

Michaela Heer/Ulrich Heinen (Hg.)

Die Stimmen der Fächer hören

Fachprofil und Bildungsanspruch in der Lehrerbildung

Ferdinand Schöningh

Inhalt

LAMBERT T. KOCH

Fachprofil und Bildungsanspruch – einige Gedanken als Geleitwort.
Rektor der Bergischen Universität Wuppertal 1

MICHAELA HEER UND ULRICH HEINEN

Einleitung: Fachlichkeit. Das Fachstudium in der Lehrerbildung 5

BILDUNGSGESCHICHTE DER FACHLICHKEIT

HEINZ-ELMAR TENORTH

Fächer – Disziplinen – Unterrichtswissen: Dimensionen der
Fachlichkeit im Bildungsprozess 23

MARTIN OHST

Kirchengeschichte im Lehramtsstudium? – Kirchengeschichte im
Lehramtsstudium! Exemplarische Überlegungen zur Bedeutung des
Lehrplans für die Lehrerbildung und zu ihren Grenzen 47

GERRIT WALTHER

Vom Nutzen und Vorteil der Historie. Über den Bildungswert der
Geschichte aus Sicht der Vormoderne 69

PÄDAGOGIK DER FACHLICHKEIT

MATTHIAS RÜRUP

Sinnen über Gruschka – anlässlich des nahenden Endes einer
Vorlesungsreihe 87

RITA CASALE

Von der immanenten Unwahrheit der Pädagogik zu ihrem
fachlichen Beitrag zur Lehrerbildung 103

UWE HERICKS UND RALF LAGING

Wie man im Fachlichen professionell wird? – Reflexionen zur
Lehrerbildung 117

JÜRGEN REKUS

Zurück zur Sachlichkeit: Von der Kompetenz- zur
Bildungsorientierung 137

ANDREAS GRUSCHKA

Was verlangt die Fachlichkeit eines Unterrichtsfaches? 149

MANUELA KELLER-SCHNEIDER

Stimmen der Fächer und ihre Resonanz in den Lehrpersonen –
Stimmen der Lehrpersonen und ihre Resonanz in den Fächern?
Die Bedeutung von Fach, Person und Kontext für lehr-lerntheoretische
Überzeugungen 167

SYSTEMATIK DER FACHLICHKEIT

FRIEDRICH SCHWEITZER

Bildung und Theologie. Zur Bedeutung theologischer Fachstrukturen
für Lehrerbildung und Schule 193

ANGELIKA PREISFELD

Die Bedeutung der Fachlichkeit in Biologieunterricht und
Lehrerbildung 209

FACHLICHKEIT ZWISCHEN FACHWISSENSCHAFT UND FACHDIDAKTIK

ANDREAS VOHNS

Zur Spannung von Fach und Bildung – Gedanken zum
Mathematikunterricht 231

DAVID-S. DI FUCCIA

Fachlichkeit ist mehr als Fachwissen – Über die Bedeutung der
Fachlichkeit für den Lehrerberuf 251

MATÍAS MARTÍNEZ

Wozu Literatur? Zum Verhältnis von Literaturwissenschaft und
Lehrerbildung 257

MANUEL CLEMENS

Wieso man in der Schule (und auch im Lehramtsstudium)

Gedichte analysiert. Über eine Debatte auf Twitter 273

WOLFGANG KOFLER

Latein und Griechisch zwischen Schule und Universität: Plädoyer für

einen weiten Professionsbegriff 287

ROY SOMMER

Lehrerbildung aus fachwissenschaftlicher Perspektive:

Beispiel Anglistik 307

BÄRBEL DIEHR

Kohärenz und Korrespondenz. Die fachdidaktische Perspektive

auf die universitäre Englischlehrerbildung 325

FACHLICHKEIT ALS GRUNDLAGE VON STUDIENFÄCHERN

ECKART BALZ

Mehrperspektivität als Bildungsanspruch im Fach Sport 345

CAROLIN FRANK

Welche Art von Fachwissen ist für die Gestaltung kognitiv

aktivierender Lernaufgaben notwendig? Eine anforderungsbezogene

Konzeptualisierung von Fachwissen im Kontext der Unterrichtsplanung

am Beispiel der Beruflichen Fachrichtung Metalltechnik 363

LYDIA MURMANN

Viele Fächer, viele Perspektiven. Fachlichkeit im Sachunterricht 395

BRUNO LANG, DOROTHEE MÜLLER, HOLGER ARNDT, ANDREAS BARTEL,

KARSTEN BLANKENAGEL, HANNO GOTTSCHALK, MICHAEL GÜNTHER,

LUDGER HUMBERT, BIRGIT JACOB, KATHRIN KLAMROTH, BARBARA

RÜDIGER, BRITTA SPÄTH, MICHAEL STIGLMAYR, CHRISTIAN WYSS

Fachlichkeitsaspekte im Mathematik- und Informatikstudium –

Herausforderungen, Ansätze zur Berücksichtigung im Studienverlauf

und Erfahrungen 413

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 429
Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen 439

MATÍAS MARTÍNEZ

Wozu Literatur?

Zum Verhältnis von Literaturwissenschaft und Lehrerbildung

Abstract

Das Verhältnis zwischen germanistischer Fachwissenschaft und der Lehrerbildung für das Schulfach Deutsch ist konzeptionell und institutionell nicht geklärt. Ein kurzer Rückblick in die Fachgeschichte zeigt die lange Dauer dieser Unsicherheit. Die Lehrpläne für das Schulfach Deutsch in der Sekundarstufe weisen der Literatur eine zentrale Rolle für die politische Bildung von Schülern* zu. Zentral für diesen Anspruch ist die Annahme, dass ästhetisch-literarische Erfahrung die Empathiefähigkeit fördere. Am Beispiel der aktuellen Diskussion um Eugen Gomringers Gedicht „avenidas“ wird diese Annahme geprüft.

Es steht wohl schlecht um die germanistische Lehrerbildung. In einer aktuellen Umfrage klagen Lehrende des mit Abstand größten geisteswissenschaftlichen Fachs, die Hälfte der Studierenden des Lehramts Deutsch sei für das Studium der Germanistik ungeeignet. Jeder Dritte habe zudem kein fachliches Interesse, sondern wähle das Fach aus extrinsischen Gründen wie dem Wunsch, Lehrer zu werden, weil die Anforderungen im Vergleich zu anderen Fächern geringer seien oder aus Verlegenheit. Die privaten Lektürepräferenzen wichen eklatant von den im Studium untersuchten Werken ab und beschränkten sich zumeist auf aktuelle Unterhaltungsliteratur. „Germanistikstudierende des Lehramtes für die Sekundarstufen I und II lesen nach weitgehend übereinstimmender Feststellung unserer Interviewpartner in ihrer Freizeit also nicht gern das, was sie später ihren Schülern vermitteln sollen: belletristische Literatur, die sich nicht auf den Unterhaltungssektor beschränkt“ (Kammler u.a. 2016, S. 5).

