

Hoiß, Christian

Literarische Spaziergänge und regionale Literaturgeschichtsschreibung – Diversitätsorientierte Erkundungen im Münchener Stadtraum

Geneuss, Katrin [Hrsg.]; Hoiß, Christian [Hrsg.]: Literarische Spaziergänge im Deutschunterricht. Gegenstände, Arrangements, Begegnungsräume. Darmstadt : wbg Academic 2023, S. 39-61



Quellenangabe/ Reference:

Hoiß, Christian: Literarische Spaziergänge und regionale Literaturgeschichtsschreibung – Diversitätsorientierte Erkundungen im Münchener Stadtraum - In: Geneuss, Katrin [Hrsg.]; Hoiß, Christian [Hrsg.]: Literarische Spaziergänge im Deutschunterricht. Gegenstände, Arrangements, Begegnungsräume. Darmstadt : wbg Academic 2023, S. 39-61 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-331509 - DOI: 10.25656/01:33150

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-331509>

<https://doi.org/10.25656/01:33150>

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

Literarische Spaziergänge und regionale Literaturgeschichtsschreibung – Diversitätsorientierte Erkundungen im Münchener Stadtraum

Christian Hoiß

Abstract

Im Kontext des Literaturunterrichts bieten literarische Spaziergänge die Gelegenheit, die zwei in der Regel eher getrennt gedachten Sphären *Literatur* und *geographischer Nahraum* in einen Zusammenhang zu stellen. Der vorliegende Beitrag arbeitet die literaturdidaktische Relevanz dieses Verhältnisses heraus und argumentiert, dass eine regionalitätsbezogene Auswahl an literarischen Texten, Gegenständen, Akteur:innen, Orten, Praktiken etc. in literarischen Spaziergängen Parallelen und Gegenbewegungen zu sowie Disruptionen gegenüber den an Epochen ausgerichteten kanonischen Texten bzw. dem zu vermittelnden Epochenwissen aufdecken kann.

Anhand von Beispielen aus dem Münchener Stadtraum wird gezeigt, dass literarische Spaziergänge ein besonderes Potenzial haben, um die wechselseitigen Beziehungen zwischen Literatur und eigener Umgebung zu erkunden und regionale Literaturgeschichte als Gegenstand forschenden Lernens zu erkennen. Zudem eignen sich literarische Spaziergänge dazu, die kollektive Erinnerung sowie kulturell-literarische Konventionen zu reflektieren und mit Schüler:innen kultur- und diversitätsdidaktische Perspektiven zu erschließen.

Einleitung

Literarische Spaziergänge haben unter anderem die Erkundung literarisch relevanter Orte zum Ziel und führen zur Begegnung mit dem gegenwärtigen oder vergangenen literarischen Leben in einer Region, einer Stadt, einem Ortsteil, einem Straßenzug oder Gebäude und darüber hi-

naus auch mit Texten. Im Kontext des Literaturunterrichts bieten sie daher eine Gelegenheit, die zwei in der Regel eher getrennt gedachten Sphären *Literatur* und (*geographischer*) *Nahraum*¹ in einen Zusammenhang zu stellen (vgl. Knipp 2017, 2018; Piatti 2008). Der vorliegende Beitrag arbeitet die literaturdidaktische Relevanz dieses Verhältnisses heraus. Unter anderem greift er damit verbundene Fragen der schulischen Kanonbildung auf, da der geographische Nahraum des jeweiligen literaturdidaktischen Lernsettings von spezifischen literarischen Gegenständen, Akteur:innen, Orten, Praktiken etc. umgeben ist, die sich in jeweils spezifischer Weise zum gegenwärtigen Kanon verhalten² und die in jedem Fall Teil einer regionalen Literaturgeschichte sind.

Anhand von Beispielen aus dem Münchener Stadtraum wird gezeigt, dass literarische Spaziergänge ein besonderes Potenzial haben, um die wechselseitigen Beziehungen zwischen Literatur und eigener Umgebung zu erkunden und regionale Literaturgeschichte als Gegenstand forschenden Lernens zu erkennen. Zudem eignen sich literarische Spaziergänge dazu, die kollektive Erinnerung sowie kulturell-literarische Konventionen zu reflektieren und mit Schüler:innen kultur- und diversitätsdidaktische Perspektiven zu erschließen.

Zum Verhältnis von Literatur und (geographischem) Nahraum

Spätestens seit dem *spatial* bzw. *topographical turn* konzipieren kulturwissenschaftliche Ansätze Raum nicht mehr als statischen Container, sondern als Produkt kultureller Praxis sowie sozialer Erfahrungen und Aushandlungsprozesse (vgl. Dünne & Günzel 2006). Raum – und damit auch eine Region oder ein Stadtgebiet – existiert nicht aus sich selbst heraus, vielmehr wird er hervorgebracht, unterläuft einer kulturellen Kodierung (vgl. Fromm 2015, 31). Literatur als Medium kultureller Kodierung kann in der Konstitution des Raumes eine zentrale Rolle spielen.

¹ Wenn hier und im Folgenden von *Nahraum* die Rede ist, ist ein physischer Raum gemeint, der grundsätzlich von Schüler:innen oder Studierenden im Rahmen eines literarischen Spaziergangs (nicht aber einer literarischen Wanderung oder Reise) in einem angemessenen Zeitraum erreichbar ist. Dabei dürfte es sich um einen Bewegungsradius von wenigen hundert Metern bis Kilometern, z. B. der Größe eines Stadtgebiets, handeln (vgl. Ott im gleichen Band).

² Sie können zum Beispiel im nationalsprachigen Kanon enthalten sein oder nur in einer bestimmten Region Wirkung entfaltet haben, können den großen Tendenzen einer Epoche folgen, entgegenlaufen, auf sie referieren oder aber selbst als Referenzpunkt gelten.

In ihrer Einleitung zur Münchener Stadtgeschichte machen die Herausgeber auf die enge Verflechtung von Literatur und (städtischem) Raum, von *Textstädten* und *Steinstädten* aufmerksam:

[S]eit der Stadtgründung legen sich Schichten der Literatur über diese SteinStadt, Schichten von erdichteten Stadtbildern, von Erzählungen aus dem Stadtleben und von den literarischen Diskursen der Schriftstellerinnen und Schriftsteller, von Netzwerken des literarischen Lebens und Betriebs. (Fromm et al. 2019, 13)

Sie verweisen dabei auf den anthropologisch angelegten Drang der Menschen zu erzählen (*homo narrans*; vgl. u. a. Fisher 1987) und zugleich auf die wechselseitige Beziehung zwischen Städten und ihren Bewohner:innen. Die Stadt gewinnt durch die vielen narrativen Schichten deutlich an Kontur und Charme: durch die in ihr entstandenen und über sie verfassten literarischen Werke, die in ihr gelebte literarische Praxis, die in ihr geführten literaturbezogenen Diskurse, die Stadtgeschichtsschreibung, speziell auch durch die lokalen Mythen, die sich in informellen Bereichen des Lebens um die jeweilige Stadt ranken. Die Stadtbewohner:innen (re-)produzieren diese städtischen Narrative wiederum und profitieren letztlich auch von ihnen, da diese Narrative zur Attraktivität des eigenen Lebensraums beitragen, ja diesen erst erzeugen.³

In der regionalen Literaturgeschichte treffen die Dimensionen Text, Raum und Zeit direkt aufeinander. Mehr noch: In ihr verschmelzen, amalgamieren diese Dimensionen, weshalb in diesem Zusammenhang von „Kulturraumverdichtungen“ (Joachimsthaler 2002, 491; vgl. auch Vorderegger 2013) gesprochen wird. Ein Beispiel für eine solche Verschmelzung der Dimensionen Text, Raum und Zeit ist der geschichtsträchtige Königsplatz in München. Dort versammeln sich bei der Aktion „München liest aus verbrannten Büchern“⁴ jedes Jahr Autor:innen, Künstler:innen, Schüler:innen und Studierende, geschichtsbewusste und engagierte Bürger:innen der Stadt und lesen öffentlich aus einst verbrannten Werken vor. Die Aktion findet im Gedenken an den 6. Mai und vor allem den 10. Mai 1933 statt, an dem sich ca. 50 000 Münchner:innen an der Bücherverbrennung auf dem Königsplatz versammelten – ein Ort, der für das Nazi-Regime große Symbolkraft besaß und an dem unter anderem der sog. Führerbau stand. Im Zuge der Gleichschaltung durch die Nationalsozialist:innen waren Bü-

³ Für die Semiologie ist evident, dass die (sich stetig wandelnde) Stadt ein Raum voller Zeichen und Diskurse ist, ein les- und formbares Zeichensystem: „[D]ie Stadt spricht zu ihren Bewohnern, wir sprechen unsere Stadt [...]“ (Barthes 1988, 202).

⁴ Quelle: <https://lesungausverbranntenbuechern.de/wordpress/> (Zugriff: 10.03.2023)

cherverbrennungen zwar nur eines von vielen Mitteln, jedoch ein äußerst symbolträchtiges (vgl. Treß 2003).

