschaftlichen Studium oftmals in erheblichen Maße, werden doch Gegenstände und Methoden in der literaturwissenschaftlichen Lehre nicht selten vor dem Hintergrund ihrer möglichen Relevanz für die spätere Arbeit als Lehrer_in beurteilt, was vielfach den Vorwurf einer zu großen Praxisferne zur Folge hat (Schädlich 2009, S. 393). Das Transferpotenzial literaturwissenschaftlicher Inhalte für literaturdidaktische Fragestellungen wird von den Studierenden oftmals nicht erkannt (ebd., S. 394), so dass sie zu deren Beantwortung primär auf ihre individuellen Lernerfahrungen zurückgreifen (Legutke 2013, S. 52). Sowohl für die Entwicklung ihres eigenen Professionswissens als auch für eine kontinuierliche Veränderung schulischer Literaturarbeit im Sinne des aktuellen literaturwissenschaftlichen (aber auch literaturdidaktischen) Forschungsstandes (Schädlich 2009, S. 394) stellt sich dies als hinderlich dar.

Doch welche Erwartungen stellen Lehramtsstudierende nun an literaturwissenschaftliche Seminare? Schädlich konnte nachweisen, dass sie sich vor allem eine

5 Janke spitzt dies noch weiter zu, indem sie zwar Vorteile dieser „»Quasi-Realität«, wie Michael Schilling ihre psycho-soziale Situation bezeichnet hat“ einräumt, aber zu dem Schluss kommt, dass dieser Zustand auch „als fatales Vegetieren in einer Scheinwelt“ enden kann, „in der sich die Studierenden nicht als handlungsmächtige Subjekte erfahren können, deren Aktivität Bedeutung über die reine Aktivität hinaus hat, und in der das, was sie tun, für niemanden sonst – und schon gar nicht für eine potenziell interessierte Öffentlichkeit – Relevanz hat“ (Janke 2006, S. 147).

Auseinandersetzung mit Gegenständen erhoffen, die auch für die Arbeit im schulischen Literaturunterricht denkbar wäre. Würden sie hingegen mit literarischen Texten konfrontiert, deren unmittelbare Relevanz für einen schulischen Einsatz nicht erkennbar ist, griffen sie in Praxisphasen auf ihre eigenen Lektüreerfahrungen im Literaturunterricht zurück (ebd.). Sie versäumen damit nicht nur, ihr „Lehrrepertoire“ zu erweitern, sondern tragen mit diesem Rückzug auf Altbewährtes auch zur inoffiziellen Bildung eines schulischen Lektürekansons bei. Positive Veränderungen könnte hier eine literaturwissenschaftliche Lehre erwirken, die explizit darauf abzielt, die Studierenden zur Entwicklung eines forschenden Habitus zu motivieren. Für Schädlich zeichnet sich diese jedoch nicht allein durch ihren forschungsorientierten Zugang zu literaturwissenschaftlichen Gegenständen und Fragestellungen aus, sondern sie verknüpft diesen mit spracherwerbs- und kulturwissenschaftlichen Aspekten wie auch mit einer kontinuierlichen Reflexion der Relevanz von Gegenständen und Fragestellungen für den Schulunterricht (ebd., S. 397).

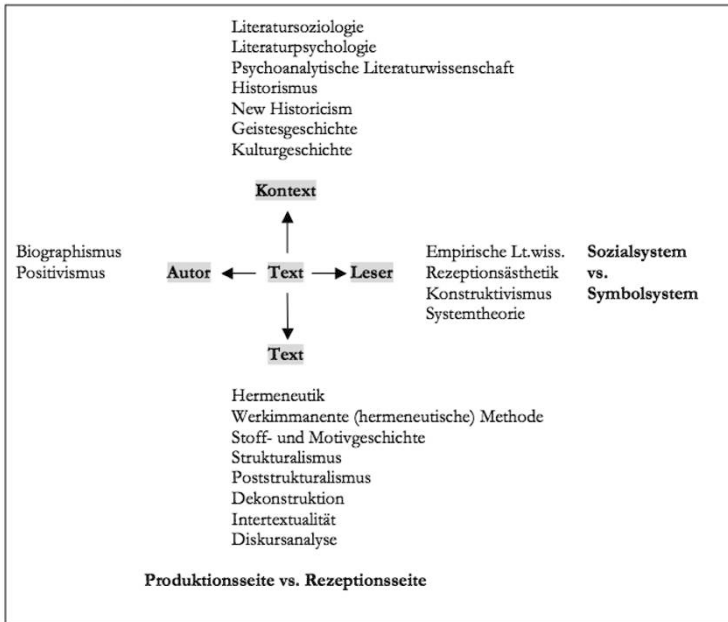
Für die Lehramtsstudierenden ist neben der literaturwissenschaftlichen auch die literaturdidaktische Lehre von besonderer Bedeutung, mit der sich die Perspektiven in der Auseinandersetzung mit Literatur neu akzentuieren. Steht in ersterer, wie oben genauer ausgeführt, vor allem die Auseinandersetzung mit literarischen Texten im Mittelpunkt, konzentrieren sich literaturdidaktische Fragestellungen vor allem auf die Vermittlung beziehungsweise das Lesenlernen von Literatur. So werden literarische Texte oder auch Genres auf ihr didaktisches Potenzial befragt (z. B. Koch et al. 2017) und können damit am Ausgangspunkt literaturdidaktischer Forschungsfragen stehen, nicht selten verlagert sich ihr Fokus jedoch auf Rezeptionserfahrungen und -wege von Schüler_innen (z. B. Schädlich und Surkamp 2015; Kimes-Link 2013), auf didaktische Zugänge in der Literaturvermittlung (z. B. Hallet und Surkamp 2016) oder auf Fragestellungen an der Schnittstelle zu Bildungstheorie und -politik (Steininger 2014). Forschendes Lernen kann die Studierenden in diesem Kontext über die literaturpraktische Arbeit hinaus zur eigenen Entwicklung von Lehr- und Lernarrangements und ersten didaktischen Konzeptionen, zu ihrer Erprobung und theoriegeleiteten Evaluation, führen. Mit Blick auf die Analyse von Rezeptions- und Vermittlungskontexten, können die Studierenden in Formaten des Forschenden Lernens dazu angeregt werden, sich selbst bewusst als Leser_in zu erfahren und diese Leseerfahrungen diskursiv zu verhandeln (Abraham 2013) sowie auch eigene Lernprozesse in verschiedenen methodischen Zugängen zu erproben und zu reflektieren (Surkamp 2013). Forschendes Lernen kann damit zugleich die Herausbildung einer *reflective practice* befördern, die in der Lehrer_innenbildung von zentraler Bedeutung ist (Berndt et al. 2017). Sie beschreibt einen Reflexionsmodus, der eine bewusst hergeleitete handlungsentlas-

tende Vergewisserung praktischer Erfahrungen anstrebt, die theoriegeleitet und in aktiver Distanznahme zum eigenen (professionellen) Handeln erfolgt und damit das Einnehmen eines wissenschaftlichen Habitus erfordert (Leonhard und Abels 2017, S. 52f.).

