

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>

26. Jahrgang 2021 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Daniel Scherf

**SUBJEKTSEIN IM
LITERATURUNTERRICHT.**

**Eine Auseinandersetzung mit einer
fachdidaktischen Konvention**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 26. H. 50. S. 76-95.

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.

Daniel Scherf

SUBJEKTSEIN IM LITERATURUNTERRICHT EINE AUSEINANDERSETZUNG MIT EINER FACHDIDAKTISCHEN KONVENTION¹

Wie stellen *Sie* sich den idealen Adressaten, die ideale Adressatin von Literaturunterricht vor?

Ist dieser Schüler, diese Schülerin lustvoll dabei, wenn literarische Lektüre ansteht? Ist er, ist sie ins lesend realisierte Geschehen verstrickt? Darüber hinaus für die Wahrnehmung des literarisch Besonderen sensibilisiert, für ästhetische Erfahrung offen, aber genauso zur gewissenhaften Suche nach deren möglichen Ursachen im Text bereit? Ist er, ist sie vielleicht sogar davon überzeugt, dass Literaturlesen etwas Schönes, etwas Wertvolles ist?

Sollte dies so sein, dann ist diese Vorstellung womöglich geprägt von Ihren Erfahrungen mit Literatur. Dass *Sie* diesen Text, der im Rahmen des virtuellen Alternativprogramms des (abgesagten) 23. Symposiums Deutschdidaktik in Hildesheim zu hören war, nun lesen, mag – gesamtbiographisch betrachtet – just an solchen Lektüre-Erlebnissen hängen. Womöglich rekurrieren Sie aber auch auf Vorstellungen des ‚idealen Schülers‘, der ‚idealen Schülerin‘, die in Modellierungen literarischen Lernens von Seiten der Literaturdidaktik eingeschrieben sind. Um diese geht es mir im Folgenden.

Mit Blick auf etliche literaturdidaktische Wissensprodukte² der letzten Jahrzehnte (wobei ich unter diesem Begriff konzeptionelle Arbeiten genauso fasse wie empirische) lässt sich behaupten: Häufig richtet sich ein Literaturunterricht, wie ihn Literaturdidaktiker/-innen sich vorstellen, an Lernende, die an literarischer Lektüre als kognitive Wesen, also verstehend, darüber hinaus aber auch und sogar *insbesondere* mit Haut und Haaren, also fühlend, erlebend und wertend beteiligt sind. Dass Literaturunterricht demgemäß (auch) das ‚Gemüt‘ des Schülers, der Schülerin anzusprechen habe (so formuliert es Reh 2017: 165), sich an ‚ganze Personen‘ richte, statt alleinig deren kognitive Anteile zentral zu setzen, wie dies Schule sonst allzu oft tut, kann m. E. als Konvention – also als eine Setzung, die kaum hinterfragt wird – begriffen werden. Sie weist aus meiner Sicht für die fachdidaktische Wissensproduktion sowie die schulische Praxis allerdings einige Bedeutung auf: Ganz selbstverständlich – und mehr als dies im Unterricht anderer Fächer der Fall ist – soll es im

¹ Für zahlreiche Anregungen und Durchsichten bedanke ich mich herzlich bei Irene Pieper, Michael Steinmetz, Dorothee Wieser und Christine Wiezorek.

² Zu den verwendeten wissenssoziologischen Begrifflichkeiten (Wissensprodukt, Wissensproduktion usf.) siehe im Überblick Scherf (2013: 106–109).

Literaturunterricht auch um (positive) Affekte der Lernenden sowie ihre umfassende Persönlichkeitsbildung gehen.³

Welche Konstruktion des Schüler/-innen-Akteurs ist damit für Literaturunterricht vorgenommen? Wie ist sie zu erklären? Und nicht zuletzt, da wir als Disziplin unser Wissen ja nicht (nur) für uns, sondern (auch) für Literaturlehrer/-innen produzieren: Wie ist die Beziehung jener Konstruktion zur Adressierung der Schüler/-innen-Akteure im Unterricht?

Diese Fragen möchte ich folgend erörtern – und so begründen, warum es m. E. für unsere Disziplin lohnend wäre, über Akteurskonstruktionen und damit über Vorstellungen von *Subjektsein im Literaturunterricht* zu diskutieren. Dem Tagungsthema entsprechend möchte ich dabei auch einen Fokus darauf legen zu zeigen, inwiefern Formen des Literaturlesen-*Übens* mit solchen Konstruktionen als verbunden gesehen werden können.

1. Subjektstrukturen der Literaturdidaktik

Literarische Lektüre als Tätigkeit mit einem starken Bezug zum ganzen ‚Ich‘ der Leserin, des Lesers zu denken – das passt erst einmal in Vorstellungen von Literaturlesen, die mit Unterricht nicht unmittelbar zu tun haben: Zum Beispiel ins rezeptionsästhetisch geprägte Bild der individuellen ‚Aufführung‘ eines literarischen Textes durch den Leser/die Leserin, der/die ihn damit eigentlich erst erschafft (vgl. z. B. zusammenfassend Eagleton 1988: 40–42). Es passt genauso aber auch in die historisch gewachsene Vorstellung, dass Literaturlesen ein emotional bewegendes,

³ Indem ich dies behaupte, greife ich einerseits auf einen Terminus von Oevermann (1996: 110) zurück. Der/die als ‚ganze Person‘ Agierende begrenzt sich nicht auf Wahrnehmen und Handeln in einer rollenhaften (z. B. professionellen) Position, sondern ist emotional und kognitiv unmittelbar in Erleben und Handeln involviert – umfassend wie ungeschützt. (Zur Bedeutung dieses Umstands für Schüler-Lehrer-Interaktionen vgl. Wiezorek (2005: 62–66)). Andererseits orientiere ich mich mit der Behauptung, man könne die gerade angerissene Akteurskonstruktion als Konvention bezeichnen, die den Unterricht betrifft, am von Radtke (1983) geprägten Begriff der „pädagogischen Konvention“. Als eine solche gilt ein berufsspezifisch geprägtes „einverleibte[s] Muster“ (Radtke 1996: 74) des Wahrnehmens (und Handelns), das das Handeln von Lehrer/-innen (unbewusst) prägt.

Ich möchte außerdem darauf hinweisen, dass in Wissensprodukten der Literaturdidaktik natürlich auch Subjektvorstellungen auszumachen sind, die mit dem von mir im Folgenden Skizzierten wenig gemein haben (vgl. bspw. einschlägig in Leubner et al. 2012: 25–57; vgl. zur Varianz etwaiger Adressatenkonzeptionen z. B. Köster 2016: 18 f., deren polare Beschreibung von Zieldimensionen des Literaturunterrichts m. E. jeweils an unterschiedliche Adressatenkonstruktionen gebunden ist). Die Vorstellung, mit Literaturunterricht ‚ganze Personen‘ zu adressieren, prägt aus meiner Sicht allerdings die literaturdidaktische Wissensproduktion dominant.

schönes und nicht zuletzt identifikatorisch wirkendes Erlebnis darstelle, das entscheidend zur Persönlichkeitsbildung beitrage.⁴

Auch für die unterrichtliche Lektüre ist insofern die Idee, dass Literaturlesen Bezug zur ‚ganzen Person‘ des Lesers, der Leserin aufweise und auf diese wirke, keine, die erst in Zeiten aufkam, als die ‚Literaturdidaktik‘ als universitäre Disziplin entstand, die sich über Ziele und Adressierungen hätte verständigen können. Zeugnisse für diese Konstruktion finden sich vielmehr bereits Mitte des 19. Jahrhunderts, z. B. bei Wackernagel (vgl. Reh 2017: 164). Mehr als andere Fächer hat der Deutschunterricht mitsamt seinen literarischen Gegenständen folglich seit mindestens 200 Jahren den Anspruch, die Bildung des Schülers, der Schülerin als „gesamte Person“ (Reh 2017: 160) zu leisten und die Lernenden somit als zu bildende Wesen mit ‚Kopf und Herz‘ zu adressieren.⁵

Aus meiner Sicht dokumentiert sich für etliche konzeptionelle wie praxisorientierte Arbeiten der Disziplin, die in den letzten Jahrzehnten entstanden und diskursmächtig wurden, nachgerade ein dominanter Bezug zum ‚Herzen‘, also zur emotional-affektiven Seite der dieserart ‚ganzen‘ Schüler/-in-Person. Ich möchte diese Behauptung schlaglichtartig anhand einiger Wissensprodukte von geschätzten Kollegen ins Bild rücken:

- So modelliert bspw. Kaspar H. Spinner Literaturlesen in vielen seiner Texte (u. a. 2006), die aus gutem Grund nach wie vor wirkmächtig sind, als intensives ‚Empfinden‘ literarischer Welten, das mit persönlicher „Betroffenheit“ (Spinner 2006: 8) einhergehe. In seinem wohl meistzitierten Text, den sog. „Elf Aspekten“, bemüht er diesbezüglich als Beispiel die Lektüre eines Kinderbuchs, in dem die Empfindungen der Hauptfigur die Projektionsfläche von eigenen Gefühlen der kindlichen Leser/-innen darstelle (ebd.).
- Gerhard Haas wiederum begründet seine handlungs- und produktionsorientierte Didaktik just damit, dass mit ihr der „Vereinseitigung des Menschen“ auf seine Ratio, dem „Übergehen“ seiner Sinnlichkeit entgegengewirkt werde (Haas 2007: 27). Grundlegende literarische Bildung – dazu dienlich, mit Literatur leben, sie

⁴ In jener Vorstellung spiegeln sich lesebezogene Bildungsnormen, die Denkstilen verschiedener Zeiten entstammen: Dass die Lektüre anspruchsvoller Literatur Menschen durch ästhetische Erfahrung wie literarisch vermittelte Selbstreflexion zum Besseren forme, ist eine prominent mit der deutschen Klassik verbundene Idee, dass Literaturlesen Genuss und Lebensfreude verspricht, eine jüngere Orientierung (vgl. Groeben/Schroeder 2004).