Der Königsplatz ist heute tief im kollektiven Gedächtnis der Stadt verankert, nicht zuletzt aufgrund von Initiativen wie „München liest aus verbrannten Büchern“. In ihm speist sich ein historisches Bewusstsein über die Schrecken des Nazi-Regimes, über die architektonische Funktionalisierung von prunkvoll angelegten Plätzen und über literarisches Leben heute und damals.⁵ Denn natürlich war die Münchener Bücherverbrennung für den Großteil der Literat:innen in München und darüber hinaus Schock und Wendepunkt zugleich, der in den meisten Fällen, falls noch nicht geschehen, im Exil oder der inneren Emigration endete (vgl. Tworek 2019b, 413ff.)⁶:

Es war, als habe die auch in München, unter großem Zulauf der Bevölkerung, zelebrierte Verbrennung ‚undeutschen Schrifttums‘ (am 6. und am 10. Mai 1933) einen breiten Streifen verbrannter Erde zwischen die emigrierten und die inhaftierten Künstler, Wissenschaftler und Politiker und – auf der anderen Seite – die Anhänger des Nationalsozialismus gelegt. (Frühwald 2019, 402)

Literaturwissenschaftliche Anstrengungen konzentrieren sich bei der Analyse dieser Zusammenhänge darauf, den narrativ konstruierten Raum auszuleuchten bzw. seine Wechselwirkung mit literarischen Texten, Akteur:innen, Praktiken etc. systematisch zu erschließen (vgl. Fromm 2015; Fromm et al. 2019; Heydebrand 1999).⁷ Eine Stärke dieses Ansatzes liegt in An-

⁵ Es sei an dieser Stelle angemerkt, dass das NS-Dokumentationszentrum München (www.nsdoku.de; 10.03.2023) heute ein bedeutendes Element der historischen Bewusstseinsbildung in München und der Region darstellt. Es befindet sich ebenfalls am Königsplatz, dort wo einst die NSDAP-Hauptzentrale in München stand.

⁶ Daneben war aber auch ein beträchtlicher Anteil der Literatur-, Kultur- und Kuntschaffenden in graduellen Abstufungen der Ideologie der Nationalsozialist:innen zugewandt oder nahm sogar Spitzenfunktionen in der NSDAP ein. Fromm spricht von einer „Verdichtung konservativer, religiöser und national-völkischer Autoren“ (2019, 354), die das Erscheinungsbild der Literaturstadt München ab 1925 veränderte. Für eine vertiefte Auseinandersetzung mit den vielschichtigen literarischen Netzwerken, die um die Jahre der Machtergreifung herum agierten, empfiehlt sich die Lektüre von Fromm 2015 und 2019.

⁷ Das dargestellte Aufgabenfeld der regionalen Literaturgeschichtsschreibung bleibt in diesem Beitrag nur kursorisch, insofern als literarische Spaziergänge sich oft mit den Gegenständen regionaler Geschichtsschreibung befassen und auf ihre Ergebnisse zurückgreifen. Gleichwohl ist zu konstatieren, dass die regionale Literaturgeschichtsschreibung keineswegs mit festen Größen hantiert. Allein die Konstitution ihres Gegenstandes (der im konkreten Fall in den Blick genommenen Region) ist im Detail vertrackt (Wo beginnt und endet der Münchener Stadtraum?) und wird bei Hinzunahme von Konzepten wie Globalität und Digitalität noch komplexer. Lokale und regionale Ballungsräume (wie München, Berlin, Hamburg) zeichnen sich in besonderem Maße durch ihre globalen Verstrickungen aus, die sich im literarischen Raum der Stadt niederschlagen (vgl. Caspers et al. 2019 und 2016). Die Problematik der Begriffsbestimmung zeigt sich indes nicht nur auf territorialer und temporaler

lehnung an Renate von Heydebrand in der „Möglichkeit zur modellhaften Analyse von literarischer Kommunikation“ (Fromm et al. 2019, 13).⁸ Ähnlich archäologischer Forschungsarbeit werden, um im obigen Bild zu bleiben, nach und nach die Schichten der Wortstadt freigelegt und ihre Verflechtungen zu den Schichten der SteinStadt rekonstruiert.

Ein Beispiel für literarische Kommunikation im Kontext der Bücherverbrennung 1933, die auch für den schulischen Kontext von Relevanz ist, liefert Oskar Maria Graf. Für ihn war es eine Demütigung, dass er (mit Ausnahme einzelner Werke) nicht auf der Liste der zensierten Autor:innen stand, und für die Propaganda der Nationalsozialist:innen eingespannt wurde. Seine Reaktion, die er am 12. Mai 1933 in einem öffentlichen und viel beachteten Brief in einer Wiener Zeitung kundtat, spricht für sich:

Die schönste Überraschung aber ist mir erst jetzt zuteil geworden: Laut ‚Berliner Börsenkurier‘ stehe ich auf der weißen Autorenliste des neuen Deutschland und alle meine Bücher, mit Ausnahme meines Hauptwerkes ‚Wir sind Gefangene‘, werden empfohlen! Ich bin also dazu berufen, einer der Exponenten des ‚neuen‘ deutschen Geistes zu sein! [...]

Diese Unehre habe ich nicht verdient!

Nach meinem ganzen Leben und nach meinem ganzen Schreiben habe ich das Recht, zu verlangen, dass meine Bücher der reinen Flamme des Scheiterhaufens überantwortet werden und nicht in die blutigen Hände und die verdorbenen Hirne der braunen Mordbanden gelangen! (Graf 1933, 1)

Die literaturdidaktische Erarbeitung solcher und weiterer⁹ Verknüpfungen für den Unterricht, z. B. im Rahmen eines literarischen Spaziergangs über den Münchener Königsplatz, bietet die Möglichkeit, den Erwerb von literarischem Wissen und historischem Wissen gleichsam anzubahnen (vgl. Brand 2016). Schüler:innen bzw. Studierende dürften einen Eindruck davon gewinnen, wie stark politisches, gesellschaftliches und literarisches Leben damals wie heute

Ebene, sondern auch auf sprachlicher, da Globalität immer auch die Sprachen und Literaturen der Welt in den lokalen Erfahrungsraum der Menschen gebracht hat (vgl. Bosse 2013).

⁸ In von Heydebrands Studie(n) geht es um die Analyse fiktionaler Texte, die in einer spezifischen Region geschrieben wurden oder Wirkung entfalten konnten – unter der Bedingung der diskursiven Vernetzung dieser Texte von Distribuierenden und Rezipierenden in Vergangenheit oder Gegenwart (vgl. Fromm et al. 2019, 13f.; Heydebrand 1983). Im Kontext dieses Beitrags wird von einem weiten Literaturbegriff ausgegangen, sodass auch lyrische und dramatische aber auch faktuale Textsorten und historisch wertvolle Zeitdokumente (Briefe, Tagebucheinträge, Notizen etc.) in literarischen Spaziergängen von Relevanz sein können.

⁹ Beispielsweise kann in diesem Kontext gut mit Brechts 1939 veröffentlichtem Gedicht *Die Bücherverbrennung* gearbeitet werden, in dem er Grafs Protest ein literarisches Zeugnis widmet (vgl. Brecht 1999, 694).

verwoben sind, dass also die Literat:innen der Zeit immer im Lichte ihres jeweiligen historischen Kontexts zu betrachten sind.¹⁰ Zugleich lernen sie zu reflektieren, dass kollektive Erinnerung (z. B. gekoppelt an einen konkreten Ort) einem Wandel ausgesetzt ist und kulturell-literarische Konventionen gesellschaftlich konstruiert werden.¹¹

Die subjektive Involvierung der Schüler:innen oder Studierenden im Konnex von literarischem und historischem Wissen kann zusätzlich durch die körperliche Begegnung mit dem Raum angeregt werden.¹² Sucht man den Münchener Königsplatz im Rahmen eines literarischen Spaziergangs auf, so lässt sich die unmittelbare atmosphärische Wirkung des Raumes in die pädagogisch-didaktische Planung miteinbeziehen, etwa beim Besuch der oben genannten Veranstaltung oder beim gemeinsamen Lesen literarischer Texte über Bücherverbrennung direkt auf dem Königsplatz. An dieser Stelle sei exemplarisch auf eine eindrückliche Passage in Markus Zusaks *Die Bücherdiebin* verwiesen, in der die junge Heldin Liesel Meminger in Molding bei München einer Bücherverbrennung beiwohnt:

Um halb fünf hatte sich die Luft merklich abgekühlt.

Die Leute machten Scherze, dass man sich aufwärmen müsse. „Zu mehr ist dieser Schund doch sowieso nicht nütze.“

Man schaffte alles auf Karren herbei. Die Ladung wurde in der Mitte des Marktplatzes abgeworfen und mit etwas süßlich Riechendem übergossen. Bücher und Papier und andere leichte Gegenstände rutschten oder rollten von dem Haufen und wurden wieder hinaufgeworfen. [...]

¹⁰ Im literaturdidaktischen Feld wurde die Frage nach dem Verhältnis zwischen literarischem und historischem Wissen und Lernen vielseitig diskutiert (vgl. z. B. Brüggemann 2008; Fingerhut 2002; Müller-Michaels 1996), wobei vielfach Überlappungen in den Kompetenzmodellierungen von literarischem und historischem Lernen betont (vgl. Brand 2016) und das Potenzial von Synergien zwischen den Fächern Deutsch und Geschichte in diesem Kontext hervorgehoben werden (vgl. Korte 1996; Nutz 1997).

¹¹ Mit Baricelli kann aus geschichtsdidaktischer Perspektive konstatiert werden, dass historisches Lernen auf einem Wissen aufbaut, das grundsätzlich narrativer Natur ist und von Macht- und Dominanzansprüchen sowie damit verbundenen normativen Setzungen geprägt ist. Dem Konstruktcharakter sei daher mit dem Aufbau eines Geschichtsbewusstseins bei Lernenden nachzukommen (vgl. Baricelli 2018, 51; auch Lücke 2017).

