

**Dieses Dokument ist eine Zweitveröffentlichung (Verlagsversion) /
This is a self-archiving document (published version):**

Dominik Hetjens

Rezeption ins Zentrum stellen

Erstveröffentlichung in / First published in:

Jahrbuch für Germanistische Sprachgeschichte. 2022, 13 (1), S. 20-29 [Zugriff am: 29.11.2022]. De Gruyter. ISSN 1869-7046.

DOI: <https://doi.org/10.1515/jbgsg-2022-0004>

Diese Version ist verfügbar / This version is available on:

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa2-825777>

„Dieser Beitrag ist mit Zustimmung des Rechteinhabers aufgrund einer (DFGgeförderten) Allianz- bzw. Nationallizenz frei zugänglich.“

This publication is openly accessible with the permission of the copyright owner. The permission is granted within a nationwide license, supported by the German Research Foundation (abbr. in German DFG).

www.nationallizenzen.de/

Dominik Hetjens

Rezeption ins Zentrum stellen

Überlegungen zur Rolle von Sprachgeschichte und Metakognition im Deutschunterricht

Abstract: Sprach- und Medienwandel der letzten Jahrzehnte haben nicht nur bewirkt, dass sich die Kommunikationsverhalten mancher sozialer Gruppen stark unterscheiden, heutige Schüler:innen haben dafür auch ein Bewusstsein, das in ihrer Alltagserfahrung fußt. Daran kann eine Didaktik anschließen, die historisches Rezeptionsverhalten stärker zum Gegenstand von Schulunterricht macht und betont, wie Texte wahrgenommen wurden und welche Bezüge zur Sprachkultur der Zeit bestanden, die ein kaum behandeltes Unterrichtsthema darstellt. Dies ermöglicht es nicht nur, sprachlichen Wandel und dessen Bedeutung zu erläutern, sondern fördert auch ein Bewusstsein für die Relevanz historischer Texte, Bildungsplantransparenz und kritische Mediennutzung. Der Beitrag erforscht die Möglichkeiten einer solchen didaktischen Ausrichtung in Bezug auf exemplarische Lehrpläne und Schulbücher. Er schließt in dem Vorschlag, verschiedene Rezeptionsebenen zu Leitkonzepten und konkreten Unterrichtsthemen zu machen, was eine stärkere linguistische Informierung des Schulunterrichts fordern würde.

Keywords: Lehrpläne, Schuldidaktik, Kompetenzorientierung, Sprachgeschichte

Debatten über Bildungspläne und Lektürelisten im Fach Deutsch erregen – vielleicht mehr als in anderen Fächern – große öffentliche Aufmerksamkeit, finden in Massenmedien statt und erreichen weite Teile der Bevölkerung. Auch an den Lernenden in den Schulen gehen sie nicht vorbei: So gab es vor wenigen Jahren eine große Debatte aufgrund eines Tweets, in dem eine Schülerin anprangerte, nichts über Steuern, Miete oder Versicherungen zu wissen, aber wie sie eine „Gedichtsinterpretation“ [sic!] abfassen solle, „in drei Sprachen“ (zitiert in einem Beitrag zur Debatte von Nestler 2015).

Die zahlreichen in diesen Debatten immer wieder auftauchenden Positionen sollen hier nicht im Einzelnen wiederholt und die dazugehörigen Argumentationen nicht nachgezeichnet werden. Sie reichen von Forderungen nach einer radikalen Umgestaltung des Deutschunterrichts bis zum vehementen Insistieren auf der Relevanz von Klassikern und hergebrachten Aufsatzformen. Stattdessen soll

Dominik Hetjens, Technische Universität Dresden, E-Mail: dominik.hetjens@tu-dresden.de

es hier darum gehen, nach verbindenden Elementen zu forschen und zu fragen, ob es nicht möglich ist, verschiedenen aktuellen Ansprüchen an den Deutschunterricht durch die Entwicklung neuer Leitkonzepte gerecht zu werden, die ein stärkeres Engagement der Linguistik im Allgemeinen und der Sprachgeschichte im Besonderen fordern würden. Dazu werden exemplarisch einzelne Bildungs- oder Lehrpläne verschiedener Bundesländer und Schulbücher für die gymnasiale Oberstufe hinsichtlich ihrer Thematisierung von Textrezeption in den Blick genommen.

