

Stefan Born

Bericht über die Arbeitstagung „Die didaktische Analyse literarischer Texte – Konvention und blinder Fleck der Literaturdidaktik“

Humboldt-Universität zu Berlin, 19. und 20. Juni 2025

Zusammenfassung

Die Arbeitstagung „*Die didaktische Analyse literarischer Texte – Konvention und blinder Fleck der Literaturdidaktik*“ (19.–20. Juni 2025, Humboldt-Universität zu Berlin) nahm ein Desiderat der Literaturdidaktik in den Blick: die theoretische Fundierung didaktischer Analyse. Während sie in der Unterrichtsvorbereitung als unverzichtbar gilt, ist ihre deutschdidaktische Durchdringung bislang defizitär und ihre Umsetzung in der zweiten Phase der Lehrer*innenbildung häufig von formelhaften Verzerungen geprägt. In vorbereitenden Analysen zu ausgewählten literarischen Texten und anschließenden Diskussionsphasen wurden zentrale Dimensionen der didaktischen Analyse herausgearbeitet: die Bedeutung ästhetischer Erfahrung, die Integration literaturwissenschaftlicher Perspektiven und die Beschreibung von Bedeutsamkeit. Als konsensual erwies sich die Einsicht, dass die didaktische Analyse eine reflexive „Kippfigur“ zwischen der eigenen Lektüre und der erwarteten Schüler*innenlektüre darstellt. Über die Reichweite und den Detailierungsgrad von Anleitungen, über die Modularisierung einzelner Schritte sowie die Angemessenheit zentraler Terminologien sind dagegen weitere Diskussionen nötig. Die Tagung verdeutlichte den Bedarf an systematischer konzeptioneller Arbeit (u. a. an Begriffen wie „ästhetische Erfahrung“, „Gegenwartsbedeutung“, „Exemplarität“) und insbesondere an empirischen Studien zur Vermittlung entsprechender Kompetenzen in der Lehrer*innenbildung.

Schlagwörter: didaktische Analyse • Klafki • Unterrichtsplanung• Anleitung • ästhetische Erfahrung • Gegenwartsbedeutung

Abstract

The conference “*The Didactic Analysis of Literary Texts – Convention and Blind Spot of Literature Didactics*” (June 19–20, 2025, Humboldt-Universität zu Berlin) addressed a desideratum of literature didactics: the theoretical foundation of didactic analysis. While it is considered indispensable for lesson preparation, its exploration within German literature didactics remains underdeveloped, and its implementation in the second phase of teacher education is often characterized by formulaic attributions. In preparatory analyses of selected literary texts and subsequent discussion phases, key dimensions of didactic analysis were identified: the significance of aesthetic experience, the integration of literary scholarship and the attribution of relevance. A shared consensus emerged that didactic analysis constitutes a reflexive “figure-ground reversal” between personal reading and expected student reading. Further debate is needed, however, concerning the scope and level of detail of guidelines, the modularization of individual steps, and the adequacy of central terminologies. The conference underscored the need for systematic conceptual work – e.g., on terms such as aesthetic experience, contemporary significance (Gegenwartsbedeutung), and exemplarity – as well as for empirical studies on how the respective competences can be fostered in teacher education.

Keywords: didactic analysis • Klafki • lesson planning • instruction • aesthetic experience • contemporary significance