In einer empirischen Untersuchung nennen Studienanfänger germanistischer Lehramtsstudiengänge als wichtiges Motiv für ihre Fächerwahl zwar fast ebenso oft wie andere Fächergruppen ein fachliches Interesse, aber deutlich seltener als alle anderen Gruppen ein wissenschaftliches (vgl. Scheller/Isleib/

* Im Interesse einer verbesserten Lesbarkeit wird nicht ausdrücklich in geschlechtsspezifischen Personenbezeichnungen differenziert. Die gewählten männlichen Formen schließen stets adäquate weibliche Formen gleichberechtigt ein.

Sommer 2013, S. 79).¹ Solche Befunde über das schwierige Verhältnis zwischen wissenschaftlicher Germanistik und Lehrerbildung für das Schulfach Deutsch sind nicht neu. Vor 25 Jahren schrieb der Germanist Heinz Schlaffer:

Die Anspruchsvollsten unter denen, die das Studium beginnen, haben Autoren der Nachkriegszeit, vielleicht Arno Schmidt und Thomas Bernhard gelesen. Viele jedoch begnügen sich bei ihrer Lektüre mit den Genres ‚phantasy‘ und ‚science fiction‘; die meisten dieser angehenden Literaturwissenschaftler lesen nichts und kennen Literatur bestenfalls aus Verfilmungen. Was ihre Dozenten behandeln, vom Hildebrandslied und Parzival über Lessing und Goethe bis zu Hofmannsthal und Döblin, ist und bleibt, von widerwillig akzeptierten Seminar- und Prüfungstexten abgesehen, für sie fremd bis ans Ende ihres Studiums. [...] Für alle Deutschen, die Abitur und keine besondere Neigungen haben, bietet sich das Studium dieses Fachs als gleichsam natürliche Wahl an. Daher kommt es, daß fünftausend bis achttausend Germanistikstudenten an einer einzigen Universität keine Ausnahme darstellen. [...] Die gewaltigen Zahlen verdankt die Germanistik nicht ihrer gegenwärtigen, sondern ihrer einstigen Funktion. Aus Gewohnheit wird dieses Fach betrieben, aus Irrtum studiert (Schlaffer 1994).

Wie es scheint, hat sich die Lage seither nicht geändert – neu ist höchstens, dass Studierende inzwischen *Wilhelm Meisters Lehrjahre* oder *Berlin Alexanderplatz* gelegentlich als E-Texte auf dem Smartphone in die Seminarsitzungen mitbringen. Werfen wir einen Blick zurück auf die Anfänge des Fachs. Ursprünglich war die Germanistik keineswegs auf deutsche Sprache und Literatur beschränkt. In der juristischen Fachsprache des späten 18. Jahrhunderts war ein ‚Germanist‘ kein Sprach- oder Literaturwissenschaftler, sondern Experte für das germanische, das heißt mittelalterliche Recht (während der ‚Romanist‘ für das römische Recht zuständig war). Noch in der vom Juristen August Ludwig Reyscher initiierten „Germanistenversammlung“ des Jahres 1846 im Kaisersaal des Frankfurter Römers trafen sich „Männer, die sich der Pflege deutschen Rechts, deutscher Geschichte und Sprache ergeben“ (s. Weimar 2003, S. 42). Es sprachen hier Wilhelm Grimm über das gemeinsam mit seinem Bruder Jacob betriebene monumentale *Deutsche Wörterbuch*, aber auch Historiker wie Friedrich Christoph Dahlmann, Georg Waitz und Johann Gustav Droysen über die Unteilbarkeit Schleswig-Holsteins. Ziel der Versammlung war die Förderung deutschen Nationalbewusstseins; deutsche Sprache und Literatur stellten nicht die zentralen Gegenstände dar.

¹ Nicht nur den Studierenden, auch den Lehrenden der Germanistik wird Schuld zugewiesen. *Germanistik als Patient* heißt ein Sammelband mit Beiträgen von Germanistikstudierenden, die u.a. beklagen, sie studierten eine „universitäre Disziplin, die [...] fast nur durch ihre universitäre Größe Bestand hat“ (Schmidt/Gelker 2015, S. 8).

Seit den 1830er Jahren wurde allerdings an deutschen Universitäten das Fach Deutsche Philologie eingerichtet. Obwohl die Deutsche Philologie auch mit der gymnasialen Lehrerbildung für Deutschlehrer beauftragt war, gestaltete sich das Verhältnis zwischen Fachwissenschaft und Lehrerbildung von Beginn an schwierig. Die Fachwissenschaft kümmerte sich kaum um die Belange der angehenden Lehrer, sondern verwies diese an separate, didaktische Institutionen:

Was immer auch die Wünsche des Staats und die Bedürfnisse der Schulen gewesen sein mögen – es wurden in aller Regel Germanisten und nicht Deutschlehrer ausgebildet. [...] Die Schließung der Lücke zwischen dem universitär vermittelten germanistischen Wissen und dem in der Schule erforderlichen praktischen (didaktischen und rhetorischen) Können konnte systemkonform in die zweite Ausbildungsphase (Referendariat oder ähnliches) ausgelagert werden (Weimar 2003, S. 431f.).

Ein engeres Verhältnis zwischen Fachwissenschaft und Lehrerbildung wurde dann allerdings zu Beginn des 20. Jahrhunderts angestrebt, als die Germanistik zusammen mit anderen Fächern in eine allgemeine ‚Deutschkunde‘ überführt werden sollte. Der Berliner Professor für Neuere deutsche Literaturgeschichte Julius Petersen schrieb 1924:

[...] die Wissenschaft von der deutschen Literatur [mündet] in vollem Umfange in den großen Strom des allumfassenden Begriffes Deutschkunde. Die alte Verbindung mit den Wissenschaften vom deutschen Recht, von deutscher Kunst, von deutscher Geschichte und allen anderen, die den Gegenstand des deutschen Geistes und den Boden des Volkstums gemeinsam haben, erneuert sich (Petersen 1973 [1924], S. 31).

Dieser Ansatz (der, wie Petersen andeutet, bereits bei Jacob Grimm angelegt war), die Germanistik als „Deutschkunde“ mit der Aufgabe „der Ergründung deutschen Wesens“ zu befassen und sie damit von einer „bloßen Fachdisziplin“ in eine „Grundwissenschaft“ zu überführen, wurde in der nationalsozialistischen Germanistik fortgeführt.² Damit die Deutsche Philologie als ‚Deutschkunde‘ volkspädagogisch wirksam werden konnte, musste die alte Kluft zwischen Fachwissenschaft und Lehrerbildung überbrückt werden. Dazu wurde 1912 der *Deutsche Germanisten-Verband* – noch heute das Zentralorgan der deutschen Germanistik – gegründet, dem von Anfang an „Vertreter des Deutschen an den Hochschulen und den Höheren Schulen“ angehörten (N. N. 1973 [1912], S. 83). Der Mitbegründer und spätere Vorsitzende des Verbandes

² Siehe Lämmert 1967, S. 26f.