⁵ Für den Deutschen Unterricht – den „eigentliche[n] Leseunterricht des 19. Jahrhunderts“ – bildete sich nach Reh (2017) heraus, „das Verstehen eines latenten Sinns“ (ebd.: 176) im literarischen Text ebenso wie „ein Gedicht zu lieben“ (ebd.) als im Unterricht anzulegende Tätigkeiten des Subjekts zu begreifen. So alt wie genannte Zeugnisse scheint indessen auch der Streit zu sein, ob Literaturunterricht nun eher durch unmittelbares Erleben das Gemüt anzusprechen habe oder durch analytische Lektüre (vgl. ebd.: 164, sowie Abraham/Kepser 2009: 119–122). Ich möchte allerdings darauf hinweisen, dass ‚Herzensbildung‘ mit und durch Literatur sich in etlichen Schriften zur Funktion des Literaturlesens im Deutschen Unterricht des 19. und 20. Jahrhunderts im Sinne einer patriotisch-nationalen Bildung darstellt (vgl. hierzu Kämper-van den Boogaart 2010).

genießen zu lernen – wird von ihm demgemäß fern der intellektuellen Beschäftigung mit literarischen Texten gedacht (vgl. ebd.: 22).

- Konstruktionen emotional resp. ganzheitlich in Lektüre involvierter idealer Schülerleser/-innen finden sich aber auch in literaturdidaktischen Konzeptionen jenseits der Handlungs- und Produktionsorientierung. Bspw. erfordert die Teilnahme an einem literarischen Gespräch nach dem Heidelberger Modell auch und gerade die emotionale Auseinandersetzung mit dem literarischen Text, über den gesprochen wird (vgl. z. B. Härle 2014: 33–35); und an einer Unterrichtsstunde teilzunehmen, die sich an Prinzipien des identitätsorientierten Literaturunterrichts (nach Volker Frederking) orientiert, verlangt von Schüler/-innen, angesichts literarischer Lektüre zunächst ‚Empfindungen‘ zu haben und – auch, um die nachfolgende intellektuelle Auseinandersetzung mit dem Text vorzubereiten – zu benennen (vgl. z. B. Frederking 2010: 442f.).⁶

Als die Wissensprodukte unserer Disziplin bis heute prägend erscheint mir diesbezüglich der von Kreft (1977) formulierte Anspruch, mit Literaturunterricht die Auseinandersetzung des Schülers, der Schülerin mit seiner bzw. ihrer „eigenen inneren Natur“ zu ermöglichen (ebd.: 221) und gleichsam eine auch auf nicht-intellektuelle Erfahrungen gründende Identitätsarbeit zu leisten.

Betrachtet man das von ihm in der gleichen Veröffentlichung, den „Grundprobleme[n] der Literaturdidaktik“, präsentierte, bis heute einflussreiche Vier-Phasen-Schema einer Literaturunterrichtssequenz (ebd.: 379–389), erweist sich als Grundlage, um eine Auseinandersetzung mit Literatur wie von ihm modelliert zu erreichen, eine intensive Phase 1 – also die ungesteuerte, auch ganzheitlich-assoziative „Inkubationszeit“ (ebd.: 382) des Textes in einer ganzheitlich gedachten Schüler/-in-Person. Ohne diese, so Kreft, ist das folgend Anzustrebende – also die Objektivierung, Aneignung und Applikation von Textsinn durch die Lernenden – nicht zu erreichen (vgl. ebd.: 382f.).⁷

⁶ Dem Konzept des identitätsorientierten Literaturunterrichts strukturell ähnliche Beschreibungen von Phasen zunächst ganzheitlich-emotionsreicher Lektüre, auf die dann eher analytisch orientierte ‚kognitive Arbeit‘ mit dem Text folgt, finden sich bei etlichen anderen Autoren – z. B. bei Köppert (1997), Rank und Bräuer (2008) und bei Zabka (2015). Ein distanzloses, emotional involviertes Lesen ‚strahlt‘ nach solchen Vorstellungen in ein eher analytisch-problemlösendes wie emotional distanziert modelliertes ‚Literatur-Verstehen‘ aus.

Frickel und Zepter (2018 und 2020) sehen das emotionale Erleben von Literatur demgemäß als Kern sprachlich-literarischen Lernens. Entsprechend fordern die Forscherinnen einen „emotional turn“ (Frickel/Zepter 2020: 28) des Literaturunterrichts.

⁷ Den besonderen Fokus auf die „emotionalen Rezeptionsebenen“ (Frederking 2010: 442) des Lesers, der Leserin, die eine ‚erste Phase‘ der Textbegegnung zu leisten habe, legt m. E. erst Frederking in seiner Modellierung identitätsorientierten Literaturunterrichts, die auf Krefts Phasenmodell gründet (vgl. z. B. ebd.). Erfolgreiche Identitätsarbeit mit Literatur im Sinne Krefts ist – so meine Leseweise – im Übrigen auch auf kognitive Durchdringung und objektivierbares Textverstehen angewiesen. Etwas unbestimmt bleibt allerdings, wie man (als Leser/-in, als Lerngruppe mit Lehrer/-in) ausgehend von den Eindrücken der ersten Phase zu diesem gelangt.

So weit, so gut. Es sind uns bekannte wie heimelige Vorstellungen der Literaturdidaktik im Hinblick darauf, an wen sich Literaturunterricht richtet und wie er wirken soll, die bis hierhin benannt und skizziert wurden. Literaturunterricht soll eben (auch) das Empfinden des Schülerlesers, der Schülerleserin fokussieren, zum Empfindenlernen beitragen und gerade hierdurch persönlichkeitsbildend wirken. Genannter Anspruch steht in Passung zu tradierten lesebezogenen Bildungsnormen, zu historisch gewachsenen Zieldimensionen des Deutschunterrichts und, nicht zuletzt, zu einschlägigen Modellierungen literarischen Lesens der neueren empirischen Rezeptionsforschung sowie der empirisch inspirierten Rezeptionstheorie.⁸

Ganz ähnliche Vorstellungen von Schülerleser/-innen weisen anscheinend auch für Lehrer/-innen Bedeutung auf; zumindest lässt dies die TAMoLi-Studie (vgl. z. B. Böhme et al. 2018) vermuten. Den höchsten Zustimmungswert zu denkbaren Zielsetzungen des Literaturunterrichts erreicht unter den befragten Lehrenden die Zieldimension *Persönlichkeitsbildung*; wobei diese Dimension z. B. mit ‚Sprechen über persönliche Lektüreerfahrungen‘ sowie ‚Identifikation mit Figuren‘ operationalisiert wird (vgl. Böhme et al. 2018, Fässler et al. 2019: 125).⁹

Was gibt es nun an dieser Adressat/-innenkonstruktion auszusetzen? Die Vorstellung vom Schüler, der Schülerin als ‚ganze zu bildende Person‘, der bzw. die als lesend empfindend und empfindungsreich lesend gedacht wird, offenbart ein in pädagogischer Perspektive höchst wünschenswertes Menschenbild, und sie bringt nicht zuletzt zum Ausdruck, dass Literaturunterricht als Ort gedacht wird, an dem Menschen sich durch Kunsterleben bilden. Zur – aus Sicht der Disziplin – fortschreitenden Ausrichtung schulischer Lehre am neoliberal-bildungsökonomischen Paradigma der Gegenwart, in dem Persönlichkeitsbildung durch Arbeitsmarktqualifikation ersetzt scheint (vgl. Birkmeyer 2015: 30), bildet sie einen bedeutenden Gegenpol.

Ohne dies anzuzweifeln, möchte ich deutlich machen, dass die skizzierte Akteurskonstruktion es aus meiner Sicht mit sich bringt, dass sich in ihrem Schatten einige Aspekte verstecken, die im Hinblick auf die Praxis des Literaturunterrichts und

⁸ Letztere macht Literaturlesen-Wollen am im Lesen möglichen Rückgriff auf sinnlich-ereignishaftige Erinnerungen und die daraus resultierende emotionale Ergriffenheit des Lesers, der Leserin fest (vgl. z. B. Strasen 2008: 180–182, in Rückgriff auf Arbeiten Pilkingtons). Die empirische Literaturrezeptionsforschung modelliert Lesen als mentalen Prozess, der intensives Emotionserleben beinhaltet (vgl. z. B. Jacobs 2015). Zu empirischen Erkenntnissen zum emotionalen Erleben beim Lesen von Literatur vgl. z. B. van Holt/Groeben (2006).

