

Scherer, Gabriela; Vogt, Jessica

Lessing 'auf dem Spielbrett' im Epochenunterricht der Oberstufe. Ein Versuch von best practice im Zusammenspiel von Lehrer:innenbildung und Schulpraxis

Geneuss, Katrin [Hrsg.]; Hoiß, Christian [Hrsg.]: Literarische Spaziergänge im Deutschunterricht. Gegenstände, Arrangements, Begegnungsräume. Darmstadt : wbg Academic 2023, S. 217-233



Quellenangabe/ Reference:

Scherer, Gabriela; Vogt, Jessica: Lessing 'auf dem Spielbrett' im Epochenunterricht der Oberstufe. Ein Versuch von best practice im Zusammenspiel von Lehrer:innenbildung und Schulpraxis - In: Geneuss, Katrin [Hrsg.]; Hoiß, Christian [Hrsg.]: Literarische Spaziergänge im Deutschunterricht. Gegenstände, Arrangements, Begegnungsräume. Darmstadt : wbg Academic 2023, S. 217-233 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-331486 - DOI: 10.25656/01:33148

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-331486>

<https://doi.org/10.25656/01:33148>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Lessing ‚auf dem Spielbrett‘ im Epochenunterricht der Oberstufe – Ein Versuch von *best practice* im Zusammenspiel von Lehrer:innenbildung und Schulpraxis

Gabriela Scherer, Jessica Vogt

Abstract

Die Kenntnis einiger Namen von kanonisierten Autorinnen und Autoren der deutschen Literatur sowie die als exemplarisch zu verstehende Lektüre von ausgewählten Werken des literarischen Kanons gehören nebst Epochen- und Gattungswissen zum Basiswissen im Fach Deutsch für das Abitur. Wie es in unterrichtlichen Settings gelingen kann, dass Lernende im Deutschunterricht der Oberstufe (konkret hier Schüler:innen des Grundkurses Deutsch am Staatlichen Heinrich-Heine-Gymnasium, Kaiserslautern) literaturgeschichtliche Zusammenhänge verstehen und erinnern, sollte Ausgangspunkt für ein *Best-Practice*-Beispiel mit spielerisch inszenierten literarischen Spaziergängen im Rahmen der Ganzschrift *Emilia Galotti* von Lessing sein.

Konzipiert wurden digitale und analoge Spielräume (mit Tools wie Actionbound und Spielszenarien einer Schnitzeljagd) in einem literaturdidaktisch fokussierten Seminar, die darauf abzielen sollten, Faktenwissen zum Trauerspiel *Emilia Galotti* und zur Epoche der Aufklärung sowohl für die entwerfenden Studierenden als auch die spielenden Lernenden begehbar und erlebbar zu machen. Vorgestellt und reflektiert werden insgesamt drei Beispiele zum digital arrangierten Spaziergang mit der Anwendung *Padlet* und anderen Lern-Apps sowie mit *Actionbound*, außerdem ein analoges Spielangebot zu einem literarischen Spaziergang im Klassenraum mit *Escape-Room*-Charakter.

Einleitung

Die Kenntnis einiger Namen kanonisierter Autor:innen der deutschen Literatur sowie die als exemplarisch zu verstehende Lektüre von ausgewählten Werken (Ganzschriften) des literarischen Kanons zählen gemeinhin nebst Einsicht in Epochen- und Gattungsfragen zu den im Bildungshorizont von Schüler:innen anzubahnenden deklarativen Wissensbeständen im Fach Deutsch (vgl. Wichert 2013, 41). In den aktuellen Bildungsstandards für die allgemeine Hochschulreife steht bei den Präliminarien zum Unterpunkt „sich mit literarischen Texten auseinandersetzen“ im Kompetenzbereich „Lesen“, dass Schüler:innen der Sekundarstufe II befähigt werden sollen, „sich literarische Texte von der Aufklärung bis zur Gegenwart“ zu erschließen (KMK 2014, 20). In Modellierungen von Aspekten literarischen Lernens und von literarischen Kompetenzen fungiert der Aspekt „literaturhistorisches Bewusstsein entwickeln“ (Spinner 2006) bzw. die literarische Kompetenz „kultureller Kontext – kulturelle Situierung“ (Schilcher/Pissarek 2018) gegenwärtig zwar an letzter Stelle der jeweiligen Auflistung, aber aufgegeben ist die traditionelle Vorstellung, zur literarischen Bildung gehöre der im eigenen Gedächtnis gespeicherte Einblick in literaturgeschichtliche Zusammenhänge (im Sinne von Weiterführung ebenso wie im Sinne von Neuausrichtung vorgefundener poetischer Konzepte), trotz kontroverser Diskussionen keineswegs.

Ein Epochenbegriff wie Aufklärung und eine Gattungsbezeichnung wie bürgerliches Trauerspiel sind Teil der deklarativen Wissensbestände, die üblicherweise im Deutschunterricht der Oberstufe erarbeitet werden. Im Professionswissen von Lehramtsstudierenden des Faches Deutsch für das Gymnasium darf deshalb ein ideengeschichtlich so einflussreicher Dichter und Denker wie Gotthold Ephraim Lessing (1729–1781) nicht fehlen, dessen Klassikerstatus gegenwärtig, 242 Jahre nach seinem Tod, noch immer unantastbar scheint (vgl. Kammler 2021, 4). Lessing fungiert „als bedeutendster Literat der Aufklärung im deutschsprachigen Raum“ (ebd.). Es gilt also im Studium ein fachwissenschaftlich und fachdidaktisch versiertes Vermögen auszubilden, um diesen Autor und dessen Werk im Kontext des europäischen Aufklärungsprozesses verorten und eigene Lektüreerfahrungen in die Diskussion einzubringen zu können – dies unter Rückgriff auf geeignete Auszüge aus literaturtheoretischen Schriften Lessings wie etwa aus den *Abhandlungen über die Fabel* (1759) und der *Hamburgischen Dramaturgie* (1767) sowie im Zugriff auf eine Auswahl seiner bekanntesten Dramen, darunter *Emilia Galotti* (1772).

Eine zentrale Frage, mit der sich Lehrende im schulischen ebenso wie im hochschulischen Kontext unter diesen Prämissen konfrontiert sehen, ist, wie sich Lerngruppen aus den Alterskohorten der *digital natives* für die Aneignung von sperrigen literarischen Texten und komplexen fachlichen Inhalten interessieren und im besten Fall sogar begeistern lassen, die aus ihrer Sicht ja im Bedarfsfall in digitalen Lexika gut nachvollziehbar aufbereitet zur Verfügung stehen (als Inhaltszusammenfassungen und in Überblicksartikeln).