Friedrich Panzer verlangte 1912 in einem Grundsatzreferat ein Vorgehen „im engsten Zusammenwirken der Hochschullehrer mit den Lehrern der höheren Schulen“ (Panzer 1973 [1912], S. 85):

Zwar ist Wissenschaft und Unterricht nicht dasselbe und wie jene manche Ziele hat, die dem Unterricht ferne liegen, so hat dieser gar manches zur Wissenschaft hinzuzufügen, damit aus ihr Bildung fließe. Aber die Wissenschaft hat dem Unterricht seinen konkreten Inhalt zu liefern und ein fruchtbarer Unterricht in dem von uns geforderten Sinne wird in der Tat nur möglich sein, wenn der Lehrer diese Wissenschaft kennt, auf der Universität also gründlich in sie eingeführt wurde, und wenn diese Wissenschaft selbst danach ist, daß sie das hier Geforderte im Unterrichte guter Lehrer auch wirklich zu leisten vermöge (ebd.).

Eine Zwischenbemerkung: Die Rede von ‚der‘ Germanistik ist mehr als bei anderen akademischen Fächern erläuterungsbedürftig. Die Germanistik als universitäre Institution enthielt und enthält ganz unterschiedliche wissenschaftliche Disziplinen. Im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts etablierte sich eine institutionelle Zweiteilung des Fachs Deutsche Philologie in eine ältere Abteilung für alt- und mittelhochdeutsche Sprache und Literatur und eine neuere Abteilung für neuhochdeutsche Sprache und Literatur, die sich auf der Basis einer gemeinsamen philologischen Grundausrichtung unterschiedlichen literarischen Epochen widmeten (vgl. Weimar 2003, S. 434).³ Später erfolgte sowohl in der Fachwissenschaft wie in der Fachdidaktik eine institutionelle Differenzierung zwischen Literatur- und Sprachwissenschaft (bzw. Literatur- und Sprachdidaktik). Heute ist die Germanistik an den meisten deutschen Universitäten in die vier Abteilungen ‚Sprachwissenschaft des Deutschen‘, ‚Mediävistik‘ (alt- und mittelhochdeutsche Sprache und Literatur, meist mit literaturwissenschaftlichem Schwerpunkt), ‚Neuere deutsche Literaturgeschichte‘ (oder auch ‚Neuere deutsche Literatur‘) und ‚Didaktik der deutschen Sprache und Literatur‘ unterteilt. Die meisten Germanisten dürften derzeit die Auffassung teilen, dass das *eine* Fach Germanistik nurmehr durch die gemeinsame Aufgabe der Deutschlehrerbildung institutionell zusammengehalten wird, aber disziplinär so heterogen ist, dass weitaus mehr Gemeinsamkeiten zwischen den jeweiligen Literatur- bzw. Sprachwissenschaften der

3 Dass es zusätzlich zu der nach dem Vorbild der Klassischen Philologie konzipierten älteren Abteilung auch eine Philologie der neueren Literatur geben sollte, war übrigens in der langen Gründungsphase des Fachs Deutsche Philologie keineswegs selbstverständlich. Richard Heinzel erwähnt 1886 in seinem Nachruf auf Wilhelm Scherer die damals offenbar verbreitete Auffassung, „deutsche Philologie habe sich mit der Herstellung und Erklärung der alten Texte zu befassen, die neuere Literatur sei ohnehin bekannt genug, über sie könne jeder Gebildete auch ohne besondere Studien sprechen und schreiben“ (Heinzel 1907, S. 153).

verschiedenen Philologien untereinander als zwischen der germanistischen Literatur- und Sprachwissenschaft bestehen. Abgesehen von dem wechselnden Verhältnis zwischen Sprach- und Literaturwissenschaft wurden und werden dem Fach Germanistik immer wieder, manchmal aus okkasionellen, manchmal aus konzeptuellen Gründen, eine Reihe von Nachbarfächern in Form einzelner Lehrstühle oder Denominationen angegliedert. Im 19. Jahrhundert waren das etwa Skandinavistik (Nordistik), Niederlandistik und Volkskunde. Gegenwärtig umfasst das Fach Germanistik an manchen deutschen Universitäten neben der Sprach- und Literaturwissenschaft auch Disziplinen wie Komparatistik, Filmwissenschaft, Medienwissenschaft, Theaterwissenschaft, Kulturwissenschaft, Deutsch als Fremdsprache oder Interkulturelle Germanistik. Einen wiederum anderen Status haben Querschnittsdisziplinen wie Editionswissenschaft, Gender Studies oder Narratologie, die auch, aber nicht nur von Germanisten betrieben werden. Ein Kapitel für sich bildet die Germanistik an ausländischen Universitäten, die als ‚German Studies‘ o.ä. bis hin zur Landeskunde deutlich breiter als die Inlandsgermanistik in Deutschland, Österreich und der Schweiz konzipiert wird. Diese disziplinäre Vielfalt des real existierenden Universitätsfachs Germanistik verhindert grundsätzliche Überlegungen über den Zusammenhang zwischen Fachwissenschaft und Lehrerbildung für das gesamte Fach. Die folgenden Ausführungen erfolgen aus Sicht der germanistischen Literaturwissenschaft, genauer: der Neueren Deutschen Literaturgeschichte.

Die Größe des Fachs Germanistik ist bildungspolitisch zweifellos durch die Aufgabe der Lehrerbildung für den Deutschunterricht begründet. Der weitest- und größte Teil der derzeit 75.000 Studierenden der Germanistik ist in Lehramtsstudiengängen immatrikuliert.⁴ Allein schon deswegen muss sich das Fach Germanistik gegenüber der Lehrerbildung in ein sinnvolles Verhältnis setzen und steht hier in einer Legitimationspflicht und Bringschuld. Was für Ziele sieht der Gesetzgeber nun aber für den Deutschunterricht vor, auf die das Fach Germanistik zu reagieren hätte? Für den Bereich der Hauptschule sind die Aufgaben des Schulfachs Deutsch recht eng gefasst. Die Kultusministerkonferenz gibt vor, das Fach Deutsch müsse in der Hauptschule „vor allem die für die Anforderungen der Berufsausbildung notwendigen sprachlichen und methodischen Kompetenzen zum Arbeitsschwerpunkt“ machen (Kultusministerkonferenz 2005, S. 6). Die Fachdidaktiker Christian E fing und Marleen Häußler leiten daraus einen Auftrag für die Lehrerbildung an den Universitäten ab:

4 Stand: Wintersemester 2017/18, s. <https://www-genesis.destatis.de/genesis/online/logon?sequenz=tabelleErgebnis&selectionname=21311-0003> [16.04.2019]

Ein Deutschunterricht, der vom hohen Ross eines elitären Text- und Schreibbegriffs herunterkommt und auch (aber nicht nur) auf den Umgang mit stichwort- und listen- bzw. tabellenartigen, situationsgebundenen, komprimierten Texten vorbereitet, bereitet auf das typische Schreiben und Lesen im Alltag und im Beruf vor (vgl. etwa Steuererklärung, Überweisungsträger, Fahrpläne etc.) (Efing/Häußler 2011, S. 4).