⁹ Unklar ist freilich, ob Lehrer/-innen-Orientierungen auf Literaturdidaktiker/-innen, Literaturdidaktiker/-innen-Orientierungen auf Lehrer/-innen oder schlicht alle auf alle ‚abfärben‘. Darüber hinaus machen die letztgenannten Operationalisierungen der mit *personal growth* benannten Zieldimension deutlich, dass ich meine Skizze einer vermeintlich dominanten Subjektkonstruktion der Disziplin durchaus mit breitem Pinselstrich angefertigt habe – festgehalten werden muss: Literaturlesen mit Bezug zum Herzen wird mal mehr als auf identifikatorische Prozesse und das (Nach- bzw. Anstatt-)Empfinden von Figurenemotionen zielend konstruiert (vgl. Spinner 2006: 8), mal mehr auf das sinnlich-emotionale Erfahren von Kunst an sich (vgl. Spinner 2007 und 2013).

auch deren Zielbestimmungen ins Licht zu rücken wären – durchaus auch im Hinblick auf eine Auseinandersetzung der Disziplin mit dem (nicht mehr neuen) Gespenst einer von ökonomischen Verwertungsinteressen geprägten Schule.

Ich möchte die skizzierte, m. E. dominante Akteurskonstruktion benennen mit ‚das empfindungsfähige Subjekt‘, da hiermit der zentrale Aspekt dieser Vorstellung fokussiert ist. Welche Beziehung diese Vorstellung zu tatsächlich stattfindenden Praktiken der Adressierung im Literaturunterricht aufweisen kann, möchte ich an einem Beispiel zeigen (II.). Ausgehend von diesem rekonstruktiven Blick möchte ich dann einige Aspekte des Subjektseins im Literaturunterricht benennen, über die es sich aus meiner Sicht nachzudenken lohnt (III.).¹⁰

2. Das empfindungsfähige Subjekt als ‚Schülerjob‘: *Scherbenpark* in Jahrgang 9

Wie viel ganzheitliches, damit auch an Affekten reiches ‚Subjektsein‘ kann im Literaturunterricht tatsächlich stattfinden? Ich befürchte: nicht so viel, wie man angesichts des Skizzierten vermuten würde, und das hat mit der Lesesituation im Unterricht zu tun. Denn: Tatsächlich offen zu sein für ein ‚ganzheitliches‘ Lesen, damit auch: für ungeschütztes Berührt-Sein von Literatur, das erfordert von Schüler/-innen ‚ganzheitlichen Einsatz‘. Ist dieser angesichts der institutionellen Rahmung der Lesesituation, die sich für Literaturunterricht ja nicht auflöst, zu erwarten? Wohl eher nicht. Ethnographische Studien machen vielmehr evident, dass Schüler/-innen – genauso wie Lehrer/-innen – über weite Strecken eines Schultags rollenhaft an Unterricht mitwirken (vgl. Breidenstein 2006: 87). Auch Schüler/-innen erledigen im Unterricht demnach ihren ‚Job‘, statt tatsächlich ganzheitlich involviert und distanzlos an ihm beteiligt zu sein. Dies gilt für alle Fächer gleichermaßen – auch für den Literaturunterricht, obschon dieser das umfassende Sich-Einlassen einfordert. Die Lernenden müssen zum Erfüllen dieser Anforderung allerdings keineswegs aufforderungsgemäß als ‚ganze Person‘ an Lektüre und Unterricht teilnehmen – vielmehr müssen sie eine Rolle einnehmen, in der man dieser Anforderung gelingend begegnet. Andersherum: Da schulisches literarisches Lesen merklich durch die Rollenanforderungen eines spezifischen ‚Schülerjobs‘ (ebd.) bestimmt sein dürfte, stellt es wohl einen Spezialfall literarischen Lesens dar. Wie kann ein solcher Schülerjob im Literaturunterricht aussehen? Auf diese Frage haben Irene Pieper und ich im Zuge einer fallimmanenten Deutung einer Unterrichtsstunde in einer 9. Klasse Antworten gefunden (vgl. Pieper/Scherf 2019). Ich

¹⁰ Aussparen werde ich dabei Aspekte, die zwar von Seiten der Literaturdidaktik im Hinblick auf das ‚Subjektsein‘ bereits bedacht wurden, die aber nicht im eigentlichen Sinn die Frage nach der Konstruktion des Schüler/-in-Subjekts im Unterricht betreffen (so z. B. die Überlegungen zum Verhältnis von Literatur-Sprache und Subjektsein (vgl. Lösener 2015) oder die Idee, literarisches Lesen als Möglichkeit des Nachvollzugs einer anderen als der eigenen Subjektivität zu begreifen (z. B. Lösener/Siebauer 2011: 14)).

möchte diese Antwort anhand einer Aufgabe aus dieser Stunde, gestellt durch die Lehrerin, und deren Bearbeitung durch die Schüler/-innen darlegen.

Die Aufgabenstellung steht in Verbindung zu einem literarischen Text, den die Schüler/-innen bereits als Hausaufgabe gelesen hatten, nämlich der Exposition von *Scherbenpark*, einem Roman von Alina Bronsky. In diesem geht es zu Anfang um Lebensträume der Romanfiguren. Die jugendliche Erzählerin Sascha hat z. B. sehr ungewöhnliche Lebensträume – nämlich ein Buch über ihre getötete Mutter zu schreiben sowie ihren Stiefvater umzubringen. Ihre Freundinnen und Freunde im heruntergekommenen Wohnblock träumen dagegen von ‚reich heiraten‘ oder davon, ein teures Auto zu besitzen.

Nach der Begrüßung beginnt die Stunde mit folgender Wortäußerung der Lehrerin:

L Ich habe hier an der Tafel einen Begriff stehen. Träume. Ja und um das Thema geht es jetzt erstmal zu Beginn der Stunde. (.) Ähm, ihr habt ein Arbeitsblatt gerade bekommen, auf dem ähm (.) eine Tabelle drauf ist, und da steht auch in der ersten Tabellenspalte der, dieser Begriff TRÄUME. Und zwar geht es jetzt darum, dass ihr euch mal überlegt, was ist so MEIN Traum. Es geht da nicht um einen kurzfristigen Traum, also, dass vielleicht, dass die sechste, siebte Stunde ausfällt. ((einige SuS schmunzeln, lachen leise)) Sondern so ein längerfristiger Traum, ja. So ein Traum, der vielleicht als Lebenstraum bezeichnet werden könnte, ja. Wo, wo ihr hinarbeiten wollt. Da erst mal in Ruhe überlegen und gar nicht den anderen fragen, jeder für sich mal eine Minute in sich gehen und diesen Traum für sich notieren. Auf dem Arbeitsblatt hinter ICH. Ja. (LSe 9/1, 0:00:13-0:01:10)¹¹

Die Lernenden werden zu Beginn der Stunde folglich von der Lehrerin aufgefordert, einen persönlichen Lebenstraum zu benennen und auf einem Arbeitsblatt festzuhalten. An der Tafel hat sie bereits vor Beginn des Unterrichts das Wort „Träume“ geschrieben.

Die Lehrerin stellt die Aufgabe in einer Weise, die die Ernsthaftigkeit ihres Anliegens unterstreicht – zentral vor der Klasse stehend adressiert sie ihr Anliegen als bedeutsam und verweist hierbei auf den (sehr groß geschriebenen) Tafelanschrieb; ihre Mimik, Gestik und Proxemik wirken sehr bestimmt. Immerhin zielt die Aufgabe ja auch darauf dass die Schüler/-innen einen „Lebenstraum“ notieren – und zwar einen „längerfristigen“, auf den man womöglich „hinarbeiten“ wolle. Dass diese Aufgabe mit der Lektüre und damit mit den bereits erlesenen Träumen der Romanfiguren in Zusammenhang steht, durchschauen die Lernenden freilich von Anfang an.

In der Aufgabenstellung „Was ist dein Lebenstraum?“ dokumentiert sich u. E. jener starke Anspruch an Schülerinnen und Schüler, als ‚ganze Personen‘ an ihrer Be-

¹¹ Die Transkription orientiert sich an den in Scherf (2013: 75–77) explizierten Grundsätzen und Regeln. Die Darstellung erfolgt weitgehend normalschriftlich; auffällige Pausen, Überlappungen etc. werden im Transkript allerdings dargestellt. Besonders betonte Worte im Redeverlauf werden durch Großschreibung hervorgehoben.

arbeitung zu wirken – nämlich auch als mit persönlichen Lebensvorstellungen, Werthaltungen und Emotionen beteiligte Akteur/-innen.

Diese Rolle den Lernenden anzuempfehlen, habe ich als typisch für den Literaturunterricht skizziert; die sich im Handeln der Lehrerin dokumentierende Vorstellung, im Besonderen das ‚Eigene‘, das ‚Persönliche‘ für das unterrichtsbezogene Literaturlesen einzufordern, steht in Passung zu dieser Subjektkonstruktion. Sie muss uns als Literaturlehrer/-innen freilich auch als positive Eigenheit des Literaturunterrichts in den Blick geraten – es gibt schließlich neben Deutsch nicht viele Fächer, in denen man über Lebensträume nachdenken darf.