Dass die Fähigkeit zur effektiven Vernetzung von Wissensbeständen aus den einzelnen Domänen von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Pädagogik bereits während des Studiums anzubahnen sei, ist ein Desiderat der Lehrer:innenprofessionalisierung (vgl. KMK 2019, 26). Die solide Kenntnis von Texten und Fachinhalten als handlungsrelevant zu betrachten, wird von Lehramtsstudierenden des Faches Deutsch erwartet, aber diese Erwartung wird nicht von allen zwingend auch eingelöst. Ergebnisse aus der empirischen Forschung der Deutschdidaktik weisen seit Jahren auf Defizite im (vernetzten) Professionswissen von Deutschstudierenden in den Lehramtsstudiengängen hin (vgl. u. a. Bremerich-Vos et al. 2011; Masanek 2022).

Mit Blick auf die Praxis des Deutschunterrichts darf zudem nicht übersehen werden, dass „gerade wegen der Sprachlichkeit seiner Gegenstände buchstäblich die ganze Welt thematisch werden kann“ (Kämper-van den Boogaart 2019, 26). So lässt sich z. B. ein Dramentext wie Lessings *Emilia Galotti* im Literaturunterricht dazu verwenden, Schüler:innen Gelegenheit zu geben sich selbstbezüglich über die eigene Verführbarkeit im Angesicht von Macht im Konnex mit Erotik auszutauschen – wofür Weltwissen im Sinne von reflektierter Alltagserfahrung ausreicht und fachliches Professionswissen nicht notgedrungen handlungsrelevant für die Unterrichtsgestaltung wird. Oder man kann miteinander ins Gespräch kommen über den bürgerlichen Tugendbegriff, der die Diskurse des 18. Jahrhunderts konturiert und dort im Reinheitsgebot für weibliche Figuren angesichts des Menetekels der verführten Unschuld im bürgerlichen Trauerspiel gipfelt – was einer literaturwissenschaftlich grundierten Interpretationspraxis entspricht und wofür Weltwissen im Sinne von Professions- und Kontextwissen in die unterrichtliche Vermittlungssituation einfließen muss.

Um Schüler:innen das Zeitalter der Aufklärung mit den für den deutschen Sprach- und Kulturraum zentralen Vertretern Lessing und Kant nahbar zu machen und ihnen dabei die geistesgeschichtlichen Zusammenhänge rund um Emanzipation, Selbstbestimmung, Mündigkeit (des Bürgertums, von Frauen, ...) zu verdeutlichen, in denen das Drama *Emilia Galotti* geschrieben wurde, muss dessen revolutionärer Gehalt (Virginia-Motiv) in den Fokus der Auseinandersetzung kommen. Dieser ist eingefügt in eine patriarchale Weltordnung (vgl. Bekes 2021, 43), die Schüler:innen aus anderen Diskussionszusammenhängen nicht fremd ist (Stichwort „alter weißer Mann“ in postkolonialen Diskursen der Gegenwart).

Die Fragen des vorliegenden Beitrags lauten in Anbindung an den Zielhorizont, deklarative Wissensbestände im Sinne von Kontextwissen für einen kompetenten Umgang mit literarischen Texten fruchtbar zu machen, deshalb: (Wie) Kann es gelingen, dass sich Lernen – Studierende ebenso wie Schüler:innen – fachliches Bildungswissen als vernetztes, für sie relevantes Wissen aneignen? Sind Spielanlagen, die Lernorte anbieten, die den begrenzten Rahmen von Seminarraum/Schulzimmer und Leinwand/Tafel überschreiten, dafür geeignet, langfristig bildende Erfahrungen mit Literatur früherer Epochen anzubahnen? Diese Fragen beziehen sich sowohl auf die Anforderung für die Lehramtsstudierenden, eine Spielanlage zu

konzipieren, die Schüler:innen auf einen literarisch konturierten Spaziergang mitnimmt, als auch auf die Erfahrungen und Erkenntnisse, die Schüler:innen machen bei der Begehung des für sie konzipierten literarischen Spielraums (in Anlehnung an Spielbrettspiele oder in Anlehnung an Escape-Room-Games).

Um also ein methodisch abwechslungsreiches, fachlich solides und didaktisch durchdachtes Lehr-Lern-Arrangement zu entwickeln, das mit Alteritätserfahrungen aufwartet, aber auch dem Bedürfnis nach Selbstbespiegelung beim Eintauchen in imaginäre Welten maßvoll Rechnung trägt, versuchten die Verfasserinnen des vorliegenden Beitrags, v. a. bei der methodischen Stellschraube anzusetzen und den Schwerpunkt auf spielendes Lernen in imaginär begehbar gemachten literarischen Räumen zu setzen. Dafür taten sich die Autorinnen dieses Beitrags für eine koordinierte Unterrichtsplanung im Zusammenspiel von Hochschullehre und Schulunterricht zusammen: Gabriela Scherer führte im Sommersemester 2022 an der Universität Koblenz-Landau, Campus Landau, ein Masterseminar mit Lehramtsstudierenden für das Gymnasiallehramt mit dem Veranstaltungstitel „Lessing ‚auf dem Spielbrett‘ im Epochenunterricht der Oberstufe“ durch und Jessica Vogt widmete ihre Deutschstunden am Heinrich-Heine-Gymnasium Kaiserslautern in einem Grundkurs der elften Klasse über mehrere Schulstunden hinweg dem Thema „Aufklärung“, exemplifiziert an Kant, Lessing und dem Drama *Emilia Galotti*.

Der Beitrag orientiert sich so nun an einer im Deutschunterricht der Oberstufe geläufigen Fragestellung: „Was ist Aufklärung?“. Die universitäre Lehrveranstaltung wählte dafür Lessing als Impulsgeber aus für die Konzeption von digitalen und analogen Games zur anschließenden schulischen Begehung in virtuellen und realen Räumen, fokussiert auf Lessings Trauerspiel *Emilia Galotti*. So waren die Studierenden in ein Projekt eingebunden, das ihnen in Teilen eine selbständige Erarbeitung zentraler Aspekte der Aufklärung als Prozess und Epoche und von *Emilia Galotti* als beispielhaftes Werk des betrachteten Zeitalters abverlangte. Dies, was hier am Beispiel „Lessing“ dargestellt wird, hat Modellcharakter und lässt sich auf andere Werke und andere Literaturepochen übertragen – sowohl, was die Erarbeitung von Spielanlagen für den schulischen Deutschunterricht in einem fachdidaktischen Seminar im Hochschulkontext angeht, als auch, was die Begehung der angebotenen Spiel- und Lernwelten im Schulunterricht betrifft.

