

Marcus Steinbrenner

„AUSGEHEN VON DER INDIVIDUALITÄT“
(Schleiermacher)

Zu Karlheinz Fingerhuts Beitrag in *Didaktik Deutsch* 24 und Iris Winklers
Erwiderung in *Didaktik Deutsch* 25

Iris Winkler problematisiert an Karlheinz Fingerhuts kritischer Lesebuchanalyse in *Didaktik Deutsch* 24 vor allem eine Vermischung der Analyseebenen und plädiert entschieden für deren Trennung. Sie selbst unterscheidet dabei drei Ebenen: Die erste und übergeordnete Ebene des fachdidaktischen wissenschaftlichen Diskurses, die zweite Ebene der Konzeption von Lehrbucheinheiten und Entwicklung von Unterrichtsmaterialien, die die fachspezifische Umsetzung des aktuell favorisierten Prinzips der Kompetenzorientierung im Unterricht ermöglichen, und die dritte Ebene des konkreten Unterrichtshandelns (vgl. Winkler 2008, S. 5). Die Trennung dieser Ebenen in Analysefragen ist sicher sinnvoll – was die Interaktion der unterschiedlichen Ebenen betrifft, herrscht hier aber ein etwas optimistisches Bild: Probleme, z. B. dass die Qualität der Gegenstände nicht in den Blick genommen wird, sind „zunächst primär in fachdidaktischer Diskussion auf der obersten Ebene zu lösen“ (ebd., S. 8), damit die Lösung dann auf der zweiten Ebene „umgesetzt“ werden kann. Dass die Interaktion unterschiedlicher Ebenen gerade so nicht funktioniert, darauf verweist Winkler selbst mit der von ihr zitierten Unterscheidung von „task as workplan“ and „task in process“ und genau das zeigen auch die von Fingerhut angeführten Beispiele: Die Konzeption von Lehrbucheinheiten bzw. die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien und der fachdidaktische wissenschaftliche Diskurs sind zwei getrennte Diskurse, die nach eigenen Regeln und Normen funktionieren und nur sehr bedingt und meist nicht nach dem Modell „Lösung und Umsetzung“ interagieren. Dieses Problem ist altvertraut und kein Problem, das die Kompetenzorientierung mit sich bringt. Es existierte schon vor ihr und wird auch noch existieren, wenn „in fachdidaktischer Diskussion auf der obersten Ebene“ ein adäquates Kompetenzmodell formuliert worden ist.¹ Zugespielt: Eine vor allem institutionell bedingte Trennung von Diskursen kann nicht (nur) durch Rhetorik überwunden werden.²

Karlheinz Fingerhut formuliert in seiner Lehrbuchanalyse pointiert die Auswirkungen einer „didaktischen Funktionalisierung literarischer Texte in kompetenzorientierten Unterrichtseinheiten“ im Bezug auf ein Goethedicht: „Was ist hier mit Goethes Gedicht

- 1 Dass die Kommunikation und Interaktion der unterschiedlichen Ebenen nicht so einfach funktioniert, zeigt auch der Länderbericht zum Zentralabitur unter dem Titel „Zentral + föderal = katastrophal?“ in *Didaktik Deutsch*, H. 25 (2008), S. 52-77.
- 2 Vgl. hierzu Hoppe (2002), der vor allem mit Bezug auf die Systemtheorie Luhmanns sechs Ebenen unterscheidet: Politik – Wissenschaft – Schule als Institution – der Lehrer als Individuum – Unterricht als Interaktionssystem – das lernende Individuum. Die Wirksamkeit wissenschaftlicher Konzepte sieht er allerdings pessimistisch „Die Wahrscheinlichkeit, mit der ein wissenschaftliches Konzept von ganz oben die beabsichtigte Wirkung auf das lernende Bewusstsein ganz unten hat, kann man exakt mit Hilfe der bekannten Wetterregel bestimmen: Wenn die Wissenschaft kräht auf dem Mist, ändert sich das Lernen in der Schule oder es bleibt wie es ist“ (ebd. S. 86).