Nimmt man andererseits wirklich ernst, was das Finden eines eigenen Lebenstraums und dessen potenzielle Veröffentlichung in der Klasse bedeutet, fordert die Aufgabe etwas, das im Schulunterricht gar nicht unbedingt ansteht: nämlich sich (in einer Minute) intimer Gedanken gewahr zu werden und diese preiszugeben. Angesichts der Rahmung des Geschehens wäre wohl zu erwarten, dass man solche eher *nicht* finden und erst recht nicht veröffentlichen möchte.

Nichtsdestotrotz: Die Schüler/-innen gehen fix ans Werk; direkt nachdem die Aufgabe gestellt wurde, herrscht konzentrierte Stille, und nach wenigen Minuten des Sinnierens nehmen die Lernenden Einträge auf dem Arbeitsblatt vor.

Wie ist das zu erklären? Im rekonstruktiven Blick zeigt sich u. E.: Sowohl die Schüler/-innen als auch die Lehrerin sind sich bezüglich des Status der Aufgabe einig. Diese wird gewissenhaft erledigt – und zwar in einer *unterrichtsadäquaten* Weise, sowohl was das Handeln – Stillarbeit, konzentriert und mit Blick auf das Arbeitsblatt – als auch die Produkte angeht, die zumindest zum Teil, so viel ist den Schüler/-innen klar, an die Tafel müssen. Dass die Rahmung der Aufgabenbearbeitung also kaum Raum für eine wirklich tiefgehende Auseinandersetzung mit eigenen Träumen zulässt, kümmerte uns als Beobachterin und Beobachter der Stunde – die Schüler/-innen und die Lehrerin kümmert das keineswegs. Die Lernenden spielen schlicht die Rolle, zu deren Übernahme sie sich bereit zeigen: der Aufgabenbearbeitung folgt eine Sammlung von etlichen bürgerlichen Lebensträumen (z. B. Reisen, eine Familie gründen, eine große Liebe finden), die man durchaus haben *kann*, aber keineswegs persönlich haben *muss*; wenige nicht rahmensprengende, sondern heitere Provokationen – z. B. Präsident der USA werden – runden das Bild ab.

Dem Anspruch an das Einbringen des Eigenen wird in dieser Situation demnach Genüge getan, indem er in eine rollenförmige Inszenierung überführt wird. Alle Akteur/-innen spielen dabei mit beim sozialen Spiel, einen ‚Könnte-sein-Selbstbezug‘ herzustellen, ohne dabei etwas von sich preiszugeben oder sich wirklich als ganze Person einbringen zu *müssen*. Das Handeln wirkt eingespielt, man kann vermuten: Einen ‚Könnte-sein-Selbstbezug‘ dieser Art herzustellen, stellt ein den Akteur/-innen bekanntes Handeln dar. Schließlich passt es strukturlogisch sowohl

zum Umstand *Unterricht* als auch zu den skizzierten Ansprüchen an Subjekte im Literaturunterricht.¹²

Ist ein solcher Literaturunterricht insofern aus literaturdidaktischer Perspektive als nicht gelungen einzuschätzen? Schließlich wird doch, so zumindest unsere Deutung, nur oberflächlich, ironisierend und/oder hypothetisch Bezug zum ‚Eigenen‘ genommen! Warum Irene Pieper und ich diesen Unterricht gerade *wegen* des in ihm realisierten ‚Könnte-sein-Selbstbezugs‘ für ziemlich gelungen halten, hat nun einerseits mit der von uns konstatierten Passung zwischen Lehrerinnen-Anspruch und Schüler/-innen-Bereitschaft zur Übernahme der Rolle ‚ganze Person‘ zu tun, andererseits mit seinem weiteren Verlauf – in dem die Akteur/-innen etliches übers Literaturlesen lernen und sich engagiert in die Re-Lektüre des Textes, in schulphilologische Erarbeitungen und Gespräche einbringen.

Es dürfte deutlich geworden sein: Die literaturdidaktisch präsenten Vorstellungen unmittelbar identifikatorischer Unterrichtslektüre und selbstbezüglich-emotionsreichen schulischen Literatur-Erlebens könnten im Hinblick auf die Eigentümlichkeiten der Situation ‚Unterricht‘ zu kurz greifen. Im skizzierten Fall spielt das Potenzial einer auf die eigene Person bezogenen Lektüre schließlich durchaus eine Rolle. Bearbeitet wird es im allgemeinen Einverständnis aber als unterrichtliche Routine im Sinne fachdisziplinärer, durch und durch schulischer Praktiken.

Dass identifikatorische oder ästhetische Erlebnisse mit Literatur (Letztere ohnehin als flüchtig, punktuell modelliert (vgl. z. B. Nickel-Bacon 2018: 18)) ‚einfach so‘ im und für Unterricht stattfinden, ist insofern nicht ausgeschlossen – es erscheint angesichts des Erwähnten und der Beschäftigung mit dem Schülerjob aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive aber nicht sonderlich wahrscheinlich (vgl. auch Siebenhüner et al. 2019: 59f.).¹³ Schon gar nicht könnten solche Erlebnisse ‚einfach so‘ zu einem Redebeitrag, Hefteintrag oder einem Tafelanschrieb transformiert und damit thematisch werden.

Den skizzierten Anspruch eines ganzheitlichen Subjektbezugs deshalb über Bord werfen zu wollen, verbietet sich freilich schon aufgrund des begrenzten Geltungscharakters unserer Rekonstruktion. In der Logik des Falles verbleibend, bietet es sich vielmehr an zu fragen: Was ist mit dem skizzierten Rollenhandeln im Hinblick auf literarisches Lernen denn geleistet? Klar ist einerseits: Mechanistisch und im Sinne einer Repetition, die mit der Zeit schon zum erwünschten Können beiträgt, lässt sich ‚Empfindungsfähig-Lesen-Lernen‘ kaum modellieren: Dem Moment der Identifikation haftet das Unmittelbare und Echte, dem Moment des ästhetischen

¹² Nicht zuletzt genügt das hier gezeigte Handeln der von Breidenstein (2006) als „Kern des Schülerjobs“ (ebd.: 214) ausgemachten Herstellung von Produkten, nämlich Eintragungen auf dem Arbeitsblatt. Zur Frage, welche Überzeugungen womöglich mit dem skizzierten Lehrerinnen-Handeln einhergehen vgl. von Heynitz/Scherf (2020).

¹³ In Passung zu dieser These steht die Erkenntnis von Early (2011), der mittels einer kombinierten Fragebogen- und Interviewstudie mit US-amerikanischen Jugendlichen aufzeigen konnte, dass die Proband/-innen der schulischen und der privaten Literaturlektüre mit jeweils anderen Einstellungen (*attitudes*) begegnen und sie folglich schulisch und privat ‚anders‘ lesen.

Erlebens das Neuartige, Überraschende und hierdurch Intensive an. Den ganzheitlichen Subjektbezug unterrichtlich also als eine Art stetigen Schattenboxens zu realisieren, erscheint zunächst wenig überzeugend.

Betrachtet man allerdings die These Brinkmanns (2012), dass „im Einüben (einer Fähigkeit)“ das „Sich-selbst-üben“ (ebd.: 38) stattfindet, begründet sich nachgerade über die hier rekonstruierte Möglichkeit des *Sich-Übens* in der Rolle des selbstbezüglichen Lesers, der selbstbezüglichen Leserin solches Handeln doch. Über solches Handeln im Unterricht übt man sich dann zwar zunächst einmal ‚nur‘ in dieser Rolle – man lernt damit aber womöglich eine Rolle kennen, die man für Identitätskonstruktionen im Hinblick auf eigenes ‚Leser/-in-Sein‘ nutzen kann: Eigentlich gibt es solches Lesen. Ob es jenseits einer schulischen Anforderung etwas mit mir zu tun hat, gilt es – in, neben oder nach der Schule – herauszufinden. Wenn Unterricht der Ort hierfür ist, dann deshalb, weil ein/-e Schüler/-in sich diesbezüglich in einen Optionsraum eingeführt sieht und sich darauf einlassen kann – wovon der Literaturlehrer, die Literaturlehrerin im Übrigen nicht immer etwas mitbekommen dürfte, aber durchaus etwas dafür getan haben mag.

3. Was kommt zu kurz? Das empfindungsfähige Subjekt ...

a. ... und rational-analytisches Handeln im Literaturunterricht

Zurück zur bereits bekannten 9. Klasse. Wie geht der Unterricht weiter? Die Lehrerin leitet nach der Nennung und Auflistung einiger ‚Könnte-sein‘-Träume über zum nächsten Erarbeitungsschritt. Die Klasse wird noch kurz instruiert, dass man ein paar dieser Träume auf das Arbeitsblatt überführen solle, dann formuliert sie:

L Warum wir das Thema Träume jetzt hier besprechen, könnt ihr euch vielleicht vorstellen. Wir haben den Romananfang von Scherbenpark gelesen. (.) Gibt es da jetzt eine Verbindung zwischen dem, was wir gerade gemacht haben, und dem Romananfang? (LSe 9/1, 0:07:43–0:07:57)

Die Schüler/-innen stellen im Plenumsgespräch die Verbindung zwischen den eigenen genannten Träumen und den im Romananfang geäußerten her. Ansatzweise wird auch über die Unterschiedlichkeit der Träume der Klasse und der Figurenträume gesprochen, womit die (zumindest vorgeblich) eigenen Träume für kurze Zeit thematisch werden. Die Lernenden gehen aber schnell weiter, was die Träume der Figuren angeht: Sie merken an, dass man über die im Roman geäußerten Träume und auch daran, wie die Erzählerin Sascha über sie berichtet, etwas über die Figuren und die Erzählerin erfahre.