Hochschuldidaktische und schulpraktische Kontextualisierung

Eine professionelle Strukturierung von Lehr-Lern-Prozessen ist seitens der Lehrenden mit durchdachter Selektion, Reduktion und Reformulierung fachwissenschaftlichen Wissens verbunden (vgl. Scherer 2021, 18). Sie hat die Lernvoraussetzungen der Lerner:innen ebenso im

Blick wie die Herausforderungen und das didaktische Potenzial, das von den ausgewählten Unterrichtsgegenständen für Bildungszwecke ausgeht.

Die Auswahlentscheidung der Inhalte für die Seminarveranstaltung orientierte sich am schulischen Rahmen. Im Unterricht des Grundkurses Deutsch Klassenstufe 11 von Jessica Vogt war gemäß Lehrplan dem hier dargestellten Projekt vorausgehend die Epoche „Barock“ behandelt worden. Inhaltslogisch schließt sich hieran stimmig die fachliche Auseinandersetzung mit der Epoche der „Aufklärung“ an. Aus ihrem Religionsunterricht waren die Schüler:innen bereits mit der Ringparabel aus Lessings Drama *Nathan der Weise* vertraut, was ein zentrales Versatzstück ist in der Auseinandersetzung mit Ideen und Konzepten der europäischen Aufklärung. Für den Deutschunterricht entschied sich Jessica Vogt für Lessings bürgerliches Trauerspiel *Emilia Galotti*.

Im schulischen Unterricht im Fach Deutsch ist Exemplifizierung des epochalen Prozesses der Aufklärung an Texten von Lessing und Kant üblich. Im Masterseminar wurde daher zusätzlich zum Trauerspiel *Emilia Galotti* auch Lessings Lustspiel *Minna von Barnhelm* erarbeitet, um die Lektürekennntnisse der Lehramtsstudierenden mit Sachgegenständen zu erweitern, über die sie so bei späteren Auswahlentscheidungen im Rahmen ihrer zukünftigen Berufsausübung dann bereits souverän verfügen. Den Studierenden war aus ihrem eigenen Religions- oder Deutschunterricht Lessings *Nathan der Weise* bekannt bzw. zumindest der in diesem Drama zur Darstellung gebrachte Toleranzgedanke in religiösen Belangen. Hierzu wurde zur Auffrischung der zentralen Wissensinhalte daher nur ein studentisches Referat gehalten. *Minna von Barnhelm* wurde im Masterseminar hingegen didaktisch-methodisch in studentischer Erprobung einer fragend-entwickelnden Gesprächsführung behandelt. Dies kam den Studierenden bei der Begleitung der Schüler:innen in dem von ihnen konzipierten literarischen Spielraum später im Schulzimmer nicht inhaltlich, aber didaktisch-methodisch sehr hilfreich zupass. Handelte es sich dabei doch um eine erst im Rahmen dieser Hochschulveranstaltung erworbene Kompetenz der studentischen Lerner:innen (s. u. als Beispiel die Erläuterungen in der Auswertung der Spielanlage 1, „Padlet“). Kants Beitrag zur *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* wurde ebenfalls diskutiert im Seminar. Zudem wurde von den Studierenden verlangt, arbeitsteilig Lessings Fabel- und Dramentheorie zu erkunden sowie sich über Leben und Werk dieses Autors zu informieren und die eigenen Erkenntnisse mit der Seminargruppe zu teilen. Vor allem aber wurden didaktische Überlegungen zur Methodik spielenden Lernens (vgl. Brand 2021) im Umgang mit Literatur angestellt.

Reduktion und Reformulierung mit Blick auf die Lern- und Wissensvoraussetzungen der Schulklasse waren die Herausforderungen, die sich den Studierenden in der Vertiefungsphase ihres eigenen Lernprozesses stellten. Mit dem Ziel, einer elften Klasse literarische Erkundungen auf digitalen und analogen Spielanlagen anzubieten, die der Festigung ihres Fachwissens

für die Abiturprüfungen dienen, verwandelten die Studierenden die eigenen, im Lauf des Semesters erarbeiteten Wissensbestände in Spielszenarien. Diese arbeiten grundsätzlich mit dem Prinzip von Schlössern, welche es mittels Aufgabenstellungen, die auf Schüler:innenwissen zugreifen, zu knacken gilt. Zur Erstellung von digitalen Varianten dieser Edu-Breakouts in Anlehnung an Escape-Room-Games bot es sich an, dem Bildungssektor zur Verfügung stehende Programme zu sichten (z. B. Krickel/Zwick 2019). Mit Blick auf die schüler:innenseitige Motivation entwickelten zwei Gruppen auch ansprechende *storylines* für den im mitgebrachten Spielkonzept angebotenen literarischen Spaziergang. Zur Spielifizierung (Gamification) in Unterrichtssettings ist anzumerken, dass der Lernerfolg aus dem Spielraum und dessen Lerngegenständen selbst erfolgen sollte oder zumindest eng mit ihm verwoben sein muss, damit das Spiel als explizit fachdidaktisch fundiert gelten kann (vgl. Brand 2021, 5).

Kritische Vorstellung der Ergebnisse

Am Masterseminar nahmen neun Studierende teil. Ihnen als Urheber:innen der nachfolgend genannten Spielkonzeptionen sei an dieser Stelle namentlich herzlich gedankt: Vanessa Dincher und Amelie Schehl für „Padlet“, Betül Gökbaraz und Nina Watrin für „QR-Codes“, Florian Busch, Finn Luca Höschle und Marie-Claire Gayer für „Actionbound *Kant*“, Isabelle Cordier und Scarlett Hirsch für „Escape Game *Lessing*“. Es entstanden vier unterschiedliche Spiele: Das Tandem Dincher/Schehl nutzte die kostenlose App *Padlet* zur Entwicklung eines auch optisch als Spielbrett wahrnehmbaren digitalen Angebots ohne *storyline*, aber mit sinnvoll gereihten Aufgabenstellungen (Bsp. 1); das Tandem Gökbaraz/Watrin entwickelte ein Spiel, das ebenfalls ohne Einbettung in eine Geschichte und einfach mittels QR-Codes digital von Aufgabe zu Aufgabe führt (Bsp. 2); die Kleingruppe Busch/Höschle/Gayer erarbeitete mit dem für den Unterricht kostenpflichtigen Programm *Actionbound* eine für den Lerngegenstand gut geeignete *storyline* mit Aufgaben in einem digitalen *Escape-Room* (Bsp. 3); das Tandem Cordier/Hirsch griff auf die Idee der Schnitzeljagd zurück für ein analoges Spiel mit digitalen Anteilen, mit ansprechender *storyline* sowie kognitiv anspruchsvollen Aufgaben, kombiniert mit Puzzeln und Fühlkisten sowie Schatztruhen mit realen Schlössern, die es zu knacken galt (Bsp. 4). Jede Spielanlage wurde im Seminar von Kommiliton:innen getestet und von den Konstrukteur:innen nachgebessert, bevor sie in der Schule von einer Kleingruppe von Schüler:innen mit heterogenen Lernvoraussetzungen erprobt wurde, jeweils unter Hilfestellung einer Person aus dem Team der Entwerfer:innen.