Der Deutschunterricht soll auf den Umgang mit neuen Medien vorbereiten, zur kritischen Auseinandersetzung anregen, das Lesen fördern, die eigene Perspektivgebundenheit erkennen helfen und Vieles mehr (beispielsweise Bildungsplan Baden-Württemberg 2016: 12–17). Die konkrete Umsetzung ist vom Einsatz der Lehrkräfte und der Gestaltung von Unterrichtsmaterialien und Schulbüchern abhängig. Betrachtet man Meinungsumfragen, fällt auf, dass dem Deutschunterricht unter allen Fächern eine besondere Relevanz zugeschrieben wird. So geben in einer Umfrage des Instituts für Demographie *Allensbach* aus dem Jahr 2020 66 % der 10 bis 16-Jährigen und 80 % ihrer Eltern an, die Beherrschung von korrekter Rechtschreibung als besonders wichtig zu erachten, was den höchsten Wert insgesamt darstellt. Auf dem zweiten Platz findet sich der Umgang mit Medien, der ebenfalls im Deutschunterricht eine große Rolle spielt, direkt gefolgt von den Fähigkeiten zu kritischer Auseinandersetzung und Diskussion. Naturwissenschaftliche Kenntnisse oder allgemein inhaltsbezogene Kompetenzen finden sich auf den letzten Plätzen (*Allensbach* 2020: 50).

Die real im Unterricht behandelten Themen leisten bis in die Mittelstufe durchaus die von Schüler:innen geforderte Priorisierung von Rechtschreibung. So ist in Baden-Württemberg sogar das Diktat die einzige für irgendein Fach von einer Rechtsverordnung konkret vorgeschriebene Prüfungsform (Notenbildungsverordnung 1983, § 5). Spätestens in der Oberstufe liegt der Fokus dann aber stark auf dem Literaturunterricht. ‚Literatur‘ meint hier vor allem fiktionale Texte des späten 18. und gesamten 19. Jahrhunderts. Zwar werden immer wieder einzelne Werke aus dem 20. und manchmal sogar 21. Jahrhundert in Bildungspläne oder besonders die in kürzeren Abständen veränderbaren Abituraufgaben integriert, wie etwa Juli Zehs *Corpus Delicti*, dies bildet aber eher die Ausnahme als die Regel. In Hessen beispielsweise setzt sich die Pflichtlektüre für das Abitur bis auf *Corpus Delicti* aus Werken zusammen, die mehr als 100 Jahre alt sind und abgesehen von expressionistischen Gedichten aus dem frühen 20. Jahrhundert alle aus dem 19. Jahrhundert stammen (*Hessisches Kultusministerium* 2020: 2).

Entsprechend haben die Dramen, die etwa Helge Liebsch als im weitesten Sinne kanonische Texte für den Deutschunterricht um 1900 ausmacht, auch