3 Wie wird Forschendes Lernen in den Literaturwissenschaften umgesetzt?

Als Formen des Forschenden Lernens bietet Huber (2009, S. 10f.) ein ganzes Spektrum an universitären Arbeitsweisen, Prüfungsformaten und Textgenres an. Für die Arbeit in literaturwissenschaftlichen Seminaren lassen sich eine ganze Reihe davon fruchtbar einsetzen. Auch (und vielleicht gerade) in den Literaturwissenschaften gilt die Prämisse, dass die literarischen Texte, mit denen sich Studierende und Lehrende beschäftigen, als wissenschaftlicher Gegenstand erst in der literaturwissenschaftlichen Beschäftigung entstehen. Durch die kulturwissenschaftliche Wende in den Literaturwissenschaften sind unterschiedlichste, höchst disparate und grundlegend zwar semiotische, medial aber höchst diverse Untersuchungsgegenstände in den Blick der Literaturwissenschaftler_innen und -didaktiker_innen geraten: neben den klassischen literarischen Genres von Drama, Lyrik und Prosa auch eine Reihe von Bild-Text-Medien wie Comics, Graphic Novels, Blogliteratur/ Hypertexte, darüber hinaus aber auch Filme, Serien, Computerspiele u.v.m.⁶ An diesen Gegenständen zeigen sich die Potenziale literaturwissenschaftlicher Beschäftigungen, aber auch ihre Grenzen. Und sie müssen, da sie aus den intermedialen Randbereichen der konventionellen literaturwissenschaftlichen Empirie stammen, „definiert“ werden. Dabei stehen Text und Theorie auch noch in einem Wechselverhältnis, in dem eine Art „Rückkopplungseffekt“ (Jahraus 2009, S. 57) entsteht: Die theoretische Perspektive bestimmt den Gegenstand, der wiederum die theoretische Perspektive und daran angeschlossen ist das methodische Vorgehen prädisponiert.

6 Durch die kulturwissenschaftliche Ausrichtung von „Kultur als Text“ wiederum (s. auch Kaufmann in diesem Band) geraten nun alle möglichen (semiotischen) kulturellen Gegenstände in den Blick, die durch das Paradigma des „Textes“ einer literaturwissenschaftlich geschulten Lektüre unterzogen werden. Dieser Ansatz hat sich in den Kulturwissenschaften durchaus durchgesetzt, auch wenn er nicht ganz unumstritten ist – insbesondere, was den (metaphorischen) Gebrauch der Methode des „Lesens“ anbelangt oder den Transfer literaturwissenschaftlicher Analysemethoden auf sozio-empirische Gegenstände (Bachmann-Medick und Clifford 2004).



nach: Jahraus, Oliver: *Literaturtheorie. Theoretische und methodische Grundlagen der Literaturwissenschaft*. Tübingen: Francke Verlag 2004, S. 237

Abbildung 2 Das „Navigationskreuz literaturwissenschaftlicher Methoden“ nach Oliver Jahraus

Um nun im Sinne des Forschenden Lernens Ansatzpunkte für Fragestellungen finden zu können – und daraus resultierend für die Konstruktion des Textes als Untersuchungsgegenstand und den methodischen Zugriff – könnten zu heuristischen Zwecken zwei Modelle dienen:

Erstens könnte sich ein Modell aus zwei Fragefeldern anbieten: 1. der Text als Text und 2. der Text als Produkt des Kontextes (Richter et al. 2011). Im ersten Feld würden sich alle textimmanenten Fragen und Analyseebenen abbilden lassen, die von einer hermeneutischen, strukturalistischen und poststrukturalistischen bis hin zu einer intertextuellen Perspektive reichen würden. Im zweiten Feld wären dann alle kontextuellen Ansätze aufgehoben, die neben im weitesten Sinne historischen, diskursanalytischen, soziologischen oder psychoanalytischen Theorien auch den Produktionskontext (Autor_innenschaft) und den Rezeptionskontext (Rezeptionstheorien, Systemtheorie) im Blick haben. Vorteil dieses Modells ist der komplexitätsreduzierte Zugang durch die textimmanente vs. textexmanente Achse; Nachteil

eben dieser Reduktionismus, der möglicherweise zu wenig Angebote für die Generierung von Forschungsfragen macht.

Zweitens könnte sich ein differenzierteres Fragefeld aus zwei Achsen anbieten. Es handelt sich um das Navigationskreuz literaturwissenschaftlicher Theorien und Methoden, wie Jahraus (2004, S. 237) es vorgeschlagen hat. Hierin wird sowohl das paradigmatische Modell (literarischer) Kommunikation aufgehoben (Autor_in – Text – Leser_in) als auch eine (wiederum heuristische) Zuordnung theoretischer Ansätze und Fragestellungen. Die Ansatzpunkte für das Formulieren von Fragestellungen beim Forschenden Lernen können nun auf den „Pfeilen“ angesiedelt werden. Dabei können als Ausgangspunkte Fragen dienen, wie „Welche Rolle spielt der/die Autor_in in diesem Text?“, „Welche Rolle spielt der/die Leser_in in diesem Text?“, „Welche Rolle spielt der historische, soziale etc. Kontext in diesem Text?“ oder „Welche inhaltlichen oder formalen Aspekte im Text erscheinen mir interessant?“. Von dort ausgehend können die Fragen dann gemeinsam in Forschungsfragen transformiert werden, indem sie mithilfe von theoretischen Ansätzen spezifiziert, ausdifferenziert und intersubjektiv viabilisiert werden.

An dieser Stelle sei es explizit formuliert: Wir sind der Überzeugung, dass Textanalysen sich aus Textimpulsen entfalten und sich nicht aus Theoriehorizonten ergeben sollten. Anders formuliert: Wir gehen nicht davon aus, dass literarische Texte (in erster Linie) dazu dienen, auf theoretische Fragestellungen zu antworten, diese auszubuchstabieren oder poetisch abzubilden, denn dies würde Literatur auf einen nachrangigen Status von Illustration oder Beleg reduzieren. Vielmehr ist unser Ansatz, literaturwissenschaftlich wie hochschuldidaktisch, dass Textanalysen ihren Ausgang in (inhaltlichen wie formal-ästhetischen) Phänomenen und Problemen innerhalb der literarischen Texte nehmen.⁷

Diese Überlegungen sollten beim Forschenden Lernen in den Literaturwissenschaften Berücksichtigung finden und explizit im Seminarzusammenhang diskutiert werden. Aus diesem Grund erscheint es beim Forschenden Lernen sinnvoll,

7 Es scheint aus fachfremder Perspektive banal zu sein, dass Literaturwissenschaftler_innen ihre Forschungen aus der Lektüre (literarischer) Texte heraus generieren. Wir beobachten allerdings einen Trend (insbesondere durch den *cultural turn* in den Literaturwissenschaften und den Methodenpluralismus befeuert), dass literarische Analysen ihren Ausgang in Theoriezusammenhängen nehmen. Als Indizien dafür muss man sich nur die Formatierung vieler literaturwissenschaftlicher Arbeiten (von der Studienarbeit bis zur Habilitation) vor Augen führen, die oftmals zunächst einen ganzen Theorieblock abarbeiten, um dann – im schlimmsten Falle nur noch illustrativ – literarische Textanalysen vorzunehmen. Hier steht nicht das Textphänomen, sondern eine theoretische Problematik oder eine Forschungslücke im Vordergrund. Für dieses Verfahren gibt es sicherlich gute (auch hochschulpolitische) Gründe, es soll aber für das Forschende Lernen nicht modellbildend sein.

den gesamten Horizont von Fragestellungen gemeinsam aufzuspannen, der von der basalen Grundfrage „Was ist Literatur?“ (Nünning 2013, S. 40f.) bis zu spezifischen konkret-detaillierten Textfragen reicht.