Bsp. 1, Padlet: Die Vorteile dieses Spielgerüsts liegen bei seiner einfachen Handhabung und im kostenlosen Download aller darin verwendeten Apps (*Padlet*, *Kahoot*) und Web-Tools (*Flinga-Whiteboard*). Die Gesamtanlage in ihrer chronologischen Reihenfolge ist auf einen

Blick erfassbar (s. Abb. 1) und ist der Wiederholung und Festigung des Unterrichtsstoffes verpflichtet. Zum Aufwärmen wird zunächst ein offenes Brainstorming zu Lessing als Person angeboten, das kooperativ Informationen zu Leben und Werk dieses Autors einfordert. Die anschließende Aufgabe ist kompetitiv angelegt: In einem Kahoot werden einfache Quizfragen zu Lessings Biographie, seinem Drama *Emilia Galotti* sowie zur epochalen Einordnung gestellt. Die dritte Aufgabe erfordert Auseinandersetzung mit Kants Aufsatz *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* Hier winkt eine erste Belohnung in Form einer Zusammenfassung der Epoche der Aufklärung. Aufgabe vier verlangt eine Charakterisierung der Figuren in *Emilia Galotti* auf einem Flinga-Whiteboard. Aufgabe fünf stellt eine schriftliche Interpretationsaufgabe zu *Emilia Galotti* unter den Stichworten „bürgerliche Moral“ und „höfische Verhaltensmuster“. Die abschließende Belohnung ist ein Lösungsvorschlag für die letzte Aufgabe. Bei der Erprobung im Unterricht zeigte sich bei dieser Spielanlage, dass die studentische Begleitung notwendig war für Zeitmanagement und für Hinweise auf Lösungswege und Lösungsoptionen. Der Studentin kam hierbei ihre im Seminar an der Universität erprobte Einübung in die Mäeutik fragend-entwickelnder Gesprächsführung zugute (s. o. der Hinweis auf die Erarbeitung von Lessings Drama *Minna von Barnhelm* im Hochschulkontext durch Abgabe der Gesprächsleitung von der Dozentin an Studierende mit dem Auftrag, die Gesprächsführung im Seminar nach dem didaktischen Modell des „fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs“ vorzubereiten und durchzuführen). Erkennbar wurde zudem für sie, dass die Aufgabe „Interpretationsaufsatz“ nicht kooperativ lösbar ist.

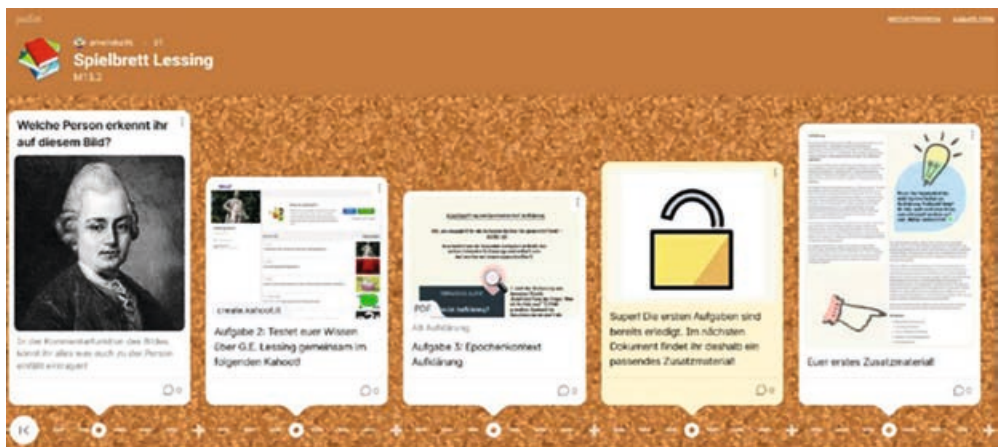


Abb. 1: Mit Padlet erstelltes Spielbrett, hier: Aufgaben 1 bis 3 plus erste Belohnung

Bsp. 2, QR-Codes: Die Vorteile dieser Spielkonzeption liegen bei ihrer einfachen Handhabung (Zugang zu den digitalen Lernangeboten via QR-Codes) und kostenlosem Download der zur

Anwendung kommenden Aufgabenstellungen (Lückentexte und Quizze bearbeiten) sowie der verwendeten Learning-App (u. a. Flinga-Whiteboard). Der konkrete Spielentwurf ist als Wiederholung, Festigung und Vertiefung des Unterrichtsstoffes verfasst. Ein Lückentext erfragt zunächst zentrale Begriffe zur Aufklärung, die als Auswahlset zum Anklicken zur Verfügung stehen. Daraufhin wird mittels eines interaktiven Kreuzworträtsels zu Ideen der Epoche der Aufklärung nach dem Lösungswort „Empfindsamkeit“ gesucht, wofür dann ein vertiefender Informationstext zur Strömung der Empfindsamkeit ausgehändigt wird. Die beiden folgenden Aufgaben richten sich auf *Emilia Galotti*. Aufgabe 3 befeuert die aktive Teilnahme über ein Millionärsquiz, das über Neustart bei falschen Antwortklicken nicht nur zur Testung, sondern qua Wiederholung auch zur Festigung von Inhaltswissen führt. Aufgabe 4 verlangt Figurencharakterisierung an einer interaktiven Pinnwand (s. Abb. 2).

Ein:e leistungsstarke:r Schüler:in dieser Gruppe empfand den Schwierigkeitsgrad von Aufgabe 1 als Einstieg zu wenig herausfordernd (Lückentext), ab dem Millionärsquiz war diese:r Lerner:in dann jedoch mit ebenso großem Eifer dabei wie die beiden leistungsschwächeren Mitspieler:innen.