heute noch einen ganz ähnlichen Platz in den Curricula (Liebsch 2019). Die Vorsitzende des *Fachverbands Deutsch im Germanistenverband* Beate Kennedy kommt diesbezüglich in der Antwort auf eine Anfrage der Zeitung *Die Welt* zu dem Schluss, die Distanz zu diesen Werken sei für die meisten Schüler:innen kaum noch zu überbrücken (Vitzthun 2016). Schulbuchverlage reagieren auf diese Feststellung in aller Regel mit der Anfertigung von Apparaten und Glossaren. Eine Thematisierung der Unterschiede zwischen dem heutigen Lese- und Aufnahmeprozess von Seiten der Schüler:innen und dem damaliger Rezipierender wird kaum vorgenommen, vielleicht, weil diese Thematisierung zur Kritik am Unterrichtsgegenstand führen könnte, da die besagten Texte als außerhalb des Deutschunterrichts wenig bedeutsam aufgefasst werden könnten. Diese Kritik, eine Infragestellung der Lektüreauswahl selbst innerhalb des Unterrichts ist, wie Carolin Führer und Bernd Tesch (2020: 63) feststellen, nicht angedacht: „Eine Reflexion dieser Textauswahl im Unterricht ist jedoch in den Bildungsstandards nicht vorgesehen, was angesichts der Beschränkung dieser Pflichtlektüren [...] verwundert.“ Zwar findet sich in *Texte, Themen und Strukturen* eine Doppelseite zu kanonischer Literatur im Allgemeinen, die sich vor allem mit Vorstellungen Marcel Reich-Ranickis auseinandersetzt, von einer in Bildungsplänen oder Schulbüchern verankerten Reflexion der Lektüreauswahl für den Unterricht kann aber keine Rede sein (Schurf & Wagoner 2011: 165).

Dabei könnte eine solche Diskussion nicht nur zum Verständnis der Relevanz der Gegenstände beitragen, sondern auch grundsätzlich eine andere Perspektive auf Literatur und Sprache bieten. In der zeitgenössischen gesellschaftlichen Rezeption liegt ein Grund, warum die Werke auf den Bildungsplänen stehen und auch, warum die Bildungspläne grundsätzlich so aussehen, wie sie es derzeit tun: Auch Bildungspläne sind historisch gewachsen und weisen die Merkmale historisch gewachsener Gegenstände auf.¹ Diese Entwicklungen transparent zu machen, heißt nicht zwingend, die Gültigkeit ihrer Ergebnisse zu negieren, darf doch die Rezeptionsgeschichte als eine von vielen möglichen Begründungen für die Relevanz eines literarischen Werkes gelten. Einzugestehen, dass etwa Goethes *Werther* auch aufgrund seiner Rezeption in der Vergangenheit Thema im heutigen Schulunterricht ist, heißt nicht, dass er dort keinen Platz mehr haben darf. Im Gegenteil verdeutlicht die Beschäftigung mit der zeitgenössischen Rezeption die gesellschaftliche Relevanz von Literatur. Beim *Werther* ist diese so offensichtlich wie an kaum einer Stelle, was durchaus im Schulunterricht gewürdigt wird: Der sogenannte *Werther-Effekt*, die Zunahme von Suiziden nach der Berichterstattung

¹ So hat etwa das bereits genannte *Corpus Delicti*, das eine ‚Gesundheitsdiktatur‘ thematisiert, vor der COVID-19-Pandemie keine Rolle in Bildungsplänen oder Lektürelisten gespielt.

über tatsächliche Suizide oder dem Erscheinen erfolgreicher Werke über fiktive Suizide, findet Erwähnung im Unterricht.²

Insgesamt aber kann festgehalten werden, dass die öffentliche Rezeption von Werken in ihrer Zeit eine untergeordnete Rolle spielt. An den Bildungsplänen wird dies zunächst nur bedingt deutlich. Der des Landes Baden-Württemberg formuliert als eine der zahlreichen zu erstrebenden prozessbezogenen Kompetenzen in der aktuellen Fassung, die seit 2016 gültig ist, die Schüler:innen könnten „Texte auf der Basis von nachvollziehbaren, sachlich fundierten Kriterien bewerten und dabei auch textexterne Bezüge wie Produktions-, Rezeptions- und Wirkungsbedingungen berücksichtigen“ (Bildungsplan Baden-Württemberg 2016: 20). Ähnliches gilt für den sächsischen Lehrplan, in dem es heißt, die Schüler:innen der zehnten Klassen sollten „Textverstehen als dynamischen Prozess der Bedeutungszuweisung reflektieren und die Perspektivgebundenheit ihrer Textrezeption erkennen“ (Lehrplan Sachsen 2019: 40).