Die Lernenden folgen damit der Dramaturgie der Planung und stützen zunächst die Bezugnahme zwischen Text und Akteur/-in, den die Lehrerin mit ihrer Stundenanlage eingespielt hat. Die Lehrerin unterstreicht andererseits schnell die Bedeutung des von den Lernenden ins Gespräch eingebrachten Ansatzes, dass man durch die

im Text geäußerten Träume etwas über die Figuren erfahren könne. Zu erörtern, was die Träume der Figuren über diese preisgeben und wie demgemäß die expositorische Funktion der erzählten Träume einzuschätzen ist, beschäftigt, von der Lehrerin geführt, von nun an die Gruppe.

Spätestens mit dem zuletzt genannten Fokus wechselt die Stunde – für alle Akteur/-innen vernehmlich – damit zu einem ganz anderen Pol. Statt Subjekte, die ihre eigenen Lebensvorstellungen in den Unterricht einbringen und literarischen Figuren demgemäß auch affektiv begegnen, erwartet die Stunde ab diesem Zeitpunkt Akteur/-innen, die gewissenhaft schulphilologischen Such- und Problemlöseaufgaben nachgehen. Als adäquate literarische Lektüremode erweist sich nun nicht mehr ganzheitlich-selbstbezogenes, sondern analytisches Lesen, dessen Erträge für (kognitive, interpretative) Abstraktionsleistungen herangezogen werden können.

In einer Stunde zeigen sich damit *zwei Richtungen* im Umgang mit Literatur, die sich – und damit zurück zu Sabine Reh und ihrer historischen Betrachtung – für Literaturunterricht seit Langem dokumentieren und im erwähnten Vier-Phasen-Schema Krefts gleichwohl beide als voneinander abhängig expliziert sind: Neben der das Gemüt betreffenden Erfahrung hat der Unterricht auch einen Umgang mit Literatur zum Gegenstand, der der rationalen Erkenntnis dient. Beide Richtungen gehen, der Modellierung Rehs folgend, allerdings mit ziemlich unterschiedlichen Subjektkonstruktionen einher: dem ganzheitlich erfahrenden, empfindungsfähigen Subjekt steht das rational erkennende Subjekt gegenüber. *Diese Art* der Adressierung der Akteur/-innen im Literaturunterricht dürfte sich von der in manchen Sachfächern und auch Mathematik gar nicht so sehr unterscheiden.

Obschon also unterrichtliches literarisches Lesen auch – und m. E. in den weiterführenden Schulen sogar überwiegend – unter solchen rational-analytischen Vorzeichen stattfindet, dominiert der ‚empfindungsfähige Akteur‘ den Diskurs unter Literaturdidaktiker/-innen genau wie den unter Literaturlehrer/-innen – wie ich bereits ausgeführt habe. Als geteilte Erfahrung hat das Subjekt, das einen literarischen Text rational verstehend realisiert und in seiner spezifischen Funktion analytisch zu durchschauen versucht (vgl. zu dieser Modellierung Steinmetz 2020: 4), hingegen nicht nur in der Hochschule, sondern auch in der Schule viel Gewicht – was mit der Dichotomie der Zielsetzungen des Umgangs mit Literatur in der Schule sowie mit übergreifend geltenden Orientierungen zu erklären ist: Genannte Institutionen dienen vornehmlich der Bildung rational erkennender Subjekte und verabreichen ihr Bildungsgut demgemäß in Interaktionen, die kognitives Handeln fokussieren.¹⁴

Im Schatten der Konstruktion des empfindungsfähigen Akteurs wird aus meiner Sicht in unserer Disziplin nun derzeit zu wenig modelliert und diskutiert, wie

¹⁴ Die zuletzt angeführte Subjektkonstruktion spielt m. E. insofern auch am ehesten in literaturdidaktische Wissensprodukte hinein, die sich mit kognitiven Operationen literarischen Verstehens auseinandersetzen (hier einschlägig z. B. Zabka 2006) bzw. die sich mit der Konstruktion und Wirkungsanalyse von Aufgaben befassen, die den Zweck haben, deren Erwerb zu ermöglichen (vgl. z. B. Heins 2017, Steinmetz 2020).

Schüler/-innen im Literaturunterricht (gelingend) als *erkennende* Subjekte zu adressieren sind. Mit Blick auf den gezeigten Unterricht wird m. E. deutlich: Eine intensive Phase I im eigentlichen Sinne Krefts – also ganzheitlich, an die „Biographie“ und das „nicht-theoretische[n] (...) Bewußtsein“ (Kreft 1977: 383) anknüpfend – benötigen die Lernenden, so man Irene Pieper und mir folgen mag, nicht, um sich engagiert und um Erkenntnis bemüht am Text abzuarbeiten (vgl. Kreft 1977: 379). Was ist es dann, was solches Handeln ermöglicht? Im Blick auf den skizzierten Fall erscheint dreierlei bemerkenswert: Dass die Lehrerin die Schüler/-innen im zweiten Teil der Stunde beständig als der schulphilologischen Arbeit *befähigt* adressiert, dass sie sich darüber hinaus durchgehend als Teil der Lern- und Arbeitsgemeinschaft inszeniert – im Sinne von: „*Wir* gemeinsam machen das“¹⁵ –, und dass sie es ist, die die Tätigkeiten der Lernenden *strukturiert*. Der beobachtbaren Intensität des Schaffens und Fokussierung der Aufmerksamkeit auf literarisches Lernen ist dies womöglich alles zuträglich.¹⁶

Was können die Schüler/-innen in diesem zweiten Teil der Stunde über sich und ihr Literaturlesen lernen? Zunächst: Auch hier *üben* sie sich in einer Rolle – nämlich des Literatur-Experten/der Literatur-Expertin, der/die durch genaues Lesen, kluges Kombinieren und abwägendes Schlussfolgern zur literarischen Erkenntnis gelangt. Diese Art des Subjektseins im Literaturunterricht ermöglicht (auch) denen eine Teilhabe an Literatur, deren Literaturlesen sich fern von emotionaler Ergriffenheit und/oder Selbstbezug realisiert.¹⁷ Außerdem üben die Lernenden im erwähnten Unterricht schulphilologische Arbeitsschritte ein. Diese werden, so hat es die Lehrerin geplant und führt es auch durch, schrittweise durchlaufen und bauen aufeinander auf – was für Unterricht ja nun wirklich nicht unüblich ist. Erneut ist dennoch ein Verweis auf Brinkmanns Auseinandersetzung mit dem Üben-Begriff (2012) möglich: Brinkmann geht davon aus, dass es „systematischer Hilfen“ (ebd.: 40) bedürfe, um übend Denk- und Handlungsformen durchzuarbeiten: Das „Geheimnis der Übung“ liege darin, dass, „indem die Dispositionen durch den Erzieher geschaffen werden (Fremdführung), der Übende selbst Dispositionen bildet (Selbstführung)“ (ebd.). Die jüngsten Erkenntnisse der literaturdidaktischen Aufgabenforschung um Lenkung und Lernerunterstützung (z. B. Heins 2017, Steinmetz 2020) taugen als empirisch hergestellte Argumente zur Stützung dieser These: Indem man lehrer/-innenseitig rational-erkennendes Handeln mit Literatur unterstützt, ermöglicht man literarisches Verstehen und macht Befähigung erfahrbar; Literaturverstehen wird lehrer/-innenseitig strukturiert zu einem für Schüler/-innen nachvollziehbaren

¹⁵ Zum Wert solchen Bündnishandelns aus Sicht der rekonstruktiven erziehungswissenschaftlichen Unterrichtsforschung vgl. Wiezorek (2005: 270f.).

¹⁶ In der Weise, in der wir mit den Daten Erkenntnis generiert haben, können etwaige Kausalitäten (wenn überhaupt) hypostasiert, keinesfalls bestimmt werden.

¹⁷ Ein eindrückliches Beispiel für literarische Lektüre fern emotionaler Ergriffenheit bietet Kubik (2018), wenn sie die Rezeption von *Brudermord im Altwasser* (Britting) durch die Gruppe inhaltlich fokussierter Leser (sic! – die Gruppe besteht ausschließlich aus männlichen Probanden) beschreibt.