passiert? Es ist als Lern- und Prüfungsgegenstand genutzt. Der ‚reale‘ Leseprozess, der vielleicht nicht übermäßig, ansatzweise aber doch mit emotionaler Beteiligung der Lesenden erfolgt sein dürfte [...] wird durch den lernprozessgesteuerten Analyseprozess ausgeblutet“ (Fingerhut 2008, S. 22). Wie Iris Winkler bin ich der Auffassung, dass auch hier kein neues Problem zum Ausdruck kommt, sondern gleichfalls ein alt vertrautes Problem auftaucht und dies trotz umfassender rhetorischer Modernisierung und Umorientierung auf allen Ebenen.

Was Fingerhut beschreibt, lässt sich mit Hartmut Eggert und Michael Rutschky (1979) auch als Konflikt von „Interpretation“ und „literarischer Erfahrung“ im „literarischen Prozess“ charakterisieren. Der literarische Prozess wird blockiert, er „blutet aus“, wenn Interpretation nicht an die individuelle literarische Erfahrung anschließt und als sinnhaft und funktional erlebt wird – das wird von Eggert, Berg und Rutschky (1975) mit vielen Beispielen veranschaulicht. Vor und nach ihnen haben zahlreiche LiteraturdidaktikerInnen diesen Konflikt mit unterschiedlichen Begriffen und unterschiedlichen Akzentsetzungen, aber in Ansätzen vergleichbar umschrieben: Ulf Abraham (1996) spricht von „Analyse oder Mimese?“ als „literaturdidaktischer Zielalternative“; Bettina Hurrelmann formuliert mit Bezug auf Schleiermachers Hermeneutik als regulatives Prinzip für den Literaturunterricht: „Allgemeinheit der Texterkenntnis und Individualität des Sinnverstehens sind konfligierende, aber gleichwertige Momente“ (Hurrelmann 1987, S. 77). Dieser immer wieder thematisierte Konflikt hängt auch zusammen mit der spezifischen „medialen Qualität von Literatur“, wie sie jüngst z. B. Oliver Jahraus bestimmt: „Aufgrund seiner Schriftlichkeit und Textualität ist er [= der literarische Text] hochgradig allgemein“ – kann dabei „aber gleichzeitig jedem beliebigen Leser ein je individuelles Rezeptionserlebnis bieten“. „Erst beide Dimensionen zusammen machen den Text literarisch und literarisch interessant. Hätte der Text nicht eine solche individuelle Dimension, die sich der Interpretation entzieht, so wäre er der Interpretation gar nicht wert.“³ Die Ausblendung der individuellen Dimension (sowohl des Textes als auch der RezipientInnen!) dürfte mit ein Hauptgrund für das Ausbluten des „realen“ Leseprozesses sein, wie Fingerhut es beschreibt.⁴ Modellierungen und Konzepte von Interpretation und Analyse für den schulischen Kontext müssen auf konkrete literarische Texte beziehbar sein und bezogen werden und sie müssen anschlussfähig an die individuellen literarischen Erfahrungen der SchülerInnen sein, sonst besteht die Gefahr, dass das Interpretieren und Analysieren ausblutet und als sinn- und funktionslos empfunden wird.⁵

- 3 Jahraus 2007 unter Punkt 5: „Das individuelle Allgemeine und die mediale Konstellation“ – hier ebenfalls mit Bezug zu Schleiermacher. Zur Bedeutung dieses hermeneutischen Ansatzes für bildungstheoretische Fragestellungen vgl. Frank 1997; für die Literaturdidaktik vgl. Steinbrenner 2004.
- 4 Wobei Fingerhut „real“ zurecht in Anführungszeichen setzt, da er sich in diesem Punkt auf verschriftete Spontanäußerungen bezieht, die ja nicht identisch mit dem Leseprozess sind und es sich zudem um schulische Leseprozesse handelt, bei denen der hier thematisierte Konflikt häufig noch stärker zum Tragen kommen dürfte, da er in seiner Grundstruktur auch einen zentralen Konflikt der Institution Schule darstellt.
- 5 Auch das ist kein neues Postulat. Zur Frage der Anschlussfähigkeit gab es in den 70er/80er Jahren schon zahlreiche Untersuchungen. Einen Überblick bietet z. B. Reinhardt Pflieger (1982).