¹² Da sie viel mit der Wirkung von Räumen und der individuellen Erfahrung zwischen Raum und Text arbeiten, ist anzunehmen, dass literarische Spaziergänge und die darin enthaltenen Aufgabentypen in Anlehnung an Winkler (2015, 161f.) bei Lernenden in besonderem Maße die subjektive Involviertheit sowie ein Wechselspiel zwischen subjektiver Involviertheit und genauer Textwahrnehmung fördern. Grundsätzlich sind aber auch Aufgaben denkbar, die auf eine genaue Textwahrnehmung zielen, etwa bei entsprechender Integration von Texten wie denen von Graf oder Zusak in diesem Kapitel oder beispielsweise bei der Quellenarbeit mit (literar)historischen Dokumenten.

Als Liesel sich ihren Weg durch die Menge zu bahnen versuchte, verleitete sie ein Knistern zu der Annahme, dass man das Feuer bereits angezündet hätte. Sie haben ohne mich angefangen! Aber das stimmte nicht. Das Geräusch entsprang den wie elektrisiert wartenden Menschen, deren innere Spannung mit jeder Sekunde wuchs.

Obwohl etwas in ihrem Innern ihr sagte, dass all dies ein Verbrechen war [...], war sie entschlossen, sich das Feuer anzusehen. Sie konnte nicht anders. [...]

Die orangefarbenen Flammen winkten der Menge zu, als sich Papier und Drucker-schwärze in ihrem Innern auflösten. Brennende Worte wurden ihren Sätzen entrissen.

Auf der anderen Seite, jenseits der flackernden Hitze, konnte man die Braunhemden und Hakenkreuze sehen, die sich an den Händen gefasst hatten. Die Menschen sah man nicht. Nur Uniformen und Abzeichen. (Zusak 2009, 122–125.)

Literarische Spaziergänge als Methode forschenden Lernens

Für den Literaturunterricht ergeben sich aus den beschriebenen Zusammenhängen vielfache Schnittmengen. So kann es ungemein aufschlussreich sein, wenn Orte einen bestimmten Einfluss auf das literarische Schaffen einer Person hatten; wenn ein realweltlicher Ort in ein literarisches Werk Eingang findet und dadurch Veränderungen, Wertungen oder symbolische Aufladung erfährt; oder wenn sich in der Begegnung mit dem realweltlichen Ort autobiographische, entstehungs-, editions- oder rezeptionsgeschichtliche Zusammenhänge zeigen. Das Erkennen wechselseitiger Beziehungen zwischen Literatur und Umgebung, das Erkunden diachroner und synchroner Zusammenhänge z. B. zwischen literarischen Texten und/oder Orten können zunächst vom Text selbst aber auch vom konkreten Ort aus zu denken sein. Literarische Spaziergänge, die sich solchen Themenfeldern zuwenden, nutzen folglich die Wissensbestände regionaler Literaturgeschichte. Da diese jedoch oft deutlich weniger erforscht sind als die Zusammenhänge der nationalsprachlichen Literatur- und Epochengeschichte, bieten sie ein besonderes Potenzial: Sie können im literaturdidaktischen Kontext als authentische Gegenstände forschenden Lernens beschrieben und in dieser Form für die Konzeption von eigenen literarischen Spaziergängen genutzt werden. Zugleich kommen sie einem bestehenden Desiderat nach, forschendes Lernen für die Auseinandersetzung mit deutschdidaktisch relevanten Fragestellungen zu nutzen.¹³

¹³ Das Konzept des forschenden Lernens wurde von der Hochschuldidaktik bereits in den 1970er Jahren in den Diskurs um die Reform der Hochschullehre eingebracht und erfährt im Kontext der Lehrer:innenbildung bzw. der Fachdidaktiken nach wie vor breite Aufmerksamkeit (vgl. Wulf et al.

Literarische Spaziergänge als Methode des forschenden Lernens verknüpfen in ihrer Grundidee den Prozess des Lernens (*learning cycle*) mit dem des Forschens (*research cycle*; vgl. Wildt 2009). Man löst sich dabei von der Idee, bereits vorhandenes Wissen – etwa aus dem Bereich der Literaturgeschichte – lediglich zu reproduzieren, sondern regt Lernende in einem kollaborativen Prozess dazu an, Themenfelder selbst zu erschließen, Wissen aktiv zu generieren und kritisch zu reflektieren. Idealerweise werden die Lernenden so direkt am wissenschaftlichen Prozess beteiligt, etwa wenn sie sich auf die Spuren von Autor:innen im eigenen Nahraum begeben, Netzwerken nachspüren oder, wie im weiteren Verlauf dargestellt wird, von der Forschung bislang wenig beachtete literarische Stimmen systematisch aufarbeiten.

Der Fokus auf die regionale Literaturgeschichte läuft dabei keineswegs den Wissensbeständen nationalsprachlicher, europäischer etc. Literatur- und Epochengeschichte entgegen, sondern ergänzt diese. Schüler:innen oder Studierende erkennen die Dynamik im Entstehen literarischer Diskurse vor Ort, wie sich lokale Eigenheiten und Netzwerke bilden können, die konträr zu einer ganzen Epoche stehen können (z. B. einem fehlenden Vormärz in München, s. u.) oder diese maßgeblich prägen können (z. B. die Wiener Moderne, die Avantgarde in Berlin; vgl. dazu Thiery in diesem Band):

Aus Sicht einer regionalen Literaturgeschichte unterlaufen einzelne Autorinnen und Autoren sowie lokale Gruppen die kanonisierten Epochenzuordnungen. Gerade das Beispiel München kann zeigen, wie abstrakt Epochenbestimmungen sind: Der Vormärz ist ebenso wenig sichtbar in der Stadt wie Dada. Die Autorinnen und Autoren, die sich in der Stadt zusammenfinden und miteinander interagieren, sind Beispiele für den Stilpluralismus ihrer Zeit – und so relativiert sich angesichts des hier gewählten Umgangs mit Literaturgeschichte die Allgemeingültigkeit üblicher Epochengliederungen. (Fromm et al. 2019, 15)

Letztlich ergibt sich in der Auseinandersetzung mit regionaler Literaturgeschichte eine große Chance im Lernbereich Epochenwissen: Da gerade der abstrakte Charakter von Epochenzuordnungen und -bestimmungen sowie die jeweilige Zuordnung von Autor:innen und Texten im schulischen Kontext Lernenden oft Probleme bereitet, bieten die konkret situierten literarischen Spaziergänge eine anschauliche Folie, vor der neben den spezifischen Wissensbeständen einer regionalen Literaturgeschichte kontrastiv auch Wissen über Epochen sowie eng damit verbunden über den nationalsprachlichen, europäischen etc. Kanon erworben werden kann. So verstanden stellen literarische Spaziergänge eine wertvolle methodische Ergänzung zum bisherigen Instrumentarium der Didaktik der Literaturgeschichte dar. Diese präferiert seit den

2020). Auf den schulischen Unterricht ausgelegte Modelle finden sich im Bereich der Deutschdidaktik allerdings nach wie vor nur wenige (z. B. Dannecker/Schmitz 2019; Uhl 2020).

frühen 2000er Jahren ohnehin einen entdeckenden und problemorientierten Zugang, im Rahmen dessen Lernende den Konstruktionscharakter jeglicher Literaturgeschichtsschreibung erkennen (vgl. Masanek 2022, o. S.).

Gleichzeitig ergeben sich durch das Loslösen vom literaturgeschichtlichen Kanon aber auch literaturdidaktische Fragen, sowohl was die Bestimmung und Begründung der Gegenstände als auch was die methodische Vorgehensweise anbelangt:

- Wie lassen sich konkrete literaturdidaktische Gegenstände modellieren, die das Verhältnis von Text, Raum und Zeit mit Blick auf eine regionale Literaturgeschichtsschreibung situativ an (idealerweise) jedem Lernort in spezifischer Weise zum Vorschein bringen?
- Wie können die dabei zu erwerbenden Kompetenzen beschrieben und operationalisierbar gemacht werden?
- Wie kann dem Anforderungskomplex methodisch begegnet werden und zwar in einer Form, in der man Text, Raum und ggf. sogar Zeit erfahrbar macht?

Im Folgenden wird angenommen, dass gerade literarischen Spaziergängen das Potenzial inneohnt, sich im literaturdidaktischen Kontext mit diesen Fragen auseinanderzusetzen. Literarische Spaziergänge können als Literatur-und-Raum-Erkundungen beschrieben werden (vgl. Ott in diesem Band). Dabei wird entsprechend der Differenzierung nach Ott der Fokus auf solche Spaziergänge gelegt, die in einem physischen Raum erfolgen, der sowohl geographisch als auch morphologisch beschreibbar ist, von Lernenden also mit dem eigenen Körper erfahrbar sind. Spaziergänge bzw. Erkundungen, die im virtuellen Raum stattfinden oder Teil der Handlung eines literarischen Werkes sind (vgl. Hammer-Bernhard in diesem Band), finden im vorliegenden Beitrag keine ausdrückliche Berücksichtigung.