1 Einleitung

Im Rahmen didaktischer Analysen werden Gegenstände daraufhin befragt, welche Unterrichtsziele sich mit ihnen verknüpfen lassen, welche Verstehensschwierigkeiten Schüler*innen im Umgang mit ihnen vermutlich zu bewältigen haben und wie die Unterrichtsgegenstände dementsprechend zugänglich gemacht werden können. Dass die didaktische Analyse, um eine Formulierung von Wolfgang Klafki zu verwenden, den „Kern der Unterrichtsvorbereitung“ darstellt (Klafki, 1958/1968), ist eigentlich wenig strittig. Einen interessanten Gegensatz zu diesem Konsens stellt es deswegen dar, dass innerhalb des fachdidaktischen Diskurses lange Zeit weder konkrete Modelle noch Anleitungen zur didaktischen Analyse und Unterrichtsplanung zu finden waren. Das bemängelte schon Klafki selbst (1970, S. 392), und noch 2019 konstatiert Kämper-van den Boogaart, „dass entsprechende Überlegungen auch in der Fachdidaktik Deutsch rar geblieben sind, sodass es nicht wundernimmt, dass Planungsfragen die Domäne der zweiten Ausbildungsphase sind“ (Kämper-van den Boogaart, 2019, S. 197). Inzwischen hat sich zwar nicht die Lage insgesamt, aber das Problembewusstsein geändert. In den letzten Jahren sind mehrere Veröffentlichungen erschienen, die Modelle für die Planung des Deutschunterrichts (von Brand, 2023; Leubner & Saupe, 2021) bzw. des Literaturunterrichts (Zabka et al., 2022) anbieten. Zum Teil wird in diesen Veröffentlichungen allerdings auch festgehalten, dass die Deutschdidaktik in diesem zentralen Themenfeld „erst ihre Rolle finden“ müsse (Leubner & Saupe, 2021, S. 6). Die Überzeugung, dass eine zufriedenstellende Theorie der didaktischen Analyse nach wie vor ein Desiderat darstellt, war auch Anlass für die Tagung „Die didaktische Analyse literarischer Texte – Konvention und blinder Fleck der Literaturdidaktik“, die am 19. und 20. Juni an der Humboldt-Universität zu Berlin stattfand. Die Organisator*innen Jochen Heins, Daniel Scherf und Dorothee Wieser halten im Tagungsexposé fest, dass

die didaktische Analyse bisher nicht allzu häufig Gegenstand theoretisch-konzeptioneller wie empirischer literaturdidaktischer Forschung war und bislang nicht als zentraler Gegenstand der innerdisziplinären Verständigung aufscheint. Sie existiert stattdessen vielmehr als konventioneller Textteil in Unterrichtsentwürfen, die von Studierenden in den Praxisphasen und von Referendar*innen verfasst werden, und ist häufig von Leerformeln zur (didaktischen) Bedeutsamkeit des gewählten Textes bestimmt. (Heins et al., 2024)

Diesen Leerformeln etwas entgegenzusetzen, war das erklärte Ziel der Tagung. Das geschah vor allem durch eine Bestandsaufnahme von Konzepten, Überlegungen und Beobachtungen zur didaktischen Analyse sowie zu ihrer Vermittlung. Der Fokus lag auf der didaktischen Analyse in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung sowie auf der Frage, welches Wissen angehende Lehrkräfte benötigen, um didaktische Analysen durchzuführen, wie sie dabei unterstützt werden können und was zur universitären Didaktik der didaktischen Analyse gehört, wie die Fähigkeit zur didaktischen Analyse also in der ersten Phase vermittelbar ist. Vorbereitet wurde die Tagung, indem die Teilnehmer*innen in Arbeitsgruppen selbst didaktische Analysen zu einem von zwei literarischen Texten durchführten: Christoph W. Bauers *irgendwann fing ich an zu laufen*¹ oder Günter Kunerts *Mann über Bord*². Die Ergebnisse dieser Vorbereitungsphase waren acht mehrseitige Texte, in denen Zielsetzungen für den Umgang mit den Texten sowie offene Fragen und Diskussionsimpulse notiert wurden. Diese Ausarbeitungen wurden vorab eingereicht und dann allen Teilnehmer*innen zur Verfügung gestellt.

¹ Bauer, C. W. (2022). *irgendwann fing ich an zu laufen*. In C. W. Bauer, *an den hunden erkennst du die zeiten. gedichte* (S. 12). Haymon.