Eine ähnliche Gefahr, wenn auch auf einer anderen Ebene, droht bei dem von Volker Frederking u. a. in Didaktik Deutsch 25 vorgestellten „Modell literarästhetischer Urteilskompetenz“. Explizit beschränkt sich das Modell auf die Erfassung der „kognitiven und textseitigen Teilbereiche literarästhetischen Verstehens“. Die „subjektive und die emotionale Dimension literarästhetischer Erfahrung“ soll erst in Folgestudien in den Mittelpunkt der wissenschaftlichen Erforschung rücken (Frederking u. a. 2008, S. 23). Die Möglichkeit einer so strikten Isolation bzw. binären Trennung dieser Bereiche scheint hier prinzipiell vorausgesetzt zu sein, wobei fraglich bleibt, ob sie, gerade auch vor dem Hintergrund der bei Frederking angeführten theoretischen Positionen, überhaupt möglich ist. Nicht umsonst spricht Jauf von der „primäre[n] Einheit von verstehendem Genießen und genießendem Verstehen“ (Jauf 1982, S. 85, zit. nach Frederking u. a. 2008, S. 11) und für Kant, auf den sich Frederking bei der Bestimmung einer „ästhetischen Urteilskompetenz“ ebenfalls bezieht, ist das ästhetische Urteil gerade „kein Erkenntnisurteil, mithin nicht logisch, sondern ästhetisch, worunter man dasjenige versteht, dessen Bestimmungsgrund nicht anders als subjectiv sein kann“ (Kant 1974[1790], Bd. 5, S. 203; Hervorh. im Orig.).⁶

Die Frage bleibt offen, ob nach der hier vorgenommenen künstlichen, forschungspolitisch und forschungspragmatisch legitimierten Trennung und Isolierung noch etwas bleibt, das angemessen als „literarästhetisches Verstehen“ oder „literarästhetische Erfahrung“ bezeichnet werden kann. Beides kann, denke ich, nur ausgehend von individuellen Rezeptionsprozessen beschrieben und untersucht werden. Da sich die Forschergruppe um Volker Frederking dieser Probleme bewusst ist und sie offen anspricht, darf man auf die Ergebnisse der Studie und vor allem der angekündigten Folgestudien, die gegenwärtig umso wichtiger erscheinen, gespannt sein.

Sobald die wissenschaftliche Didaktik sich aus einer reinen Beobachterrolle heraus begibt, geraten die von Iris Winkler skizzierten Ebenen immer durcheinander. Sie interagieren dann aber nicht nach dem Muster „Lösung und Umsetzung“, sondern in komplexerer Form. So ist die Fachdidaktik derzeit bei der Formulierung adäquater Kompetenzmodelle und deren Umsetzung massivem „Aktualitätsdruck“ (Hubert Ivo) ausgesetzt, der durch andere Ebenen und Diskurse ausgeübt wird. Dies zeigt schon die von Iris Winkler zum Ausdruck gebrachte Angst vor einer „Selbstauflösung des Faches“, wenn nicht auch literarische Texte in den (verordneten) Rahmen der Kompetenzorientierung gepresst werden – in dieser Lage vermischen sich dann notgedrungen viele Ebenen.

Eine Gefahr dabei ist, dass eine einseitige Orientierung, z. B. an den sogenannten „kognitiven Teilbereichen“ oder den besonders einfach und objektiv messbaren Output-Komponenten insgesamt dominant wird. Das kann unterschiedliche Gründe und Ursachen haben, z. B.

