

Sebastian Susteck

Antolin fürs Abitur

Klassiker, vereinfachte Textausgaben und Textintegrität im Deutschunterricht

1 Schwierigkeit und Schwierigkeiten des Unterrichtsfaches Deutsch

Die Frage, wie hoch die Anforderungen sind, die das Unterrichtsfach Deutsch an Schüler:innen stellt, ist notorisch schwer zu beantworten. Diagnosen der Unter- wie der Überforderung stehen einander nicht bloß gegenüber, sondern sind dialektisch miteinander verwoben. Einerseits zeigen etwa die IQB-Bildungstrends 2022 durchgängig hohe Schüler:innen-Selbstkonzepte im Deutschunterricht. Andererseits ist die Korrelation mit Kompetenzwerten nur schwach ausgeprägt und sind die Testergebnisse z. B. im Lesen wenig optimal. Die nominellen Erwartungen des Faches scheinen oft nicht erreicht zu werden. Korrektur- und Bewertungsverhalten von Lehrer:innen (Steinmetz, 2012), aber auch die bildungspolitisch-didaktische Gestaltung zentraler Prüfungen vom ESA bis zum Abitur provozieren immer wieder den Vorwurf, Leistungsdefizite würden systematisch überspielt. In die unklare Gemengelage fügt sich nun eine Debatte, die Camouflage noch auf ganz anderer Ebene bemängelt. In der Sekundarstufe I liest, wer *Kleider machen Leute* oder *Wilhelm Tell* liest, vielleicht gar nicht *wirklich* die Werke, sondern bloß bearbeitete und sprachlich vereinfachte Fassungen. Dies greife nun auf die Sekundarstufe II am Gymnasium über: ein Skandal.

Die entsprechende, im Feuilleton geführte Debatte ist durch eine Asymmetrie zwischen den bekannten *hard facts* und den ausgelösten Reaktionen gekennzeichnet. Sicher scheint, dass in einzelnen Lerngruppen an Berliner Gymnasien auch in der Sekundarstufe II vereinfachte Textausgaben genutzt wurden, die eigentlich für ungeübte Leser:innen der Sekundarstufe I konzipiert sind. Hierbei steht insbesondere die Reihe *einfach klassisch* des Cornelsen-Verlags im Fokus. Eher unklar bleibt in der Diskussion, was ‚vereinfacht‘ eigentlich bedeutet und wann welche Vereinfachungen zu monieren sind.¹ Wie um möglichst weit auszugreifen, lehnt etwa ein Artikel der *Rheinischen Post* bereits eine Modernisierung der Rechtschreibung, aber auch die Einbindung von Illustrationen ab, was eher ungewöhnlich ist (vgl. Krings, 2026). Gerade weil die Faktenbasis dünn ist und substanzielle Hintergrundrecherchen fehlen, ist die Heftigkeit der medialen Reaktion bemerkenswert. Diese Reaktion deutet das Geschehen in Berlin als Symptom, und zwar als Symptom nachlassender Leistungsfähigkeit von Schüler:innen und Lehrer:innen sowie des Schulsystems. Die Grenzen des vermeintlichen Verfalls sind

¹ Vergleichsweise aufschlussreich ist der erst nach Niederschrift des vorliegenden Artikels in der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung* erschienene Beitrag von Ebbinghaus u. a. (2026, 1. Juli).

dabei unbestimmt. Mag die Kritik zugespitzt, ja übertrieben sein und zugleich der Präzision und didaktischen Kompetenz entbehren, ist sie freilich nicht gänzlich unbegründet.

2 Vereinfachte Texte und Komponenten des Literaturunterrichts

Will man die Berliner Entscheidungen spekulativ auslegen, drängt sich die Vermutung auf, die Lehrer:innen hätten das selbstständige Lesen stützen wollen und hierbei versucht, Hindernisse zu minimieren. Medial kolportierte Äußerungen drücken weniger die Annahme aus, Originaltexte seien für Schüler:innen völlig unverständlich, als den Glauben, die Lesehürden für eine zügige Komplettlektüre lägen zu hoch. Man könnte dies polemisch zuspitzen und festhalten, die Lehrer:innen hätten implementiert, was Bildungspolitik und Fachdidaktik post PISA von ihnen verlangen: selbstständiges Lesen um den Preis des Niveaus speziell im sprachlich-ästhetischen Bereich: Antolin fürs Abitur.