² Kunert, G. (1968). *Mann über Bord*. In G. Kunert, *Kramen in Fächern. Geschichten, Parabeln, Merkmale* (S. 79–80). Volk und Wissen.

2 Auswertung der Vorbereitung

Aus der Sichtung der eingegangenen Analysen leitete das Organisationsteam vier Perspektiven auf den gewählten literarischen Text ab, die in allen eingegangenen Texten unterschiedlich ausgeprägt bzw. dominant waren: eine philologisch-literaturwissenschaftliche Perspektive, eine Perspektive auf den Text als Gegenstand der eigenen ästhetischen Erfahrung, eine Perspektive auf das Potential des Textes für die Erziehung durch und zur Literatur sowie eine lesepsychologische Perspektive auf den zu erwartenden Rezeptionsprozess und die dabei anfallenden Herausforderungen. In einer ersten Etappe diskutierten die Tagungsteilnehmer*innen in Arbeitsgruppen darüber, wie sie die unterschiedlichen Gewichtungen der Perspektiven wahrgenommen haben, inwiefern diese in den einzelnen Phasen der Analyse relevant werden und welche Konsequenzen sich aus ihrer Gewichtung für das Potential der jeweiligen didaktischen Analysen ergeben. In einer anschließenden Zusammenführung der Gruppendiskussionen wurden die Einschätzungen festgehalten. Da hierbei diverse Standpunkte deutlich wurden, beginne ich damit, die relativ konsensuellen Ergebnisse zu referieren: Deutlich wurde bereits, dass die vier Perspektiven in allen didaktischen Analysen präsent sind, dass aber die Frage nach dem Potential des Gegenstandes für die Erziehung zur Literatur (Literarisches Lernen) und für die Erziehung durch Literatur grundlegend für die didaktische Analyse zu sein scheint. Zudem wurde erneut registriert, dass die didaktische Analyse sich vielleicht analytisch, aber nicht praktisch von der Sachanalyse trennen lässt – was dazu führt, dass die literaturwissenschaftliche Perspektive in den didaktischen Analysen ständig mitläuft.

Weiterhin wurden Fragen aufgeworfen, die nicht abschließend oder einmütig beantwortet werden konnten. So wurde diskutiert, ob die sachanalytischen beziehungsweise literaturwissenschaftlichen Aspekte didaktischer Analysen nicht auch eine Reflexion auf das eigene Verstehen und auf die Annahme, dass es ‚die eine Deutung‘ nicht geben könne, enthalten müssten. Zwar bestand recht große Einigkeit darin, dass der Ausgangspunkt einer didaktischen Analyse immer die ‚Kunsterfahrung‘ der Analysierenden sein sollte, aber zugleich wurde deutlich, dass dieser Begriff nicht immer einheitlich gebraucht wurde. Zwar wurde auch darauf hingewiesen, dass Kunsterfahrungen im Zuge von Unterrichtsvorbereitungen in der Praxis manchmal zu viel verlangt sein könnten, da für professionell Lesende gerade auch der kühle Blick eine entlastende Funktion habe. Doch war man sich grundsätzlich einig darin, dass eine gewisse ästhetische Verstrickung in den literarischen Text eine wichtige Voraussetzung für didaktische Analysen darstelle. Eine Grundlage für diese Verstrickung könnte etwa eine Reflexion darüber sein, ob den Analysierenden der Text gefällt, wobei auch ästhetische Unlust ein für die Reflexion ergiebiges Gefühl sein kann und nicht unbedingt dazu führen sollte, dass ein literarischer Text als potentieller Lerngegenstand verworfen wird. Damit war bereits ein zentrales Thema der Tagung adressiert, denn mehrere Teilnehmer*innen berichteten übereinstimmend davon, dass sie bei Lehramtsstudierenden, Referendar*innen oder jungen Lehrer*innen mechanische Analysen beobachtet haben, die ohne diese Art der persönlichen Stellungnahme beziehungsweise Verstrickung auszukommen meinen. Festgehalten wurde, dass es wünschenswert sei, genauer zu definieren, welcher Art die Zuschreibung von Bedeutsamkeit beziehungsweise welcher Art ästhetische Erfahrungen als Voraussetzung didaktischer Analysen sein sollten; auch ein ‚zu professioneller‘ Umgang mit potentiellen Lerngegenständen sei zu beobachten; so würden Lehrkräfte oft einseitig auf Formfragen fokussieren. Deutlich wurde in diesem Zusammenhang auch, welche besondere Verantwortung die erste Phase der Lehrer*innenbildung dafür trägt, dass bereits Studierende ein Bewusstsein für die Relevanz ästhetischer Erfahrungen erhalten.