6 Die Antinomie des ästhetischen Urteils, die für Kant darin besteht, dass es trotz seiner subjektiven Fundierung Allgemeingültigkeit beansprucht, versucht er mit der These aufzulösen, dass die Begrifflichkeit des ästhetischen Urteils eine *unbestimmte Begrifflichkeit* ist (vgl. hierzu Zima 1995, S. 18ff. und Spinner 1997). In der *Kritik der reinen Vernunft* spricht Kant (1973[1787], Bd. 3, S. 50) von der verfehlten Hoffnung, „die kritische Beurtheilung des Schönen unter Vernunftprincipien zu bringen, und die Regeln derselben zur Wissenschaft zu erheben“ – eine Hoffnung, die Kant vor allem den Deutschen zuschreibt.

- Pragmatismus aufgrund des hohen „Aktualitätsdrucks“, der vom gegenwärtigen bildungspolitischen Diskurs ausgeht
- Notwendigkeit des Anschlusses an die schulische Lern-, Leistungs- und Prüfungskultur⁷ oder den herrschenden wissenschaftlichen Diskurs
- Einfluss gesellschaftlich dominanter Diskurse und Paradigmen (z. B. des ökonomischen Paradigmas und der auch von ihm geprägten Konkurrenz-, Nutzen- und Outputorientierung).

Das sind Einflüsse, die den deutschdidaktischen Diskurs schon immer geprägt haben – und die ihn ebenfalls bis hin zur „Selbstauflösung“ gefährden können, wenn sie zu stark werden, unreflektiert bleiben und kein fachliches Widerlager haben. Auffallend ist, dass die Dimension der Individualität, die derzeit die Bildungsrhetorik prägt, bei konkreten „Umsetzungen“ in die Praxis häufig verschwindet (vgl. Spinner 2005), was ein typisches Anzeichen für ein Dispositiv der Macht im Foucaultschen Sinn ist.

Um nicht nur auf der Ebene der (Meta-)Theorie oder der Postulate zu bleiben, möchte ich noch ein Beispiel dafür anführen, dass Aufgabenstellungen auch anders aussehen können als die von Fingerhut zu Recht kritisierten. Thomas Zabka nutzt in seiner Studie zu „typischen Operationen literarischen Verstehens“ (2006), auf die auch Iris Winkler verweist, das Kompetenzmodell der PISA-Studie, das er beherzt um spezifische Kompetenzen literarischen Verstehens ergänzt und erweitert, für die didaktische Analyse einer Fabel von Martin Luther. Auf der Basis dieser Analyse entwirft er ein Set von Aufgaben, mit denen die auf diesen Text bezogenen und für sein Verstehen erforderlichen Teilkompetenzen aktiviert und gefördert werden. Hervorheben möchte ich hier vor allem die Denkrichtung: Nicht der Text wird als „beliebige[s] Kompetenzaufbau-Vehikel behandelt“ (Zabka 2006, S. 80), sondern ein Kompetenzmodell wird zur differenzierten didaktischen Analyse eines Textes und einer darauf aufbauenden Formulierung von Aufgaben benutzt. Auf diese Weise rückt der konkrete, individuelle Texte wieder verstärkt ins Blickfeld der didaktischen Überlegungen und damit genau das, was in den von Fingerhut kritisierten Aufgaben durchgehend zu verschwinden droht. Die Aufgaben Thomas Zabkas, auf die hier leider nicht näher eingegangen werden kann,⁸ basieren auf einer gründlichen Textanalyse und sind bezogen auf den individuellen Text und für dessen Verstehen wie auch untereinander in ihrer Abfolge funktional.