Aus semiologischer Perspektive lässt sich zudem argumentieren, dass der literarische Spaziergang zum einen voraussetzt, die Stadt selbst als Zeichensystem lesen zu können. Zum anderen schafft man allein durch die Bewegung der Lernenden durch den Stadtraum ein neues diskursives Textgeflecht, das über die literarischen Ursprungstexte, die Schriftsteller:innen und aufgesuchten Orte hinausreicht. In der sinnlichen literarästhetischen Erfahrung und durch das Verlassen des Klassenzimmers wird die Literaturbegegnung zu einem Akt kultureller Teilhabe und zu einem öffentlich sichtbaren Ereignis (vgl. Ott/Wrobel 2018).

Die Erkundung solcher Orte und ihrer diskursiven Zusammenhänge im Kontext literarischer Spaziergänge kann in verschiedenen Dimensionen erfolgen, immer aber ist sie an eine (zumindest minimale) geographische Verortung geknüpft.¹⁴

¹⁴ Die Hypothese scheint auch für Literatur zu gelten, die im digitalen Raum entsteht, denn die Autor:innen selbst befinden sich ja beim Schreiben aber auch sonst physisch an geographisch erkundbaren Orten.

1. Dimension der Zeit: Interessiert man sich für ideen-, mentalitäts-, kultur- oder literaturgeschichtliche Zusammenhänge, für die diachrone Betrachtung und Konstituierung von Orten, Akteur:innen, Netzwerken, literarischen Praktiken etc., für den Wandel literarischen Lebens an einem konkreten Ort oder in einer Region, bietet die regionale Literaturgeschichtsschreibung Zugänge, Ergebnisse und Methoden für das eigene Vorhaben.
2. Dimension des Raums: Möchte man auf einer synchronen Ebene der Vernetzung der lebensweltlichen Orte, Akteur:innen, Netzwerke des literarischen Lebens und Betriebs etc. sowie den literarischen Diskursen nachspüren, dann bewegen sich die eigenen Erkundungen innerhalb eines (zunächst beliebig definierbaren) Raumes, sind also geografisch verortet. Ein mögliches Ergebnis dieser Arbeit ist die Erstellung einer literarischen Topografie des entsprechenden Raumes – möglicherweise kann hierbei bereits auf bestehende Topografien zurückgegriffen werden.
3. Dimension des Netzwerks: Die Dimension des Netzwerks speist sich im Grunde aus den Dimensionen Zeit (1.) und Raum (2.) und rekurriert auf das Konzept rhizomartiger Netze nach Gilles Deleuze und Félix Guattari (1977). Die an den botanischen Begriff für Wurzelgeflechte angelehnte Metapher dient als Form der Weltbeschreibung und löst sich von einem Denken in vermeintlich klaren Hierarchien und Dichotomien zugunsten eines wuchernden Netzwerkes. Im Kontext literarischer Spaziergänge kann ein Fokus auf die Dimension *Netzwerk* vielschichtige, multidimensionale Zusammenhänge erkennen lassen, die nicht wie bei 1. und 2. zielgerichtet sein müssen, sondern lediglich auf einer deskriptiven Ebene offengelegt und nachverfolgt werden. Zudem ist ein großer Vorteil darin zu sehen, dass Netzwerke auf dem Prinzip der Vielheit gründen (vgl. Deleuze/Guattari 1977, 13ff.) und die Arbeit mit bzw. an ihnen in Mehrheitsdiskursen sonst unsichtbare Akteur:innen, Orte, Konnexionen etc. beschreibbar und sichtbar machen kann.¹⁵ Das Erschließen rhizomartiger Netze im Kontext literarischer Spaziergänge hat sicherlich experimentellen Charakter und sprengt lineare Konzepte von literarischen Spaziergängen (nach dem Schema Station A, Station B, Station C). Gerade die Zuhilfenahme von digitalen Tools könnte bei der Erkundung und Sichtbarmachung solcher Netzwerke hilfreich sein.¹⁶

¹⁵ An dieser Stelle sei darauf aufmerksam gemacht, dass die Worte *sichtbar* und *hörbar* (sowie ihre Derivate) fälschlicherweise nahelegen, dass es an den nicht zu sehenden und zu hörenden Personen und Gruppen liegt, dass man sie nicht sehen und hören kann. Davon ist Abstand zu nehmen. Gemeint sind von der Dominanzgesellschaft erzeugte Strukturen, die diesen Personen und Gruppen einen passiven Zustand auferlegen und sie gewaltsam aus der öffentlichen Wahrnehmung herausdrängen.

¹⁶ Die Webseite mapping.postkolonial.net/mapping stellt beispielsweise ein digitales Tool zur Verfügung, das nicht nur einzelne koloniale Spuren (z. B. Straßennamen, öffentliche Plätze) in München sichtbar macht, sondern ganze diskursive Netzwerke (<https://mapping.postkolonial.net/mapping>; Zugriff: 31.03.2023).

Überlegungen zum Prinzip der Vielstimmigkeit

Aus den bislang angestellten Überlegungen ergibt sich, dass eine zielführende literaturdidaktisch fundierte Beschäftigung mit literarischen Spaziergängen im schulischen Kontext oder im Rahmen der Lehrer:innenbildung mit einer reflektierten Auswahl der Inhalte verbunden ist. Aus didaktischer Perspektive erfordert die Konzeption literarischer Spaziergänge für den Deutschunterricht eine Begründung der ausgewählten (literaturdidaktisch relevanten) Gegenstände und Orte, die sich nicht automatisch aus den allgemein anerkannten kanonischen und regionalen literaturgeschichtlichen Wissensbeständen und Lektüreempfehlungen ableiten lässt. Damit rühren literarische Spaziergänge auch an eine normativ-politische Dimension: Auf welche und auf wessen Pfade man sich nämlich bei literarischen Spaziergängen begibt und auf welche man sich nicht begibt, beruht notwendigerweise auf normativen Setzungen, die am Ende einer reflektierten Entscheidungsfindung stehen sollten.¹⁷ Reflexionsfragen wie die folgenden können bei der Auswahl Orientierung geben:

- Was lesen wir, wo lesen wir, wen lesen wir und für welche Orte interessieren wir uns auf solchen Spaziergängen?
- Auf wessen Spuren begeben wir uns und welche Wertung nehmen wir dadurch vor?
- Wie lässt sich die Entscheidung für einen bestimmten Spaziergang literaturwissenschaftlich und -didaktisch sowie pädagogisch begründen, aber auch relativieren (und zwar ohne zugleich das bestehende Konzept abzuwerten)?
- Welche Spaziergänge hätten ergänzend oder stattdessen gemacht werden können?

Dass bei den pädagogisch-didaktischen Überlegungen eine Orientierung am Prinzip der Vielstimmigkeit nicht nur plausibel, sondern geboten ist, liegt zunächst in der Sache selbst begründet: „The city always speaks, and with many voices“ (Pike 1981, IX); so charakterisiert Burton Pike die Grundqualität der Stadt, ständig viele Stimmen gleichzeitig erklingen zu lassen. An literarischen Spaziergängen im städtischen Raum ist also gerade interessant, ein möglichst großes und vielfältiges Orchester an Stimmen zu erkunden, auch wenn dies, wie die weiteren Ausführungen zeigen, mit erheblichem Forschungsaufwand und Archivarbeit verbunden sein kann. Denn wie die *Gender*, *Queer*, *Intercultural*, *Disability Studies* und andere gezeigt haben, ist ein beträchtlicher Bereich des sozialen Lebens und ein großer Teil der Gesellschaft in der

¹⁷ Dies gilt im Grunde auch für jeden anderen Lektüreauswahlprozess im Deutschunterricht und darüber hinaus auch für alle andere Inhalte in ihm. Die Gegenstände im Deutschunterricht sind nämlich nur dem Anschein nach autonom (vgl. Anselm 2017, 23); sie beruhen letztlich auf (mehr oder weniger) reflektierten Entscheidungen, denen wiederum Werte und Normen zugrunde liegen.

Literatur und im Literaturbetrieb, aber auch weit darüber hinaus unterrepräsentiert, strukturell benachteiligt und marginalisiert – mit der Folge eines enormen Mangels an Sicht- und Hörbarkeit. Die fehlende Sicht- und Hörbarkeit setzt sich auch im schulischen Kanon und der hochschuldidaktischen Arbeit fort (vgl. u. a. Will 2019).¹⁸ Erst in den letzten Jahren erfahren die kulturwissenschaftlich geprägten Diskurse über eine literaturdidaktische Beschäftigung mit marginalisierten Personen und Gruppen eine breitere Rezeption.¹⁹

In Anlehnung an Mecheril (2001, 11) und Decke-Cornill (2007, 243) können folgende Fragen die Konzeption literarischer Spaziergänge reflektieren, um sie an den diversitätsbezogenen Zielen zu messen:²⁰

- Auf welche Weise schließt/schloss das literaturdidaktische Handeln bzw. der literaturdidaktische Ort im Spaziergang marginalisierte Personen, Gruppen, Communities etc. aus?
- Auf welche Weise beteiligt sich der literarische Spaziergang an Prozessen des *Othering* oder reflektiert und widersetzt sich diesen?

¹⁸ An dieser Stelle sei auf die Online-Plattform #breiterkanon verwiesen, die für Kanonprozesse sensibilisieren und durch die Erschließung neuer, z. B. literarhistorischer Perspektiven auf Gattungen, Epochen, Themenfelder etc. eine Verbreiterung des Kanons vorantreiben will. Die Plattform argumentiert, dass sich historische Diskriminierung in der Produktion von Literatur zwar nicht nachträglich verändern, wohl aber reflektieren ließe. Zudem könnten diskriminierende Wertungsprozesse verändert werden, die die Kanonbildung in der Gegenwart maßgeblich beeinflussen (vgl. Netzwerk #breiterkanon 2022, 1).