Traditionell stellt, was im Literaturunterricht geleistet wird, ein Kompaktangebot dar. Mehrere Komponenten werden verflochten und gewöhnlich an einem Text entwickelt. Dies sind besonders 1. Lesen, 2. Inzitation literarischer Erfahrung und 3. Vermittlung von Wissen. Notorisch sind die didaktischen Auseinandersetzungen um den Stellenwert jeder einzelnen Komponente. Nachdem post PISA 2000 das Lesen im weiten Sinne eine zentrale Rolle gespielt hat, ist in jüngerer Zeit der Aspekt literarischer Erfahrung wieder offensiver betont worden (z. B. Odendahl, 2018; Brune, 2020; Lösenner & Vellusig, 2024). Wenn aus Berlin berichtet wird, man habe den Leseprozess an vereinfachte Textausgaben delegiert, sich für eine Auseinandersetzung mit der Sprache aber den Ausgriff aufs Original vorbehalten, sprengt dies das Kompaktangebot Lesen–literarische Erfahrung–Wissen auf. Man kann für diese Entwicklung die lesepsychologische Neuausrichtung von Unterricht haftbar machen, die in den vergangenen Jahrzehnten erfolgt ist. Relevant sind jedoch auch Herausforderungen, die teils schon in didaktischen Schriften des 19. Jahrhunderts Thema sind. Hierzu gehört erstens die Tatsache, dass der Literaturunterricht beim Lesen von Ganzschriften erhebliche Lasten in den häuslichen Bereich verlagern muss, und zweitens die Tatsache, dass eine auf den ersten Blick ungünstige Relation zwischen Zeit- und Kraftaufwand für die Lektüre und ihrem Nutzen in Unterricht und Prüfungen entsteht. Der Eindruck, dass vom selbstständig Erarbeiteten konstitutiv nur Bruchstücke ‚weitergenutzt‘ werden, dürfte für das Fach Deutsch besonders prägend sein. Dabei gehen die skizzierten Herausforderungen von der Literatur selbst aus. Auch und gerade klassische Werke bringen einen Zeitaufwand der Rezeption mit sich, der sich nicht beliebig verringern lässt, während ihre narrative bzw. darstellende Struktur eine Bearbeitung des Gelesenen im Unterricht immer nur punktuell ermöglicht. Der Deutschunterricht bleibt daher auf die Überzeugung angewiesen, dass die Gratifikation der Lektüre in hohem Maße in dieser selbst liegt, und muss auf methodische Möglichkeiten vertrauen, diese Überzeugung zu kommunizieren, zu unterstützen und zu stärken. All dem stehen freilich Mittel entgegen, durch die sich die Textrezeption vermeintlich oder tatsächlich ersetzen lässt – was sich in postdigitalen Zeiten stark entwickelt hat – und die von Erklärvideos und Podcasts zu KI-generierten Textzusammenfassungen reichen. Gratifikation der Lektüre kann aus Lust am Text ebenso entstehen wie z. B. aus der eher sportlichen Bewältigung einer Herausforderung. Letzterer Aspekt spielt in der aktuellen Debatte eine bemerkenswert große Rolle. Artikel betonen die Wichtigkeit der Erfahrung, „dass sich Anstrengung lohnt“ (Hein, 2026), oder porträtieren Unterricht als „Brain-Gym“, in dem geistig „Hanteln“ (Stäbener, 2026) gestemmt werden. Vereinfachte Textausgaben wären ein *Incentive* für den Leseprozess, entleeren ihn aber auch.

Nicht ernsthaft anzuzweifeln ist, dass auch vereinfachte Textausgaben klassischer Werke Lerneffekte bezüglich sämtlicher literaturunterrichtlicher Komponenten erlauben. Selbst im Bereich literarischer

Erfahrung kann eine Lektüre vereinfachter Klassiker positive Folgen haben, wenn man diese Lektüre an der Nichtlektüre oder einer Lektüre völligen Unverständnisses bemisst. Eine kategorische Verbannung vereinfachter Klassikerlektüren ist, in der Sekundarstufe I, ausgeschlossen und wäre unzweifelhaft oft kontraproduktiv. Allerdings stellt sich die Frage, ob die Nutzung solcher Textausgaben die gewöhnlich beste Lösung ist.

