

Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:



**Halbjahresschrift für die Didaktik
der deutschen Sprache und
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>
24. Jahrgang 2019 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Michael Kämper-van den Boogaart

**FACH UND DISZIPLIN,
DEUTSCHUNTERRICHT UND
GERMANISTIK**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 24. H. 46. S. 25-31.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. – Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Michael Kämper-van den Boogaart

FACH UND DISZIPLIN, DEUTSCHUNTERRICHT UND GERMANISTIK¹

„Kommen Eier in den Kühlschrank oder nicht?“

Diese Frage bewegte eine zehnte Klasse wie keine andere in einem Unterricht, dem ich vor einigen Tagen beiwohnte. Es handelte sich bei der Schulstunde, wohlge-merkt, nicht um Hauswirtschaftslehre, sondern um Deutschunterricht. Die Frage erwuchs aus der Bewältigung einer kreativen Schreibaufgabe, bei der Gestaltung einer Erzählung, in der der Protagonist unter anderem Eier zu verstauen hatte. Die kontroverse Diskussion entwickelte sich zunächst in einer Schreibgruppe, griff dann auf andere Gruppen über, bis sie die Deutschlehrerin erreichte, die dann durch ein knappes „Kühlschrank“ für eine Entscheidung sorgte. In einer anderen Klasse beobachtete ich eine inszenierte Podiumsdiskussion über das Leben in der DDR, in der Lernende sich in zuvor erarbeiteten Rollen darüber austauschten, ob die DDR eher Fluch oder Segen gewesen sei. Das harmonische Ergebnis: Es komme immer auf das individuelle Leben an, man solle sich folglich vor globalen Urteilen hüten. Auch diese relativistische Schlussfolgerung stammt aus einem Deutschunterricht und stand hier am Ende einer Reihe zu einem Roman Thomas Brussigs. Gemeinsam ist dem Eierdisput und der Staatsbewertung, dass es sich je um Fragen handelt, die nicht im genuinen Kompetenzbereich der Deutschlehrkraft liegen. Sie werden weder in der Germanistik noch in den Erziehungswissenschaften traktiert. Was die gleichermaßen fachfremd zu nennenden Weltbezüge unterscheidet, ist allerdings ihr Status im Unterricht. Während die Eierfrage zu solchen gehört, die *en passant* oder akzidentiell auftreten, ist das Urteilen über die DDR Bestandteil des Unterrichts-plans. Kann man bei der Sache mit dem Ei kaum sagen, dass das nicht in den Deutschunterricht gehöre, da im Text nun einmal Eier und eventuell Kühlschränke vorkommen, wird man im zweiten Fall diskutieren dürfen, ob hier der Fachunter-richt übergreifend wird, und bei der Gelegenheit die Kritik an den Themen von Besin-nungsaufsätzen (Kernkraft – Fluch oder Segen?) in Erinnerung rufen. Auf diese Diskussion verzichte ich hier und belasse es erst einmal bei der Feststellung, dass es der Deutschunterricht stets mit Wissensmomenten zu tun hat, die nicht in seiner Fachlichkeit liegen. Bei Lichte besehen, ist dieser Umstand wenig spektakulär, bedenke ich zum Beispiel nur die Bedeutung des Weltwissens für das Leseverstehen. So hätte ich bei der Lektüre des Satzes „Ich lege den Senf neben die Eier“ in

¹ Zu der Thematik habe ich mich auch an anderer Stelle geäußert (v. a. Kämper-van den Boogaart 2011, 2019a, Born/Kämper-van den Boogaart 2019). Hierauf wird in diesem Beitrag nicht explizit verwiesen.