¹⁹ Unbestritten bleibt der große Einfluss früher Arbeiten in den 1990er Jahren im pädagogisch-didaktischen Feld, oft abgeleitet von den Arbeiten Axel Honneths zum Begriff der Anerkennung (vgl. Honneth 1994) oder Bernhard Waldenfelds Konzeptionen zum Fremden und zum Anderen (vgl. Waldenfelds 1997). Über die Jahrzehnte entwickelte sich langsam aber stetig (und in den Fremdsprachendidaktiken deutlich schneller) ein literaturdidaktisches Interesse an Schnittstellen zu den Feldern Interkulturalität (vgl. z. B. Rösch 2006; 2013; 2017), Inklusion und Behinderung (vgl. u. a. Dannecker/Schindler 2021; Fricke/Kagelmann 2016), Gender und queere Diversität (vgl. u. a. Decke-Cornill 2007; Prengel 1995 und 2007; Dall’Armi/Schurt 2021). In jüngerer Zeit differenzieren sich auch Konturen einer postkolonialen Literaturdidaktik (vgl. Kißling 2020 und 2021) und herrschafts- bzw. rassismuskritischen Deutschdidaktik (vgl. Fereidooni/Simon 2020; Simon 2021) heraus.

²⁰ Sowohl Mecheril (2001) als auch Decke-Cornill (2007) formulieren die folgenden Fragestellungen im Kontext einer *Pädagogik des Anderen*. Decke-Cornill geht der Frage nach, inwiefern es überhaupt legitim ist, „Literatur im Kontext einer Pädagogik der Anerkennung zu betrachten und eine Literaturdidaktik der Anerkennung zu formulieren“ (2007, 243). Sie argumentiert entlang der theoretischen Vorarbeiten von Zygmunt Baumann, Michail Bachtin, Gundel Mattenklott, H. G. Widdowson und anderen, dass ein enger Konnex zwischen literarästhetischer Praxis und sozialer Ordnung bestehe, Literatur diese Ordnung zwar infrage stellen könne – und damit im Dienste einer Anerkennung von Vielfalt stehen könne –, dies aber nicht zwangsläufig tue (vgl. ebd., 245). Bei Textauswahl und Inszenierung von Texten im didaktischen Kontext gelte „das Prinzip der Vielstimmigkeit“ und „das der anerkennenden Aushandlung von Bedeutung mit offenem, allerdings nicht beliebigem Ausgang“ (ebd., 255).

- Wie kann im literarischen Spaziergang ein kommunikativer Einbezug verschiedener Stimmen gelingen, der marginalisierte Personen, Gruppen, Communities etc. nicht nötigt, sich als das nicht-normalisierte „Andere“²¹ darzustellen, und zugleich die Freiheit gewährt, ihre Marginalisierung zu thematisieren? Dabei gilt es im Sinne Waldenfels zu beachten, dass Lehrenden und Lernenden bewusst ist/wird, dass eine solche Anerkennung von vielfältigen Stimmen nicht als eine Transformation des Anderen in Eigenes missverstanden werden darf. Es gilt anzuerkennen, dass das Andere in jedem Fall unverfügbar ist. Die Zielgröße für pädagogisch-didaktisches Handeln ist die Arbeit an der eigenen Wahrnehmung des Anderen (vgl. Decke-Cornill 2007, 242).

In der Begegnung mit der Vielfalt an Stimmen formiert sich zusätzlich eine literaturdidaktisch relevante Erkenntnis: Literatur hat schon immer auch marginalisierten Personen und Gruppen ein Ventil geboten. Selbst wenn sie in den unterdrückenden Systemen der Mehrheitsgesellschaften kein Gehör finden konnten, so kamen sie mit ihr und in ihr doch zu Wort. Literatur unterliegt gerade nicht einem (einer Dominanzgesellschaft zuträglichen) Prinzip der Komplexitätsreduktion, sondern beharrt auf komplexen und kontingenten Darstellungen, verneint Vereinfachungen und Eindeutigkeiten (vgl. ebd. 2007, 244f.). „[I]m Kräftefeld der Literatur [wirken] Energien der Vielfalt, der Subversion und des Widerstands gegen Kontrollversuche und Gleichmacherei. Literatur stellt eine Herausforderung für Normalisierungsbestrebungen dar.“ (ebd., 245) Literatur lädt also geradezu ein zu einer Begegnung mit der Stimmenvielfalt einer Stadt und liefert damit auch eine Leitlinie für didaktisches Handeln, im konkreten Fall für die Auswahl von literarischen Texten, Personen, Orten, Netzwerken etc. und die Konzeption literarischer Spaziergänge.

Entsprechende Variationen von literarischen Spaziergängen im öffentlichen Raum können als innovative didaktische Zugänge auch auf gesellschaftliche und mediale Transformationsprozesse reagieren und diese begleiten, da in und mit ihnen der gesellschaftliche, kulturelle, politische, ökologische, historisch gewachsene und wirtschaftsbezogene Lebensraum ausgehandelt werden kann. Dieses transformative Lernpotenzial von pädagogischen Spaziergängen wurde bereits in zahlreichen Beiträgen hervorgehoben (vgl. u. a. Eberhardt 2020; Emde 2015; Hoiß/Tanner 2023).

Hervorzuheben ist an dieser Stelle (erneut), dass gerade die lokal verorteten literarischen Spaziergänge ein besonderes und subversives Potenzial haben: Analog zum Interesse einer regionalen Literaturgeschichtsschreibung widerstreben die darin zum Ausdruck gebrachten literarischen Stimmen, die gelesenen Texte, die besuchten Orte dem Druck kanonischer

²¹ Die Nomenklatur „das Andere“ und „das Eigene“ erfolgt an dieser Stelle in Anlehnung an die Begrifflichkeiten von Waldenfels (1997).

Standardisierung im Literaturunterricht. Dies rüttelt nicht an den für den Deutschunterricht zentralen Kategorien und Bestandteilen des Epochenunterrichts. Vielmehr kann eine regionalitätsbezogene Textauswahl im Kontext literarischer Spaziergänge Parallelen und Gegenbewegungen zu oder Disruptionen gegenüber den an Epochen ausgerichteten kanonischen Texten bzw. dem zu vermittelnden Epochenwissen aufdecken. Der Ansatz bietet also mindestens ein dreifaches Lernpotenzial:

- Lernen über regionalitätsbezogene literarische Texte, Personen, Orte, Kommunikation, Netzwerke etc. an einem konkreten Ort
- Lernen über epochenrelevante Zusammenhänge im Abgleich mit den regionalitätsbezogenen Wissensbeständen und Praktiken
- Lernen, kollektive Erinnerung sowie kulturell-literarische Konventionen und deren Konstruktcharakter zu reflektieren.

München neu lesen: #FemaleHeritage

Ausgehend von diesen Überlegungen werden im Folgenden Themenfelder skizziert, die an den oben dargestellten diversitätsbezogenen Zielen ausgerichtet sind. Sie alle sind jeweils auch als literaturwissenschaftliche und -didaktische Forschungsfelder anzusehen und können dazu beitragen, die kulturelle Erinnerung im Stadtraum München diversitätsorientiert zu reflektieren und Verzerrungen bzw. falsche Konzeptionen in der bisherigen Wahrnehmung der Stadt bzw. der regionalen (Literatur)Geschichtsschreibung offenzulegen und auszuräumen. Es bleibt ein Desiderat für weitere literaturdidaktische Arbeiten, dazu konkrete literarische Spaziergänge im Sinne der oben skizzierten Leitlinien zu entwickeln.

Ein möglicher Ausgangspunkt für einen literarischen Spaziergang, der mit dem gängigen Narrativ aufräumt, dass das literarische Leben in München vor allem von männlichen Akteuren geprägt war, ist die Ausstellung *Frei Leben! Die Frauen der Boheme 1890–1920*, die seit 01.07.2022 in der Monacensia im Hildebrandhaus in München zu sehen ist.²² Die Ausstellung ist das Ergebnis intensiver Forschungsarbeit und verfolgt das Ziel, das weibliche Kulturerbe Münchens der kollektiven Erinnerung hinzufügen (vgl. Buettner 2022; Richardsen 2018). Damit stellt die Ausstellung einen Gegenpol dar zu einer Vielzahl von Bänden über literarische Spaziergänge oder das literarische Leben in München, die mehrheitlich männliche Autoren in den Blick nehmen, männliche Stimmen in den Vordergrund rücken und Autorinnen sowie

²² <https://www.muenchner-stadtbibliothek.de/monacensia-im-hildebrandhaus> (Zugriff: 27.03.2023)

Autor:innen als eine Abweichung von der Norm charakterisieren (*Othering*) und normalisieren (vgl. dazu stellvertretend Heißeher 2008).

Die Ausstellung kann Ausgangspunkt (oder auch Hauptort) für einen literarischen Spaziergang sein, der Franziska zu Reventlow, Margarete Beutler und Emmy Hennings in den Mittelpunkt stellt: Die drei Frauen zogen um 1900 so wie viele andere junge Frauen auch nach München, um dort ihr Glück als Künstlerinnen oder Schriftstellerinnen zu versuchen. Obwohl dieses Unterfangen hohe Risiken barg und oft mit prekären Lebensumständen verbunden war, wählten sie die Freiheit der Stadt. Beutler, zu Reventlow und Hennings zeigen in ihren Texten – aber auch darüber hinaus – Kritik und Widerstand gegen die Einhegung und Beschränkung durch das patriarchale Literatur- und Gesellschaftssystem.