3.1 „How to“: Vermittlung von Methodenkompetenzen

Zur Analyse von Texten entlang einer selbst entwickelten Fragestellung müssen die Studierenden über ein Methodenwissen verfügen, das selbst erarbeitet oder aber als Input durch die Lehrenden vermittelt werden kann (für letztere Option insbesondere in Proseminaren plädiert Nünning (2013, S. 41)). Insbesondere für das literaturwissenschaftliche Arbeiten im Sinne eines Forschenden Lernens ist dies von großer Relevanz, denn die Studierenden sollen ja befähigt werden, Forschungsfragen methodisch nachvollziehbar zu formulieren und wissenschaftlich bzw. intersubjektiv validierbar vorzugehen.

Die anschließende Reflexionsphase kann (und sollte) an unterschiedlichen Punkten ansetzen und zu neuen Relektüren des literarischen Textes, der untersucht worden ist, herausfordern: etwa Angemessenheit der Forschungsfrage, Angemessenheit der gewählten Analysemethode sowie Passung und Ergiebigkeit der erarbeiteten Antworten auf die Forschungsfrage.

3.2 MitLesen. Formen der Textanalyse als Forschendes Lernen

Die textanalytische Arbeit kann im Seminarkontext, im Plenum, im entwickelnden Gespräch oder in unterschiedlichsten Einzel- oder Gruppenarbeitsformen durchgeführt werden, indem entweder an verschiedenen Fragestellungen gearbeitet und diese dann diskutiert werden, oder der Text entlang einer Fragestellung untersucht wird, so dass die unterschiedlichen Lektüreergebnisse⁸ diskutiert und validiert werden können. Wichtig ist dabei, dass der Lektüreprozess a) geprägt ist von der kommunikativen Aushandlung der unterschiedlichen Textdeutungen und b) in das Aufwerfen weiterer Forschungsfragen mündet, die als Ausgangspunkte für die erneuten Relektüren des Textes dienen.

8 Hier wird nachgerade erforderlich, dass die Interpretationen der/s Lehrenden in Frage gestellt werden. Würde dies als Bedrohung oder Risiko empfunden, wie Nünning es als mögliches Problem aufzeigt (Nünning 2013, S. 41), wäre Forschendes Lernen als hochschuldidaktisches und forschungspraktisches Prinzip unmöglich.

3.3 Produkte der Literaturrezeption

Die gemeinsame Seminararbeit kann auch durch die Herstellung eines spezifischen Produkts geprägt und gelenkt sein.

Tremp und Hildbrand halten den materiellen Output von Lehrveranstaltungen schematisch wie folgt fest (2012, S. 107):

| | |
|---|---------------------------|
| Fragestellung entwickeln | Thesenpapier, ... |
| Forschungsstand sichten | Forschungsübersicht, ... |
| Problem definieren | ... |
| Forschungsplan entwerfen, Methoden klären | ... |
| Untersuchung durchführen und auswerten | Laborjournal, ... |
| Ergebnisse einordnen, bewerten, reflektieren | Ergebnisbericht, ... |
| Ergebnisse darstellen, erklären, publizieren | Poster(präsentation), ... |

Abbildung 3 Die Leistungsnachweise orientieren sich an den Forschungs(zwischen)produkten; aus: Tremp & Hildbrand (2012, S. 107).

Zu heuristischen Zwecken könnte man für ein literaturwissenschaftliches Seminar in wissenschaftliche und außerwissenschaftliche, und hier jeweils mündliche und schriftliche Produkte unterscheiden:

Seminarprodukte/ Ergebnisformen können sein:

- wissenschaftlich
 - schriftlich: Essays, wissenschaftliche Arbeiten in einem Lektüreader, Plakate
 - mündlich: Vorträge, Präsentationen, Impulsreferate, kleine Workshops, Tagungen, Studientage, Literaturübersetzungen
- außerwissenschaftlich
 - mündlich: Lesungen, öffentliche Vorträge, Podiumsdiskussionen, SlamPoetry, Shared Reading, literarische Stadtführungen
 - schriftlich: Rezensionen, Essays/ Literaturkritiken, Interviews, Literaturübersetzungen
 - medial: Literaturblogs, filmische Literaturadaptionen
- sowie:

- Hospitationen/ Praktika in Verlagen, Literaturagenturen, Redaktionen (Feuilleton, Literaturzeitschriften), (globale) Literaturfestivals
- Exkursionen auf Buchmessen, Literaturinstitut Leipzig, Literaturarchiv Marbach, Dolmetscherausbildung Germersheim

Diese Auffaltung der Produkte und damit auch der Wirkungsweisen und Praxisfelder literaturwissenschaftlichen Arbeitens bietet hinsichtlich des Forschenden Lernens mehrere Vorteile. Sie erlaubt es, unterschiedliche Präsentationstechniken und -modi auszuprobieren, sie erlaubt die (berufsrelevante) erste Annäherung an Praxisfelder der literarisch-kulturellen Öffentlichkeit, sie fordert angehende Wissenschaftler_innen zur Auseinandersetzung mit Praxisrelevanz und Wissenschaftsvermittlung heraus und gleichzeitig angehende Lehrer_innen ganz im Sinne einer *reflective practice* (Leonhard und Abels 2017) zum Blick über den Tellerrand von Klassenzimmer und Bildungspolitik. Diese Einbeziehung der Literaturpraxis redet auch Nünning und Hubers Argument das Wort, dass es sich beim Forschenden Lernen keineswegs um eine ausschließlich wissenschaftlich-akademische Arbeitsform handle, die an den Bedarfen angehender Schul- oder Kulturpraktiker_innen vollkommen vorbeigehe (Nünning 2013, S. 34; Huber 2009, S. 12).