einem gegebenen kulturellen Kontext zu realisieren, dass der Sprecher sie in den von ihm ungenannten Kühlschrank legt (was nach Eco eine wichtige Mitarbeit des Lesers wäre, sollte das Auffinden der Senftube noch für den Plot folgenreich sein). War in meinem Beispiel 1 Weltwissen akzidentuell gefragt, so geht es in vielen Fällen auch um die gezielte und geplante Vermittlung von Welt- als Kontextwissen, mit der Intention, das Verständnis sprachlicher Produkte zu erleichtern und damit deren Kommunikationspotenziale zu steigern. Selbstverständlich macht es einen Unterschied, ob man „Kabale und Liebe“ dazu *gebraucht* (im Sinne Ecos), um sich selbstbezüglich über die fragile Kraft großer Gefühle auszutauschen, oder ob man den labilen Konnex von Liebe und Ehe in den Diskursen des 18. Jahrhunderts verfolgt, um Schillers Drama im Horizont seines Publikums zu situieren. Während die erste Variante auf eine Verständigung hinauslief, die fachwissenschaftlich ohne Obdach bliebe, wäre der zweite Ansatz einer literaturwissenschaftlichen Praxis durchaus eigen. In beiden Fällen hätte man es indes mit einem Wissen zu tun, das, für sich genommen, kein fachliches ist. Dass es zu solch einem Transzendieren kommt, ist alles andere als eine Eigenart des fachlich avancierten Unterrichts. Jede Tiergeschichte kann Ausflüge in die Zoologie notwendig machen, und die Beschäftigung mit der Frage, ob es „Schuster, bleib bei deinen“ oder „deinem Leisten“ heißt, den Einblick in das Schuhhandwerk erzwingen.

Was ist mit diesen wohl wenig strittigen Beispielen gesagt? Mit Blick auf die Praxis des Deutschunterrichts gilt es, sich klarzumachen, dass gerade wegen der Sprachlichkeit seiner Gegenstände buchstäblich die ganze Welt thematisch werden kann, ohne dass dies für sich genommen schon einem Fachlichkeitsprinzip widerstritte. Während der Mathematikunterricht artifiziell an der mehr oder weniger lebensweltlichen *Rekontextualisierung* mathematischer Probleme operiert (Gellert/Sertl 2012), sind im Deutschunterricht unbegrenzt viele Kontexte und Situationen zwingender Teil von Verstehens- und Gestaltungsprozessen. Diese Kontexte oder Referenzen können, müssen aber keinesfalls linguistischer, literaturwissenschaftlicher, poetologischer oder poetischer Provenienz sein; in den meisten Fällen ist es wie mit den Eiern: Das Kontextwissen tangiert die gesamte vergangene, gegenwärtige und zukünftige Welt. Mit Blick auf die germanistischen Disziplinen in ihrer Rolle, fachliches Handlungswissen (Content Knowledge) zu professionalisieren, ist es schon deswegen klar, dass die im Unterricht geforderten deklarativen Wissensbestände allenfalls partiell im Studium erworben werden können.

Schulfach und Universitätsdisziplin

Bei all seiner Offenheit gegenüber der undisziplinierten Welt verlöre der Deutschunterricht seine Identität als Fach, ginge es in ihm nicht primär um einen spezifischen Wissens-, Kompetenz- und Dispositionserwerb. So unstrittig das sein dürfte, so schwierig scheint es zu sein, dieses Fachliche als einen Wissenszusammenhang zu umreißen. Dies lässt sich unter dem Strich auch bei der Lektüre der berühmten