7 Diese Notwendigkeit darf aber nicht zu einer bloßen Tradierung von schulischem Brauchtum, z. B. einer für den Kontext Schule noch immer zu wenig reflektierten Engführung von „Poesie und Wissen“ führen, wie es derzeit unter dem Mantel der Kompetenzorientierung teilweise geschieht. Zu einem weiteren Verständnis von sprachlicher und literarischer Bildung vgl. die Beiträge in den gerade neu erschienenen Sammelbänden: „Sich bilden, ist nichts anders, als frei werden“. Sprachliche und literarische Bildung als Herausforderung für den Deutschunterricht“ (Hg. von Gerhard Härle und Bernhard Rank, 2008) und – v. a. bezogen auf den fremdsprachlichen Literaturunterricht – „Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung“ (Hg. von Lothar Bredella und Wolfgang Hallet, 2007).

8 Zabkas Text wird eingeleitet mit einem schönen und treffenden Zitat von Paul Ricœur: „Einen Text verstehen heißt gleichzeitig, unsere eigene Situation erhellen“ – und ist zum Zeitpunkt der Abfassung dieses Beitrags als Download verfügbar unter: http://www.uni-oldenburg.de/germanistik/download/Typische_Operationen_literarischen_Verstehens.doc

Sie sind darüber hinaus – so weit das im Format eines vorgegebenen Aufgabensets möglich ist – zumindest teilweise offen für individuelle Lösungen und literarische Erfahrungen der SchülerInnen.

Letzteres ist insbesondere wichtig für Aufgaben in Lernsituationen, die in die Unterrichtskommunikation eingebettet sind und bei denen die Förderung und Aktivierung von Kompetenzen im Vordergrund steht – und um solche Aufgaben handelt es sich bei den von Fingerhut kritisierten und den von Zabka entworfenen. Es wird aber zum Problem bei Aufgaben in Prüfungs- und Leistungssituationen, wo Überprüfbarkeit und Objektivität wichtiger werden – ein Problem, für das es keine einfachen Lösungen gibt. Nimmt man „die Behandlung von Gedichten aus dem Prozess der Leistungsmessung und Leistungsbewertung heraus“, wie Fingerhut dies vorschlägt (2008, S. 23), drohen sie ganz aus dem Unterricht zu verschwinden; misst man die Leistung nur noch mit geschlossenen, standardisierten Tests, besteht die Gefahr, dass diese Prüfungspraxis auf die Lern- und Unterrichtspraxis zurückschlägt.⁹ Vielleicht hilft hier ein Blick auf die anderen ästhetischen Fächer wie Kunst und Musik, die vor ähnlichen Herausforderungen stehen – und sicher der Mut, das Fach Deutsch noch stärker als Fach zu positionieren, das auch eine ästhetische Dimension hat.

An Fingerhuts Kritik und an Zabkas Studie wird deutlich, dass das Formulieren von Aufgaben „Kunstcharakter“ hat. Nach Schleiermacher trägt eine Tätigkeit den Charakter der Kunst in sich, wenn mit den Regeln nicht auch deren Anwendung gegeben ist, das heißt, wenn die Tätigkeit nicht mechanisiert werden kann (vgl. Schleiermacher 1977[1832/33], S. 76ff.). Bei der Formulierung von Aufgaben ist das der Fall, weil sinnvolle Aufgaben immer auf individuelle Texte und individuelle Lernsituationen bezogen sein müssen. Dabei und vor allem auf dieser Ebene der Konkretion kommen in exemplarischer und besonders anschaulicher Form fachliche literaturwissenschaftliche und literaturdidaktische Kenntnisse und Fähigkeiten zusammen, was die Formulierung, Analyse und Kritik von Aufgaben auch wichtig für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern macht, zumal sie ja eine Kunst ist, die zumindest ein Stück weit erlernt werden kann und muss.