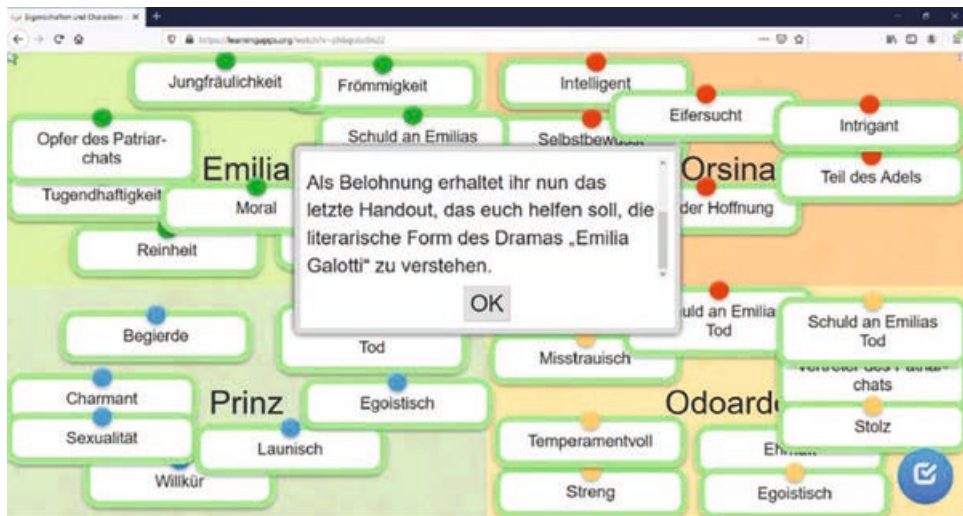


Abb. 2: Mit der Learning-App Flinga-Whiteboard erstellte Pinnwand zu *Emilia Galotti*, über QR-Code verfügbar

Bsp. 3, Actionbound Kant: Diese Spielkonzeption beruht auf einem fiktiven Narrativ, welches in einen digitalen Escape-Room führt. Anders als die zuvor vorgestellten Spielanlagen entspricht dies der Intention, einen literarischen Raum für Lerner:innen zu schaffen, in dem sie ihr Wissen spielerisch erproben und vertiefen können. Der Titel des Bounds lautet *Immanuel*

Kant – Zurück in die Zukunft. Er beginnt mit einem Ausschnitt aus dem Youtube-Video *Tageschau Zurück in die Zukunft. Back to the Future*¹ und zeigt eine in der ursprünglichen Intention als Aprilscherz zu verstehende Nachrichtensendung mit einer Sprecherin des ARD. Hier wird von einem „wie aus dem Nichts aufgetauchten Geisterfahrer“ berichtet, der in einem (aus der Spielfilm-Serie *Zurück in die Zukunft* bekannten) „DeLorean“ unterwegs war. Ein anschließender schriftlich verfasster Informationstext teilt mit, dass es sich bei dem Geisterfahrer um Immanuel Kant handelt, der durch den Aufprall beim Unfall sein Gedächtnis verloren hat und dem die Erinnerung an sein Zeitalter zurückgegeben werden muss, damit er wieder in seinen ursprünglichen Kontext zurückkehren kann. Ein als Kreuzworträtsel gestaltetes Arbeitsblatt (zum analogen Ausfüllen auf Papier, Abb. 3) fordert zunächst zentrale (Gegen-)Begriffe zum Vorstellungsraum Aufklärung ein: waagrecht zur Aufklärung gehörige Termini wie „Mündigkeit“, senkrecht Gegenbegriffe wie „Abhängigkeit“. Über Buchstaben in farbigen Kästchen mit Zahlen gelangt man so zum Lösungswort „Visualisierung“. Die Eingabe des Wortes im digitalen *Bound* führt zur nächsten Aufgabe, die der Rückgewinnung von Erinnerungsfetzen des imaginären Handlungsträgers Kant dient, zunächst mit Visualisierungen einiger der vorgängig gesuchten Vorstellungseinheiten (z. B. Wissenschaft vs. Aberglaube), später dann in Anbindung von Aufgabenstellungen an Kants Zeitgenossen Lessing und dessen Drama *Emilia Galotti*. Im weiteren Verlauf sind zentrale Aussagen des Dramas den richtigen Figuren in den Mund zu legen, um den imaginären Kant schließlich mit vollumfänglich wiedererlangter Gedächtnisleistung zurück in die Vergangenheit senden zu können.

Wie bei den anderen Spielszenarien zeigte sich auch hier, dass Hilfestellung notwendig war, u. a. deshalb, weil sich die Schüler:innen schwer damit taten, ihr im Unterricht erarbeitetes Wissen auf die einschlägige Begrifflichkeit zu bringen (z. B. Aberglaube vs. Vernunft, Mündigkeit vs. Abhängigkeit, Tugend vs. Triebe, s. u. Abb. 4). Für die Studierenden stellte die Einarbeitung in *Actionbound* eine große Herausforderung an ihre medialen Kompetenzen dar. Schade war daher bei diesem Spiel, dass die Festigung von Wissen zwar in sehr kreativer Art und Weise erfolgte, dass die Schüler:innen dem fiktiven Plot aber nur wenig Beachtung schenkten. Deren Motivation konzentrierte sich auf die vollständige Lösung der Aufgaben. Zwei Schüler:innen gestanden beim Knobeln zudem, *Emilia Galotti* nicht gelesen zu haben, sondern die Textzitate teilweise bzw. ausschließlich aus der Besprechung im Unterricht wiederzuerkennen. Damit hatten die Studierenden bei der Erstellung ihrer Aufgaben nicht gerechnet und es muss sicherlich in Rechnung gestellt werden mit Blick auf den Umstand, dass dieser literarische Spaziergang in der schulischen Erprobung nicht ganz so gut ablief, wie die gelungene Rahmung mit einer passenden storyline im Vorfeld vermuten ließ.

¹ Quelle: <https://www.youtube.com/watch?v=7PfLHkNoxIg> (Zugriff: 04.11.2022)