3 Textidentität

Die Grenze, an der die Bearbeitung von Klassikern spätestens kontrovers wird, verläuft dort, wo Eingriffe den Wortlaut des Textes ändern, indem sie Text reformulieren. Modernisierungen der Orthographie und Zeichensetzung werden gemeinhin hingenommen. Kürzungen bzw. eine damit verwobene Arbeit mit Textauszügen stellen ein komplexes Thema dar, kommen aber im Rahmen unterschiedlicher Praktiken in Literaturbetrieb und Schule seit langem vor (vgl. Spoerhase, 2024). Reformulierungen provozieren dagegen grundsätzlichen Widerstand. Eine didaktisch akzeptierte Ausnahme bilden traditionell nur Ausgaben für den Fremdsprachenunterricht. Tatsächlich kann man in der aktuellen Debatte die Sorge mitschwingen sehen, auch der Deutschunterricht sei nur noch als Fremdsprachenunterricht möglich, was offenkundige politische Implikationen hat. Einen interessanten Sonderfall außerhalb der Schule bilden zudem Textbücher von Theaterinszenierungen klassischer Werke, die aber keinesfalls didaktisch motiviert sind, sondern im Zeichen künstlerischer Freiheit stehen.

Die Grenze, die an Veränderungen des Wortlauts verläuft, resultiert unmittelbar aus dem Ethos, tatsächlich sogar dem Daseinsgrund der Philologie. Texte sind demnach in ihrer Identität zu bewahren. Dies gilt umso mehr, wenn es sich um literarische und klassische Texte handelt. Man darf sie nicht neu schreiben, zumindest nicht, solange eine Orientierung an philologischen Standards leitend sein soll. Literatur, behauptet Nelson Goodman, sei allographische Kunst, nämlich durch „eindeutige Notation“ (1995, S. 115) bestimmt. Diese Überzeugungen haben ein Pendant im Literaturunterricht, der zudem (Aus-)Bildungsziele verfolgt. Er behandelt „nicht nur die wesentlichen Texte, sondern eben auch solche, die nicht ohne weiteres [...] beim Lesen verstanden“ werden, erklärt Joachim Fritzsche (1994, S. 233) und macht dabei die Textschwierigkeit nicht zum Ausschlusskriterium, sondern zum traditionellen Grund unterrichtlicher Behandlung. Zugleich wird die Komplexität des behandelten und ‚bewältigten‘ Textes ungefähre Gradmesser des unterrichtlichen Anspruchs und der Kenntnisse und Fähigkeiten der Schüler:innen. Es geht um eine Text- bzw. Werkzentrierung, die den Literaturunterricht mindestens des Gymnasiums prägte und prägt, aber auch in weiteren Schulformen der Sekundarstufe I wirkt(e). Der grundsätzliche Anspruch, Texte der Klassiker unangetastet zu lassen, erklärt, weshalb sich an den vereinfachten Textausgaben eine Debatte entzündet, die sich an anderen, seit dem 19. Jahrhundert gängigen Textsorten nicht entzündet hat. Dies gilt für die heterogene Gruppe der Textkommentare, die kommentierte (Schul-)Ausgaben literarischer Werke und, speziell in der Sekundarstufe II, eigenständige Begleitschriften etwa in Form sogenannter Lektürehilfen einschließt. Es gilt aber auch für Nacherzählungen verschiedenster Art, die eher für die Sekundarstufe I relevant sind und einen eigenen Kunstanspruch erheben: weniger Arbeit am Text als Arbeit am Mythos leisten. Obwohl Kommentare und Nacherzählungen literarische Texte zugänglich machen wollen und dadurch Überschneidungen mit vereinfachten Textausgaben haben, lassen sie die Originalwerke auf sehr unterschiedliche Weise tatsächlich unangetastet und prätendieren nicht, sie zu repräsentieren oder gar zu sein. Im Bereich schulischer Textausgaben stellt aktuell die Reihe *Klassiker trifft Comic* des Klett-Verlages ein bemerkenswertes Experiment dar, das den eigentlichen Texten Comics voranstellt, aber mit dem Slogan wirbt: „Interesse wecken, Zugang erleichtern, Originaltext [!] lesen“.