Phänomen (so deren Erkenntnis, aufs Äußerste zusammengerafft). Just diese Erkenntnis könnte dazu beitragen zu modellieren, wie – auch: inwieweit befähigt – man Schüler/-innen in Phasen, die auf schulphilologisch herzustellende Erkenntnis zielen, geeignet adressieren kann.¹⁸

Auf eine weitere aus meiner Sicht im Schatten stehende Facette literarischer Bildung möchte ich zum Abschluss hinweisen. Sie hängt mit dem Umstand zusammen, dass Subjektwerdung seit der Aufklärung – und in jüngerer Zeit besonders eindrücklich von Vertretern der sog. Kritischen Theorie – zuvorderst als Gewinn der Fähigkeit autonomen Handelns gedacht wird, also als Erwerb der „Kraft zur Reflexion, zur Selbstbestimmung, zum Nicht-Mitmachen“ (Adorno 1971: 93).

b. ... und über Literaturlesen entscheiden lernen

Im Unterricht eine/-n Akteur/-in zu adressieren, der/die kritisch zu denken und zu lesen lernte, ist eine Idee, die bis dato in der Disziplin durchaus Beachtung gefunden hat.¹⁹ Dass sich Individuen zu „selbstbestimmungsfähigen Subjekten“ (Emmerich/Scherr 2016: 281) entwickeln, die Normen, Normalitätsmodelle und Zwänge hinterfragen, gilt schließlich als Bildungsziel auch des Literaturunterrichts. Allerdings: Um über seine *eigene Art der Teilhabe an Literatur entscheiden* zu lernen, darum geht es in Konzepten literarischen Lernens aus meiner Sicht wenig. Dass Literatur umfassend berührt, dass das ‚Ich‘ insofern in die Lektüre von Literatur einzugehen habe und dass Literatur deshalb wertvoll sei, ist im Rahmen der anfangs skizzierten dominanten Subjektkonstruktion schließlich kaum verhandelbar; im Rahmen dieser Rollenerwartung ist die Vorstellung eines selbst über das ‚Überhaupt‘ und das ‚Wie‘ der Teilnahme an literarischer Lektüre entscheidenden Subjekts nicht repräsentiert.

Der Umstand, dass gerade in literarischen Texten die ‚Rede‘ eines Subjekts, mithin eines in *seiner* Stimme von *seiner* Weltsicht berichtenden Akteurs enthalten ist (vgl. Lösener 2015), trägt indessen die Vorstellung eines emanzipierten Subjekts in sich: Literarisch präsente Subjekte haben eine eigene Sicht der Dinge, die nicht selten einer verbreiteten oder erwünschten Weltsicht zuwiderläuft – so übrigens auch Sascha, die Erzählerin aus *Scherbenpark*, um die es bereits ging. Nicht nur aus der pädagogischen Setzung heraus, dass in einer freiheitlichen Gesellschaft Unterricht auch als ein Ort der Emanzipation gedacht werden muss, sondern dem Wesen seiner

¹⁸ Der zu erwartende Nutzen einer Adressierung als zur schulphilologischen Arbeit *befähigt* sollte uns m. E. anregen zu durchdenken, welche schulphilologischen Arbeitsformen und -ziele den Status einer ‚für (fast) alle erwerbbar Basis‘ haben können. Was soll eine Schülerin, ein Schüler aus welchen Gründen an Literatur zu erkennen imstande sein zu einem bestimmten Zeitpunkt des schulischen Leselehrgangs? Was würde eher kein Können im Sinne einer allgemeinen Bildung darstellen? (Zu diesbezüglich vorliegenden Standards vgl. z. B. die Erkenntnisse von Steinmetz (2013) und die Analyse Kösters (2017).)

¹⁹ Etliche Veröffentlichungen der letzten Jahre widmen sich (wieder) der Schulung von Kritikfähigkeit, bspw. auch das Heft 279 der Zeitschrift Praxis Deutsch, und das auch im Hinblick auf den Literaturunterricht (vgl. Abraham/Brendel-Perpina 2020: 8).

Gegenstände geschuldet, muss Literaturunterricht demgemäß Subjekte adressieren, die in ihm ihre eigene Weltanschauung ausbilden können.

Man mag jetzt einwenden: Literaturunterricht wird doch von Seiten der Didaktik, aber auch von Seiten der Literaturlehrenden als der Individuation dienlich modelliert und zielt damit genuin auf Emanzipation! Individuation im Literaturunterricht wird allerdings kaum im Hinblick auf die Ausbildung einer eigenen Sicht auf Literaturlesen, auf das eigene Handeln mit Literatur, das eigene literarische Lernen gedacht. Hier werden aus meiner Sicht vielmehr (Makro-)Normen zur Übernahme angeboten – ‚Literaturlesen berührt, ist wertvoll, bildet‘ –, statt tatsächlich Raum für eine emanzipatorisch wirkende Auseinandersetzung mit sich als potenziellem (Nicht-)Literaturleser, potenzieller (Nicht-)Literaturleserin zu geben.

Wie wäre Literaturunterricht *demgemäß* emanzipatorisch zu denken? Als ein Rahmen, in dem sich eine eigene Haltung zum Sitz literarischen Lesens im eigenen Leben (notwendigerweise: frei) ausbilden könnte? In dem einerseits literarische Lernprozesse vom Akteur, von der Akteurin ausgehen würden, andererseits die Möglichkeit, sich gegen Literaturlesen zu entscheiden, mitgedacht sein müsste?

Schulisches literarisches Lernen für sich im Umgang mit Literatur emanzipierende Subjekte zu konzipieren, könnte bedeuten, es *expansiv* im Sinne der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie Klaus Holzkamps (1993) zu denken. In dieser ist Lernen als alleinig vom Lernenden ausgehender Prozess gedacht (vgl. Rihm/Funke 2000: 10) – und findet insofern nur dann statt, wenn das (Schüler/-in-)Subjekt angesichts eines Lernprozesses eine ‚Erhöhung der Weltverfügung‘ (Holzkamp 1993: 191) erwarte, und nicht dann, wenn ein/-e Lehrer/-in ‚Lehrlernen‘ (ebd.: 385) – über die Köpfe und Interessen der Lernenden hinweg – initiiere. ‚Lehrlernen‘ führe Schüler/-innen weit öfter als zum Lernen zum bloßen Bestehenwollen der schulischen Anspruchssituation – Lernen nur vorzutäuschen, z. B. also eine Antwort von jemand abzuschreiben, sei die Folge.²⁰

Was könnten nun Gründe für vom Subjekt ausgehendes literarisches Lernen sein? Eine Erhöhung der Weltverfügung durch Literatur könnte ein/-e Akteur/-in im Gewinn der Fähigkeit eskapistischen Handelns mit Literatur erfahren, im Nachvollziehen-Lernen des Empfindens anderer (vgl. strukturgleich für Musik Treplin 1997: 57), nicht zuletzt im Gewinn von Optionen, Kunst wahrzunehmen, die nicht voraus-

²⁰ Wenn für einen Akteur, eine Akteurin mit dem Lernen eine Entfaltung seiner subjektiven Lebensqualität zu erwarten ist, liegen nach Holzkamp (1993) *expansive* Lerngründe vor. *Expansiv* begründetes Lernen erfolge der ‚dem Eindringen in den Gegenstand erreichbaren Erweiterung der Verfügung/Lebensqualität willen‘ (ebd.). In der Schule sei Lernen allerdings häufig *defensiver* Natur: Unterlasse man es, drohe durch Sanktionen die Beeinträchtigung der Weltverfügung. Daraus resultiere, dass schulischen Ansprüchen eher durch das Vortäuschen von Lernen als durch Lernen entsprochen werde (vgl. ebd.: 192–194). Praktiken vorgetäuschten Lernens sind freilich schon des Öfteren rekonstruiert worden; für den schülerseitigen Umgang mit Lesetexten in Viellesephasen ist z. B. als eine typische das ‚fake reading‘ ausgemacht worden (vgl. Kelley/Clausen-Grace 2010).

setzungslos sind.²¹ Für das zuerst Genannte bräuchte es allerdings mitnichten gedruckte Texte, auch die Rollenübernahme im Cyber-Abenteuerspiel ermöglicht Eskapismus und Perspektivenübernahme. Und das Interesse, die eigenen Wahrnehmungsfähigkeiten durch Kunst erweitern zu wollen, könnte sich genauso auf Musik beziehen.

Holzkaamps Lerntheorie ist literaturdidaktisch bisher nicht gewendet worden.²² Für das Musizieren-Lernen hat Treplin (1997) ausgemacht: Expansive Lernbegründungen zu finden, sei abhängig davon, dass ein/-e Akteur/-in durch „Mitlernen“ schon etliches über Musik „weiß“ – nur dann könne er/sie schließlich „Ansatzstellen eines intendierten Lernprozesses“ (ebd.: 56f.) ausmachen. Sich dafür zu entscheiden, eine eigene Praxis zu entwickeln, wird als abhängig davon gesehen, eine „keimende Praxis“ (ebd.) bereits als wertvoll erlebt zu haben.

Der Literaturdidaktik ist dieser Gedanke vertraut. Sie sieht die (früh-)kindliche familiäre, damit allerdings nicht-schulische literarische Praxis als Ausgangspunkt sowohl des Lesen- als auch des literarischen Lernens (vgl. z. B. Rosebrock/Nix 2020: 26f.). Eine vom Schüler, von der Schülerin ausgehende gemeinsame schulische literarische Praxis zu allen Zeiten der Ausbildung wäre demgemäß vonnöten, um sich – zu welchem Zeitpunkt auch immer – für literarisches Lernen entscheiden zu können. Dem Lehrer, der Lehrerin obläge in solchen Phasen die Rolle des/der Mitlesenden wie des Modells, das sein Erleben, Tun und Können zeigte (wie Treplin dies für den Instrumentallehrer modelliert; vgl. auch Rosebrock 2019), das ein ‚so geht’s‘ und ‚es hat einen Wert‘ anböte, ein ‚mach es so wie ich‘ jedoch nicht einforderte.²³ Die Funktionen, zu denen literarische Texte in solchen Phasen gelesen werden könnten, wären variantenreich zu denken – neben die gezeigten tradierten Optionen ‚selbstbezüglich-emotional‘ und ‚schulphilologisch‘ müssten weitere

21 Vgl. hierzu das von Köster (2016: 19f.) gefundene Beispiel aus *Homo Faber*, an dem sich zeigt, dass „ästhetische Erfahrung durch Wissen erweitert und bereichert werden kann“ (ebd.: 20).