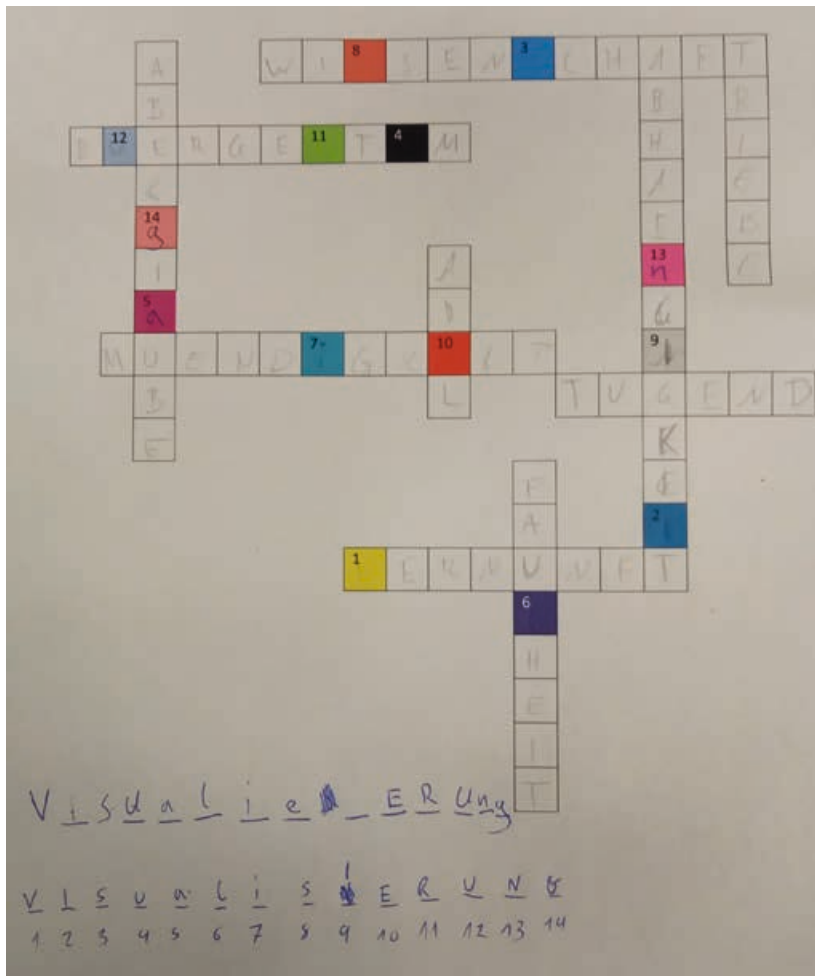


Abb. 3: Lösungsblatt aus dem Actionbound Immanuel Kant – Zurück in die Zukunft

Bsp. 4, analoges Escape-Game Lessing: Dieses Spiel basiert wie der *Escape-Room* des Actionbound Kant auf einer erfundenen Geschichte und entspricht so ebenfalls der Intention, einen begehbaren literarischen Raum zu kreieren, in dem die Schüler:innen Wissensinhalte aus dem Unterricht auffrischen und vertiefen können. Es führt die Spielteilnehmer:innen mit analogen Gadgets in eine imaginäre Welt, in der Aufgaben zu Lessing, zu seiner Ringparabel und zum Zeitalter der Aufklärung gelöst werden müssen, um an die Schlüssel von Schatztruhen zu gelangen (s. Abb. 4 u. 7), in denen schriftliche Materialien als Vorbereitungshilfen für das mündliche Abitur liegen. Die Einführung in die Schatzsuche erfolgt über eine Erzählung auf einem

laminierten Blatt, das den Schüler:innen zu Beginn zusammen mit einem präparierten Buch vorgelegt wird: Mark, so die fiktive Geschichte, stößt auf der Suche nach seinem Fußball auf dem Speicher auf eine geheimnisvolle Truhe, in der ein altes Buch liegt, das mit beschädigten Seiten zum Rätsellösen einlädt (s. Abb. 5). Er erliegt der Versuchung und kontaktiert Personen, die er exakt namentlich an der Schule kennt, an der jetzt das Spiel mit Aufgabe 1 beginnt. Es geht also darum, Mark zu helfen. Die Bearbeitung des Lückentextes führt zum ersten Codewort „Tafel“. Dort befindet sich das erste Objekt, in dem weitere Materialien für das Spiel liegen. Im weiteren Verlauf sind u. a. Puzzleteile zu einem Bild zusammenzufügen (s. Abb. 6), das Chodowieckis berühmten Kupferstich *Aufklärung* (1791) zeigt und die Frage aufwirft, was das Bild mit der Epoche der Aufklärung zu tun hat.

Diese Spielanlage erforderte sowohl bei der Erstellung als auch beim Spielen ein Einlassen auf den Lerngegenstand, das über die Auseinandersetzung mit Wissensinhalten hinausgeht. Mit dem Basteln der Utensilien (Studierende) und den haptischen Anteilen beim Aufgabelösen (Schüler:innen) sprach es alle Lerner:innen dieses Lehr-Lern-Arrangements, die Studierenden als Herstellerinnen ebenso wie die Schüler:innen als Anwender:innen, nicht nur kognitiv, sondern auch materiell-sinnlich an (Puzzle, Fühlkisten).



Abb. 4: Schatztruhen mit Schlössern

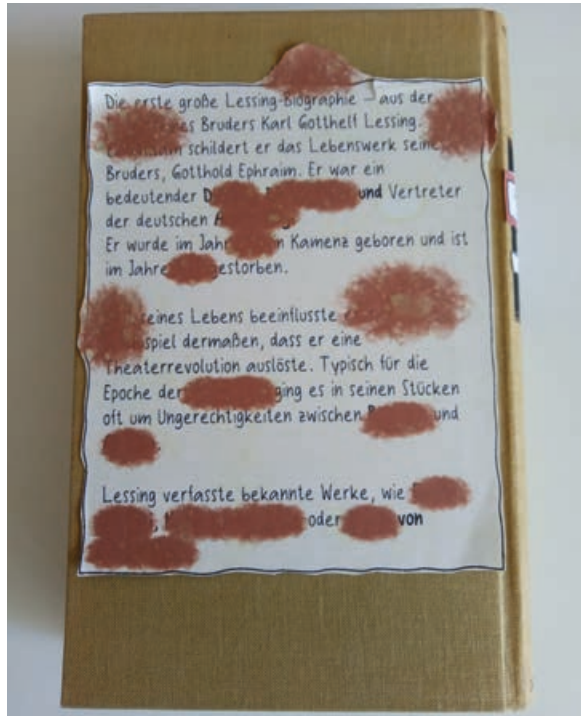


Abb. 5: Buch mit Lückentext im Escape-Game Lessing



Abb. 6: Puzzle-Teile zu Bild Aufklärung (Kupferstich von Chodowiecki)



*Abb. 7: Fühlkisten mit darin verstecktem Schlüssel für eines der Schlösser der Schatztruhen
(s. Abb. 5) im Escape-Game Lessing*

Arbeitsaufwand für die Spielifizierung im Verhältnis zum didaktischen Mehrwert

Die Spielifizierung ihres in der Seminarveranstaltung erarbeiteten Wissens zu Lessing und der Epoche der Aufklärung empfanden die Studierenden zu Beginn als große Herausforderung, weil – wie sie im offenen Seminargespräch während der Erarbeitung sowie in der abschließenden Reflexion von sich aus zur Sprache brachten – die mediale Gestaltung einer Spiel- und Lernwelt unbekanntes Terrain für sie darstellte. Nach anfänglichem Zögern aufgrund eines Gefühls von Überforderung, das in ihrem Verhalten in den Wochen der Ideen-Generierung erkennbar und auch ausgesprochen wurde, steckten sie jedoch viel Zeit und großen Einfallsreichtum in die Umsetzung des Projekts. Gemäß ihren Äußerungen in der abschließenden mündlichen Evaluation in der letzten Seminarsitzung war gerade die kooperative und zugleich arbeitsteilige Herangehensweise sehr hilfreich. Ihren Lernzuwachs in den Bereichen Medien-

kompetenz sowie Didaktik-Methodik (didaktische Reduktion der Inhalte, fragend-entwickelnde Erkenntnisgenerierung) schätzten die Studierenden im Rückblick hoch ein. Und auch die Vielfalt der entstandenen Produkte fanden sie anregend. Damit keine Missverständnisse aufkommen: An dieser Versuchsanlage war ein einziges Masterseminar mit nur insgesamt neun Studierenden beteiligt.