Der Fähigkeit zur Metarezeption wird also in diesen Bildungsplänen ein gewisser Stellenwert beigemessen, wenngleich sie nicht als zentrale Kompetenz und erst recht nicht zugleich als inhaltsbezogene Kompetenz erscheint, die konkreter Unterrichtsgegenstand sein könnte. In einer aktuell verwendeten Ausgabe von *Blickfeld Deutsch* für die Oberstufe werden diese Themen gebündelt in den Kapiteln „Die Wirkung der Worte – literarische Kommunikation und Rezeption“ und „Was Sprache leisten kann – Rhetorische Figuren und Grundfunktionen der Sprache“ auf etwa 13 von rund 500 Seiten behandelt, immer im Sinne eines integrativen Deutschunterrichts rückgebunden an konkrete Texte eines einzelnen Autors, deren Interpretation in der Tradition eines hermeneutisch orientierten Literaturunterrichts ebenfalls viel Raum in den Kapiteln einnimmt (Knöbel & Mettenleiter 2003: 61–83). Dort findet auch eine kurze Erläuterung von Bühlers Organon-Modell Platz, das aber kaum in Bezug zu anderweitig behandelten Texten gesetzt wird, wie auch in neueren Schulbüchern mit etwas höherem Anteil linguistischer Themen, die sogar beispielsweise die sogenannte Sapir-Whorf-Hypothese diskutieren, selten Bezüge zwischen linguistischen Theorien und konkreten Texten hergestellt werden (Schurf & Wagener 2011: 481–486). Davon abgesehen spielt Rezeption vereinzelt in anderen Kapiteln von *Blickfeld Deutsch* eine Rolle, etwa in der Einheit zum Mittelhochdeutschen, das allerdings in Bildungsplänen kaum vorkommt, oder in einem Kapitel zur Anekdote (Knöbel & Mettenleiter 2003: 84–115). Dort findet sich auch eine Definition, in der es zunächst heißt, *Rezeption* meine „allgemein die Überlieferung, Verbreitung und Wirkung einzel-

² Das Land Baden-Württemberg stellt online Materialien für den Unterricht bereit, die sich auf genau diese Phänomene beziehen (Lehrerfortbildungen Baden-Württemberg 2022).

ner Werke bzw. Stile über geschichtliche Zeiträume hinweg.“ (Knöbel & Mettenleiter 2003: 31)

Diese Definition verwundert, findet sie sich doch kaum in dieser Weise in den einschlägigen Wörterbüchern, die in aller Regel betonen, dass es sich bei Rezeption um Auf- und Übernahme handelt, wobei zwischen der Übernahme des römischen Rechts oder kultureller Werte auf der einen und der sowohl öffentlichen als auch individuellen Wahrnehmung von und Reaktion auf Literatur und Kunst auf der anderen Seite unterschieden wird (etwa im Artikel *Rezeption* im *Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache* 2022). Die Überbrückung historischer Zeiträume und die Überlieferung, die wesentlich für die Definition in *Blickfeld Deutsch* scheinen, spielen hier eine untergeordnete Rolle. Im Anschluss heißt es:

Veränderungen in der Aufnahme eines Werkes lassen sich aus den sich wandelnden historischen Bedingungen des Verstehens und aus wechselnden literarischen Interessen erklären. – Der Begriff Rezeption hat sich seit Mitte der Sechzigerjahre inhaltlich erweitert und meint jede Art der Aneignung von Literatur durch Hörer oder Leser, die sog. Rezipienten. Dabei liegt die Vorstellung zugrunde, dass die Dichtung ein reiches Sinnpotenzial enthält, das sich erst in der Begegnung mit je unterschiedlichen Erwartungs- und Bildungshorizonten des Lesers konkretisiert. (Knöbel & Mettenleiter 2003: 31)

Abgesehen davon, dass man über den konkreten Gehalt der Definition streiten kann, legt auch ihre Platzierung am Rande der Buchseite nahe, dass sie nicht zentraler Inhalt, sondern begleitende Erläuterung zu den eigentlich zentralen Primärtexten des Kapitels – literarischen Texten – ist, was der grundsätzlichen Orientierung des Oberstufenunterrichts an fiktionalen Texten entspricht.³ Rezeption soll eben, wie der Bildungsplan es vorsieht, „dabei auch“ Berücksichtigung finden.