Die von Iris Winkler am Schluss ihres Beitrags geforderten „empirisch fundierte[n] Antworten auf die Frage: Wie lässt sich eine spezifisch literarische Verstehenskompetenz (1) beschreiben, (2) fördern und (3) ggf. überprüfen?“ (Winkler 2008, S. 8) können nur mit einem Blick auch auf konkrete, individuelle Texte und individuelle Rezeptions- und Lernsituationen gegeben werden. „In einem nachfolgenden, hier nicht ausführbaren Schritt“, so Thomas Zabka in seiner Studie zur Lutherfabel, „müssten anschlussfähige Lerngegenstände entsprechend analysiert und sequenziell angeordnet werden, sodass ein systematischer Aufbau von Kompetenzen planbar ist“ (Zabka 2006, S. 80). So könnte zum Beispiel ein auch an Texten und an Aufgaben exemplifiziertes literarisches Lesecurriculum für unterschiedliche

(gesehen am 02.12.2008). Vgl. auch die Aufgabenstellungen in Zabka (2007) mit ihrer weiterführenden Unterscheidung von „diskursiven“ und „poetischen“ Aufgabenformaten.

⁹ Juliane Köster (2008) geht hier einen Mittelweg und macht v. a. für Aufgaben in Leistungssituationen konkrete Verbesserungsvorschläge. So schlägt sie vor, die Offenheit durch konzeptuelle Vorgaben einzuschränken, z. B. durch einen orientierenden Deutungsrahmen in Form einer These oder einer Entscheidungsfrage. Auch bei ihr werden die Aufgaben somit stärker an den individuellen Text rückgebunden.

Lernniveaus und Lernkontexte entstehen. Unabhängig von der Frage, auf welcher Ebene das angegangen wird, wäre es für die von Fingerhut kritisierte „Ebene der Konzeption von Lehrbucheinheiten und Entwicklung von Unterrichtsmaterialien“ – vielleicht – ein nützliches Instrument, das zudem konkretisieren könnte, was literarästhetisches Verstehen und literarästhetische Erfahrung für NovizInnen heute bedeutet.

Literatur

- Abraham, Ulf (1996): *StilGestalten. Geschichte und Systematik der Rede vom Stil in der Deutschdidaktik*. Tübingen: Niemeyer
- Bredella, Lothar; Hallet, Wolfgang (Hrsg.) (2007): *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*. Trier: WVT
- Eggert, Hartmut; Berg, Hans Christoph; Rutschky, Michael (1975): *Schüler im Literaturunterricht. Ein Erfahrungsbericht*. Köln: Kiepenheuer & Witsch
- Eggert, Hartmut; Rutschky, Michael (1979): *Interpretation und literarische Erfahrung. Überlegungen aus einem Forschungsprojekt zur literarischen Sozialisation*. In: *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*. Hg. von Hans-Georg Soeffner. Stuttgart: Metzler, S. 275-287
- Fingerhut, Karl Heinz (2008): *Die didaktische Funktionalisierung literarischer Texte in kompetenzorientierten Unterrichtseinheiten integrierter Deutschbücher*. In: *Didaktik Deutsch*, Jg. 14, H. 24, S. 5-23
- Frank, Manfred (1997): *Die Unhintergebarkeit von Individualität. Reflexionen über Subjekt, Person und Individuum aus Anlaß ihrer „postmodernen“ Toterklärung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 4. Aufl.
- Frederking, Volker; Meier, Christel; Stanat, Peter; Dickhäuser, Oliver (2008): *Ein Modell literarästhetischer Urteilskompetenz*. In: *Didaktik Deutsch*, Jg. 14, H. 25, S. 11-31
- Härle, Gerhard; Rank, Bernhard (Hrsg.) (2008): *„Sich bilden, ist nichts anders, als frei werden“*. Sprachliche und literarische Bildung als Herausforderung für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Hoppe, Otfried (2002): *Sache, Sprache und Bewusstsein. Ein theoretischer Blick auf den wissenschaftlichen Verfügungswahn in der Pädagogik und Didaktik*. In: *Die Dinge haben Namen. Zum Verhältnis von Sprache und Sache im Sachunterricht*. Hg. von Marcus Rauterberg und Gerold Scholz. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 69-88
- Hurrelmann, Bettina (1987): *Textverstehen im Gesprächsprozeß – zur Empirie und Hermeneutik von Gesprächen über die Geschlechtertauschergeschichten*. In: *Man müßte ein Mann sein...? Interpretationen und Kontroversen zu Geschlechtertauschergeschichten in der Frauenliteratur*. Hg. von Bettina Hurrelmann. Düsseldorf: Schwann, S. 57-82
- Jahraus, Oliver (2007): *Das Medium am Ende der Theorie. Die Medialität der Literatur und die medientheoretischen Implikationen der Literaturtheorie*. In: *literaturkritik.de*, Nr. 7 [http://www.literaturkritik.de/public/rezension.php?rez_id=10930 (gesehen am 01.12.2008)]