Um das Ziel der „Ausbildungsfähigkeit“ im Hinblick auf die zukünftige Lebenswirklichkeit der Schüler zu erreichen, sei zu fragen: „Welche kommunikativen Kompetenzen benötigt ein Absolvent einer Haupt- oder Realschule, um einen Ausbildungsplatz in einem beliebigen Ausbildungsberuf zu bekommen und die Ausbildung auch erfolgreich zu absolvieren?“ (ebd., S. 1). In der berufsvorbereitenden Bildung gehe es nicht darum, konkrete Inhalte und isolierte Fertigkeiten „einzuüben“ und „anzutrainieren“. Vielmehr seien langfristig relevante, allgemeine sprachliche und methodische Kompetenzen zu vermitteln, um in sich ständig verändernden Berufsbildern durch lebenslanges Lernen anpassungs- und damit berufsfähig bleiben zu können. Bildung für den Beruf sei nicht die Vermittlung von speziellem Sachwissen und konkreten (handwerklichen) Fertigkeiten, um jemanden *fit for the job* zu machen. Vielmehr seien dafür „kommunikative Kompetenzen“ wie Lesekompetenz, Schreibkompetenz und Gesprächskompetenz zu fördern. Im Einzelnen gehe es um Fähigkeiten wie Informieren, Sachverhaltdarstellung, Erklären, Beschreiben, Anleiten, Diskutieren, Begründen, Moderieren und (Nach-)Fragen. Die universitäre Lehrerbildung habe sich, zumindest im Hinblick auf die Lehrerbildung für künftige Hauptschullehrer, an diesen Zielen auszurichten.

Soweit diese Auffassung aus der germanistischen Fachdidaktik. Der überwiegende Teil der germanistischen Literaturwissenschaft begnügt sich allerdings nicht mit der Einübung in die Lektüre von „Steuererklärungen, Überweisungsträgern, Fahrplänen“ (Efing/Häußler 2011), sondern stellt in ihren Seminaren und Vorlesungen die Literatur in den Mittelpunkt. Ebenso tut das der schulische Sekundarunterricht. Warum eigentlich? Wieso nehmen nicht auch im Sekundarstufenunterricht Deutsch informative Sachtexte des Alltagslebens, sondern literarische Werke die zentrale Position ein – und dementsprechend in der germanistischen Lehrerbildung an den Universitäten? Welchen Gewinn bringt die Beschäftigung mit Literatur, der so gewichtig wäre, dass wenig literaturaffine Schüler und Studierende damit konfrontiert werden sollten? Betrachten wir wieder die Vorgaben des Gesetzgebers. Der Kernlehrplan Deutsch für die Sekundarstufe II an Gymnasien/Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen (2014) zählt zu den „Aufgaben und Zielen des Faches“ zunächst, wenig überraschend, Folgendes:

Schülerinnen und Schüler erwerben im Deutschunterricht der gymnasialen Oberstufe eine vertiefte rezeptive und produktive Text- und Gesprächskompetenz und erweitern ihr literarhistorisches und ästhetisches Bewusstsein. Mit dieser übergreifenden fachlichen Kompetenz richten sich die Ziele des Faches Deutsch auf die Entwicklung eines reflektierten Verständnisses in der Auseinandersetzung mit Literatur, Sachtexten, Theater, Film und Medien aus verschiedenen kulturellen und historischen Kontexten, ästhetischer Sensibilität in der analysierenden, interpretierenden, gestaltenden Auseinandersetzung mit literarischen Werken [...] (Kernlehrplan Deutsch 2014, S. 11).

Im Einzelnen bedeutet das:

Die Schülerinnen und Schüler können aus Aufgabenstellungen angemessene Leseziele ableiten und diese für die Textrezeption nutzen, den Zusammenhang von Teilaspekten und dem Textganzen zur Sicherung des inhaltlichen Zusammenhangs herausarbeiten (lokale und globale Kohärenz), dramatische, erzählende sowie lyrische Texte unter Berücksichtigung grundlegender Strukturmerkmale der jeweiligen literarischen Gattung analysieren und dabei eine in sich schlüssige Deutung (Sinnkonstruktion) entwickeln, die Bedeutung historisch-gesellschaftlicher Bezüge eines literarischen Werkes an Beispielen aufzeigen, Sachtexte in ihrer Abhängigkeit von Situation, Adressat und Textfunktion unterscheiden, komplexe kontinuierliche und diskontinuierliche Sachtexte mithilfe textimmanenter Aspekte und textübergreifender Informationen analysieren, den Wirklichkeitsmodus eines Textes anhand von Fiktionalitätssignalen identifizieren, Texte im Hinblick auf das Verhältnis von Inhalt, Ausgestaltung und Wirkung beurteilen (ebd., S. 18).

Über solche ‚philologischen‘ Ziele hinaus soll der Deutschunterricht aber auch Ziele erreichen, die die Fähigkeit der bloßen Textanalyse weit übersteigen. Dazu zählt die Vermittlung von kultureller Identität und Tradition: „Der Deutschunterricht schafft durch die Entwicklung eines kulturellen Gedächtnisses die Voraussetzung für eine aktive Teilhabe am kulturellen Leben und trägt damit zur Persönlichkeitsbildung mit dem Ziel eines erweiterten und vertieften Selbst- und Weltverständnisses bei“ (ebd., S. 11).

Der Deutschunterricht soll aber nicht nur traditionsbildend wirken. Gemäß dem Kernlehrplan Deutsch soll er außerdem beitragen

- „zu einer ethisch fundierten Haltung durch die reflektierte und multiperspektivische Auseinandersetzung mit dem kulturell Anderen“
- „zur ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung, die die Wahrnehmung, Gestaltung und Reflexion der Vielgestaltigkeit von Kultur und Lebenswirklichkeit umfassen“
- „zur kritischen Reflexion geschlechter- und kulturstereotyper Zuordnungen“
- „zur Werteerziehung“
- „zur Empathie und Solidarität“

- „zum Aufbau sozialer Verantwortung“
- „zur Gestaltung einer demokratischen Gesellschaft“
- „zur Sicherung der natürlichen Lebensgrundlagen, auch für kommende Generationen im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung“
- „zur kulturellen Mitgestaltung“
- „zur interkulturellen Verständigung“
- „zur interdisziplinären Verknüpfung von Kompetenzen, auch mit gesellschafts- und naturwissenschaftlichen Feldern“ (ebd.).