Indes hat die Rezeptionsästhetik in ihrer Beschäftigung mit der Aufnahme und Wahrnehmung von Literatur durchaus Spuren in der Deutschdidaktik hinterlassen. Abgesehen von der Etablierung handlungs- und produktionsorientierter Lehr- und Lernmethoden sind diese Spuren allerdings oft theoretischer oder allgemeiner Natur geblieben, wie der direkte Bezug in Bildungsplänen in Kombination mit der eher schwachen Repräsentation in Schulbüchern illustriert (Hochstadt, Krafft & Olsen 2015: 134). Eine konkrete Thematisierung unterschiedlicher Rezeptionen des gleichen Gegenstands findet in *Blickfeld Deutsch* an genau einer Stelle statt, an der kurze Ausschnitte aus zwei historischen Interpretations-

³ Man betrachte etwa die Verhältnisse von Seiten mit Bezug zu solchen Texten zu anderen Seiten in aktuellen Schulbüchern wie *Texte, Themen und Strukturen* (Schurf & Wagener 2011).

aufsätzen zum gleichen Ausgangstext als Primärtexte dienen (Knöbel & Mettenleiter 2003: 31.).

Wenn Schüler:innen kommunizieren, dass sie die kanonischen Texte nicht (mehr) verstehen, so zeigen sie damit ein intuitives und auf praktischen Erfahrungen beruhendes Verständnis von Sprachwandel und Unterschieden in der Textrezeption. Aus dieser Perspektive stellen solche Entwicklungen keine Probleme dar, sondern eröffnen neue Möglichkeiten für den Deutschunterricht, die es einfacher machen können, den oben geschilderten Ansprüchen gerecht zu werden. Hierzu muss der Deutschunterricht die Frage stellen, warum wir Texte unterschiedlich rezipieren. Die empfundene Distanz zu Goethe und Schiller ist nicht nur eine historische. Die Schüler:innen sind mit einer Sprache konfrontiert, die auch in ihrer Zeit nicht von der Mehrheit der Gesellschaft gesprochen oder geschrieben wurde. Diese Literatur und ihre Sprache hatten einen besonderen Stellenwert in der bürgerlichen Gesellschaft, sie waren Sozialsymbol und identitätsstiftend, auch durch ihre Exklusivität, weshalb sie in einer gewandelten, inklusiveren Bildungswelt, die Menschen mit unterschiedlicheren Hintergründen den Zugang zu vielfältigen Bildungsressourcen ermöglichen möchte, neue Schwierigkeiten erzeugen müssen, wenn dieser Umstand nicht reflektiert wird (vgl. Mattheier 1991: 43–45; vgl. Elspaß 2005: 16–19.).

Unterschiede in der Rezeption der Klassiker sind also nicht nur von historischen, sondern auch von kontextuellen und gesellschaftlichen Faktoren abhängig. Sieht man die Untersuchung dieser Unterschiede im Klafki'schen Sinne als exemplarischen Gegenstand für Rezeptionsunterschiede im Allgemeinen, etwa auch bei verschiedenen Individuen in der Gegenwart, ergibt sich gerade aus der konkreten Thematisierung der eigenen Rezeption und damit verbundener Schwierigkeiten eine Möglichkeit, Alterität und Perspektivgebundenheit zu erfahren, wie es von den Bildungs- und Lehrplänen gefordert wird (Klafki 1962: 16). Diese Erfahrung funktioniert allerdings nur dann, wenn eben die konkreten „Produktions-, Rezeptions- und Wirkungsbedingungen“ von Texten behandelt werden (Bildungsplan Baden-Württemberg 2016: 20).