4 Handlungsoptionen und Herausforderungen

Die Deutsch- und Literaturdidaktik hat viele Wege gefunden, die skizzierte unterrichtliche Werkzeugentrierung zugleich zu erhalten *und* mit ihr flexibel umzugehen. Besser kann man sagen: Mit ihr flexibel umgehen zu können, hat es dem Unterricht an vielen Stellen ermöglicht, an ihr festzuhalten. Dies bedeutet, dass im Deutschunterricht erhebliche Variabilität darin besteht, schwierige Texte in unterschiedlichen Jahrgangsstufen und Schulformen zu behandeln, *ohne* auf vereinfachte Ausgaben zurückgreifen zu müssen. Unterrichtlich stehen zahlreiche *methodische* Möglichkeiten zur Verfügung, das Lesen zu begleiten und auch zu entlasten, es z. B. multimodal anzureichern oder zu doppeln. *Lese-psychologisch* hat Cornelia Rosebrock (2019) darauf hingewiesen, dass gerade im hierarchie hohen Bereich literarischen Lesens erhebliche Variationsbreiten der Verstehenstiefe existieren. Wann ein Werk hinreichend verstanden ist, ist demnach nicht normiert, und die Rede von der ‚Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses‘ nicht bloß ein Hinweis auf Polyvalenz, sondern auch darauf, dass klassische Texte nicht erschöpfend diskutiert werden müssen, sondern in Anpassung an Möglichkeiten von Schüler:innen stets auch Horizonte offen gehalten werden dürfen. Schließlich ist auch die *Auswahl* möglicher Lektüren enorm, der Kanon schulisch erprobter und nutzbarer Werke auch unter dem – unbestimmten – Begriff der ‚Klassiker‘ nicht an die literarhistorische Epoche der Klassik um 1800 gebunden, sondern mindestens offen für Texte des 19. und frühen 20. Jahrhunderts. Hier existiert Varietät schon im Feld originaler Werke. Nicht übersehen werden sollte in diesem Zusammenhang, dass die Zahl der Schüler:innen, die in ihrer Freizeit häufig in Büchern lesen – und damit auch die eigene Lesekompetenz entwickeln (Meier, 2020) –, nach wie vor beträchtlich ist und das Angebot, klassische Werke im Original zu rezipieren, nicht immer nur vom Standpunkt vermeintlicher oder tatsächlicher Nichtleser:innen aus bewertet werden darf.

Das Lesen klassischer Texte ist heute allerdings objektiv herausfordernder als beispielsweise 1960. Rosebrock (2019) weist darauf hin, dass literarische Texte – anders als Sachtexte – oft wenig Probleme im Bereich hierarchieniedriger Leseprozesse aufwerfen, jedoch im hierarchie hohen Bereich vergleichsweise schwer zu rezipieren sind. Demgegenüber fällt auf, dass vereinfachte Klassikerausgaben dennoch auf eher hierarchieniedrige Fähigkeiten fokussieren. Betrachtet man etwa die Version von Lessings Drama *Emilia Galotti* in *einfach klassisch*, handelt es sich bei den vorgenommenen Veränderungen überwiegend um lokale Anpassungen, die besonders den Bereich der Lexematik, teils auch den der Syntax betreffen. Man kann die Frage stellen, ob derartige Veränderungen die relevanten Herausforderungen des Textes überhaupt erreichen, vor allem, beim Lesen des Dramentextes eine Vorstellung des Geschehens aufzubauen. Ergänzen muss man jedoch auch, dass das historische Alter des Textes genuine Schwierigkeiten im hierarchieniedrigen Bereich erzeugt. Die Lektüre klassischer Werke steht derart aus zwei Richtungen unter Druck. Manfred Fuhrmann hat bereits 1985 in einem lesenswerten Aufsatz zur ‚Aktualität der Klassiker‘ auf diesbezügliche Aspekte hingewiesen. Er unterscheidet dabei eine sogenannte primäre Dunkelheit der Texte – im Sinne von Schwer- oder Unverständlichkeit – von einer sekundären Dunkelheit. Primäre Dunkelheit bezeichnet, was schon für zeitgenössische Leser:innen Fragen aufgeworfen hat, Schwierigkeiten also, die stets zum Text gehörten und teils autorseitig intendiert waren. Dagegen entsteht sekundäre Dunkelheit durch historische, stets anwachsende sprachlich-sachliche Distanz. Hier wirkt sich laut Fuhrmann auch gravierend aus, dass das Wissen um ganze Referenzsysteme klassischer Texte, vor allem das Christentum und die Antike, in vergleichsweise kurzer Zeit erodiert ist.