Zur nochmaligen Klarstellung: Auch für die Erprobung stand nur eine einzige Klasse zur Verfügung mit insgesamt 13 Oberstufenschüler:innen der Klassenstufe 11. Alle diese Schüler:innen äußerten sich jedoch durchweg positiv zum methodischen Einsatz von Spielen im Unterricht. Insbesondere der kompetitive Charakter bei Spielanteilen mit Punktegewinn stieß auf großen Anklang.

Während der Erprobung hielten die Studierenden Rückmeldungen der Schüler:innen mittels Notizen fest. Und in der nachfolgenden Deutschstunde ließ die Deutschlehrerin Jessica Vogt die Schüler:innen Fragebögen ausfüllen zur anonymen Evaluierung ihrer im Unterricht mit den Spielangeboten auf literarischen Spaziergängen gemachten Erfahrungen.

Positive Feedbacks zum Spielen im Unterricht und den dabei zumindest in zwei Fällen evozierten imaginären literarischen Spaziergängen (Beispiel 3 Actionbound *Immanuel Kant – Zurück in die Zukunft* und Beispiel 4 Escape-Game *Lessing*) finden sich auf allen Evaluationsbögen. Nicht nur ihr Ehrgeiz, sondern auch ihr Interesse sei von der Methode angestachelt worden, lautete die Rückmeldung auf die entsprechende Frage bei manchen. Wörtlich so: „Also mein Interesse wurde stark durch die Spiele beeinflusst.“ Hinsichtlich der Auskunft, was sie denn besonders motiviert habe in dieser Unterrichtsstunde, ist eine Antwort wie diese aufschlussreich: „Auf spielerische Art mein Wissen unter Beweis zu stellen.“ Bei den Antworten zur Frage, was besonders begeisterte und warum, stand zum Beispiel: „Die Mühe, die sich die Studenten bei der Erstellung der Spiele gemacht haben. (Die Spiele haben mich begeistert).“ Und: „Die Schatzsuche und entsprechenden Rätsel und Aufgaben, da es mal etwas Neues war und Spaß gemacht hat.“

Mindestens einem:r Schüler:in war auch bewusst, dass den als Spielgewinn ausgeteilten Materialien weiterbildendes Potenzial innewohnt, nicht allein zur Vorbereitung auf die mündliche Abiturprüfung, sondern auch für die eigene Wissenserweiterung: „Die Lernzettel [haben mich besonders begeistert], da sie für das Abitur hilfreich sein könnten.“ Und zur Frage „Was konnten Sie aus der heutigen Unterrichtsstunde behalten, was Sie für einen späteren Zeitpunkt als relevant erachten?“ stand: „Kant, die Interpretation. Genannte Dinge werden zu einem späteren Zeitpunkt auf jeden Fall relevant werden, da sie meinen Wissenspool erweitern.“ Vergleichbar hierzu sind auch Aufschriebe zur Frage nach Inhalten, die sie aus der Unterrichtsstunde behalten haben, da für sie relevant: „Die Bedeutung der Aufklärung sowie der Einfluss von Lessing auf die Literatur.“ Und: „Der geschichtliche Hintergrund.“ Dass gerade in der Spielifizierung didaktischer Mehrwert lag, kann aus einigen Schüler:innenantworten

geschlossen werden, z. B. aus dieser: „Das Thema Aufklärung ist spielerisch besser klar geworden.“ Oder auch aus dieser Rückmeldung hier: „Es ist motivierender mit Spielen zu lernen und man kann sich dadurch Dinge besser merken.“

Da es sich um eine im Leistungsniveau heterogene Klasse mit Hochbegabten handelte, sind auch Antworten, die vereinzelt auf Unterforderung aufgrund der Wiederholung von Unterrichtsstoff hinweisen, zu verzeichnen: „Es hat mein Interesse mittelmäßig beeinflusst, da ich zwar die Programme und Variationen abwechslungsreich [fand], jedoch haben wir die vorliegenden Texte bereits bearbeitet.“ Oder: „Wenig, da es eine Wiederholung des Themas war.“ Und: Die Schatzsuche hat mein Interesse nur mittelmäßig beeinflusst, „denn man wusste schon einiges im Vorhinein, d. h. es war nicht viel Neues, aber das, was neu war, war interessant zu lernen.“ Demgegenüber stehen Rückmeldungen wie diese: „Meine Bewertung fällt positiv aus, da wir unser, aus dem Unterricht, gesammeltes Wissen praktisch anwenden konnten.“

Fazit

Literarische Räume zu konzipieren, die spielerisch begehbar sind, ist sehr zeitaufwändig. Zudem ist es nicht einfach, eine gute, authentische *storyline* zu entwickeln, die zum Inhalt des Gegenstandes passt. Letztlich haben es von den insgesamt neun Studierenden und damit einhergehenden vier Konzeptionsteams nur fünf Studierende respektive zwei Gruppen geschafft, nicht nur eine Spielanlage mit Wissensabfragen herzustellen, sondern eine Spielwelt und Spielumgebung zu erschaffen, die von einer eigenen literarischen Erzählung lebt. Beispiel 3 Actionbound *Immanuel Kant – Zurück in die Zukunft* und Beispiel 4 Escape-Game *Lessing* sind in diesem Sinne als gelungen zu bezeichnen, während Beispiele 1 und 2, die mit Padlet, QR-Codes und Learning-App wie Flinga-Whiteboard arbeiten, lediglich spielerische Elemente in den Unterricht einbringen, aber keinen Raum eröffnen, der zu einem literarischen Spaziergang im Zeitalter der Aufklärung zur Rekonstitution eines verlorenen Gedächtnisses einlädt (Beispiel 3 Actionbound *Immanuel Kant – Zurück in die Zukunft*) oder auf den Pfad einer Schatzsuche führt, bei dem sich nicht alles allein nur um Schatztruhen, Rätsel und Schlösser dreht, sondern wobei es v. a. um ein imaginäres Betreten von Leben und Werk Lessings geht, also eines beispielhaften Vertreters nicht nur der deutschen, sondern der europäischen Aufklärung.