Rezeptionsorientierung kann dabei vielleicht deshalb als Leitkonzept dienen, weil im Begriff der Rezeption die verschiedenen hier behandelten Problembereiche gefasst werden können: Rezeption meint sowohl auf einer individuellen Ebene die unmittelbare Reaktion eines lesenden Menschen auf einen Text als auch die interpersonale Kommunikation über einen Text und schließlich die Wirkungen, die ein Text und die Kommunikation über den Text auf eine Gesellschaft haben (DWDS 2022).

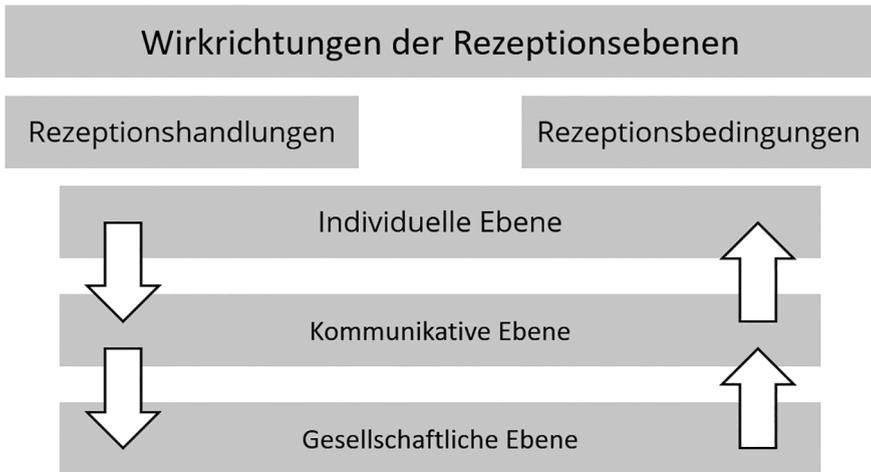


Abb. 1: Rezeptionsebenen

Diese Fokussierung ermöglicht es in besonderer Weise, metakognitive Strategien, wie sie in den letzten Jahren verstärkt in den Blick von Psychologie und Bildungswissenschaften gerückt sind, zum konkreten Inhalt im Deutschunterricht zu machen, da es ebendiese Strategien sind, die bei der Rezeption eine Rolle spielen (einen Überblick bieten Schrader, Helmke, Wagner, Eichler, Thomé & Willenberg 2008). In Bezug auf die individuelle Ebene etwa können Lesestrategien, wie sie schon länger im Deutschunterricht einen Platz haben, durch eine allgemeine Rezeptionsorientierung des Unterrichts kontextualisierbar werden, wodurch der Lese- und Verstehensvorgang in seiner historischen und gesellschaftlichen Relevanz hervortritt. Dies würde die Verschiebung in Richtung prozessbezogener Kompetenzen sowie Handlungs- und Produktionsorientierung erleichtern, die seit langem gefordert wird, und statt der unterrichtsbestimmenden Frage nach dem Inhalt von Texten die Frage stellen, was der Text mit Rezipierenden macht und was diese mit einem Text machen. Konkret ergeben sich daraus (nicht nur) in Bezug auf literarische Werke unter anderem folgende Fragen: Wer hatte Zugang zu Texten? Wie, wo und wann wurde gelesen? Was bewirkte, dass ein Text eine bestimmte Wirkung hatte? Welche gesellschaftliche Bedeutung hatte ein bestimmter Sprachgebrauch?