Ein literarischer Spaziergang zu diesen und anderen Autor:innen der Boheme macht aber auch generationenübergreifende Diskurse sichtbar: Teilnehmende können lernen, dass Themen wie die ungleichen und oft prekären Lebens- und Arbeitsbedingungen von Frauen (im und außerhalb des künstlerischen Bereichs), faire Bezahlung und sicheres Auskommen, Arbeit und Kindererziehung, Leben ohne bzw. mit Mann:Frau (oder Männern:Frauen), Frauenrechte, Sexualität, Gesundheit und Unversehrtheit weiblicher Körper sowie Selbstbestimmung über diese (vgl. Buettner 2022, 13; auch Mokrohs 2022) auch vor über hundert Jahren bereits diskutiert wurden und für Frauen virulent waren: „Ich will und muß einmal frei werden; es liegt nun einmal tief in meiner Natur, dieses maßlose Streben, Sehnen nach Freiheit. [...] ich muß gegen alle Fesseln, alle Schranken ankämpfen, anrennen [...]“ (Reventlow 1890, zit. nach Mokrohs 2022). So schreibt Franziska zu Reventlow in einem Brief an Emanuel Fehling am 29.11.1890. Ihre Aussage zeigt: Damals wie heute werden von Literat:innen geschlechtsbezogene Realitäten und Utopien verhandelt und gesellschaftliche Gegendiskurse erzeugt.

Literarische Spaziergänge, die diese Facetten literarischen Lebens aufgreifen, geben der Boheme zwischen den großen kulturellen Zentren München, Berlin, Wien und Zürich ein neues Gesicht – und sie sorgen dafür, dass die Stimmen der beteiligten und zugleich oft benachteiligten, marginalisierten Künstlerinnen heute Gehör finden. Sie können zudem dafür sorgen, dass auch zeitgenössische Münchener Stimmen, die sich ein gutes Jahrhundert später mit ähnlichen Themen auseinandersetzen, in das literaturunterrichtliche Geschehen vordringen. Beispielhaft können das rege literarische Schaffen und die Autor:innen rund um den Schamrock-Salon in den Blick genommen werden, ein literarischer Ort, der Lyrikerinnen ein Forum bietet und ein Netzwerk über Genre-, Generationen- und Sprachgrenzen hinweg schafft (vgl. Schamrock e. V., o. J.). Wie aktuell der Kampf gegen die nach wie vor bestehenden geschlechtsbezogenen und systemischen Ungerechtigkeiten ist, zeigt die folgende Aussage zur Motivation des Unterfangens, die dem oben skizzierten Impetus von Franziska zu Reventlow nicht unähnlich ist:

Warum Schamrock? Aus kreativer Wut! Literatinnen werden seltener zu Lesungen und Literaturfestivals eingeladen und haben weniger Möglichkeiten aufzutreten und zu veröffentlichen. Literatur von Frauen wird immer noch gerne als mindere ‚Frauenliteratur‘ eingestuft, im Gegensatz zu ‚normaler‘ männlicher Literatur. So wird verhindert, dass Frauen sich in die Norm und den Kanon einschreiben können. (ebd.)

Schamrock trägt über die Durchführung von Salons, Poetry- und Filmfestivals, Ausstellungen, Lyrik-Biennalen etc. stark zur Förderung von Frauen im Literaturbereich bei und regt dazu an, die literaturbezogenen Praktiken und das kollektive literarische Gedächtnis nicht nur in München grundlegend zu reflektieren und infrage zu stellen. Mit literarischen Spaziergängen lassen sich im Umfeld von Schamrock weitere bekannte Münchener Literat:innen erschließen, die dem Verein nahestehen: Augusta Laar, die den Salon auch leitet und gegründet hat, Alma Larsen oder Sarah Ines Struck (vgl. Laar et al. 2013).

Didaktische Perspektiven und Forschungsdesiderate

Ausgehend vom Prinzip der Vielstimmigkeit können sich pädagogisch-didaktische Konzeptionen von literarischen Spaziergängen systematisch an der Aufarbeitung blinder Flecken im kollektiven (literarischen) Gedächtnis beteiligen. Wo immer möglich, sollte man sich auf bereits vorhandene Forschungsergebnisse z. B. der regionalen Literaturgeschichtsschreibung stützen. Viele der im Folgenden nur skizzenhaft dargestellten Themenfelder werden in den Kultur- und Literaturwissenschaften aktuell aber noch verhandelt, sodass vielfach – und das dürfte auf eine konkrete Region bezogen noch viel mehr der Fall sein – noch keine Systematisierungen mit Blick auf relevante Autor:innen, Werke, Netzwerke, Themenfelder, Orte etc. vorliegen. Für den Literaturunterricht ergeben sich daraus allerdings große Chancen, da das diversitätsorientierte Abstecken des regionalen literarischen Feldes in der eigenen Umgebung aufgrund seiner Ergebnisoffenheit für Schüler:innen und Studierende sehr motivierend sein kann, umso mehr, wenn man einer gemeinsam erarbeiteten Leitfrage nachgeht und zum Beispiel mit der Lerngruppe zusammen entsprechende literarische Spaziergänge entwickelt (vgl. Hoiß/Tanner 2023).

So können beispielsweise queere Autor:innen, Netzwerke etc. sowie literarische Werke, deren Handlung sich mit queeren Personen und Themen auseinandersetzen, einen Schwerpunkt bei der Konzeption eines literarischen Spaziergangs darstellen. München bietet hierbei vielfältige Möglichkeiten, obgleich ein großer Teil davon noch nicht ins Bewusstsein der breiten Öffentlichkeit vorgedrungen ist. Das Queer Film Festival München beispielsweise steht seit 2015 für Diversität auf der Leinwand und präsentiert Filme abseits des hetero- und homo-

normativen Kinos.²³ Mit der Filmauswahl werden Stereotypen immer wieder hinterfragt und intersektionale queere Perspektiven in den Vordergrund gerückt (vgl. QFFM o. J.).

Die Ausstellung „To Be Seen. Queer Lives 1900–1950“ im NS-Dokumentationszentrum im München bietet einen historischen Zugang und wirft Licht auf queere Personen – nicht nur aus dem Bereich Literatur – in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Literarische Spaziergänge in diesem Bereich können dazu beitragen, die kulturelle (literarische) Erinnerung im Stadtraum München diversitätsorientiert zu reflektieren und für bislang blinde Flecken in der eigenen bzw. kollektiven Wahrnehmung zu sensibilisieren.

Eine weitere Konzeptidee könnten die Systematisierung oder Katalogisierung interkultureller Stimmen, z. B. von zugewanderten Literat:innen, sein, die für kürzere oder längere Zeit ihren Lebensmittelpunkt in München (oder an einem jeweils anderen Ort) hatten oder dort leben. Diese finden oft keinen Eingang in die regionale Literaturgeschichtsschreibung – und wenn doch, dann nur in einem ungenügenden Maße.²⁴ Entsprechend äußerte sich beispielsweise die Kritik an der eingangs herangezogenen Literaturgeschichte Münchens (vgl. Fromm et al. 2019):

Eines erstaunt allerdings doch: Einerseits beschwört man die ‚Glokalisierung‘, widmet sich dem Thema Exil und bezieht auch immer wieder Autoren ein, die nur kurz in München lebten. Andererseits werden ausgerechnet die Stimmen zuletzt zugewanderter Schriftsteller ganz ausgeblendet. (Weber 2019, o. S.)

Konkret vermisst man etablierte literarische Größen wie den iranisch-deutschen Dichter SAID, der jahrzehntelang in München im Exil lebte und dort 2021 auch verstarb oder Literat:innen wie Ota Filip (Tschechien), für den München zu Zeiten des Eisernen Vorhangs der zentrale Zufluchtsort war (vgl. ebd.). Auch Ayeda Alavie (Iran), Lena Gorelik (Russland), Yamen Hussein (Syrien) oder Abbas Khider (Irak) sind in diesem Kontext zu nennen. Weitere Stimmen über die Begegnung finden sich etwa im Band *Wir sind hier. Geschichten über das Ankommen* (Huber, Kleemann & Schley 2018). Der Realort München spielt zum Beispiel in der Lyrik von Yamen Hussein eine zentrale Rolle. In seinem Gedicht *Eine Herde von Hirschen ...* offenbart sich die emotional-prägende Bindung zwischen Stadt und lyrischem Ich:

²³ Da die Filme, die im Rahmen des QFFM gezeigt werden, häufig den Themenbereich Sexualität verhandeln, zum Teil auch mit expliziten Darstellungen, sollte je nach Alter der Lerngruppe zuvor die Altersangemessenheit der Filme geprüft werden.

²⁴ Vereinzelt finden sich Initiativen wie die Plattform weilerschreiben.jetzt, die es zugewanderten oder geflüchteten Schriftsteller:innen ermöglicht, in ihrer jeweiligen Muttersprache weiter zu schreiben, die eigenen Texte übersetzen zu lassen und online zu publizieren (<https://weilerschreiben.jetzt/> (Zugriff: 27.03.2023)).