Wie man Schüler:innen imaginativ stärker als im vorliegenden Fall in die Geschichte involviert, in welche die Spielaufgaben eingebettet sind, ist eine offene Frage. Die erfundene Erzählung, welche die Spielanlage rahmt, muss wohl zwingender zur Kenntnisnahme seitens der Spieler:innen integriert werden in den Spielverlauf, als dies in den hier dargestellten Versuchsanlagen der Studierenden geschehen ist; und auch die zu lösenden Aufgaben sollten einen klareren Bezug zum rahmenden Narrativ haben. Denn nur so läuft es nicht einfach nur auf einen

spielerischen Umgang mit Lerninhalten hinaus, sondern es gestaltet sich dann, wie für den Beitrag in diesem Sammelband vorgesehen und in der Versuchsanlage hierfür eigentlich intendiert, tatsächlich als imaginärer Spaziergang in einem literarischen Denk- und Spielraum.

Außerdem muss im üblichen Unterrichtsszenario – anders als in unserem Lehr-Lern-Arrangement mit vier Spielräumen und einer Vielzahl von Unterstützer:innen im Klassenraum (je Spiel ein:e Student:in sowie zusätzlich Deutschlehrerin und Hochschuldozentin) – darauf geachtet werden, dass die eingesetzten Spiele keiner Begleitung der Gruppen (die sich im Idealfall aus drei bis vier Schüler:innen zusammensetzen, bei Klassenstärken von 15 bis 25 Schüler:innen sind dies mehrere parallel agierende Spielgruppen) durch eine (im gängigen Fachunterricht im Normalfall) alleinige Lehrperson bedürfen, sondern dass Tipps zum Abrufen integriert werden und das Ganze stärker selbsterklärend ist.

V. a. im Hinblick auf leistungsstarke Schüler:innen stellt sich darüber hinaus die Frage, ob sich Spielifizierung wirklich so gut für die Festigung und Vertiefung von Unterrichtsinhalten eignet, wie hier im Vorfeld angenommen. Es muss offenbar noch mehr über die Erarbeitung von Lernstoff in interaktiven Spielräumen nachgedacht werden, damit die Spielwelt die Lerner:innen am Faden einer tragfähigen Story stärker aus ihren Wissensgefilten hinaus zu für sie neuen, damit verknüpften Wissensinhalten führt, als es hier der Fall war.

Biographischer Hinweis:

Gabriela Scherer ist Professorin für Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik am Institut für Germanistik der Universität Koblenz-Landau, Campus Landau, seit 2023 RPTU. Zu ihren Lehr- und Forschungsschwerpunkten gehören Literatur um 1800, Gegenwartsliteratur und ihre Didaktik sowie Kinder- und Jugendliteratur und ihre Didaktik.

Jessica Vogt ist Lehrerin für Deutsch und Englisch am Staatlichen Heinrich-Heine-Gymnasium in Kaiserslautern und Lehrbeauftragte für Literatur- und Mediendidaktik an der Universität Koblenz-Landau, Campus Landau, seit 2023 RPTU. Zu ihren Forschungsinteressen zählen Genderdarstellungen in der Kinder- und Jugendliteratur, Motivforschung sowie Graphic Novels im Deutschunterricht.

Primärliteratur

Kant, Immanuel (2019): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? (1784). In: Stollberg-Rilinger, Barbara (Hrsg.): Was ist Aufklärung? Thesen, Definitionen, Dokumente. Stuttgart: Reclam, 72–74.

Lessing, Gotthold Ephraim (2021): Emilia Galotti. Ein Trauerspiel in fünf Aufzügen. Hrsg. v. Thorsten Krause. Stuttgart: Reclam XL.

Sekundärliteratur

- Bekes, Peter (2021): G. E. Lessing. Emilia Galotti. Sachanalysen, Stundenverläufe, Arbeitsblätter. Stuttgart: Reclam.
- Bremerich-Vos, Albert; Dämmer, Jutta; Willenberg, Heiner; Schwippert, Knut (2011): Professionelles Wissen von Studierenden des Lehramts Deutsch. In: Blömeke, Sigrid; Bremerich-Vos, Albert; Haudeck, Helga; Kaiser, Gabriele; Nold, Günter; Schwippert, Knut; Willenberg, Heiner (Hrsg.): Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen. Erste Ergebnisse aus TEDS-LT. Münster: Waxmann, 47–76.
- Brand, Tilman von (2021): Spielend lernen im Deutschunterricht [Basisartikel]. In: Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht, H. 289/2021, 48. Jg., 4–11.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2019): Fach und Disziplin, Deutschunterricht und Germanistik. In: Didaktik Deutsch, H. 46/2019, 24. Jg., 25–31.
- Kammler, Clemens (2021): Lessing lesbar machen [Basisartikel]. In: Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht, H. 290/2021, 48. Jg., 4–11.
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2014): Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012).
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2019): Ländergemeinsame inhaltliche Forderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008, i. d. F. vom 16.05.2019).
- Krickel, Charlotte; Zwick, Simon (2019): Actionbound. Edu-Guide. Ein Wegweiser zum pädagogischen Einsatz von Actionbound. 2. Aufl. Berlin: Selbstverlag. URL: <https://de.actionbound.com/eduguide> (Zugriff: 24.05.2023).
- Masanek, Nicole (2022): Ausprägungen dimensionsübergreifend vernetzten Professionswissens bei Lehramtsstudierenden des Faches Deutsch. In: Zeitschrift für Sprachlich-Literarisches Lernen und Deutschdidaktik (SLLD-Z). H. 2/2022, 2. Jg., 1–25.
- Scherer, Gabriela (2021): Wortschatzarbeit im „Zentrum von Sprachen“ – An „Wortspielen“ teilhaben und teilnehmen. In: Merten, Stephan; Kuhs, Katharina (Hrsg.): Arbeiten am Wortschatz. Lesen – mit Texten und Medien umgehen. Trier: WVT, 111–135.
- Schilcher, Anita; Pissarek, Markus (Hrsg.) (2018): Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage. 4., erg. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider.
- Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen [Basisartikel]. In: Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht. H. 200/2006, 33. Jg., 6–16.
- Wichert, Adalbert (2013): Epochen im Literaturunterricht. In: Frederking, Volker; Huneke, Hans-Werner; Krommer, Axel; Meier, Christel (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 2: Literatur- und Mediendidaktik. 2., neu bearb. u. erw. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider, 41–53.