Weitere Diskussionen im Anschluss an die erste Arbeitsphase gingen über die Einschätzung der vier Analyseperspektiven hinaus. Dazu gehörten Überlegungen, wie konkret die Anleitungen zur

didaktischen Analyse idealiter sein beziehungsweise welchen Auflösungs- und „Granulationsgrad“ sie aufweisen sollten: Sollten didaktische Analysen zu detaillierten Phasierungen, zur Formulierung konkreter Aufgaben führen oder nur zu einigen Ideen? Einig war man sich darin, dass es bei der Applikation von Analysemodellen keinen Dogmatismus geben dürfe. Die Auswahl eines Vorschlags zur didaktischen Analyse müsse pragmatisch erfolgen und speziellen Kontexten (Phase der Lehrer*innenbildung oder Berufspraxis, Lerngruppen, Lerngegenstände) Rechnung tragen. Selbstkritisch wurde angemerkt, dass die im Vorfeld der Tagung entstandenen Analysen „in Teilen akademisch“ ausgefallen, das heißt von einer gewissen Argumentations- und Denklust geprägt seien. Ob diese Art von Engagement in gleicher Weise auch von Studierenden oder Referendar*innen zu erwarten sei, wurde infrage gestellt. Auch der Terminus „didaktische Analyse“ wurde problematisiert. Ob besser von „didaktischer Reflexion“ zu sprechen sei, blieb offen.

Bemerkt wurde zudem, dass man in den Diskussionen dann doch immer wieder mit Klafkis Kategorien (Gegenwartsbedeutung, Zugänglichkeit u. a.) argumentiert habe – angesichts der lange zurückhaltend verlaufenen Klafki-Rezeption im fachdidaktikwissenschaftlichen Diskurs ein bemerkenswerter Befund.

3 Voraussetzungen der didaktischen Analyse

Nach einer Pause wurde – in neuen Gruppenkonstellationen – über die Voraussetzungen der didaktischen Analyse diskutiert. Die Teilnehmer*innen erhielten nach einer Einleitung die Aufgabe, sich über notwendiges und wünschenswertes Content Knowledge, Pedagogical Content Knowledge, Überzeugungen und Werthaltungen Studierender und Lehrender auszutauschen, wobei auch die Frage nach den Erwerbskontexten (Ausbildungsphase, disziplinärer und curricularer Zusammenhang) adressiert werden sollte. Die anschließende Plenumsdiskussion widmete sich zunächst den Möglichkeiten einer Bedeutsamkeitszuschreibung an Literatur und ihrer didaktischen Analyse, wobei an dieser Stelle nur Momentaufnahmen der Diskussion referiert werden. Problematisiert wurde, wie es möglich sei, die Relevanz der didaktischen Analyse Studierenden zu vermitteln, die von einem ‚Abkürzungsbedürfnis‘ gelenkt sind und sich schnelle, unterrichtspraktisch verwertbare Ergebnisse wünschen. Erneut wurde auf die Relevanz persönlicher, vorwissenschaftlicher Bedeutsamkeitszuschreibungen an Literatur hingewiesen. Die Bereitschaft, sich intensiv mit Literatur zu beschäftigen, kann nicht umstandslos vorausgesetzt werden, sondern hängt von solchen Zuschreibungen ab. Als relevant wurde aber auch die Überzeugung angesehen, dass Verstehensprozesse von Schüler*innen sich durch didaktische Analysen positiv beeinflussen lassen, dass didaktische Analysen also überhaupt wirksam sind. Beobachtet wurde weiterhin, dass Studierende in ihren didaktischen Analysen mit problematischen Überzeugungen davon operieren, was an einem potentiellen Lerngegenstand als „exemplarisch“ gelten könne: Die Legitimation von Unterrichtsgegenständen erhalte dadurch etwas Beliebiges.