4 Umsetzungsbeispiele aus den Literaturwissenschaften

Nünning schlägt für die Umsetzung des Forschenden Lernens in den Literaturwissenschaften u.a. vor, dass Studierende immer wieder in aktuelle Forschungsvorhaben eingebunden werden (Nünning 2013, S. 42). Interessanterweise ergibt sich in der Sichtung jener raren literaturwissenschaftlichen Projekte, die unter der Flagge des Forschenden Lernens segeln, ein überraschendes Bild: In den genuin fachwissenschaftlich ausgerichteten Literaturwissenschaften finden sich kaum Projekte, in denen Studierende unter dem Konzept des Forschenden Lernens eingebunden sind. Für die Einbindung und Umsetzung Forschenden Lernens in den Literaturwissenschaften seien exemplarisch zwei Projekte skizziert.

4.1 „Vom Manuskript zum Buch“

Dieses 2012–2014 durchgeführte Projekt des Germanistischen Instituts der Ruhr-Universität Bochum unter der Leitung von Heimgartner ist im Bereich der Editionsphilologie angesiedelt und hatte zum Ziel, eine werkkritische Ausgabe

eines literarischen Texts zu erarbeiten und herauszugeben (Heimgartner 2014, S. 85). Editionsphilologische Expertise wird hier mit Wissen über Buchmarkt und Archiv-Arbeit verbunden und damit literaturwissenschaftliches Know-how in das kulturell-öffentliche literarische Feld hinein vermittelt und in eigenen sowie gemeinsamen Buchpublikationen materialisiert.

Im Bereich der Gegenstandskonstitution haben Studierende wie Lehrende uneditierte Manuskripte in Literaturarchiven gesichtet, sich selbstständig mit einer Textauswahl befasst, Text und Materialien zusammengestellt und schließlich in einer Publikation der wissenschaftlichen wie literaturinteressierten Öffentlichkeit zugänglich gemacht.

Das gemeinsame Arbeiten geschieht in unterschiedlichen Formen, die Einzel- und Gruppenarbeiten erfordern, und mithilfe von Exkursionen, eLearning gestützten Gruppen- und Präsenzeinheiten, die sehr spezifisch die unterschiedlichen Phasen im Forschungsprozess abbilden und begleiten können. Heimgartner beschreibt in ihrem Projektbericht ausführlich die Gestaltung der Arbeitsphasen, die begleitenden Evaluationsprozesse sowie die Schwierigkeiten und Lösungsstrategien, die im Laufe des Projekts entstanden sind. Besonders signifikant scheint die hohe Motivation und das Engagement der Studierenden (Heimgartner 2014, S. 90) zu sein, die von Beginn an selbstständig und vor allem wirkmächtig an dem Projekt mitarbeiteten: Von der Textauswahl bis zur generellen Entscheidung darüber, ob überhaupt eine Publikation angestrebt und umgesetzt werden soll, waren die Studierenden offen beteiligt und explizit gefordert. Motivierend für den erfolgreichen, d. h. mit einer Buchpublikation und ihrer öffentlichen Präsentation endenden, Abschluss des Seminars war offensichtlich die gemeinsame Arbeit auf ein konkretes Produkt hin. Schwierigkeiten, so beschreibt es Heimgartner, traten nur auf seminarexterner Ebene auf, wie etwa hinsichtlich der Finanzierung oder der Klärung von Lizenzen und Urheberrechten (ebd., S. 91).

4.2 „Battle of the Texts“

Anders als im Projekt von Heimgartner steht bei dem an der Wilhelms-Universität Münster (Anglistik/Amerikanistik) durchgeführten Projekt von Batzke und Hellmann „Battle of the Texts“ (2016) nicht die Edition eines literarischen Primärtextes, sondern eine hochschuldidaktische Methode⁹ zur Konfrontation von wis-

9 Ähnliche Projekte zur hochschuldidaktischen Vermittlung in literaturwissenschaftlichen Kontexten sind etwa das netzgestützte Lehren und Lernen an der Universität Hamburg (Reformprojekt zu netzgestütztem Lehren und Lernen im Grundstudium

senschaftlichen Sekundärtexten im Mittelpunkt. Batzke und Hellmann antworten damit auf das Desiderat, dass in konventionellen literaturwissenschaftlichen Seminaren die zu lesenden Texte immer vorgegeben sind und Studierende damit weder an der Textauswahl noch an einer thematischen Ausrichtung des Seminarinhalts beteiligt sind. Hier setzt die Methode nun an, indem sie Studierenden die Auswahl von Sekundärtexten überlässt, und in der Gruppe konsensuell, aber kompetitiv die thematische Ausrichtung abstimmen lässt. Konkret bedeutet dies, dass nach einer klassischen Einführung in die Lektüre von Sekundärtexten, Studierende selbst Sekundärliteratur zu einem vorgegebenen literarischen Text recherchieren und präsentieren müssen. Am Ende jeder Seminarsitzung treten drei Studierenden-Gruppen mit jeweils einem von ihnen ausgewählten Sekundärtext¹⁰ gegeneinander an, um die Gruppe der übrigen Studierenden durch die Präsentation der im Sekundärtext vertretenen Thesen davon zu überzeugen, diesen in der folgenden Sitzung zu behandeln und gemeinsam zu diskutieren.

Der „*Battle of the Texts*“ ist also keine Methode zur Textanalyse selbst, sondern eine Methode zur Förderung der Recherche- und Erschließungskompetenzen der Studierenden einerseits (dies schätzen Batzke und Hellmann (2016, S. 10) als zentrales Element des selbstständigen Forschens ein) und zur Förderung der Präsentations- und Argumentationsfähigkeiten andererseits. Die hohe Motivation und das Engagement der Studierenden richteten sich auch hier an dem Endprodukt aus, das in Form der Textpräsentation, aber auch in Form des „Diskussionssieges“ sichtbar wurde (ebd., S. 12).

5 Umsetzungsbeispiele aus den Literaturdidaktiken

In den Literaturdidaktiken wird das Konzept des Forschenden Lernens stets mit der Reflexion unterrichtlicher Praxis verknüpft, ohne dass Projekte des Forschenden Lernens dabei immer eigene unterrichtspraktische Versuche oder etwa Erhebungen im Literaturunterricht implizieren (z. B. Legutke 2013; Surkamp 2013; Schädlich 2009). Es geht vielmehr darum, das Forschungsfeld, das zugleich das spätere Berufsfeld von Lehramtsstudierenden bildet, stets mitzudenken und kon-

Literaturwissenschaft) oder Q-Tutorien an der HU-Berlin, in denen Studierende selbst initiierte, konzipierte und durchgeführte Veranstaltungen realisieren. Ein Beispiel dafür ist das von Sommer und Holtmann durchgeführte Seminar an der Universität Bielefeld „Hélène Cixous und das weibliche Schreiben“.