5 Die Rolle der Didaktik

Betrachtet man die aktuelle Debatte, fällt auf, dass, ähnlich wie bereits bei der Diskussion um die Streichung von *Faust I* aus dem bayrischen Lehrplan 2022, der Blick auf einzelne herausragende Werke im Abiturstoff fixiert wird, die isoliert beschworen werden. Das vermeintliche Problem der Sekundarstufe II ist jedoch eines des gesamten Deutsch- und Literaturunterrichts, der eine eigene sprachlich-literarische Sozialisation leistet. Die literarische Klassikerlektüre im Original hat am ehesten eine Zukunft, wenn sie an eine literarische (Lese-)Kultur gebunden ist, die bis in die Primarstufe zurückreicht bzw. aus ihr hervorgeht und sprachästhetische Auseinandersetzungen sowie herausfordernde Texte nicht scheut. Dort, wo die Sekundarstufe II nicht angestrebt wird, gilt für Textauswahl und Unterrichtsgestaltung aber prinzipiell Ähnliches. Relevant ist die Berücksichtigung sprachlich-ästhetischer Aspekte, aber z. B. auch das Wortschatzangebot von Texten. Systematisches Lernen und Übung mit klarer Lehrer:inneninstruktion einerseits sowie sprachspielerische Kreativität, Experiment und Freude an Texten andererseits dürfen nicht gegeneinandergestellt werden, sondern müssen einander ergänzen und sich wechselseitig fördern. Unter anderem plädiert Daniela Frickel auch unter Inklusionsgesichtspunkten seit längerem für anspruchsvolle Texte für alle Schüler:innen. Benötigt werden Lehrer:innen, denen klassische Texte etwas sagen und die ihnen einen Sitz im Leben zuweisen können: weil sie ungewöhnlich und fordernd sind, weil es faszinierend ist, sie zu reflektieren und sich selbst in ihnen zu reflektieren, also ihre Aussagekraft noch für die Gegenwart zu erfahren, ohne dass daran eine unmittelbare Zweckerwägung gekoppelt ist. Im Grund kehren hier Diskussionen wieder, die intensiv in den frühen 2000er-Jahren geführt wurden.

Was die diesbezügliche Rolle der Deutschdidaktik betrifft, stellt sich momentan ein ambivalenter Eindruck ein. Ihre Leistungsfähigkeit ist hoch, und dies literatur- wie sprachdidaktisch auch mit Blick auf den Literaturunterricht. Beim Lesen z. B. des Doppel-Sammelbandes von Jörn Brüggemann und Birgit Mesch (2020) zu sprachsensiblen Literaturunterricht, der für die Diskussion vereinfachter Lektüren hochrelevant ist, kann man von der konzeptionellen wie auch empirischen Qualität deutschdidaktischer Arbeit nur beeindruckt sein. Nach wie vor bin ich der Meinung, dass diese Qualität durch die Impulse aus PISA und die Debatten der letzten zwei Jahrzehnte zugenommen hat.

Jedoch legt die Diskussion um vereinfachte Klassikerlektüren auch eine zweite Seite offen. Die großen Leistungen der Fachdidaktik in den vergangenen Jahrzehnten haben eine Komplexität erzeugt, die in zunehmendem Maße schwierig zu kommunizieren und auch für Lehrer:innen nicht mehr einfach handhabbar ist. Sie kann, wie dies auch in anderen gesellschaftlichen Bereichen beobachtbar ist, Unsicherheit und Misstrauen provozieren. Unklar ist zudem, wie die Fachdidaktik sich zu literarischen Klassikern in der Sekundarstufe II und Sekundarstufe I positioniert und inwiefern sie sich zuständig fühlt. Um hier eine kuratierende Rolle zu spielen – und dies mit Blick sowohl auf Originaltexte als auch in bestimmten Fällen auf vereinfachte Ausgaben –, müsste die Didaktik ihren Literaturbegriff wieder stärker über Kinder- und Jugendliteratur hinaus ausweiten und überhaupt wieder mehr philologische Kompetenz zeigen; klassische Literatur auch als Gegenstand ihrer Forschung wieder besser berücksichtigen; sich dem in öffentlichen Debatten schwelenden Verdacht stellen, man habe (auch) an den Hochschulen Leistungsansprüche aufgegeben, sie womöglich zugunsten politischer Wünsche – oder universitärer (Drittmittel-)Dynamiken – zurückgestellt. Eine Didaktik, die sich in den Unterricht von Klassikern einbringt, indem sie z. B. Textvereinfachungen wissenschaftlich begleitet, aber zu klassischen Texten sonst keinen Bezug (mehr) zeigt, wird dagegen Glaubwürdigkeitsprobleme haben und den Verdacht provozieren, zu unterminieren, was sie vertreten soll: ein Verdacht, der ohnehin bereits Fachdidaktiken und Erziehungswissenschaft trifft. Ich möchte weder behaupten, ausbuchstabieren zu

können, was aus all dem folgt, noch verhehlen, dass ich selbst in anderem Zusammenhang darauf gedrängt habe, das Leistungsvermögen von Schüler:innen im Literaturunterricht realistischer einzuschätzen und speziell ästhetische Zugriffe in ihrer Bedeutung zu reduzieren. Auch die didaktische Diskussion steht in der Zeit. Wie die aktuelle Debatte zeigt, muss die Fachdidaktik mit kritischen Fragen rechnen – und tut gut daran, sie selbst zu stellen.