Kurz, der Gesetzgeber verlangt vom Deutschunterricht, die Schülerinnen und Schüler nicht nur philologisch auszubilden, sondern sie zu guten Menschen und verantwortungsvollen Bürgern zu erziehen. Offenbar soll das vor allem durch die Beschäftigung mit Literatur als zentralem Gegenstand des Deutschunterrichts erreicht werden. So disparat und übermäßig ambitioniert diese Ziele des Kernlehrplans Deutsch anmuten mögen, liegen ihnen doch traditionelle und weitverbreitete Überzeugungen über den Wert von Literatur zugrunde. Dazu gehört etwa, die Literatur als kulturelles Gedächtnis oder auch als entautomatisierendes Gedankenexperiment zu verstehen. Wenn allerdings von der „multiperspektivischen Auseinandersetzung mit dem kulturell Anderen“, von „Wahrnehmung, Gestaltung und Reflexion der Vielgestaltigkeit von Kultur und Lebenswirklichkeit“, von „Werteerziehung“, „Solidarität“ und „sozialer Verantwortung“ die Rede ist, dann dürfte damit noch eine weitere Leistung der ästhetisch-literarischen Erfahrung gemeint sein, nämlich die Erweiterung der eigenen Erfahrung durch die empathische virtuelle Teilnahme an den Erfahrungen literarischer Figuren. Dieser Auffassung zufolge fördert Literatur die Empathiefähigkeit der Leser mit erwünschten sozialen und moralischen Folgen.

Der Glaube, dass der moralische Nutzen von Kunst und Literatur durch Empathie hervorgerufen werde, ist weit verbreitet. Belege dafür muss man nicht erst in Gotthold Ephraim Lessings *Hamburgischer Dramaturgie* (1767–69) oder Friedrich Schillers *Die Schaubühne als eine moralische Anstalt betrachtet* (1784) suchen. Für die US-amerikanische Philosophin Martha Nussbaum etwa liegt die politische Relevanz von (erzählender) Kunst in ihrem Potential, fremde Standpunkte erlebbar zu machen: „Narrative art has the power to make us see the lives of the different with more than a casual tourist’s interest – with involvement and sympathetic understanding, with anger at our society’s refusals of visibility“ (Nussbaum 1997, S. 88).

Auch in der Rechtsprechung ist der Glaube an die erzieherische Kraft der Kunst und Literatur wirksam. Im Jahr 2018 wurde der Wilderer David Berry jr. in Lawrence County im US-Bundesstaat Missouri außer zu einer einjährigen Haftstrafe auch dazu verurteilt, während seiner Haftzeit jeden Monat Walt

Disneys Zeichentrickfilm *Bambi* (1942) über den kleinen Hirschen, dessen Mutter von einem Jäger getötet wurde, zu sehen.⁵ Ein zweites Beispiel, ebenfalls aus dem Jahr 2018: Eine Jugendrichterin am Amtsgericht München verurteilte zwei 18- bzw. 19-jährige junge Männer wegen Sachbeschädigung (die beiden hatten die Lichterkette eines Tannenbaums zerstört) nicht nur zur Zahlung einer finanziellen Entschädigung, sondern auch zu je 25 Stunden literarischer Lektüre im Rahmen des Projekts KonTEXT (s. Amtsgericht München, Pressemitteilung 2018). KonTEXT wurde an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften München entwickelt und betreut Insassen aus Jugendarrestanstalten und Justizvollzugsanstalten in München und Landshut. Die Delinquenten müssen gemäß der richterlichen „Leseweisung“ Bücher lesen, die sie aus einem vorgegebenen Korpus von Romanen, Erzählbänden und Autobiographien auswählen, und mit einem Mentor in mehreren Sitzungen „über die gelesenen Bücher unter Herstellung von Bezügen zum eigenen Leben bzw. eigenen Erfahrungen“ sprechen.⁶ Beide Gerichtsurteile unterstellen, dass die Rezeption von Literatur und Film moralische Wirkungen hat. Wer sich mit einer fiktiven Figur identifiziert, so die Annahme, erweitert seine eigene Erfahrung, betrachtet die Wirklichkeit aus einer kognitiv und emotional fremden Perspektive und lernt dadurch Respekt und Sympathie für andere. In fiktionalen Texten erhält der Leser durch Erzählverfahren der Innensicht wie Gedankenbericht, erlebte Rede oder Bewusstseinsstrom einen vermeintlich direkten Zugang zu fremdem Bewusstsein und damit Zugang zu einer anderen (wenngleich nur fiktiven) Wirklichkeitserfahrung. Das versetzt ihn in die Lage, die Grenzen seiner individuellen Weltsicht, seiner Epoche, seiner sozialen Schicht, seiner ethnischen Identität, seiner sexuellen Orientierung usw. für die Dauer der Lektüre imaginär zu überschreiten. Das wiederum fördere Verständnis und Toleranz gegenüber Anderen.

Legt man solche Auffassungen zugrunde, wäre die Legitimität von Deutschunterricht und Literaturwissenschaft aus der gesellschaftlichen Bedeutung von Literatur abzuleiten. Weil die ästhetisch-literarische Erfahrung von der Egozentrik der eigenen Wahrnehmung und der Normativität des Faktischen befreie und kritischer, demokratischer und toleranter mache – so die mehr oder weniger explizite Annahme – müssten der Deutschunterricht und die Literaturwissenschaft zentrale Plätze im Bildungs- und Universitätssystem einnehmen. Eine solche heteronome Beanspruchung von Literatur und der damit einhergehende normative Literaturbegriff sind nicht unproblematisch.

5 <http://www.spiegel.de/panorama/justiz/usa-verurteilter-wilderer-muss-zur-strafe-bambi-im-gefaengnis-gucken-a-1244263.html> [16.04.2019]

6 <https://kontextleseprojekt.com/2016/07/17/das-projekt/> [16.04.2019]

So naheliegend emanzipatorische und moralische Leistungen von Literatur intuitiv erscheinen mögen, empirisch sind sie nicht belegt. Wenn die intensive Beschäftigung mit Literatur und die empathische Anteilnahme an ihren Figuren uns zu besseren Menschen machte, müssten Schauspieler, Romanautoren, Deutschlehrer und Literaturprofessoren die besten Vorbilder sein. Kann man sich nicht auch aus eskapistischen Gründen in fremde Figuren und Welten versetzen? Oder um voyeuristisches Vergnügen zu empfinden?