- 10 Im Laufe des Seminars ist das Verständnis von Sekundärtexten derart erweitert worden, dass auch Videos, Interview-Sequenzen oder Blog-Einträge vorgeschlagen werden konnten.

sequent in das Studium zu integrieren (Legutke 2013, S. 51). Dies ist aber ohne ein genuines Merkmal (literatur)didaktischer Lehrveranstaltungen und erklärt damit möglicherweise zugleich, warum auch in der Literaturdidaktik nur wenige Lehrprojekte explizit im Forschenden Lernen verortet sind. Erfüllt die konsequente Reflexion der Übertragung didaktischer Konzepte in die Unterrichtspraxis, wie dies zum Beispiel in der Entwicklung von Lehr-/Lernarrangements geschieht, oder die diskursive Verhandlung von Praxiserfahrungen bereits die Anforderungen des Forschenden Lernens? Oder erfordert dies in (literatur-)didaktischen Lehrformaten nicht bereits den Einsatz eines deutlich umfangreicheren Instrumentariums zur Datenerhebung und -auswertung, da didaktische Forschung zu einem erheblichen Anteil empirisch ausgerichtet ist und damit auf die Methoden der empirischen Sozialforschung zurückgreift? Anhand der folgenden Beispiele wird deutlich, dass die beiden skizzierten Ausrichtungen ihre Umsetzung finden und dabei in einem engen Zusammenhang mit der didaktischen Dimension stehen, in der das jeweilige Lehrprojekt verortet ist (Decke-Cornill und Küster 2015, S. 3f.).

5.1 „Exploring US Education. Focus on the American High School“

Legutke geht in seinem Projekt davon aus, dass zukünftige Lehrer_innen neue Lehr- und Lehrkonzeptionen in ihrem eigenen Unterricht eher dann umsetzen, wenn sie diese selbst praktisch erfahren haben. Er gestaltet sein Seminar *Exploring US Education* daher in einem aufgabenorientierten Format (u. a. Ellis 2003), in dem kooperative und projektorientierte Verfahren dominieren (Legutke 2013, S. 53). Thematisch setzen sich die Studierenden mit dem amerikanischen High School-System auseinander und untersuchen dieses aus einer fachlich-kulturwissenschaftlichen, einer literatur-, medien- und textdidaktischen sowie einer unterrichtsmethodischen Perspektive (Legutke 2013, S. 54). Die Studierenden erarbeiten in stetig wechselnden Ad-hoc-Gruppen eigene Kurzpräsentationen zu den theoretischen Grundlagen. Im Mittelpunkt des Seminars steht jedoch die Konzeptionierung einer Einführung und eines Lehr-/Lernarrangements zu einem jugendliterarischen Text, die die Studierenden in fest etablierten Projektgruppen erstellen und zum Ende des Semesters im Rahmen einer Postersession präsentieren und gemeinsam reflektieren (ebd., S. 57). Legutke fokussiert mit diesem Ansatz die operative Dimension der (Literatur-)Didaktik, die die konkrete Entwicklung und Reflexion von Unterrichtskonzeptionen beschreibt. Indem er mögliche Ansätze und Lehr-/Lernformate im eigenen Seminar einsetzt und die Studierenden immer wieder dazu auffordert, ihre eigenen Lehr- und Lernprozesse im Rahmen

der Lehrveranstaltung zu reflektieren, regt er die Studierenden gleichzeitig dazu an, Formen des Forschenden Lernens kritisch auf ihre Umsetzungsmöglichkeiten im Schulunterricht zu überprüfen (ebd., S. 56). Forschendes Lernen ist für Legutke vor allem durch einen ständigen reflektierten Perspektivenwechsel zwischen Lehr- und Lernperspektive gekennzeichnet (ebd., S. 58f.). Im Mittelpunkt seines Lehrprojektes stehen daher eigene Lernerfahrungen und ihre Reflexion und nicht der unmittelbare Praxistransfer. Eine (von einer Forschungsfrage geleitete) praktische Umsetzung und Evaluation der Unterrichtskonzeptionen findet daher nicht statt, auch wenn Legutke selbst darauf verweist, dass in engerer Abstimmung mit den Praxisphasen die schulpraktischen Studien in Form von kleineren Forschungsprojekten gestaltet werden könnten (Legutke ebd., S. 62f.). Primäres Ziel seines Lehrprojektes ist es, die Studierenden dazu anzuleiten – ganz im Sinne einer *reflective practice* (Leonhard und Abels 2017) –, die eigenen Lehr- und Lernerfahrungen einer konsequenten Reflexion zu unterziehen.

5.2 Untersuchung motivationaler Aspekte literarischen Lesens – eine Fragebogenstudie

In einem anderen Kontext steht hingegen die Fragebogenstudie zu motivationalen Aspekten literarischen Lesens, die Wieland im Sommersemester 2013 an der Humboldt-Universität zu Berlin mit Masterstudierenden erarbeitet hat. Ausgehend von einer theoretischen Auseinandersetzung mit Fragen der Lesemotivation haben die Studierenden einen Online-Fragebogen entwickelt, mit dem sie im Sommer 2013 bundesweit Schüler_innen im Alter von 15 bis 19 Jahren in den Fächern Französisch, Spanisch und Italienisch zu ihrer grundsätzlichen Einstellung zum Lesen, zu ihren Erfahrungen mit der Lektüre von Literatur im Fremdsprachenunterricht sowie zu ihren Erwartungen und Wünschen für den schulischen Literaturunterricht in den Fremdsprachen befragt haben (Wieland 2015, S. 57f.). Der analytischen Dimension didaktischer Forschungsperspektiven entsprechend, entwickeln die Studierenden auf der Basis einer zunächst theoretischen Auseinandersetzung mit ihrem Thema im Rahmen des Seminars eigene Fragestellungen zu motivationalen Aspekten zum Einsatz von Literatur im Fremdsprachenunterricht. In einem nächsten Schritt müssen mögliche Erhebungsmethoden geprüft, ausgewählt und ein spezifisches Instrument, der Onlinefragebogen, erarbeitet werden. Auch die Durchführung der Befragung obliegt den Studierenden, die in dieser Phase zugleich erste Erfahrungen mit möglichen praktischen und technischen Schwierigkeiten mit dem Einsatz von (Online-)Fragebögen machen können (ebd., S. 58f.), bevor die erhobenen Daten im Rahmen des Seminars ausgewertet wer-

den. Die Studierenden übernehmen in diesem Seminar die Rolle von Forscher_innen in einem kollaborativen Forschungsprojekt und durchlaufen dabei alle von Huber (2009) beschriebenen Phasen des Forschenden Lernens. Mit Blick auf das von den Studierenden angestrebte Berufsfeld, aber auch im Sinne einer möglichen Verknüpfung von analytischer und operativer Dimension in der didaktischen Forschung, steht am Ende des Projekts die Reflexion der Ergebnisse im Hinblick auf ihre möglichen Konsequenzen für den fremdsprachlichen Literaturunterricht (Wieland 2015, S. 65ff.).