Die Beschäftigung mit Rezeption auf der kommunikativen Ebene bedeutet eine stärkere metakommunikative Reflexion, wie sie von Marianne Polz als „unverzichtbare Basis für das Lernen“ bezeichnet wird (Polz 2012: 233). Sie kann dabei auch die im Unterricht stattfindenden Textproduktionsprozesse und Gespräche über Literatur selbst als eine bestimmte Form von Kommunikation über

Texte charakterisieren. Nicht zuletzt wird dadurch dem Bedürfnis der Schüler:innen nach kritischem Denken und Diskussionen entsprochen, was ihnen laut Umfragen wichtiger ist als der Erwerb inhaltsbezogener Kompetenzen (Allensbach 2020: 50). Dieses Vorgehen ermöglicht es, die Frage nach der Angemessenheit etwa der Gedichtinterpretation, die in dem Tweet aus dem Jahr 2015 gestellt wurde, zum Unterrichtsgegenstand zu machen, ohne den Unterricht damit selbst *ad absurdum* zu führen. Der eigene Umgang mit Texten und seine Rahmung werden so zu Handlungen im Umgang mit Texten, die anderen Handlungen gegenübergestellt werden können.

Um eine intersubjektive Vermittlung gewährleisten zu können und Beliebigkeit entgegenzuwirken, müssen Rezeptionshandlungen und Rezeptionsbedingungen systematisch im Unterricht behandelt werden. Linguistik und Sprachgeschichte kommt hierbei die Aufgabe zu, entsprechende Gegenstände zu identifizieren und darüber zu informieren. Da Rezeptionsgeschichte bereits in der einen oder anderen Weise unterrichtsorganisierend wirkt – etwa dadurch, dass sie für das Zustandekommen von sogenannten Lektürelisten mitverantwortlich ist – bedeutet die Etablierung von Rezeption als zentrales Thema im Deutschunterricht zugleich dessen Transparentmachung, die ihm im Moment, betrachtet man die oben erwähnten öffentlichen Debatten, zu fehlen scheint. Nicht zuletzt aber kann Rezeptionsorientierung vielleicht einen besonderen Gegenwartsbezug ermöglichen. Wer versteht, dass ein Zitat aus einem Goethe-Drama zur rechten Zeit den Zugang zu gesellschaftlichen Vorteilen ermöglichen konnte und das heute in dieser Weise nicht mehr kann, dem fällt es vielleicht auch leichter zu verstehen, welchen Platz der eigene Umgang mit Texten, Medien und Sprache in einer von Wandel geprägten Gegenwart hat.

Literaturverzeichnis

- Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften (Hrsg.) (2022): Artikel ‚Rezeption‘. In *Digitales Wörterbuch der Deutschen Sprache*. <https://www.dwds.de/wb/Rezeption> (letzter Zugriff 26.02.2022).
- Elspaß, Stephan (2005): *Sprachgeschichte von unten. Untersuchungen zum geschriebenen Alltagsdeutsch im 19. Jahrhundert* (Reihe Germanistische Linguistik 263). Tübingen: Niemeyer.
- Führer, Carolin & Bernd Tesch (2020): Gesamtsprachliche Literaturdidaktik? Verhältnisbestimmungen zu klassischen Texten und literarischer Rezeptionsfähigkeit im gegenwärtigen Deutsch- und Fremdsprachenunterricht. *Helix. Beihefte zur romanischen Literaturdidaktik* 13 (1), 61–81.
- Hessisches Kultusministerium (2020): *Hinweise zur Vorbereitung auf die schriftlichen Abiturprüfungen im Landesabitur 2022. Hier: sog. Leselisten für die Fächer Deutsch, Englisch, Franzö-*