- Jauff, Hans Robert (1982): *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Kant, Immanuel (1973[1787]): *Kritik der reinen Vernunft*, 2. Auflage. In: *Kant's gesammelte Schriften*, Band 3. Hg. von der Königlich Preußischen Akademie der Wissenschaften. Berlin: Reimer
- Kant, Immanuel (1974[1790]): *Kritik der praktischen Vernunft. Kritik der Urtheilskraft*. In: *Kant's gesammelte Schriften*, Band 5. Hg. von der Königlich Preußischen Akademie der Wissenschaften. Berlin: Reimer
- Köster, Juliane (2008): *Lern- und Leistungsaufgaben im Deutschunterricht*. In: *Deutschunterricht*, Jg. 61, H. 5, S. 4-10
- Pfleger, Reinhardt (1982): *Studien zur Konstituierung einer rezeptionsanalytisch fundierten Literaturdidaktik*. Frankfurt a. M.: Lang
- Schleiermacher, Friedrich (1977[1832/33]): *Hermeneutik und Kritik. Mit einem Anhang sprachphilosophischer Texte Schleiermachers*. Hg. und eingeleitet von Manfred Frank. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Spinner, Kaspar H. (1997): *Von Kants Einbildungskraft zu den imaginativen Verfahren im gegenwärtigen Literaturunterricht. In: Wozu Kultur? Zur Funktion von Sprache, Literatur und Unterricht*. Hg. von Gerhard Rupp. Frankfurt a. M. u. a.: Lang, S. 95-101
- Spinner, Kaspar H. (2005): *Der standardisierte Schüler*. In: *Didaktik Deutsch*, Jg. 11, H. 18, S. 4-13
- Steinbrenner, Marcus (2004): *Aspekte des Verstehens bei Schleiermacher und ihre Bedeutung für die Literaturdidaktik und das Literarische Gespräch*. In: *Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht*. Hg. von Gerhard Härle und Marcus Steinbrenner. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 25-59
- Winkler, Iris (2008): *Die Analyseebenen trennen! Zu Karlheinz Fingerhuts Beitrag in Didaktik Deutsch 24*. In: *Didaktik Deutsch*, Jg. 14, H. 25, S. 5-10
- Zabka, Thomas (2006): *Typische Operationen literarischen Verstehens. Zu Martin Luther, Vom Raben und Fuchs (5./6. Schuljahr)*. In: *Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe*. Hg. von Clemens Kammler. Seelze: Kallmeyer, S. 80-101
- Zabka, Thomas (2007): *Diskursive und poetische Aufgaben zur Texterschließung*. In: *Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Auf der empirischen Basis des DESI-Projekts*. Hg. von Heiner Willenberg. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 199-209
- Zima, Peter V. (1995): *Literarische Ästhetik. Methoden und Modelle der Literaturwissenschaft*. Tübingen; Basel: Francke, 2. überarb. Aufl.
- Anschrift des Verfassers:
Marcus Steinbrenner M.A., c/o Sommerberghotel Bad Wildbad, Heermannsweg 5-7, 75323 Bad Wildbad, steinbrenner@urz.uni-hd.de