22 Sie ist allerdings nicht gänzlich unbeachtet geblieben in der Deutschdidaktik. Im Hinblick auf das Text- und Rechtschreiblernen hat sich Norbert Kruse (2006) mit ihr auseinandergesetzt – sowohl kritisch im Hinblick auf den subjektwissenschaftlichen Lernbegriff und dessen (Nicht-)Vereinbarkeit mit Rechtschreibung als „äußere Lernanforderung“ (ebd.: 335) als auch produktiv im Hinblick auf die Orientierung des (Recht-)Schreibunterrichts an sog. *wissenssuchenden Fragen* (ebd.: 345).

23 Kämper-van den Boogaart (2019) geht davon aus, dass im Literaturunterricht ein *gemeinsames Tun* von Lehrer/-in und Schüler/-innen nicht stattfindet. Zum Handeln der Lehrenden bemerkt er entsprechend: „Sie lassen die Lernenden Interpretationsaufsätze anfertigen, schreiben aber selbst in den allermeisten Fällen nicht. Sie lassen Schülerinnen und Schüler Vorträge oder Präsentationen zu literarischen Fragen halten, doch halten sie selbst sich zurück, seit der Lehrervortrag praktischerweise in Verruf gekommen ist. (...) Praktiken im Umgang mit Literatur werden hier nicht ‚von Praxis zu Praxis‘ weitergegeben, da die Praxen sich nicht entsprechen (...)“ (ebd.: 113). Groeben (2020) vermutet, dass „eine charismatische Lehrkraft“ ob ihrer Begeisterung für eine Sache – in unserem Fall Literatur – damit rechnen muss, im Moment des Zeigens hierfür von Schüler/-innen belächelt zu werden. Der Wirkung auf später stattfindende Identitätskonstruktionen tue dies keinen Abbruch (vgl. ebd.: 147f.).

treten, die dem Subjekt als Ansatzpunkte persönlich bedeutsamen Literaturlesens dienen könnten.

4. Schluss

Ich komme zum Schluss. Ich habe skizziert, wie Subjektsein im Literaturunterricht sich in literaturdidaktischen Wissensprodukten darstellt und wie Lernende im gezeigten Literaturunterricht adressiert werden. Folgend habe ich einige Thesen aufgestellt, was Subjektsein im Literaturunterricht über das Gezeigte hinaus bedeuten könnte und inwiefern ich konzeptionelles Schaffen insofern für nötig halte. Wenn wir im Literaturunterricht *tatsächlich* ‚ganze Personen‘ adressieren wollen, müssen wir Konstruktionen vom Subjektsein im Literaturunterricht als bedeutenden Gegenstand unserer konzeptionellen Arbeit und der innerdisziplinären Auseinandersetzung betrachten.

‚Ganze Personen‘ zu adressieren, würde aus meiner Sicht bedeuten, Lernende weit mehr als derzeit als *entscheidungsfähig werdende Akteure im Umgang mit Literatur* zu begreifen. Der Kritik der Disziplin am neoliberal-bildungsökonomischen Paradigma der schulischen Gegenwart würde so etwas Produktives folgen: die Konstruktion einer Lernendenposition, die strukturell der heraufbeschworenen Gefahr zuwiderläuft, dass die Lernenden sich an – aus Sicht der Disziplin – falschen lesebezogenen Makronormen einfach ausrichteten.²⁴ Von seinem Gegenstand aus gedacht – Literatur! – erscheint mir eine solche Form der Adressierung im Literaturunterricht nötig. Wir sollten dazu beitragen, dass sie stattfindet.

Literatur

Abraham, Ulf/Brendel-Perpina, Ina (2020): Kritik üben. Im Deutschunterricht Kritik- und Urteilsfähigkeit ausbilden. In: Praxis Deutsch 47 (279). S. 4–10.

Abraham, Ulf/Kepser, Matthis (2009): Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. 3., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt.

Adorno, Theodor W. (1971): Erziehung nach Auschwitz. In: Kadelbach, Gerd (Hg.): Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959 bis 1969. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 88–104.

Birkmeyer, Jens (2015): Die Bedingungen der Möglichkeiten literarischen Lernens – Anmerkungen zu Kaspar Spinners Thesen. In: Leseräume. 2 (2). http://leseraume.de/?page_id=308. Abgerufen am 10.01.2020.

²⁴ In den letzten beiden Jahrzehnten setzte sich unsere Disziplin mit den lesebezogenen Orientierungen „(Lehr)texte lesen lernen ist wichtig, um berufsfähig zu werden“ und „Literatur lesen lernen ist wichtig für die Persönlichkeitsbildung“ auseinander. Sich in der Welt dieser oder anderer Normsetzungen selbstentschieden zu verorten und die eigene Position selbstreflexiv wahrnehmen wie verändern zu lernen (statt eine der Positionen unhinterfragt oder [zu] wenig durchdacht zu übernehmen), würde Bildung i. S. der strukturalen Bildungstheorie bedeuten (vgl. z. B. Marotzki 2006: 60–62).

- Böhme, Katrin/Bertschi-Kaufmann, Andrea/Pieper, Irene/Fässler, Dominik/Depner, Simone/Kernen, Nora/Siebenhüner, Steffen (2018): Leseverstehen und literarische Bildung – Welche Schwerpunkte setzen Lehrpersonen in ihrem Deutschunterricht und welche Texte wählen sie aus? Erste Befunde der TAMoLi-Studie. In: *Leseforum*. (3). https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/642/2018_3_de_boehme_et_al.pdf. Abgerufen am 10.01.2020.
- Breidenstein, Georg (2006): *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: Springer VS.
- Brinkmann, Malte (2012): *Pädagogische Übung. Praxis und Theorie einer elementaren Lernform*. Paderborn u. a.: Ferdinand Schöningh.
- Bronsky, Alina (2015): *Scherbenpark*. 12. Aufl. Köln: Kiepenheuer und Witsch.
- Eagleton, Terry (1988): *Einführung in die Literaturtheorie*. Stuttgart: J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung.
- Early, Jeffrey (2011): *Leisure Reading Habits: Students Attitudes Toward Their in School Reading Compared to Out of School Reading*. Education Masters. Paper 195.
- Emmerich, Marcus/Scherr, Albert (2016): *Subjekt, Subjektivität und Subjektivierung*. In: Scherr, Albert (Hg.): *Soziologische Basics. Eine Einführung für pädagogische und soziale Berufe*. Wiesbaden: Springer. S. 281–289.
- Fässler, Dominik/Bertschi-Kaufmann, Andrea/Pieper, Irene/Weirich, Sebastian/Böhme, Katrin (2019): *Student reading motivation and teacher aims and actions in literature education in lower secondary school*. In: *RISTAL*. (2). pp. 118–139. DOI: <https://doi.org/10.23770/rt1828> Abgerufen am 14.07.2020.
- Frederking, Volker (2010): *Identitätsorientierter Literaturunterricht*. In: Ders./Krommer, Axel/Meier, Christel (Hg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 2: Literatur- und Mediendidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider. S. 414–451.
- Frickel, Daniela A./Zepter, Alexandra L. (2018): *Ansätze für einen integrativen, Emotionen fokussierenden Unterricht mit literarischen Texten. Zugänge zum ‚Kern‘ literarischen Verstehens*. In: Scherf, Daniel/Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hg.): *Ästhetische Rezeptionsprozesse in didaktischer Perspektive*. Weinheim u. Basel: Beltz Juventa. S. 164–176.
- Frickel, Daniela A./Zepter, Alexandra L. (2020): *Eiszeit im Literaturunterricht. Ansätze für einen emotional turn*. In: *1000 und 1 Buch*. 36 (1). S. 28–31.
- Groeben, Norbert (2020): *Über die Schwierigkeit/en, eine charismatische Lehrkraft zu sein*. In: Kloppert, Katrin/Neumann, Stefan/Ronge, Verena (Hg.): *Textzugänge ermöglichen. Gattungsspezifische und methodische Perspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider. S. 145–152.
- Groeben, Norbert/Schroeder, Sascha (2004): *Versuch einer Synopse: Sozialisationsinstanzen – Ko-Konstruktion*. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hg.): *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick*. Weinheim u. Basel: Juventa. S. 306–348.
- Haas, Gerhard (2007): *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe*. 7. Aufl. Seelze: Kallmeyer/Klett.
- Härle, Gerhard (2014): *„... und am Schluss weiß ich trotzdem nicht, was der Text sagt“*. Grundlagen, Zielperspektiven und Methoden des Literarischen Unterrichtsgesprächs. In: Steinbrenner, Marcus/ Mayer, Johannes/Rank, Bernhard/Heizmann, Felix (Hg.): *„Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander“*. Das Heidelberger Modell des literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider. S. 29–66.
- Heins, Jochen (2017): *Lenkungsgrade im Literaturunterricht. Zum Einfluss stark und gering lenkender Aufgabensets auf das Textverstehen*. Wiesbaden: Springer VS.