Im Folgenden möchte ich die Plausibilität solcher anspruchsvollen Funktionszuweisungen an die Literatur nicht grundsätzlich, aber zumindest an einem aktuellen Beispiel diskutieren. Im Jahr 2011 erhielt der Schweizer Autor Eugen Gomringer den Poetik-Preis der Berliner Alice Salomon Fachhochschule für Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Im Zusammenhang mit der Preisverleihung wurde Gomringers spanischsprachiges Gedicht *avenidas* in meterhohen Buchstaben an einer Außenwand des Hochschulgebäudes aufgetragen.

avenidas
avenidas y flores

flores
flores y mujeres

avenidas
avenidas y mujeres

avenidas y flores y mujeres y
un admirador

Die Übersetzung lautet:

straßen
straßen und blumen

blumen
blumen und frauen

straßen
straßen und frauen

straßen und blumen und frauen und
ein bewunderer⁷

7 Spanischer Originaltext: Gomringer 1995, S. 53; meine Übersetzung.

2016 verlangte der Allgemeine Studierendenausschuss (AStA) der Hochschule, das Gedicht von der Hauswand zu entfernen, weil es sexistisch sei: „Dieses Gedicht reproduziert nicht nur eine klassische patriarchale Kunsttradition, in der Frauen ausschließlich die schönen Musen sind, die männliche Künstler zu kreativen Taten inspirieren, es erinnert zudem unangenehm an sexuelle Belästigung, der Frauen alltäglich ausgesetzt sind“ (AStA der Alice Salomon Hochschule 2017). 2018 beschloss der Senat der Hochschule, das Gedicht zu entfernen. Es wurde noch im selben Jahr durch ein Gedicht der neuen Preisträgerin Barbara Köhler ersetzt. Seitdem dokumentiert eine Tafel am Sockel der Hauswand Gomringers Gedicht zusammen mit einem Kommentar des Autors.

Die Initiative, *avenidas* von der Hauswand zu entfernen, rief bundesweit Empörung hervor. Gomringers Tochter Nora, selbst eine bekannte Lyrikerin, bedauerte, „dass das Lebenswerk [Gomringers] in so schäbiger Weise angegriffen wird“ (Gomringer 2018). Der Journalist Peter Huth schrieb im Feuilleton der *Welt*:

Der Versuch, Sprache um jeden Preis zu politisieren, Kunst dadurch zu brechen und in ein Korsett aus Political Correctness zu stopfen, ist in Wirklichkeit ein Generalangriff auf unsere Kultur und damit auf unsere Freiheit. [/] Die vom AStA ausgelöste Farce, die quer durch alle politischen und publizistischen Lager auch als solche erkannt wurde, ist in dem Moment zur gefährlichen Tragödie geworden, als die Entscheidung fiel, das Gedicht auszumerzen. Wo Poesie unter Burkas aus Wandfarbe verschwindet, ist es keine Schariapolizei, die über Gut und Schlecht entscheidet, sondern die Sprachpolizei einer kleinen Minderheit von Tugendterroristen. Das eine wie das andere ist: Unterwerfung (Huth 2018).

Die Staatsministerin für Kultur und Medien Monika Grütters sprach von einem „erschreckende[n] Akt der Kulturbarbarei“: „Kunst und Kultur brauchen Freiheit, sie brauchen den Diskurs, das ist eine der wichtigsten Lehren aus der Geschichte. [...] Wer dieses Grundrecht durch vermeintliche political correctness unterhöhlt, betreibt ein gefährliches Spiel“ (Grütters 2018).

War die Initiative des AStA abwegig, oder ist das Gedicht tatsächlich sexistisch? *Avenidas* erschien zuerst 1953 in Eugen Gomringers Lyrikband *konstellationen*, dem Gründungsbuch der deutschen Konkreten Poesie. Ähnlich wie andere Gedichte des Bandes kombiniert *avenidas* in vier Strophen vier Nomina mit der Konjunktion ‚y‘ (‚und‘) nach dem Schema a / a+b // b / b+c // a / a+c // a+b+c+ / d. Ohne Prädikate ist der Text syntaktisch unvollständig. Seine ergänzungsheischenden Leerstellen erfordern in besonderem Maße „den nachvollzug des lesers“ und setzen „bei ihm assoziationsvermögen voraus“ (Gomringer 1997b, S. 52). Die letzte Strophe weicht von dem Schema der ersten drei (x / x+y) ab: Die vorletzte Zeile wiederholt alle zuvor genannten Nomina (‚avenidas‘, ‚flores‘, ‚mujeres‘) und erzeugt am Ende durch

die unabgeschlossene Konjunktion ‚y‘ eine akzentuierende Pause, die dann in der letzten Zeile durch ‚un admirador‘ beendet wird. Der ‚admirador‘ ist gegenüber den anderen Nomina ‚avenidas‘, ‚flores‘ und ‚mujeres‘ mehrfach hervorgehoben: durch die einmalige und pointierte Nennung am Gedichtende, durch die hängende Konjunktion am Ende der Vorzeile, durch den Numerus (Singular statt Plural) und durch den männlichen unbestimmten Artikel.

Gomringers Verständnis der Konkreten Dichtung steht in der Tradition der Konkreten Kunst. Theo van Doesburg erklärte 1930 in seinem Manifest der Konkreten Kunst:

Nous voulons exclure le lyrisme, le dramatisme, le symbolisme, etc. [...] Un élément pictural n'a pas d'autre signification que ‚lui-même‘ en conséquence le tableau n'a pas d'autre signification que ‚lui-même‘. [...] rien n'est plus concret, plus réel qu'une ligne, qu'une couleur, qu'une surface. Est-ce que, sur une toile, une femme, un arbre, ou une vache sont des éléments concrets? Non. Une femme, un arbre, une vache sont concrets à l'état naturel, mais à l'état de peinture, ils sont abstraits, illusoires, vagues, spéculatifs, tandis qu'un plan, est un plan, une ligne est une ligne; rien de moins; rien de plus (Doesburg 1930, S. 1).

Van Doesburg weist alle Bedeutungen ab, welche die ‚konkreten‘ Elemente auf der Leinwand transzendieren. Dem konkreten Bild sollen keine gegenständlich-referentiellen, symbolischen oder individuell-expressiven Gehalte zugewiesen werden. Ähnlich führt Gomringer in seinen (begrifflich nicht immer klaren) poetologischen Essays aus, „dass wir es nicht als moderne künstlerische aufgabe betrachten, in der welt und ihren erscheinungen uns gegenüberstehende objekte zu sehen und diese zu beschreiben, zu besingen oder zu beschimpfen“ (Gomringer 1997a, S. 35) oder auch „vorwiegend persönlich-psychische[n] vorgänge[n]“ (ebd., S. 33) darzustellen. Obwohl Gomringer hier für seine Konkrete Poesie das antimimetische Programm der Konkreten Kunst zu übernehmen scheint, verzichtet er jedoch, anders als van Doesburg, nicht auf semantische Assoziationen: „das kraftfeld eines wortes [...] entbehrt nicht der assoziationskraft oder der metaphorischen kraft“ (ebd.). Konkrete Poesie ist nicht auf die bloße akustische oder visuelle Materialität gesprochener oder geschriebener Sprachzeichen reduziert, sondern setzt auch die semantische Dimension der Sprache ein.