6 Ausblick: Herausforderungen für Forschendes Lernen in den Literaturwissenschaften

Ein disparates Forschungsfeld schon in den Literaturwissenschaften, Studierende mit unterschiedlichsten Erwartungen an ihr Fach und die Lehre, forschungsmethodologische Vielfalt zwischen hermeneutischen und empirischen Zugängen: Die Liste der Herausforderungen für das Forschende Lernen in den Literaturwissenschaften ließe sich ohne Weiteres noch verlängern. An dieser Stelle sollen jedoch einige von ihnen zunächst noch einmal exemplarisch zusammengefasst werden, bevor wir mit einem Einblick in das Projekt *Literaturvermittlung hoch*³ skizzieren, wie das Forschende Lernen in einer interdisziplinär angelegten literaturwissenschaftlichen Lehre verankert werden kann.

- Die Studierenden sollen einen Habitus als junge Wissenschaftler_innen entwickeln, der sich durch die systematische und theoriegeleitete Arbeit an individuell formulierten Forschungsfragen auszeichnet. In der Einnahme einer kritischen Distanz zu primär affektiven Zugängen zu literarischen Gegenständen und dem damit verbundenen Streben nach vermeintlich objektiven (wissenschaftlichen) Erkenntnissen, gilt es aber zugleich, die eigene Subjektivität nicht aus den Augen zu verlieren und sich vielmehr als Interakteur_in in einer vielfältigen Forschungsdisziplin wahrzunehmen (Hallet 2013b, S. 16).
- Literarische Texte fordern nicht zu einer einzigen Lesart auf, sondern sind – wie bereits beschrieben – als polysemische Gebilde zu verstehen, denen man sich auch noch mit unterschiedlichsten methodologischen Verfahren annähern kann, die im Falle von literaturdidaktischen Fragestellungen ohne Weiteres aus den empirischen Sozialwissenschaften abgeleitet werden können. Die diskursive Aushandlung sowie intersubjektive Vermittlung verschiedener Lesarten ist damit Notwendigkeit und zugleich Ziel literaturwissenschaftlicher und -didaktischer Forschung und Lehre und sollte nicht zugunsten einer vermeintlich

leichteren Vermittlung positiven Wissens und eher reproduktiver Arbeitsformen zurückgestellt werden (Schädlich 2009, S. 395).

- Das Lesen von und die Arbeit mit literarischen Texten ist neben der akademischen Forschung und Lehre Gegenstand von schulischem Sprachunterricht und einer breit gefächerten literarischen Öffentlichkeit, die in ihren konkreten Anwendungsszenarien ebenfalls in das literaturwissenschaftliche Studium integriert werden sollten. In diesem Kontext müssen fachwissenschaftliche Aspekte, konkrete gesellschaftliche und bildungs- sowie kulturpolitische Fragen mit dem Erwerb von Professionswissen und -kompetenzen verknüpft werden (ebd., S. 13).

In dem Lehr- und Forschungsprojekt *Literaturvermittlung hoch*³ an der Universität Bremen begegnen wir all diesen Herausforderungen.¹¹ Angelegt zwischen Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik streben wir einen konsequenten interdisziplinären Austausch zwischen den beiden Disziplinen in Forschung und Lehre an. Das Projekt ist explizit anwendungsbezogen ausgerichtet und soll zugleich zur Weiterentwicklung hochschuldidaktischer Lehrkonzepte in Literaturwissenschaft und -didaktik beitragen.

Unter dem Fokus *Interdisziplinarität* setzen wir auf die gegenseitige Öffnung der Disziplinen für theoretische Fragestellungen und neue Kontexte beider Wissenschaften. So zum Beispiel, wenn in den Literaturwissenschaften eine erneute Auseinandersetzung mit den oftmals kritisch bäugten Rezeptionstheorien erfolgt, oder auch konkrete Anwendungskontexte und -formate der literarischen Öffentlichkeit auf einmal zum Thema werden. Für die Literaturdidaktik befördert der interdisziplinäre Austausch die Begegnung mit vermeintlich neuen literaturtheoretischen Fragen, die auch für literaturdidaktische Gegenstände weitere Horizonte eröffnen können. Zugleich motiviert der enge Bezug zu den Literaturwissenschaften auch dazu, den schulischen Anwendungskontext nicht isoliert zu betrachten, sondern ihn in Bezug zur gesamten literarischen Öffentlichkeit zu stellen. Transferpotenziale zwischen den beiden Wissenschaften, die von Studierenden in der Regel selbstständig erarbeitet werden müssen und daher oftmals gar nicht erkannt werden (Schädlich 2009, S. 393), können in einer konsequent interdisziplinären Lehre so explizit nachvollzogen werden.

11 Das Projekt *Literaturvermittlung hoch*³ ist ein Projekt der Frankoromanistik der Universität Bremen unter der Leitung von Meike Hethey, Dr. Karen Struve und Prof. Dr. Andreas Grünewald. Es wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung gefördert und ist Teil des Zukunftskonzepts „Schnittstellen gestalten“, das seit August 2017 durch den Qualitätspakt Lehre „ForstAintegriert“ weiter gefördert wird.

Die beschriebene Anwendungsorientierung beschränkt sich in dem Projekt jedoch nicht auf eine ausschließlich theoretische Reflexion von möglichen Formaten der Literaturvermittlung. Vielmehr sind die Studierenden im Rahmen dieses Projektes dazu angehalten, sie zum Beispiel durch Exkursionen zu Buchmessen, die Teilnahme an Lesungen und Theateraufführungen sowie schulische Praxisphasen selbst zu erleben und ausgewählte Formate, wie die Organisation von Lesungen oder die Gestaltung von Lehr-/Lernarrangements im Sinne des Forschenden Lernens selbst zu gestalten.

In der Lehre setzen wir zur Realisierung dieser Ziele daher auf ein konsequentes interdisziplinäres Team-Teaching-Verfahren, um mögliche Transferpotenziale aber auch Reibungsflächen zwischen Literaturwissenschaften und Literaturdidaktik sichtbar zu machen. Das Projekt ist zudem modulübergreifend angelegt und sowohl im B.A. als auch im M.Ed.-Studiengang verankert. Dadurch bietet es für die Studierenden die Gelegenheit, eigene kleine Forschungsprojekte über mehrere Veranstaltungen und Semester hinweg zu verfolgen und die in Anlehnung an Huber (2004, 2009) und Tremp und Hildbrand (2012) beschriebenen Phasen des Forschenden Lernens zu durchlaufen. In diesem Kontext haben zum Beispiel einzelne Studierende im Rahmen eines Masterseminars zur Literaturrezeption im Wintersemester 2016/17 als Teil ihrer Studienleistungen ein theoriebasiertes Lehr-/Lernarrangement für den schulischen Fremdsprachenunterricht entwickelt, das sie mit Fokus auf eine eigene Forschungsfrage im Sommersemester 2017 im Rahmen ihres Praxissemesters erproben und im begleitenden Seminar kollaborativ evaluieren konnten. Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts fallen positiv aus.¹² Die Studierenden geben an, die Transferpotenziale zwischen Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft nachvollziehen zu können und sie betonen, dass die intensive theoretische Arbeit es ihnen durch den gewählten interdisziplinären Zugang ermöglicht hat, mögliche Anwendungsszenarien systematischer und fundierter zu entwickeln und auch mit einem klaren Fokus zu realisieren.