Klieme-Expertise zur Qualität von Bildungsstandards erkennen. Einerseits werden hier höchst anspruchsvolle Aufgaben formuliert und es wird sehr bestimmt von „fachlicher Systematik“ gesprochen: „Fachdidaktiken rekonstruieren Lernprozesse in ihrer fachlichen Systematik und zugleich in der je spezifischen, domänen-abhängigen Logik des Wissenserwerbs und der Kompetenzentwicklung; beide Aspekte müssen bei der Darstellung von Komponenten und Kompetenzstufen berücksichtigt werden“ (Klieme 2003: 75). Andererseits bleibt, was mit Fach gemeint ist, auffallend unscharf. Sicher, in vielen Fällen geht es den Expert*innen primär darum, die intendierten Standards von überfachlichen Schlüsselqualifikationen abzugrenzen. Mag es in dieser Hinsicht hinreichen, von Wissen und Können in besonderen Domänen zu sprechen, wäre spätestens bei der Situierung in einem Bildungsdiskurs mehr zu erwarten gewesen, eine Situierung, die angesichts des Kompositums Bildungsstandards kaum völlig zu vermeiden ist. Wie ich schon an anderen Stellen diskutiert habe, sucht diese legitimierungssensible Situierung über Baumert (2002) den schützenden Anschluss an die „klassische Bildungstheorie“ (Klieme 2003: 67), wie sie in der Theorie des „Schulplans“ bei Wilhelm von Humboldt Niederschlag fand (Tenorth 2018: 156–171). Versäumt wird in dieser Absicherung eine – zumindest heute – naheliegende Differenzierung, indem zwar Fächer mit Wissenschaften irgendwie verkoppelt werden, nicht aber die Beziehung zwischen Schulfach und Wissenschaftsdisziplin selbst thematisch wird. Ist also in der Expertise von fachlicher Systematik die Rede, bleibt offen, ob von einer Systematik der Disziplin oder von der Architektur der Lernbereiche des Unterrichtsfachs die Rede ist. Im Fall der Germanistik wäre die Vorstellung einer systematischen Beziehung zwischen den von ihr bearbeiteten Wissens- und Erkenntnisfeldern einigermaßen kontrafaktisch, haben wir es hier, wie in anderen Disziplinen auch, mit sehr disparaten Fragen, Modellen und Terminologien oder Sprachen im Sinne Kohlbergs zu tun.² Ohne dies hier vertiefen zu können, gibt es in der Germanistik eher ein Nebeneinander als eine hierarchische Integration von Wissensstrukturen. Damit meine ich nicht nur die Makrodifferenzierung zwischen Sprach- und Literaturwissenschaft, sondern auch die Segmentierung in diesen Domänen. Dass wir zum Beispiel in Hinsicht auf die fiktiven Welten poetischer Texte von Figuren und nicht von Personen reden sollen, ist eine Konvention, die in keinerlei sachlichem Zusammenhang mit den Konsequenzen steht, die zum Beispiel aus der Salienz metaphorischer Ausdrücke gezogen werden. Dass die Dinge schwieriger oder diverser sind, als die unifizierende Rede vom Fach zu suggerieren scheint, zeigt sich in der Klieme-Expertise vielleicht dort, wo in einer gewissen Abrüstung von „Kernideen der Fächer“ (Klieme 2003: 26) gesprochen wird. Bevor ich auf die Frage etwaiger Kern- oder Leitideen eingehe, sei zunächst ein notwendig flüchtiger Blick in das Umfeld der Expertise gewagt, um die Rede von der Differenz von Fach und Disziplin etwas genauer fassen zu können. Dass hier eine Differenz besteht, verdeutlichen nicht nur meine eingangs skizzierten

² Vgl. zu Kohlberg und zur Übertragbarkeit der Modellierung des Fachwissens in der COACTIV-Studie meine Hinweise in Kämper-van den Boogaart 2019b.

Unterrichtsbeispiele, sondern dies scheint auch in didaktischen Erörterungen hochkonsensuell zu sein, wie sich in den stabilen Volten gegen jedwede Abbilddidaktik zeigt. Worauf gehen diese (selbst nicht ganz unverdächtigen) Verdikte zurück (vgl. Kämper-van den Boogaart im Druck)? Nicht zuletzt spielt hier eine Rolle, dass man den ausdifferenzierten und eigendynamischen Wissenschaften, anders als bei Humboldts Wissenschaft im Singular, kaum mehr umstandslos dekretierte, Sphären allgemeiner Bildung bzw. emphatischer Menschwerdung darzustellen (Tenorth 2018). Mit Wissenschaft als Lebensform hatte ohnehin das Erlernen der elementaren Kulturtechniken, der Grundbildung oder Literacy noch nie viel zu tun, wenn gleich man hier in didaktischer Perspektive gelegentlich von Forschendem Lernen spricht. Auch im Deutschunterricht geht es auf den unteren Bildungsstufen nicht um wissenschaftliche Enkulturation, wohl aber um den Erwerb kognitiver Voraussetzungen, um das Schreiben- und Lesenlernen, um zielgerichtetes und faires Kommunizieren oder um die Entwicklung von Fiktionsbewusstsein usw.