Literatur

- Brune, C. (2020). *Literarästhetische Literalität. Literaturvermittlung im Spannungsfeld von Kompetenzorientierung und Bildungsideal*. transcript.
- Brüggemann, J., & Mesch, B. (Hrsg.). (2020). *Sprache als Herausforderung – Literatur als Ziel. Kinder- und jugendliterarische Texte und Medien als Ressource für sprachsensibles Lernen* (2 Bde). Schneider Verlag Hohengehren.
- Ebbinghaus, U., Kaube, J., Platthaus, A., Spreckelsen, T., & Rüther, T. (2026, 1. Juli). Vereinfachte Lektüren. Wenn Klassiker ihre Seele verlieren. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*. <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/verschwinden-die-literatur-klassiker-wenn-sie-vereinfacht-werden-accg-200979452.html>
- Fritzsche, J. (1994). *Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts*. Bd. 3: *Umgang mit Literatur*. Klett.
- Fuhrmann, M. (1985). Kommentierte Klassiker? Über die Erklärungsbedürftigkeit der klassischen deutschen Literatur. In G. Honnefelder (Hrsg.), *Warum Klassiker? Ein Almanach zur Eröffnungsedition der Bibliothek deutscher Klassiker* (S. 37–57). Deutscher Klassiker Verlag.
- Goodman, N. (1995). *Sprachen der Kunst. Entwurf einer Symboltheorie*. Suhrkamp (Original erschienen 1968).
- Hein, M. (2026, 17. Januar). Berlin kapituliert vor Goethe. *Welt*. <https://www.welt.de/kultur/article6964c37854e8233d6fbde7ca/bildung-berlin-kapituliert-vor-goethe.html>
- Krings, D. (2026, 18. Januar). Klassiker an Schulen: Wird Goethes Sprache zu kompliziert für Jugendliche? *Rheinische Post*. https://rp-online.de/politik/deutschland/wird-an-schulen-in-nrw-klassische-literatur-in-einfacher-sprache-unterrichtet_aid-142337267
- Lösener, H. & Vellusig, R. (2024). *Literarische Erfahrung*. Reclam.
- Meier, C. (2020). „Und wieso reimt sich bei dir alles?“ – Profitieren Jugendliche von ihrer Freizeitlektüre für einen sprachreflexiven Umgang mit Literatur? In J. Brüggemann & B. Mesch (Hrsg.), *Sprache als Herausforderung – Literatur als Ziel. Kinder- und jugendliterarische Texte und Medien als Ressource für sprachsensibles Lernen. Teil 1* (S. 133–153). Schneider Verlag Hohengehren.
- Odendahl, J. (2018). *Literarisches Verstehen. Grundlagen und didaktische Perspektiven*. Peter Lang.
- Rosebrock, C. (2019). Leichte Texte. In C. Hochstadt & R. Olsen (Hrsg.), *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion* (S. 93–110). Beltz.
- Spoerhase, C. (2024). *Kurzfassungen. Über das Komprimieren von Literatur*. Wallstein.
- Stäbener, J. (2026, 31. Januar). „Bedenklicher“ Trend im Deutschunterricht an Gymnasien löst Diskussionen aus. *Frankfurter Rundschau*. <https://www.fr.de/panorama/bedenklicher-trend-im-deutschunterricht-an-gymnasien-loest-diskussionen-aus-zr-94133486.html>
- Steinmetz, M. (2012). Interpretationsbewertungen zwischen Quantität und struktureller Qualität. In H. Feilke, J. Köster & M. Steinmetz (Hrsg.), *Textkompetenzen in der Sekundarstufe II* (S. 395–416). Klett.

Anschrift des Verfassers:

*Sebastian Susteck, Ruhr-Universität Bochum, Fakultät für Philologie, Fach 149, Universitätsstr. 150,
44801 Bochum*

sebastian.susteck@rub.de