Für die Studierenden im Projekt *Literaturvermittlung hoch*³ hat sich das Forschende Lernen in den Literaturwissenschaften als äußerst förderlich erwiesen, um

12 Die Veranstaltung wurde von Helen Cornelius im Rahmen ihrer Masterarbeit wissenschaftlich begleitet und evaluiert. Ihre erhobenen Daten aus teilnehmender Beobachtung, Studierenden-Fragebögen und leitfadengestützten Interviews mit einer Auswahl von Studierenden, geben einen umfassenden Einblick in die Erfahrungen und Einschätzungen der Teilnehmer_innen zu diesem neuen Lehrformat.

- individuelle, aber systematische und theoriegeleitete Zugänge zu literaturwissenschaftlichen Gegenständen zu initiieren, fern von der Suche nach der einen Modellanalyse oder einer rein affektiven Auseinandersetzung mit literarischen Texten
- disziplintypische theoretische und anwendungsorientierte Kontexte miteinander zu verknüpfen und damit Literaturwissenschaft nicht als abgetrennt von literarischer oder kultureller Öffentlichkeit wahrzunehmen
- einen forschenden Habitus zu entwickeln, der gleichzeitig als Ausdruck von Professionswissen und professioneller Kompetenz der Selbstvergewisserung dient und damit die von Hallet vor dem Hintergrund einer zunehmenden Funktionalisierung akademischer Bildung als so notwendig erachtete Selbstbestimmtheit als Individuum unterstreicht (Hallet 2013b, S. 13).

Für die Lehrenden besteht der Mehrwert in der interdisziplinären und kooperativen Horizonterweiterung in Forschung und Lehre, da durch das Projekt

- das jeweilige disziplinäre Fachwissen erweitert und durch die Entwicklung gemeinsamer Forschungsgegenstände und -fragen auch neue theoretische und method(olog)ische Impulse entstanden sind
- Forschungsarbeiten von Studierenden erarbeitet wurden, die die Hochschullehrenden begleiten und die in den eigenen Forschungsprozess einbezogen werden können
- die hochschuldidaktischen Methoden ausgebaut werden und insbesondere das konsequente Team-Teaching zu einer Lehre von Literaturwissenschaft und -didaktik führt, die von Partizipation, kontroversen Debatten, engagierter Kritik, disziplinärer Verortung und interdisziplinärem Dialog geprägt war (und damit auch einem von uns gepflegten Ideal nach Wissenschaft im Dialog nähergekommen ist).

Sowohl für die Studierenden als auch für die Lehrenden ist dieses Projekt aber durchaus auch mit einigen Herausforderungen verbunden. So haben die Studierenden darauf verwiesen, dass der interdisziplinäre Ansatz zu einer großen, oftmals auch zu großen fachlichen Breite führte und dies wiederum zu Schwierigkeiten, die theoretischen Kontexte beider Disziplinen mitzudenken und auf ihre eigenen Projekte zu beziehen. Die interdisziplinäre Arbeit beförderte zwar die gemeinsame Diskussion literarischer und theoretischer Texte, nahm aber auch viel Zeit in Anspruch. Studierende und Dozent_innen stimmten jedoch darin überein, dass gerade diese vertiefenden Diskussionen sich als besonders ertragreich erwiesen haben für die Fundierung der eigenen fachlichen Kenntnisse und die kritische

Evaluation und Diskussion. Ebenso kamen die Projektbeteiligten zu dem Schluss, dass der praxis- und produktorientierte Ansatz des Seminars äußerst fruchtbar war für eine angewandte Literaturvermittlung. Der damit verbundene Arbeitsaufwand darf jedoch gerade in der Planung der Lehre nicht unterschätzt werden.

Insgesamt (und damit über unser Projekt hinausgehend) kann die Umsetzung des Forschenden Lernens in den Literaturwissenschaften dazu beitragen, literarische Texte als immer wieder zu entdeckende Forschungsgegenstände zu begreifen, die je nach Leser_innenperspektive spezifische Fragen aufwerfen. Diese Fragen erweisen sich in der forschenden literaturwissenschaftlichen Lehre als legitime, ja notwendige Ausgangspunkte, die wiederum die Auseinandersetzung mit literaturtheoretischen, -methodischen und auch literaturdidaktischen Inhalten erfordern. Und in der Einbettung eines eigenen kleinen Forschungsprojektes bleibt diese nicht allein Übungsform in der literaturwissenschaftlichen Lehre, sondern individuelle und kollaborative Forschungsarbeit, an deren Ende ein konkretes Forschungsergebnis oder -produkt steht (s. Abschnitt 3).

Ziel ist für uns daher eine weiter zu vertiefende, theoretisch fundierte und auch empirisch begleitete Diskussion, um das Forschende Lernen in die Literaturwissenschaften zu führen und gleichzeitig einen substantiellen Beitrag zu einer noch ausstehenden Bildungstheorie der Literatur- und Kulturwissenschaften zu leisten (Hallet 2013b, S. 13ff.).

Literatur

- Abraham, U. (2013). Geteilte Aufmerksamkeit für Literatur? „Literarische Kompetenz“ als Fähigkeit kulturelle Praxis zu teilen. In W. Hallet (Hrsg.), *Literatur- und kulturwissenschaftliche Hochschuldidaktik. Konzepte, Methoden, Lehrbeispiele*. (S. 87–102). Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Bachmann-Medick, D. & Clifford, J. (Hrsg.) (2004). *Kultur als Text*. Tübingen: Francke.
- Batzke, I. & Hellmann, J. (2016). Der ‚Battle of the Texts‘ als Methode zur Förderung Forschenden Lernens. *Die Hochschullehre. Interdisziplinäre Zeitschrift für Lehre und Studium*, (2), 1–15. http://www.hochschullehre.org/wp-content/files/die_hochschullehre_batzke_hellmann_battle_of_the_texts.pdf. Zugegriffen: 22. August 2017.
- Berndt, C., Häcker, T. & Leonhard, T. (Hrsg., 2017). *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Decke-Cornill, H. & Küster, L. (Hrsg., 2015). *Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Verlag.
- Eco, U. & Memmert, G. (1973). *Das offene Kunstwerk*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Eco, U. & Memmert, G. (1992). *Die Grenzen der Interpretation*. München: Hanser.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Gadamer, H.-G. (1965). *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: Mohr.
- Hallet, W. (Hrsg.) (2013a). *Literatur- und kulturwissenschaftliche Hochschuldidaktik. Konzepte, Methoden, Lehrbeispiele*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Hallet, W. (2013b). Ansätze, Konzepte und Aufgaben einer literatur- und kulturwissenschaftlichen Hochschuldidaktik. Eine Einleitung. In W. Hallet (Hrsg.), *Literatur- und kulturwissenschaftliche Hochschuldidaktik. Konzepte, Methoden, Lehrbeispiele*. (S. 3–24), Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Hallet, W. & Surkamp, C. (Hrsg., 2016). *Dramendidaktik und Dramenpädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Heimgartner, S. (2014). Vom Manuskript zum Buch – Forschendes Lernen in der Literaturwissenschaft. *Greifswalder Beiträge zur Hochschullehre. Forschendes Lehren und Lernen in der polyvalenten Lehre*, (1), 85–93.
- Hochreiter, S. & Klingnböck, U. (Hrsg., 2006). *Literatur, Lehren, Lernen. Hochschuldidaktische und germanistische Literaturwissenschaft*. Wien: Böhlau Verlag.
- Huber, L. (2004). Forschendes Lernen. 10 Thesen zum Verhältnis von Forschung und Lehre aus der Perspektive des Studiums. *Die Hochschule 13* (2), 29–49.
- Huber, L. (2009). Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In ders., J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium* (S. 9–35). Bielefeld: Universitäts-VerlagWebler.
- Huber, L. (2014). Forschungsbasiertes, Forschungsorientiertes, forschendes Lernen: Alles dasselbe? Ein Plädoyer für eine Verständigung über Begriffe und Unterscheidungen im Feld forschungsnahen Lehrens und Lernens. *Das Hochschulwesen* 62, 1/2, 32–39.
- Jahraus, O. (2004). *Literaturtheorie. Theoretische und methodische Grundlagen der Literaturwissenschaft*. Tübingen: Francke.
- Jahraus, O. (2009). *Grundkurs Literaturwissenschaft*. Stuttgart: Klett Lerntraining.