- sisch und Spanisch*. 09.07.2020. https://kultusministerium.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2021-09/leselisten_fuer_die_faecher_deutsch_englisch_franzoesisch_und_spanisch.pdf (letzter Zugriff 26.02.2022).
- Hochstadt, Christiane, Andres Krafft & Ralph Olsen (2015): *Deutschdidaktik. Konzeptionen für die Praxis*. Aufl. 2, Tübingen: Francke.
- Institut für Demoskopie Allensbach (2020): *Wie lernen Kinder und Jugendliche? Ergebnisse einer Befragung von Schülern und Eltern der Klassenstufen 5 bis 10 im Frühjahr 2020*. <https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/files/media/publications/Wie-lernen-Kinder-und-Jugendliche-Bericht.pdf> (letzter Zugriff 26.02.2022).
- Klafki, Wolfgang (1962): Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In Heinrich Roth & Alfred Blumenthal (Hrsg.), *Auswahl grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift Die Deutsche Schule*. Aufl. 3, 5–34, Hannover: Hermann Schroedel.
- Knöbl, Stephan & Peter Mettenleiter (Hrsg.) (2003): *Blickfeld Deutsch. Oberstufe*. Paderborn: Schöningh.
- Lehrerfortbildungen Baden-Württemberg (Portal) (2022): *Werther – Suizid*. https://lehrerfortbildung-bw.de/u_sprachlit/deutsch/bs/projekte/epik/werther/suizid/ (letzter Zugriff 26.02.2022).
- Liesch, Helge Christian (2019): *Das Drama im Deutschunterricht um 1900. Der Diskurs über Lektürekanon und Literaturvermittlung* (Beiträge zur Geschichte des Deutschunterrichts 73). Berlin: Lang.
- Mattheier, Klaus Jürgen (1991): Standardsprache als Sozialsymbol. In Rainer Wimmer (Hrsg.), *Das 19. Jahrhundert: Sprachgeschichtliche Wurzeln des heutigen Deutsch* (Institut für deutsche Sprache. Jahrbuch 1990), 14–72. Berlin, New York: De Gruyter.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2020): *JIM-Studie 2020. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. <https://www.mpfs.de/studien/jim-studie/2020/> (letzter Zugriff 26.02.2022).
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2016): *Bildungsplan 2016. Allgemeinbildendes Gymnasium. Deutsch*. <http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GYM/D> (letzter Zugriff 26.02.2022).
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (1983): *Verordnung des Kultusministeriums über die Notenbildung vom 5. Mai 1983* (Notenbildungsverordnung). https://www.landesrecht-bw.de/jportal/portal/t/vn7/page/bsbawueprod.psml/screen/JWPDFScreen/filename/NotBildV_BW.pdf (letzter Zugriff 26.02.2022).
- Nestler, Franz (2015): Naina-Debatte: Wie ein Tweet eine Bildungsdebatte auslösen konnte. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*. 16.01.2015. <https://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/netz-wirtschaft/naina-debatte-wie-ein-tweet-eine-bildungsdebatte-ausloesen-konnte-13372015.html> (letzter Zugriff 26.02.2022).
- Polz, Marianne (2012): Methodenübersicht. In Michael Becker-Mrotzek (Hrsg.) (2012), *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik* (Deutschunterricht in Theorie und Praxis 3). Aufl. 2, Hohengehren: Schneider.
- Schrader, Friedrich-Wilhelm, Andreas Helmke, Wolfgang Wagner, Wolfgang Eichler, Günther Thomé & Heiner Willenberg (2008): Lernstrategien im Fach Deutsch. In DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*, 258–269, Weinheim: Beltz.
- Schurf, Bernd & Andrea Wagener (Hrsg.) (2011): *Texte, Themen und Strukturen. Deutschbuch für die Oberstufe*. Berlin: Cornelsen.

- Staatsministerium für Kultus Sachsen (Hrsg.) (2019): *Lehrplan Gymnasium. Deutsch*. http://lpdb.schule-sachsen.de/lpdb/web/downloads/1529_lp_gy_deutsch_2019.pdf (letzter Zugriff 26.02.2022).
- Vitzthum, Thomas (2016): Goethe und Schiller lesen selbst Abiturienten kaum. *Die Welt*. 27.06.2016. <https://www.welt.de/politik/deutschland/article156561037/Goethe-und-Schiller-lesen-selbst-Abiturienten-kaum.html> (letzter Zugriff 26.02.2022).