- von Heynitz, Martina/Scherf, Daniel (2020): Relationen von Reden über und Handeln im Literaturunterricht. Zur Rekonstruktion lehrerinnen- und lehrerseitiger Überzeugungen aus Interviews und Unterrichtsvideographien. In: Schindler, Kirsten/Schmidt, Frederike (Hg.): Wissen und Überzeugungen von Deutschlehrkräften. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang. S. 89–106.
- Holzkamp, Klaus (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt am Main: Campus.
- Jacobs, Arthur M. (2015): Neurocognitive poetics: methods and models for investigating the neuronal and cognitive-affective bases of literature reception. In: *Front. Hum. Neurosci.* 9 (Article 186). doi: 10.3389/fnhum.2015.00186. Abgerufen am 14.12.2020.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2010): Geschichte des Literaturunterrichts. In: Ders./Spinner, Kaspar H. (Hg.): *Deutschunterricht in Theorie und Praxis*. Band 11/1: Lese- und Literaturunterricht. Baltmannsweiler: Schneider. S. 3–83.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2019): Praktiken, Praxen und Kulturen des Literaturunterrichts? In: Feilke, Helmuth/Wieser, Dorothee (Hg.): *Kulturen des Deutschunterrichts – Kulturelles Lernen im Deutschunterricht*. Stuttgart: Fillibach bei Klett. S. 191–214.
- Kelley, Michelle J./Clausen-Grace, Nicki (2010): R5: A Sustained Silent Reading Makeover That Works. In: Hiebert, Elfrieda H./Reutzel, D. Ray (Eds.): *Revisiting Silent Reading. New Directions for Teachers and Researchers*. Newark: International Reading Association. pp. 168–180.
- Köppert, Christine (1997): Entfalten und entdecken. Zur Verbindung von Imagination und Explikation im Literaturunterricht. München: Ernst Vögel.
- Köster, Juliane (2016): Weltwissen und Kulturgeschichte als Pfeiler literarischen Lernens. In: Möbius, Thomas/Steinmetz, Michael (Hg.): *Wissen und literarisches Lernen. Grundlegende theoretische und didaktische Aspekte*. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang. S. 17–28.
- Köster, Juliane (2017): Kulturelle Implikationen didaktischer Normen. In: *Didaktik Deutsch* 22 (42). S. 70–86.
- Kreft, Jürgen (1977): *Grundprobleme der Literaturdidaktik*. Heidelberg: Quelle & Meyer (UTB).
- Kruse, Norbert (2006): Schreiben und Schreibnorm. Überlegungen zu einer subjektwissenschaftlichen Perspektive beim Textschreiben und Rechtschreiben in der Schule. In: Riehm, Thomas (Hg.): *Schulentwicklung. Vom Subjektstandpunkt ausgehen ...* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 331–347.
- Kubik, Silke. (2018): Eine Geschichte von „fäulnis, kot und tod“ – wie unterschiedlich Schüler/-innen eine Geschichte auffassen können. In: Scherf, Daniel/Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hg.): *Ästhetische Rezeptionsprozesse in didaktischer Perspektive*. Weinheim: Beltz Juventa. S. 56–69.
- Leubner, Martin/Saupe, Anja/Richter, Matthias (2012): *Literaturdidaktik*. 2., aktualisierte Auflage. Berlin: Akademie Verlag.
- Lösener, Hans (2015): Die Präzisierung der Subjektivität beim literarischen Lernen. In: *Leseräume*. 2 (2). http://leseraeume.de/?page_id=308. Abgerufen am 10.01.2020.
- Lösener, Hans/Siebauer, Ulrike (2011): hochform@lyrik. Konzepte und Ideen für einen erfahrungsorientierten Lyrikunterricht. Regensburg: vulpes.
- Marotzki, Winfried (2006): Bildungstheorie und Allgemeine Biographieforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Ders. (Hg.): *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 59–70.
- Nickel-Bacon, Irmgard (2018): Ästhetische Erfahrung – ästhetische Sensibilisierung. In: Dies. (Hg.): *Ästhetische Erfahrung mit Literatur. Textseitige Potenziale – Rezeptionsseitige Prozesse – Didaktische Schlussfolgerungen*. München: kopaed. S. 7–30.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizzen einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 70–183.

- Pieper, Irene/Scherf, Daniel (2019): „Was ‚ist‘ der Text im Literaturunterricht?“ Beobachtungen zu Bronskys *Scherbenpark* in einer neunten Gymnasialklasse. In: Bräuer, Christoph/Kernen, Nora (Hg.): Aufgaben- und Lernkultur im Deutschunterricht. Theoretische Anfragen und empirische Ergebnisse der Deutschdidaktik. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang. S. 137–154.
- Radtke, Frank-Olaf (1983): Pädagogische Konventionen. Zur Topik eines Berufsstandes. Weinheim u. a.: Beltz Verlag.
- Radtke, Frank-Olaf (1996): Wissen und Können – Grundlagen der wissenschaftlichen Lehrerbildung. Opladen: Leske + Budrich.
- Rank, Bernhard/Bräuer, Christoph (2008): Literarische Bildung durch literarische Erfahrung. In: Härle, Gerhard/Rank, Bernhard (Hg.): „Sich bilden, ist nichts anders, als frei werden.“ Sprachliche und literarische Bildung als Herausforderung für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider. S. 63–87.
- Reh, Sabine (2017): Statt einer pädagogischen Theorie der Schule: eine Geschichte des modernen Fachunterrichts als Geschichte subjektivierender Wissenspraktiken. In: Reichenbach, Roland/Bühler, Patrick (Hg.): Fragmente zu einer pädagogischen Theorie der Schule. Weinheim u. Basel: Beltz Juventa. S. 152–173.
- Rihm, Thomas/Funke, Edmund H. (2000): Einleitung. In: Funke, Edmund H./Rihm, Thomas (Hg.): Subjektsein in der Schule? Eine pädagogische Auseinandersetzung mit dem Lernbegriff Klaus Holzkamps. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Rosebrock, Cornelia (2019): Eine literarische Lesehaltung einnehmen, demonstrieren, entwickeln: Baustein der literaturdidaktischen Professionalisierung. In: Didaktik Deutsch. 24 (46). S. 32–46.
- Rosebrock, Cornelia/Nix, Daniel (2020): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. 9. akt. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider.
- Scherf, Daniel (2013): Leseförderung aus Lehrersicht. Eine qualitativ-empirische Untersuchung professionellen Wissens. Wiesbaden: Springer VS.
- Siebenhüner, Steffen/Depner, Simone/Fässler, Dominik/Kernen, Nora/Bertschi-Kaufmann, Andrea/Böhme, Katrin/Pieper, Irene (2019): Unterrichtstextauswahl und schülerseitige Leseinteressen in der Sekundarstufe I: Ergebnisse aus der binationalen Studie TaMoLi. In: Didaktik Deutsch 24 (47). S. 44–64.
- Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch. 33 (200). S. 6–16.
- Spinner, Kaspar H. (2007): Lesen als ästhetische Bildung. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hg.): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Seelze: Kallmeyer/Klett. S.83–94.
- Spinner, Kaspar H. (2013): Ästhetische Bildung und Literaturunterricht. In: Rieckmann, Carola/Gahn, Jessica (Hg.): Poesie verstehen – Literatur unterrichten. Baltmannsweiler: Schneider. S. 17–34.
- Steinmetz, Michael (2013): Der überforderte Abiturient im Fach Deutsch. Eine qualitativ-empirische Studie zur Realisierbarkeit von Bildungsstandards. Wiesbaden: Springer VS.
- Steinmetz, Michael (2020): Verstehenssupport im Literaturunterricht. Theoretische und empirische Fundierung einer literaturdidaktischen Aufgabenorientierung. Wiesbaden: Springer VS.
- Strasen, Sven (2008): Rezeptionstheorien: Literatur-, sprach- und kulturwissenschaftliche Ansätze und kulturelle Modelle. Trier: WVT.
- Treplin, Hans A. (1997): Bewegte Griffe und musikalische Begriffe: Musikmachen als Lernproblematik. In: Forum Kritische Psychologie. 38. S. 54–67.
- van Holt, Nadine/Groeben, Norbert (2006): Emotionales Erleben beim Lesen und die Rolle text- sowie leserseitiger Faktoren. In: Klein, Uta/Mellmann, Katja/Metzger, Steffanie (Hg.): Heuristiken der Literaturwissenschaft. Disziplinexterne Perspektiven auf Literatur. Paderborn: Mentis. S. 111–130.

- Wiezorek, Christine (2005): Schule, Biografie und Anerkennung. Eine fallbezogene Diskussion der Schule als Sozialisationsinstanz. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zabka, Thomas (2006): Typische Operationen literarischen Verstehens. Zu Martin Luther, Vom Raben und Fuchs (5./6. Schuljahr). In: Kammler, Clemens (Hg.): Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Kallmeyer. S. 80–101.
- Zabka, Thomas (2015): Was ist Hochschulreife im Umgang mit Literatur? In: Didaktik Deutsch. 20 (38). S. 136–15.

Anschrift des Verfassers:

*Daniel Scherf, Pädagogische Hochschule Heidelberg, Institut für deutsche Sprache und Literatur, Im Neuenheimer Feld 561, 69120 Heidelberg
scherf@ph-heidelberg.de*