- Janke, P. (2006). Lehren, Lernen und Öffentlichkeit. Projektorientierte Lehrveranstaltungen als Chance für die Geisteswissenschaften. In S. Hochreiter & U. Klingeböck (Hrsg.), *Literatur, Lehren, Lernen. Hochschuldidaktische und germanistische Literaturwissenschaft* (S. 143–157). Wien: Böhlau Verlag.
- Kerstin, F. (2014). Ökonomie und Literatur. In W. Deicke & M. Sonntag (Hrsg.), *Abschlussberichte Q-Tutorien Wintersemester 2013/2014*. Berlin: Humboldt Universität. <http://edoc.hu-berlin.de/miscellanies/bologna-wise-13-14-40974/26/PDF/26.pdf>. Zugegriffen: 22. August 2017.
- Kimes-Link, A. (2013). *Aufgaben, Methoden und Verstehensprozesse im englischen Literaturunterricht der gymnasialen Oberstufe*. Tübingen: Narr-Verlag.
- Koch, C., Schmitz, S. & Lang, S. (Hrsg.) (2017). *Dialogische Krimianalysen. Fachdidaktik und Fachwissenschaft untersuchen aktuelle Repräsentationsformen des französischen Krimis*. Frankfurt a. M.: Peter Lang Verlag.
- Küster, L., Lütge, C. & Wieland, K. (Hrsg., 2015). *Literarisch-ästhetisches Lernen im Fremdsprachenunterricht. Theorie – Empirie – Unterrichtsperspektiven*. Frankfurt a. M.: Peter Lang Verlag.
- Legutke, M. K. (2013). Forschendes Lernen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung: Anmerkungen zu einem kulturdidaktischen Hauptseminar Exploring US Education. Focus on the American High School. In W. Hallet (Hrsg.), *Literatur- und kulturwissenschaftliche Hochschuldidaktik. Konzepte, Methoden, Lehrbeispiele* (S. 51–64). Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Leonhard, T. & Abels, S. (2017). Der „reflective practitioner“. Leitfigur oder Kategorienfehler einer reflexiven Lehrerinnen- und Lehrerbildung? In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 46–55). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Nünning, A. (2013). Zur Aktualität der Einheit von Forschung und Lehre: Bildung durch forschendes Lehren und Lernen in der literatur- und kulturwissenschaftlichen Hochschuldidaktik. In W. Hallet (Hrsg.), *Literatur- und kulturwissenschaftliche Hochschuldidaktik. Konzepte, Methoden, Lehrbeispiele* (S. 25–47). Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Richter, E., Struve, K. & Ueckmann, N. (2011). Einleitung. Perspektiven und Wege: von Theorien und Methoden in den Literaturwissenschaften. In Dies. (Hrsg.), *Balzacs „Sarrasine“*. Zwölf Modellanalysen (S. 47–64). Stuttgart: reclam.
- Schädlich, B. (2009). *Literatur Lesen Lernen. Literaturwissenschaftliche Seminare aus der Perspektive von Lehrenden und Studierenden*. Tübingen: Narr Verlag.
- Schädlich, B. & Surkamp, C. (2015). Textrezeptionsprozesse von Schülerinnen und Schülern in handlungsorientierten Unterrichtsszenarien: Unterrichtsvideographie im fremdsprachlichen Literaturunterricht. In L. Küster, C. Lütge & K. Wieland (Hrsg.), *Literarisch-ästhetisches Lernen im Fremdsprachenunterricht. Theorie – Empirie – Unterrichtsperspektiven* (S. 69–89). Frankfurt a. M.: Peter Lang Verlag.
- Schneider, R. & Wildt, J. (2009). Forschendes Lernen und Kompetenzentwicklung. In L. Huber, J. Hellmer & F. Schneider (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Studium* (S. 9–35). Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.
- Sommer, U. C. & Holtmann, K. (2016). *Die ‚écriture féminine‘*. Berlin: Humboldt Universität. <http://edoc.hu-berlin.de/miscellanies/bologna-wise-12-13-42841/31/PDF/31.pdf>. Zugegriffen: 22. August 2017.

- Steininger, I. (2014). *Modellierung literarischer Kompetenz*. Tübingen: Narr Verlag.
- Surkamp, C. (2013). Texte erspielen – literaturwissenschaftliche Kompetenz erwerben: Ein Plädoyer für die Integration von lerner- und handlungsorientierten Verfahren in den universitären Literaturunterricht. In W. Hallet (Hrsg.), *Literatur- und kulturwissenschaftliche Hochschuldidaktik. Konzepte, Methoden, Lehrbeispiele* (S. 105–119). Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Tremp, P. & Hildbrand, T. (2012). Forschungsorientiertes Studium – universitäre Lehre: Das »Zürcher Framework« zur Verknüpfung von Lehre und Forschung. In T. Brinker & P. Tremp (Hrsg.), *Einführung in die Studiengangentwicklung* (S. 101–116). Bielefeld: Bertelsmann.
- Wieland, K. (2015). Zu motivationalen Aspekten literarischen Lesens im Fremdsprachenunterricht. In L. Küster, C. Lütge & K. Wieland (Hrsg.), *Literarisch-ästhetisches Lernen im Fremdsprachenunterricht. Theorie – Empirie – Unterrichtsperspektiven* (S. 57–68). Frankfurt a. M.: Peter Lang Verlag.