Sehr intensiv wurde über die Relevanz literaturwissenschaftlichen Wissens diskutiert: Sicherlich müsse die Fachwissenschaft an Bord geholt werden, aber sie müsse dafür auch viel über Bord werfen. Beobachtet wurde zum Beispiel, dass literaturwissenschaftliche Lehrveranstaltungen an den Universitäten auf eine problematische Art sekundärliteraturfixiert seien; statt Texte in ihrer Bedeutsamkeit zu erkennen und zu lesen, werde häufig über Sekundärtexte diskutiert. Eine wichtige Aufgabe, um die Fähigkeit zur didaktischen Analyse zu vermitteln, sei insofern die Identifikation solchen Wissens, das auch tatsächlich heuristischen Wert für didaktische Analysen hat. Angemerkt wurde aber auch, dass sich nicht alles heuristisch relevante Wissen klar definieren lasse.

Zudem wurde der Vorschlag eingebracht, im Rahmen didaktischer Analysen sei von konkreten Verstehensschwierigkeiten bzw. Stolperstellen auszugehen. Diese Anregung folgte der Beobachtung, dass sich Studierende bei der Umsetzung von Anleitungen wie in Zabka et al. (2022) manchmal zu rigide an abstrakten Terminologien und theoretischen Modellen orientieren, anstatt potentielle Lektüren und die mit ihnen verbundenen Herausforderungen zu rekonstruieren. Vorgeschlagen wurde weiterhin, die Anleitungen zur didaktischen Analyse stärker zu modularisieren, um zu verhindern, dass Studierende den Eindruck gewinnen, eine bestimmte Vollständigkeit erzielen zu müssen, ohne die Funktionalität der Teilschritte für die Lösung spezifischer Probleme einzusehen. Gleichzeitig wurde es als eine Herausforderung empfunden, textbezogenes Probleminteresse zu wecken. Der Begriff der „ästhetischen Mündigkeit“ wurde vorgeschlagen, um das wünschenswerte Verhältnis der Studierenden zu potentiellen Lerngegenständen zu bezeichnen. Unklar blieb, ob es sich dabei um ein Ziel handelt, das in den ersten beiden Ausbildungsphasen erreicht werden kann.