Auch *avenidas* nutzt offensichtlich, im Unterschied zum repräsentationsfeindlichen Programm der Konkreten Kunst, den Zeichencharakter von Sprache. Während van Doesburg zugunsten der Konkretheit von Linien, Formen und Farben die bildliche Darstellung von Frauen und Bäumen („une femme, un arbre“) als ‚abstrakt‘ ablehnt, suggeriert Gomringers Konstellation⁸

⁸ Zu Gomringers Gedichtform der ‚Konstellation‘ s. Gomringer 1997b.

von ‚avenidas‘, ‚flores‘, ‚mujeres‘ und ‚admirador‘ ungeachtet der syntaktischen Unvollständigkeit des Textes mit knappsten Mitteln eine kleine Stadtszene mit Straßen, Blumen und Frauen. Dabei signalisieren die oben genannten textuellen Unterschiede zwischen dem ‚admirador‘ einerseits und den übrigen Nomina andererseits, dass der ‚admirador‘ selbst nicht Teil der Szene, sondern deren Beobachter ist.

In der Debatte um *avenidas* legte Gomringer ein autobiographisches Verständnis seines Gedichts nahe. Die Idee sei ihm bei einem Spaziergang über die Ramblas in Barcelona gekommen: „Er habe beim Schreiben 1951 an eine Situation gedacht, die er auch am Freitag wieder erlebt habe, sagte Gomringer, ‚Ich bin heute spazieren gegangen, und was sehe ich: eine wunderbare Allee, sehr viele Blumen und sehr schöne Frauen‘. Diese Situation wiederhole sich immer und immer wieder“ (N. N. 2017).

Das lyrische Ich von *avenidas* wäre also Gomringer selbst? Ein Fall von autobiographischer Erlebnislyrik? Das widerspräche eklatant dem entschieden anti-expressiven Selbstverständnis der Konkreten Kunst und Dichtung. Aber auch aus anderen Gründen erscheint es mir unangemessen, Gomringers Hinweis auf die Entstehungsumstände für eine Interpretation des Gedichts in Anspruch zu nehmen. Die im Text gestaltete Binnenpragmatik ist von seiner möglichen Referenz auf eine reale historische Situation zu unterscheiden. Wird der Text als ein konkretes Gedicht gelesen – wie es der Kontext als ‚Konstellation‘ nahelegt –, sind autobiographische Referenzen nicht relevant. Stattdessen rückt die situationsenthobene Binnenpragmatik des Textes in den Vordergrund (vgl. ausführlicher Martínez 2002). So gesehen, zeigt *avenidas* nun eine komplexe, polyphone Struktur: Das Gedicht lässt zwar nur eine (anonyme) Sprecherinstanz zu Wort kommen, präsentiert dabei aber zugleich zwei Wahrnehmungsstandpunkte, nämlich den des Sprechers und den des ‚admirador‘. Der Vorwurf eines sexistisch-voyeuristischen Blicks auf Frauen, der diese zu bloßen Objekten degradiere, ist nur gegenüber dem ‚admirador‘ sinnvoll. Die in der Binnenpragmatik des Gedichts übergeordnete Wahrnehmungsinstanz des lyrischen Sprechers aber richtet sich nicht auf Frauen und eine angedeutete Straßenszene, sondern auf den ‚admirador‘ selbst. Das Gedicht inszeniert die Beobachtung eines Beobachters. Der Text ist als die Rede eines Sprechers zu verstehen, der keine Straßenszene, sondern die Beobachtung dieser Straßenszene beschreibt. In dieser selbstreflexiven Potenzierung des Blicks wird der Voyeurismus des ‚admirador‘ eher als solcher ausgestellt als bekräftigt. Folgt man dieser Analyse, dann erscheint der Vorwurf des Sexismus unberechtigt. Das Gedicht zwingt den Leser (oder die Leserin) nicht dazu, sich mit der Position eines männlichen chauvinistischen Sprechers sympathisierend zu identifizieren, sondern fordert ihn auf, eine solche Wahrnehmung zu betrachten. Der chauvinistische Blick des ‚admirador‘ lädt zu einer kognitiven Perspektivenübernahme ein, aber

nicht notwendig zu einer affektiv-affirmativen.⁹ Wie der chauvinistische Blick zu bewerten ist, bleibt dem/r Leser/in überlassen.

(Ein anderes Problem ist freilich die sehr prominente, monumentalisierende Präsentation von *avenidas* an der Seitenwand des Hauptgebäudes der Alice Salomon Hochschule. Das Gedicht gerät unvermeidlich jedem in den Blick, der von der nächstgelegenen U-Bahnstation Hellersdorf aus auf die Hochschule zugeht. Es ist durchaus legitim, wie der AStA daran Anstoß zu nehmen, dass man als Passant unvermeidlich mit der in diesem Gedicht inszenierten Konstellation konfrontiert wird.)

Wenn die Lehrpläne für das Schulfach Deutsch eine wesentliche Leistung von Literatur darin sehen, dem Leser einen empathischen Zugang zu fremden Erfahrungen zu ermöglichen und ihn dadurch zu einer weniger egozentrischen Haltung gegenüber anderen Personen zu führen, dann belegt die Diskussion um *avenidas* beispielhaft, dass mit einer empathischen Lektüre keine sympathisierende Identifikation mit dem Standpunkt bestimmter Figuren gemeint sein muss. Im Gegenteil: Genuin ästhetische Erfahrung entsteht wohl eher aus dem kontemplativen Nachvollzug unterschiedlicher Wahrnehmungs- und Erfahrungsstandpunkte, ohne sich mit einzelnen affirmativ zu identifizieren. Vielleicht sind angesichts der aktuellen Probleme um politische Repräsentations- und Identitätspolitik solche dezentrierenden Erfahrungen gesellschaftlich besonders wichtig. Der Literaturunterricht sollte nicht, wie es derzeit an US-amerikanischen Colleges immer häufiger erwartet wird, *safe spaces* bereitstellen, in denen Schüler und Studenten mit der Lektüre literarischer Werke ihre eigenen Identitäten bestätigen, sondern diese gerade mit fremden, unbequemen und anstößigen Wirklichkeiten konfrontieren und zu einer eigenständigen Haltung herausfordern. Die Fähigkeit zu einer sorgfältigen, literaturwissenschaftlich instruierten Textanalyse ist für die Aufdeckung und Vermittlung solcher ästhetischer Erfahrungen eine notwendige Voraussetzung.

Literatur

Amtsgericht München (2018): Pressemitteilung Nr. 102/2018 vom 17.12.2018.