Indes, das Abbild-Verdikt trifft ja ebenso den Oberstufenunterricht. Für Wilhelm Flitner, dessen kleine Schriften zur gymnasialen Oberstufe und zur Maturität (1959 und 1961) trotz ihrer Erblasten mehr oder weniger verdeckt immer noch Wirkung zeigen, ist die Sache vordergründig ziemlich klar, indem es am Schulende nicht um Einübung in eine Wissenschaft gehen soll, sondern um Initiation. Was dieser Hochwertterminus der Elitebildung allerdings notieren soll, bleibt positiv eher unbestimmt. Immerhin heißt es aber:

„Diese gesamte ‘Arbeit’ an der Einführung in Dichtung und Literatur ist wissenschaftspropädeutisch, insofern sie Voraussetzungen schafft, von denen aus ein wissenschaftliches Studium der Philologie als Literaturgeschichte oder Literaturwissenschaft möglich und sinnvoll werden kann. Die Maturität verlangt keineswegs, daß der Schritt in die eigentlich philologische Wissenschaft getan wird. Der Lehrer muß ihn getan haben und in einer philologischen Wissenschaft bewandert sein, um den Unterricht mit wissenschaftlichem Gewissen erteilen zu können. Aber seine eigentliche Aufgabe liegt außerhalb des literaturwissenschaftlichen Bereichs; sie ist fundamental für ihn“ (Flitner 1961: 60).

Was hier als „eigentliche Aufgabe“ im Sinne einer „Initiation“ ausgeführt wird, ist in Abgrenzung zum Erwerb von Strukturwissen erwartbar personenbezogen. Gekoppelt werden soll einerseits ein fühlbares historisches Distanzerlebnis (die ferne Textwelt Goethes) und andererseits die subjektive Empfindung einer engen Beziehung bzw. eines gemeinsamen Traditionszusammenhangs gerade in der Begegnung mit der „deutschen Klassik“ (ebd.).

Nüchterner als bei Flitner fallen die Überlegungen in Tenorths viel zitiertem Beitrag zur Verfächerung aus, in dem er ausführt, dass „in der unterrichtlichen Präsentation und Handhabung der Differenz von Schulfach und Fachwissenschaft, von Alltagswissen und reflektiertem Wissen [...] der Kern der eigenständigen und professionellen Aufgabe und Kompetenz der Lehrenden“ liegt. Im Sinne meiner einführenden Beispiele versteht man auch, dass Schulfächer „die Alltagerfahrung“ „überformen