4 Anleitung und Unterstützung der didaktischen Analyse bei Studierenden

An diesem Punkt setzte die Tagung am nächsten Morgen wieder an. Die Gruppendiskussionen traktierten die Frage, welche Versatz- und Teilstücke der didaktischen Analyse sozusagen als transitorische Norm in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung relevant sein könnten und wie Studierenden ihre Bedeutsamkeit vermittelt werden können. Gefragt war, mit anderen Worten, eine Didaktik der didaktischen Analyse. Ausgangspunkt der Gruppendiskussionen waren zwei unterschiedlich akzentuierte Leitfäden aus den Federn von Jochen Heins & Thomas Zabka sowie Hans Lösener. Die Diskussionsrunden sollten die Frage nach dem wünschenswerten „Auflösungsgrad“ und der „Gattungsspezifik“ von Anleitungen stellen und anschließend die Gestaltung von Vermittlungssituationen adressieren. Wieder werden im Folgenden einzelne Argumente und Positionen benannt, die im Lauf der Plenumsdiskussion wichtig waren. Herausgestellt wurde erneut die Bedeutung des eigenen Bezugs zum Lerngegenstand. Ein Leitfaden solle an der eigenen Rezeption ansetzen und dann einen Perspektivwechsel anleiten, das heißt, nach der Lektüre von Lernenden fragen. Dafür brauche es Modelle beziehungsweise Meister-Leser*innen. Auf diese Weise könnten auch die ästhetische Verstrickung in die literarischen Texte und literarischer Enthusiasmus vorgeführt werden. Relativ breite Zustimmung fand deshalb die Forderung nach modellierenden Praktiken in Seminarkontexten. Geeignete Lektüre-Habitus könnten zum Beispiel im Rahmen von Bücher- und Gesprächsrunden modelliert werden – wobei auch darauf hingewiesen wurde, dass die passionierte Lektüre zunächst noch vor didaktisch sei, da die Didaktik mit dem „Perspektivwechsel“ einsetze. Für diesen Perspektivwechsel wurde die Metapher der „Kippfigur“ eingebracht: Die Lektüre eines literarischen Textes „kippt“ im Zuge der didaktischen Analyse von einer persönlichen Perspektive in eine didaktische, die über die möglichen Rezeptionsprozesse von Lernenden reflektiert. Recht einig waren sich die Diskutierenden darüber, dass für die Vermittlung der Fähigkeit zur didaktischen Analyse eine exemplarische, fallbasierte Empirie hilfreich sei, die das Schüler*innen-verstehen zeigbar mache. Angemerkt wurde aber auch, dass es für die Vermittlung der Fähigkeit zum Perspektivwechsel nicht unbedingt authentische Schüler*innen brauche, da es „hermeneutische Differenz“ auch unter Studierenden gebe: Indem Studierende ihre eigenen Rezeptionsprozesse vergleichen, können sie nachvollziehen, wie unterschiedlich Lektürepfade verlaufen. Reflektiert wurde zudem, ob es möglich sei, eine Typologie von Verstehens-Herausforderungen zu erstellen, die Studierenden hilft, die Lektüreprozesse von Lernenden zu antizipieren.

Angesprochen wurde zudem das Problem, auf die Berücksichtigung welcher Legitimierungshorizonte Studierende bei der Planung von Literaturunterricht hingewiesen werden sollten: Reichen sehr flexible Kategorien wie Lebensweltbezug und Exemplarität, oder sollte nach spezifischeren Aspekten gefragt werden, womit dann z. B. feministische oder postkoloniale Ansätze in den Blick rücken?

Darüber hinaus wurde die Fachspezifik der didaktischen Analyse diskutiert: Offensichtlich bezogen sich viele Teilnehmer*innen im Rahmen ihrer fachspezifischen Analysen dennoch auf allgemeindidaktische Theoreme, besonders auf diejenigen Klafkis; aber an einem bestimmten Punkt mussten diese dann doch für den Literaturunterricht konkretisiert werden. Wie diese Konkretisierung für weitere Domänen des Deutschunterrichts aussieht und ob es möglich und sinnvoll ist, eine Anleitung bereitzustellen, die von diesen Domänenspezifika abstrahiert, blieb offen.

5 Aussichten

In einer letzten Runde wurde besprochen, in welchen Formaten und Kontexten die Diskussionen über die Theorie und Vermittlung der didaktischen Analyse fortgesetzt werden sollte. Es zeichneten sich dabei drei Perspektiven ab: (1) Es könnten im Rahmen koordinierter Seminarprojekte zur Erprobung bestimmter Anleitungen oder Modelle der didaktischen Analyse literarischer Texte empirische Untersuchungen zur Vermittlung ebendieser Kompetenzen durchgeführt werden. (2) Diskutiert wurde auch die Idee und mögliche Konzeption eines Studienbuchs zur didaktischen Analyse literarischer Texte. (3) Zudem wurde über die Etablierung eines Forschungsnetzwerkes nachgedacht, in das dann auch weitere Disziplinen, insbesondere die Literaturwissenschaft, eingebunden werden müssten, die an der Vermittlung der didaktischen Analyse literarischer Texte direkt oder indirekt beteiligt sind.