AStA der Alice Salomon Hochschule (2017): Stellungnahme des AStA zur aktuellen Debatte um die Neugestaltung der Südfassade der Alice Salomon Hochschule vom 13. September 2017. <http://www.asta.asfh-berlin.de/de/News/stellungnahme->

⁹ Zur kognitionspsychologischen Forschung über identifikatorische und empathische Rezeptionsprozesse vgl. z. B. Trepte 2005 und Trepte/Reinecke 2013.

- des-asta-zur-aktuellen-debatte-um-die-neugestaltung-der-suedfassade-der-alice-salomon-hochschule.html [16.04.2019]
- Doesburg, Theo van (1930): „Base de la peinture concrète“ und „Commentaires sur la base de la peinture concrète“. In: Art Concret, No. 1, Paris 1930, S. 1. Zitiert nach: https://monoskop.org/images/2/2d/Art_concret_1_1930.pdf [16.04.2019]
- Efing, Christian/Häußler, Marleen (2011): Was soll der Deutschunterricht an Haupt- und Realschulen vermitteln? Empirisch basierte Vorschläge für eine Ausbildungsvorbereitung zwischen zweckfreier und zweckgerichteter Bildung. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online, Spezial 5.
- Gomringer, Eugen (1995): vom rand nach innen. Die Konstellationen 1951–1995. Redaktionelle Mitarbeit von Nicole Horn und Peter Feigl. Gesamtwerk, Bd. 1. Wien.
- Gomringer, Eugen (1997a): weshalb wir unsere dichtung „konkrete dichtung“ nennen. In: Gomringer, Eugen: theorie der konkreten poesie. Bd. 2: texte und manifeste 1954–1997. Mit einem Nachwort von Karl Riha und einer Bibliografie von Daniel Segmüller und Ruth Seiler. Wien, S. 32–38.
- Gomringer, Eugen (1997b): die konstellation. Eine neue gedichtform. In: Gomringer, Eugen: theorie der konkreten poesie. Bd. 2: texte und manifeste 1954–1997. Mit einem Nachwort von Karl Riha und einer Bibliografie von Daniel Segmüller und Ruth Seiler. Wien, S. 46–53.
- Gomringer, Nora (2018): „Ich weiß nicht, wann Frauen aufgehört haben, stolz zu sein“. Interview. Kölner Stadt-Anzeiger, 12.02.2018.
- Grütters, Monika (2018): Wenn Kunst ideologisiert wird. <https://www.bundesregierung.de/breg-de/aktuelles/wenn-kunst-ideologisiert-wird-454300> [16.04.2019]
- Heinzel, Richard (1907): Rede auf Wilhelm Scherer, gehalten am 30. Oktober 1886 im kleinen Festsaal der Universität Wien. In: Heinzel, Richard: Kleine Schriften. Heidelberg, S. 145–163.
- Huth, Peter (2018): Sprachpolizei. Stoppt die neuen Tugendterroristen! In: Welt, 27.01.2018. <https://www.welt.de/debatte/kommentare/article172922630/Sprachpolizei-Stoppt-die-neuen-Tugendterroristen.html> [16.04.2019]
- Kammler, Clemens/Kreienbaum, Maria Anna/Preußner, Ulrike/Schwaniger, Katja (2016): „Kafka geht nicht mehr“ – Literaturbezogene Studienvoraussetzungen und Vermittlungsziele im Lehramtsstudium Deutsch (Gym/Ges) aus Sicht der Lehrenden. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/literaturdidaktik/kafka_geht_nicht_mehr.pdf [16.04.2019]
- Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen (2014). Deutsch. Hrsg. v. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf.
- Kultusministerkonferenz (2005): Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss (Jahrgangsstufe 9).

- Beschluss vom 15.10.2004. Hrsg. v. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. München/Neuwied.
- Lämmert, Eberhard (1967): Germanistik – eine deutsche Wissenschaft. In: Lämmert, Eberhard u.a. (Hrsg.): Germanistik – eine deutsche Wissenschaft. Frankfurt a. M., S. 7–41.
- Martínez, Matías (2002): Das lyrische Ich. Verteidigung eines umstrittenen Begriffs. In: Detering, Heinrich (Hrsg.): Autorschaft. Positionen und Revisionen. Stuttgart/Weimar, S. 376–389.
- N.N. (1973): Aufruf zur Begründung eines Deutschen Germanisten-Verbandes [1912]. In: Reiss, Gunter (Hrsg.): Materialien zur Ideologieggeschichte der deutschen Literaturwissenschaft. Von Wilhelm Scherer bis 1945. Bd. 1: Von Scherer bis zum Ersten Weltkrieg. Tübingen, S. 82–83.
- N.N. (2017): Nach Protest: Gomringer lehnt Übermalung seines Gedichts ab. In: Focus, 08.09.2017.
- Nussbaum, Martha (1997): The Narrative Imagination. In: Nussbaum, Martha: Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education. Cambridge/Mass., S. 85–112.
- Panzer, Friedrich (1973): Grundsätze und Ziele des deutschen Germanisten-Verbandes [1912]. In: Reiss, Gunter (Hrsg.): Materialien zur Ideologieggeschichte der deutschen Literaturwissenschaft. Von Wilhelm Scherer bis 1945. Bd. 1: Von Scherer bis zum Ersten Weltkrieg. Tübingen, S. 83–91.
- Petersen, Julius (1973): Literaturwissenschaft und Deutschkunde [1924]. In: Reiss, Gunter (Hrsg.): Materialien zur Ideologieggeschichte der deutschen Literaturwissenschaft. Von Wilhelm Scherer bis 1945. Bd. 2: Vom Ersten Weltkrieg bis 1945. Tübingen, S. 19–34.
- Scheller, Percy/Isleib, Sören/Sommer, Dieter (2013): Studienanfängerinnen und Studienanfänger im Wintersemester 2011/12. Tabellenband. In: HIS: Forum Hochschule, 6/2013.
- Schlaffer, Heinz (1994): Die eingebildete Kranke. Lesen ist mühsam: Die klassische Literatur ist ins Exil geraten. Frankfurter Allgemeine Zeitung, Nr. 208, 07.09.1994.
- Schmidt, Johannes/Gelker, Nils (2015): Vorwort. In: Schmidt, Johannes/Gelker, Nils (Hrsg.): Germanistik als Patient. Zwischen Lehrerbildung und Elfenbeinturm. Hannover, S. 7–9.
- Trepte, Karin (2004): Zwei Leserinnen lesen. Studien über Identifikation bei der Literaturrezeption. Norderstedt.
- Trepte, Sabine/Reinecke, Leonard (2013): Medienpsychologie. Stuttgart.
- Weimar, Klaus (2003): Geschichte der deutschen Literaturwissenschaft bis zum Ende des 19. Jahrhunderts. Paderborn.