und validieren“ bzw. deren „Kultivierung“ ermöglichen (Tenorth 1999: 193, 204). Zustimmung möchte man auch seiner eleganten Pointe, dass es einerseits einer „Disziplinierung des Denkens durch das Fach“ bedürfe und andererseits der reflexiven „Vergewisserung über die Grenzen, die solches Denken kognitiv wie sozial und individuell mit sich führt“ (ebd.: 205). Doch was ist damit, zumal mit Blick auf den Deutschunterricht, über den von Wissenschaft abweichenden Modus schulischer Fachlichkeit gesagt? Gewiss kann man sagen, dass im Schulunterricht stärker als auf der Universität subjektives Wissen adressiert und mit Fachwissen sowie Terminologie konfrontiert wird. Aber was heißt das für den Deutschunterricht angesichts eines disparaten Wissenschaftswissens und vor allem angesichts der unbeschränkten extratextuellen Referenzen sprachlicher Produkte (s. o.)? Tenorth selbst spricht davon, dass die Fächer „in ihrer heterogenen Binnenstruktur bisher wenig erforscht“ seien, dass es aber im Alltagsbewusstsein der Akteure „eindeutig Fächerunterschiede“ gebe, zum Beispiel von „Laberfächern“ und solchen, in denen man arbeiten müsse (ebd.: 196). So zutreffend das sein dürfte, bringt es möglicherweise nicht viel, sich diesem Phänomen durch eine historisch angelegte Curriculumforschung zu nähern. Vielmehr könnte es sein, dass eine solche Imageprägung mit Risikopotenzialen der Unterrichtskommunikation zusammenhängt. Wenn im Deutschunterricht neben dem Fachlichen und der mit ihm verbundenen curricularen Progression stets auch Nichtfachliches, nämlich die ganze Welt, verhandelt wird, dürfte die Wahrscheinlichkeit schwach strukturierter Kommunikation viel größer sein als in Unterrichten, die die Ebene fachlicher Abstraktionen nur aus didaktischen Erwägungen verlassen. Einen anderen Zugriff als Tenorth wählen jüngere praxeologisch orientierte Arbeiten, die die Fachkultur in den Fokus rücken, sich mithin der Frage des Fachlichen stärker mit dem Blick auf die Praktiken der sozialen Akteure widmen. Dabei werden Unterrichtsfächer in Anlehnung an Bourdieu als Felder beschrieben, in denen ein besonderer Habitus wirksam wird.³ Ob diese Zuschreibungen empirisch zu überzeugenderen Ergebnissen verhelfen, scheint mir unsicher zu sein, zumal sich die Fachkulturen mit anderen Kulturen notwendig mischen – denen des zweiten Fachs, der Schulkultur, der Berufskultur usw. Auch scheint es mir problematisch zu sein, dass hier erneut die universitäre auf die schulische Fachkultur projiziert wird (Kramer et al. 2018: 20).

Fachlichkeitsprinzipien im Deutschunterricht

In einer Perspektive, die ein wenig an die der Deutschdidaktik vor der empirischen Wende erinnert, könnte man die Hoheitsrechte in der Frage, was vom disziplinär Fachlichen im schulunterrichtlich Fachlichen landen *soll*, bei der Fachdidaktik sehen. Für die Curricula und die Bildungsstandards ist dies institutionell in weiten Teilen gegeben, wobei Brechungen durch stabiles Brauchtum in Rechnung zu stellen sind. Und auch für oberste Prinzipien, die für didaktische Transformationspro-

³ Vgl. etwa Ernst (2018) und Kramer et al. (2018).

zesse in Anschlag gebracht werden, wurde schon seit Langem gesorgt, wenn zum Beispiel von identitätsorientiertem oder interkulturellem Deutschunterricht die Rede ist. Ich will das abschließend nicht diskutieren, sondern, dem Debattenformat entsprechend, mit drei Vorschlägen zu Leitideen fachlichen Lernens im Deutschunterricht schließen. Ich versuche dabei, eine zwangsläufig normative Ausrichtung mit einer deskriptiven zu verbinden, und ziele nicht auf die Proklamation umfassender Prinzipien des Deutschunterrichts, sondern, und dies eher heuristisch, auf umfassende Prinzipien von Fachlichkeit, welche auch fachwissenschaftlicher Praxis entsprechen.

- 1) Der Deutschunterricht zählt zu den Fächern, die eine historische Perspektive auf ihre Gegenstände einnehmen. Für diese Situierung spricht zum Beispiel, dass das Textverstehen im Deutschunterricht reglementiert wird durch die Konvention, ungerechtfertigte Anachronismen zu vermeiden. Für diese normative Orientierung spricht auch sein umfassender Einbezug diachroner Perspektiven auf fachliche Ordnungen (Poetiken, Sprachnormen u.v.a.m.).
- 2) Damit hängt zusammen, dass das nichtfachliche Interesse am Konsum sprachlicher Produkte erweitert wird auf das Interesse an deren Produktionsmodus, seien es pragmatische oder literarische Texte, Kommunikationsstörungen u. a. Fachlich ist der Deutschunterricht immer dann, wenn er die Gestaltungstechniken seiner Gegenstände untersucht.
- 2) Das Textverstehen ist im Deutschunterricht dem ethischen Prinzip der hermeneutischen Billigkeit bzw. eines *Principle of Charity* (Prinzip der wohlwollenden Interpretation) verpflichtet (Spoerhase 2007, Kämper-van den Boogaart 2015). Grundsätzlich akzeptiert werden die Zumutungen eines Textverstehens auch dann, wenn die spezifische Verfassung eines Textes oder andere hermeneutische Differenzen u. a. einem spontanen Verstehen Barrieren entgegenstellen.