6 Ergebnisse und Zwischenergebnisse

Vorangestellt sei diesem Resümee ein Ergebnis, das im Laufe der Tagung nicht expliziert, sondern eher vorausgesetzt wurde: Die „didaktische Analyse“ oder auch „didaktische Reflexion“ ist anscheinend tatsächlich der Kern der Vorbereitung des Literaturunterrichts, darin waren sich die Teilnehmer*innen einig. Eine wichtige Diskussionslinie auf der Tagung war die Frage, welchen ‚Auflösungsgrad‘ Anleitungen zur didaktischen Analyse haben sollten, wobei einiges für und gegen eine gewisse Kleinschrittigkeit und Detailliertheit spricht. Einiges spricht auch dafür, die didaktische Analyse, zumindest im Kontext universitärer Seminare, zu modularisieren, um Studierende nicht gleich mit einem sperrigen Konzept zu belasten, dessen Sinnhaftigkeit sich nur mittelbar erschließt. Eine Kernkompetenz des didaktischen Analysierens scheint zu sein, die eigene Perspektive in die Perspektive angenommener Lernender „kippen“ zu lassen. Wie dies in Seminarkontexten am besten vermittelbar ist, wird der Gegenstand weiterer Forschungen sein. Auch konzeptionelle Arbeit wurde angestoßen, müssen doch Begriffe wie „ästhetische Erfahrung“, „Gegenwartsbedeutung“, „Exemplarität“ oder auch „Lebensweltbezug“ domänenspezifisch geklärt werden, um Beliebigkeit zu vermeiden. Im Rahmen der Tagung zeichnete sich ab, dass Wolfgang Klafki wieder wichtiger werden könnte; welche weiteren Konzepte und Bezugsdisziplinen zukünftig in die Theorie und Praxis der didaktischen Analyse eingebracht werden, ist offen. Angesichts der vielen unbeantworteten Fragen war es deswegen passend, dass Martin Leubner am Ende der Tagung eine handschriftliche Widmung vorlas, die Günter Kunert (!) in ein Exemplar von *Kramen in Fächern* notiert hat: „Gutes Weiterkramen in künftigen Fächern!“

Literatur

- Heins, J., Scherf, D., & Wieser, D. (2024). *Die didaktische Analyse literarischer Texte – Konvention und blinder Fleck der Literaturdidaktik (Darstellung der wissenschaftlichen Zielstellung der Tagung)*. Unveröffentlichtes Tagungsexposé.
- Kämper-van den Boogaart, M. (2019). Klafkis Spuren im Literaturunterricht. Allgemeine Didaktik und die Fachdidaktik Deutsch. In S. Lin-Klitzing & K.-H. Arnold (Hrsg.), *Wolfgang Klafki. Allgemeine Didaktik. Fachdidaktik. Politikberatung* (S. 185–202). Klinkhardt.
- Klafki, W. (1968) [1958]. Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In H. Roth & A. Blumenthal (Hrsg.), *Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift „Die Deutsche Schule“* (S. 5–34). Schroedel.
- Klafki, W. (1970). Zur Diskussion über Probleme der Didaktik. Antworten auf Fragen der Schriftleitung. In D. C. Kochan (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik – Fachdidaktik – Fachwissenschaft* (S. 385–399). Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Leubner, M., & Saupe, A. (2021). *Deutschunterricht planen. Ein Leitfaden*. Schneider Hohengehren.
- von Brand, T. (2023). *Stundenplanung Deutsch* (4. Aufl.). Klett & Kallmeyer.
- Zabka, T., Winkler, I., Wieser, D., & Pieper, I. (2022). *Studienbuch Literaturunterricht*. Klett & Kallmeyer.

Anschrift des Verfassers:

Stefan Born, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für deutsche Literatur, Unter den Linden 6,
10099 Berlin
stefan.born@hu-berlin.de