Vor der Abreise | lasse ich die Koffer offen, | wie ein aufgeschlagenes und nicht ausgele-
nes Buch | und gehe zur Maximilianbrücke, | um Abschied von München zu nehmen.
| Ich strecke meine Hände in der kalten Luft aus, | damit mein Herz von Trauer geheilt
wird. [...] (Hussein 2018, 205)

In nur wenigen Versen gewinnt man einen Eindruck davon, welche Facetten des literarischen Lebens in München durch die Involvierung interkultureller Stimmen sichtbar werden und welche Möglichkeiten diversitätsorientierte Erkundungen im eigenen Nahraum für literaturdidaktische Kontexte eröffnen.

Die hier aufgeführten Beispiele dienen als literaturdidaktische Impulse für die Entwicklung von literarischen Spaziergängen mit forschendem Interesse. Sie decken aber nur einen Teil der diversen Stimmen im städtischen Raum (München) ab. Viele kamen in diesem Beitrag noch nicht zur Sprache, beispielsweise Autor:innen mit Behinderung, literarische Werke sowie literaturbezogene Orte und Netzwerke, die Menschen mit Behinderung und allen anderen eine Stimme geben, die in der Gesellschaft ungleich behandelt werden oder (z. B. rechtlich) ungleich gestellt sind. Es ist darüber hinaus für literaturdidaktische Forschung, Lehre und Unterricht wünschenswert und notwendig, auch intersektionale Querverbindungen zu suchen (vgl. Abrego et al. 2023) und zum Beispiel im Kontext literarischer Spaziergänge zur Geltung zu bringen.

Biographischer Hinweis:

Dr. **Christian Hoiß** ist Akademischer Oberrat am Institut für deutsche Sprache und Literatur II an der Universität zu Köln. Während der Arbeit an diesem Band war er Forschungs-koordinator am Münchener Zentrum für Lehrerbildung an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Seine Forschungsschwerpunkte liegen auf kulturwissenschaftlichen Zugängen im Sprach- und Literaturunterricht, mediendidaktischen Implikationen des digitalen Wandels sowie einer fachdidaktischen BNE-Forschung.

Primärliteratur

- Brecht, Bertolt (1999): Die Bücherverbrennung. In: Ders.: Die Gedichte von Bertolt Brecht in einem Band. Suhrkamp: Frankfurt a. M., 694.
- Graf, Oskar Maria (1933): Verbrennt mich! Ein Protest von Oskar Maria Graf. In: Unter Vorzensur. Arbeiter-Zeitung. Zentralorgan der Sozialdemokratie Deutschösterreichs. Nr. 130. Wien, 12. Mai 1933, 46. Jg., 1.

Hussein, Yamen (2018): Eine Herde von Hirschen. In: Huber, Katja; Kleemann, Silke; Schley, Fridolin (Hrsg.): Wir sind hier. Geschichten über das Ankommen. München: Allitera, 205.

Zusak, Markus (2009): Die Bücherdiebin. München: Blanvalet.

Sekundärliteratur

Abrego, Verónica; Henke, Ina; Kißling, Magdalena; Lammer, Christina; Leuker, Maria-Theresia (Hrsg.) (2023): Intersektionalität und erzählte Welten. Literaturwissenschaftliche und literaturdidaktische Perspektiven. Darmstadt: wbg.

Anselm, Sabine (2017): Werteerziehung durch Literatur? Überlegungen aus didaktischer Perspektive. In: Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnenverband (BLLV) (Hrsg.): ‚W‘ wie Werteerziehung in der Schule. Unser Miteinander WERTschätzend gestalten. München: Domino, 23–28.

Baricelli, Michele (2018): Diversität und historisches Lernen. In: APuZ. Aus Politik und Zeitgeschichte, 68. Jg, Nr. 38–39, 48–54.

Barthes, Roland (1988): Semiologie und Stadtplanung. In: Ders.: Das semiologische Abenteuer. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 199–209.

Bosse, Anke (2013): Regionale Literaturgeschichtsschreibung zwischen lingualem, territorialem und temporalem Prinzip. In: Cescutti, Marjan; Holzner, Johann; Vorderegger, Roger (Hrsg.): Raum – Region – Kultur. Literaturgeschichtsschreibung im Kontext aktueller Diskurse. Innsbruck: Wagner, 147–154.

Brand, Tilman von (2016): Historisches Lernen im Literaturunterricht. In: Praxis Deutsch, H. 259, 4–11.

Brüggemann, Jörn (2008): Literarizität und Geschichte als literaturdidaktisches Problem. Eine Studie am Beispiel des Mittelalters. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Buettner, Anke (2022): Im Archiv der Boheme. #FemaleHeritage. In: Bassermann-Jordan, Gabriele von; Fromm, Waldemar; Göbel, Wolfram; Kargl, Kristina (Freunde der Monacensia e.V.) (Hrsg.): Frauen der Boheme 1890–1920. Ausgewählte Beiträge zur Ausstellung „Frei leben!“. München: Allitera, 11–14.

Caspers, Britta; Hallenberger, Dirk; Jung, Werner; Parr, Rolf (Hrsg.) (2016): Theorien, Modelle und Probleme regionaler Literaturgeschichtsschreibung. Essen: Klartext.

Caspers, Britta; Hallenberger, Dirk; Jung, Werner; Parr, Rolf (2019): Ein Modell regionaler Literaturgeschichtsschreibung. In: Dies.: Ruhrgebietsliteratur seit 1960. Eine Geschichte nach Knotenpunkten. Stuttgart: J. B. Metzler, 1–20.

Dall’Armi, Julia; Schurt, Verena (Hrsg.) (2021): Von der Vielheit der Geschlechter. Neue interdisziplinäre Beiträge zur Genderdiskussion. Wiesbaden: Springer VS.

Dannecker, Wiebke; Schindler, Kirsten (2022): Diversitätsorientierte Deutschdidaktik. Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven empirischer Forschung. In: SLLD-B (Bd. 4: Diversitätsorientierte Deutschdidaktik; hg. v. Dens.). URL: <https://omp.ub.rub.de/index.php/SLLD/catalog/view/223/197/1193> (Zugriff: 20.03.2023).

Dannecker, Wiebke; Schmitz, Anke (2019): Deutschunterricht auf dem Prüfstand. Empirisches Arbeiten im Master of Education. Wiesbaden: Springer VS.

- Decke-Cornill (2007): Literaturdidaktik in einer ‚Pädagogik der Anerkennung‘: Gender and other aspects. In: Hallet, Wolfgang; Nünning, Ansgar (Hrsg.): Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik. Trier: WVT, 239–258.
- Deleuze, Gilles; Guattari, Félix (1977): Rhizom. Berlin: Merve.
- Dünne, Jörg; Günzel, Stephan (Hrsg.) (2006): Raumtheorie. Grundagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Eberhardt, Josephine; Emde, Oliver; Gläser, Georg; Neumeyer, Sybille; Ribak, Sina; Schneeweiß, Verena; Vrenegor, Nicole (2020): „Stadtrundgänge als politische ‚Bildungsbewegung‘. Gesellschaftlicher Wandel durch räumliches Wandeln.“ In: Eicker, Janis; Eis, Andreas; Holfelder, Anne-Katrin; Jacobs, Sebastian; Yume Sophie; Konzeptwerk Neue Ökonomie (Hrsg.): Bildung Macht Zukunft – Lernen für die sozial-ökologische Transformation?. Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag, 287–299.
- Emde, Oliver (2015): „Spazierend schreiten wir voran.“ Politische Stadtrundgänge als Lernarrangements politischer Bildung. In: Polis, 19/2, 21–24.
- Fereidooni, Karim; Simon, Nina (Hrsg.) (2020): Rassismuskritische Fachdidaktiken: Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung. Wiesbaden: Springer VS.
- Fingerhut, Karlheinz (2004): Didaktik der Literaturgeschichte. In: Grundzüge der Literaturdidaktik. Hrsg. von Klaus-Michael Bogdal und Hermann Korte. München: dtv, 147–165.
- Fingerhut, Karlheinz (2017): Literaturgeschichte und Literaturkanon. In: Baurmann, Jürgen; Kammler, Clemens; Müller, Astrid (Hrsg.): Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens. Seelze: Klett/Kallmeyer, 138–142.
- Fisher, Walter (1984): Human Communication as Narration. Toward a Philosophy of Reason, Value, and Action. In: Communication Monographs, Bd. 51, 1–22.
- Frickel, Daniela; Kagelmann, Andre (Hrsg.) (2016): Der inklusive Blick: Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Fromm, Waldemar (2015): Literarisches Leben in der Maxvorstadt. Eine kurze Geschichte von Treffpunkten und Kreisen 1850 bis 1968. In: Bäuml, Klaus; Fromm, Waldemar; Oelke, Harry; Schuler, Hubert (Hrsg.): Die Maxvorstadt. Historische Betrachtungen zu einem Kulturviertel. München: Allitera, 29–45.
- Fromm, Waldemar (2019): Unruhige Jahre 1914–1933 – Eine Skizze. In: Fromm, Waldemar; Knedlik, Manfred; Schellong, Marcel (Hrsg.): Literaturgeschichte Münchens. Regensburg: Friedrich Pustet, 349–361.
- Fromm, Waldemar; Knedlik, Manfred; Schellong, Marcel (Hrsg.) (2019): Literaturgeschichte Münchens. Regensburg: Friedrich Pustet.
- Frühwald, Wolfgang (2019): Literatur in München 1933–1945. In: Fromm, Waldemar; Knedlik, Manfred; Schellong, Marcel (Hrsg.): Literaturgeschichte Münchens. Regensburg: Friedrich Pustet, 401–412.
- Heißerer, Dirk (2008): Wo die Geister wandern. Literarische Spaziergänge durch Schwabing. München: C. H. Beck.
- Heydebrand, Renate von (1983): Literatur in der Provinz Westfalen 1815–1945. Ein literarhistorischer Modell-Entwurf. Münster: Regensburg.
- Heydebrand, Renate von (1999): Erforschung regionaler Literatur – heute? Überlegungen zu Rechtfertigung und Methodik. In: Schandera, Gunter; Schilling, Michael (Hrsg.): Prolegomena zur Kultur- und Literaturgeschichte des Magdeburger Raumes. Magdeburg: Scriptorum, 13–31.