Literatur

- Baumert, Jürgen (2002): Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: Killius, Nelson/Kluge, Jürgen/Reisch, Linda (Hg.): Die Zukunft der Bildung. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 100–150.
- Born, Stefan/Kämper-van den Boogaart, Michael (2019): Kompetenzen und Unterrichtsziele im Lese- und Literaturunterricht der Sekundarstufe II. In: Kämper-van den Boogaart, Michael/Spinner, Kaspar H. (Hg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Bd. 11/2. Überarb. Neuaufgabe. Baltmannsweiler: Schneider. S. 91–111.
- Ernst, Christian (2018): Professionalisierung, Bildung und Fachkultur im Lehrerberuf. Rekonstruktionen zur biographischen Entwicklung von Sportlehrkräften. Wiesbaden: Springer.
- Flitner, Wilhelm (1959): Hochschulreife und Gymnasium. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Flitner, Wilhelm (1961): Die gymnasiale Oberstufe. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Gellert, Uwe/Sertl, Michael (Hg.) (2012): Zur Soziologie des Unterrichts. Arbeiten mit Basil Bernsteins Theorie des pädagogischen Diskurses. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

- Kämper-van den Boogaart, Michael (2011): Zur Fachlichkeit des Literaturunterrichts. In: Didaktik Deutsch. H. 30. S. 22–39.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2015): Auseinandergesetzte Texte und gerade gebogene Bedeutungen: Wenn einer was einfällt beim Interpretieren ... In: Zeitschrift für Germanistik. Jg. XXV 2. S. 384–397.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2019 a): Fachdidaktik als Wissenschaft. In: Kämper-van den Boogaart, Michael (Hg.): Deutsch-Didaktik. 8. Aufl. Berlin: Cornelsen. S. 2–97.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2019 b): Konzepte und Kompetenzen Lehrender für den Lese- und Literaturunterricht. In: Kämper-van den Boogaart, Michael/Spinner, Kaspar H. (Hrg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Bd. 11 / 2. Überarb. Neuauflage. Baltmannsweiler: Schneider. S. 112–162.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (im Druck): Klafkis Spuren im Literaturunterricht: Allgemeine Didaktik und die Fachdidaktik Deutsch. In: Lin-Klitzing, Susanne (Hg.): Klafki in memoriam. Symposium Marburg. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klieme, Eckhard et al. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn/Berlin: o. V.
- Kramer, Rolf-Torsten/Idel, Till-Sebastian/Schierz, Matthias (2018): Habitus und Berufskultur von Lehrkräften. Kulturtheoretische und praxeologische Zugänge. Ein Basisbeitrag zur Einführung. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung. H. 1. S. 3–36.
- Spoerhase Carlos (2007): Autorschaft und Interpretation: Methodische Grundlagen einer philologischen Hermeneutik, Berlin/New York: de Gruyter.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1999): Unterrichtsfächer – Möglichkeit, Rahmen und Grenze. In: Goodson, Ivor F./Hopmann, Stefan/Riquarts, Kurt (Hg.): Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer. Köln/Weimar/Wien: Böhlau. S. 191–207.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2018): Wilhelm von Humboldt. Bildungspolitik und Universitätsreform. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Anschrift des Verfassers:

Michael Kämper-van den Boogaart, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für deutsche Literatur, Unter den Linden 6, D-10099 Berlin
michael.kaemper-van.den.boogaart@rz.hu-berlin.de