- Hoiß, Christian; Tanner, Lea (Hrsg.) (2023): Pädagogische Spaziergänge in der kultur- und diversitätsorientierten Lehrer:innenbildung: Anregungen und Zukunftsvisionen aus dem deutsch-georgischen Dialog. München: LMU München, Elektronische Hochschulschriften. URL: <https://epub.ub.uni-muenchen.de/93935/> (Zugriff: 16.05.2023).
- Honneth, Axel (1994): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Huber, Katja; Kleemann, Silke; Schley, Fridolin (Hrsg.) (2018): Wir sind hier. Geschichten über das Ankommen. München: Allitera.
- Hussein, Yamen (2018): Eine Herde von Hirschen. In: Huber, Katja; Kleemann, Silke; Schley, Fridolin (Hrsg.): Wir sind hier. Geschichten über das Ankommen. München: Allitera, 205.
- Joachimsthaler, Jürgen (2002): Regionalität als Kategorie der Sprach- und Literaturwissenschaft. In: Instytut Filologii Germańskiej der Uniwersytet Opolski (Hrsg.): Regionalität als Kategorie der Sprach- und Literaturwissenschaft. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang, 491–501.
- Kißling, Magdalena (2020): Weiße Normalität. Perspektiven einer postkolonialen Literaturdidaktik. Bielefeld: Aisthesis.
- Kißling, Magdalena (2023): Diskriminierungssensible Methoden. Neue Lernwege im kulturwissenschaftlich ausgerichteten Literaturunterricht. In: Thielking, Sigrid; Hofmann, Michael; Esau, Miriam (Hrsg.): Neue Perspektiven einer kulturwissenschaftlich orientierten Literaturdidaktik. Würzburg: Königshausen & Neumann, 59–72.
- Korte, Hermann (1996): ‚Früher‘. Zeiterfahrung und historisches Verstehen im Literaturunterricht. In: Hohmann, Joachim S.; Johann Rubinich (Hrsg.): Wovon der Schüler träumt. Leseförderung im Spannungsfeld von Literaturvermittlung und Medienpädagogik. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 188–201.
- Laar, Augusta; Larsen, Alma; Struck, I. (Hrsg.) (2013): hingerissen in eurer Mitte. Schamrock-Festival der Dichterinnen 2012. München: Allitera.
- Lücke, Martin (2017): Diversität und Intersektionalität als Konzepte der Geschichtsdidaktik. In: Baricelli, Michele; Lücke, Martin (Hrsg.): Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts Bd. 1. Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag, 136–146.
- Masanek, Nicole (2022): Didaktik der Literaturgeschichte. In: KinderundJugendmedien.de. URL: <https://www.kinderundjugendmedien.de/fachdidaktik/6517-didaktik-der-literaturgeschichte> (Zugriff: 15.03.2023).
- Mecheril, Paul (2001): Anerkennung des Anderen als Leitperspektive Interkultureller Pädagogik? Perspektiven und Paradoxien. URL: <https://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/download/materialpool/MFV0201.pdf> (Zugriff: 27.03.2023)
- Müller-Michaels, Harro (1996): Kanon – Denkbilder für das Gespräch zwischen Generationen und Kulturen. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 43, H. 3, 44–51.
- Netzwerk #breiterkanon (2022): Vademecum. #breiterkanon in der Lehre, 1–3. URL: <https://breiterkanon.hypotheses.org/files/2022/10/Vademecum.pdf> (Zugriff: 31.03.2023).
- Nutz, Maximilian (1997): Historisches Verstehen durch Literaturgeschichte? Ein Plädoyer für eine reflektierte Erinnerungsarbeit. In: Didaktik Deutsch, H. 2 35–53.
- Ott, Christine; Wrobel, Dieter (Hrsg.) (2018): Öffentliche Literaturdidaktik. Grundlegungen in Theorie und Praxis. Berlin: Erich Schmidt.

- Piatti, Barbara (2008): *Die Geographie der Literatur. Schauplätze, Handlungsräume, Raumphantasien.* Göttingen: Wallstein.
- Pike, Burton (1981): *The Image of the City in Modern Literature.* Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Prenzel, Annedore (1995): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik.* Wiesbaden: Springer VS.
- Prenzel, Annedore (2007): *Diversity Education – Grundlagen und Probleme der Pädagogik der Vielfalt.* In: Keil, Gertraude; Riedmüller, Barbara; Sieben, Barbara; Vinz, Dagmar (Hrsg.): *Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze.* Frankfurt a. M.: Campus, 49–67.
- QFFM – Queer Film Festival München (o. J.): *QUEER FILM FESTIVAL MÜNCHEN | QFFM.* URL: <https://qffm.de/> (Zugriff: 25.03.2023)
- Richardsen, Ingvild (2018): *Evas Töchter. Münchner Schriftstellerinnen und die moderne Frauenbewegung 1894 – 1933.* München: Volk.
- Rösch, Heidi (2006): *Was ist interkulturell wertvolle Kinder- und Jugendliteratur?* In: *Beiträge Jugendliteratur und Medien*, Bd. 6, Nr. 2. Weinheim: Juventa, 94–103.
- Rösch, Heidi (2013): *Interkulturelle Literaturdidaktik im Spannungsfeld von Differenz und Dominanz, Diversität und Hybridität.* In: Josting, Petra; Roeder, Caroline (Hrsg.): *„Das ist bestimmt was Kulturelles“ – Eigenes und Fremdes in Kinder- und Jugendmedien.* München: kopaed, 21–33.
- Rösch, Heidi (2017): *Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft. Eine Einführung.* Stuttgart: Metzler.
- Schamrock e.V. (o. J.): *Was ist Schamrock?* URL: <https://schamrock.org/schamrock.html> (Zugriff: 24.03.2023)
- Simon, Nina (2021): *Wissensbestände (be)herrschen(d). Zur (Un)Möglichkeit herrschaftskritischer (Deutsch)(Hochschul)Didaktik.* Wiesbaden: Springer VS.
- Trefß, Werner (2003): *Wider den undeutschen Geist! Bücherverbrennung 1933.* Berlin: Parthas.
- Tworek, Elisabeth (2019a): *Fremde Heimat Oberbayern: Oskar Maria Graf.* In: Fromm, Waldemar; Knedlik, Manfred; Schellong, Marcel (Hrsg.): *Literaturgeschichte Münchens.* Regensburg: Friedrich Pustet, 428–432.
- Tworek, Elisabeth (2019b): *Münchner Schriftstellerinnen und Schriftsteller im Exil.* In: Fromm, Waldemar; Knedlik, Manfred; Schellong, Marcel (Hrsg.): *Literaturgeschichte Münchens.* Regensburg: Friedrich Pustet, 413–417.
- Uhl, Benjamin (2020): *Forschendes Lernen mit digitalen Medien.* In: *Der Deutschunterricht*, H. 6/2020. Hannover: Friedrich.
- Vorderegger, Roger (2013): *Literaturgeschichte oder Kulturraumforschung? Methodologische und systematische Problemstellen regionaler Literaturgeschichtsschreibung.* In: Cescutti, Marjan; Holzner, Johann; Vorderegger, Roger (Hrsg.): *Raum – Region – Kultur. Literaturgeschichtsschreibung im Kontext aktueller Diskurse.* Innsbruck: Wagner, 13–24.
- Waldenfels, Bernhard (1997): *Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden 1.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Weber, Antje (2019): Das sind Münchens größte Schriftsteller. In: Süddeutsche Zeitung vom 24.06.2019. URL: <https://www.sueddeutsche.de/muenchen/muenchen-literaturgeschichte-schriftsteller-1.4489416> (Zugriff: 27.03.2023).
- Wildt, Johannes (2009): Forschendes Lernen. Lernen im „Format“ der Forschung. In: Journal Hochschuldidaktik, Jg. 20 H. 2, 4–7.
- Wille, Lisa (2019): Von Diskriminierung zu Intersektionalität, von den Disability Studies zu einer transdisziplinären Literaturwissenschaft. Oder: Die Krux der Normativität und die Notwendigkeit einer intersektionalen Perspektive. In: Luserke-Jaqui, Matthias (Hrsg.): Literary Disability Studies. Theorie und Praxis in der Literaturwissenschaft. Würzburg: Königshausen & Neumann, 115–148.
- Winkler, Iris (2015): „Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen“. Überlegungen zur Spezifikation eines zentralen Konzepts für den Literaturunterricht. In: Leseräume, H. 2, 155–168. URL: <https://leseraeume.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2015-1-winkler.pdf> (Zugriff: 22.05.2023).
- Wulf, Carmen; Haberstroh, Susanne; Petersen, Maren (2020): Forschendes Lernen. Theorie, Empirie, Praxis. Wiesbaden: Springer VS.