



Sebastian Susteck
(Hrsg.)

Erschriebene Kultur

Schulische Lektürehilfen zwischen
Literaturwissenschaft, Didaktik und Empirie

Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuch- und Bildungsmedienforschung

herausgegeben von

Bente Aamotsbakken, Marc Depaepe, Carsten Heinze,
Eva Matthes, Sylvia Schütze und Werner Wiater

Sebastian Susteck
(Hrsg.)

Erschriebene Kultur

Schulische Lektürehilfen zwischen
Literaturwissenschaft, Didaktik und Empirie

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2020

k

Gedruckt mit Mitteln der Ruhr-Universität Bochum.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2020.lg © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Abbildung Umschlagseite 1: © Sebastian Susteck.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2020.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2409-5

Inhaltsverzeichnis

Sebastian Susteck

Erschriebene Kultur. Die Gattung Lektürehilfe als Gegenstand der historischen Reflexion und empirischen Nutzungsforschung 7

Manuel Mackasare

Charakterbildung. Produktion und Reproduktion ideeller Gehalte in Fachdiskurs, Lehrbuch und Lektürehilfe sowie im Schüleraufsatz des deutschen Unterrichts. Goethes *Torquato Tasso* um 1900 27

Sebastian Susteck

Höheres Lesen. Die praktisch-performative Logik von Literaturwissenschaft und -didaktik in schulischen Lektürehilfen zu Friedrich Schillers Drama *Wilhelm Tell* (1894 bis 2011) 65

Torsten Mergen

Zwischen Informieren, Kontextualisieren und Interpretieren. Lektürehilfen zu Frank Wedekinds Drama *Frühlings Erwachen* als didaktisierte Bildungsmedien 101

Frederik Stötzel

Lektürehilfen der 2000er Jahre zu Franz Kafkas Erzählung *Die Verwandlung* – Inhalte und Funktionen einer Textsorte. Mit einem besonderen Fokus auf der Präsentation von Interpretationsansätzen 119

Kimberly Köster

Die Nutzung von Lektüreschlüsseln bei Schülerinnen und Schülern und Lehrkräften einer gymnasialen Oberstufe. Eine Befragung zum Deutsch- und Englischunterricht 139

Katrin Seele und Gaby Grossen

„Herauspicken“, „Zusammensetzen mit Eigenem“, „Kombinieren“: Hilfsmittelnutzung für die selbständige Erschließung literarischer Texte und systemintelligente Prüfungsvorbereitung im Zusammenhang der Berner mündlichen Maturprüfung Deutsch 181

Die Autorinnen und Autoren 211

Sebastian Susteck

Erschriebene Kultur. Die Gattung Lektürehilfe als Gegenstand der historischen Reflexion und empirischen Nutzungsforschung

Die Einleitung skizziert in mehreren Schritten das Anliegen, den Inhalt und – vor allem – den Gegenstand des vorliegenden Sammelbandes. Es geht um die Gattung der Lektürehilfe, die weitgehend unerforscht ist. Gründe für das mangelnde Forschungsinteresse werden genannt. Des Weiteren wird versucht, Gattungsmerkmale zu bestimmen und die Rolle von Lektürehilfen in der Konstitution literarischer Hochkultur und literaturwissenschaftlicher Fachkultur zu skizzieren. Auch werden erste Überlegungen zur Geschichte der Gattung formuliert, die ins 19. Jahrhundert zurückreicht und sich in unterschiedlichen, verlagsspezifischen Publikationsreihen entfaltet. Eine Skizze der Inhalte und Erkenntnisse, die der Sammelband in seinen historischen Beiträgen und seinen Aufsätzen zur empirischen Nutzungsforschung präsentiert, ist in Überlegungen eingebettet, die die Verbindung zwischen Lektürehilfen, der gegenwärtigen Didaktik sowie der Literaturwissenschaft und Schulpraxis herstellen. Es zeigen sich viele offene Fragen, die weiterer Erforschung bedürfen.

1 Lektürehilfen als unerforschte Gattung

Die Lektürehilfe – die alternativ als Lektüreschlüssel oder ‚monographische Interpretation‘ (Standke 2019) bezeichnet wird – gehört zu den unerforschten Gattungen germanistischen Schreibens. Mit dem Ziel, Lehrerinnen und Lehrern und Schülerinnen und Schülern höherer Schulen wissenschaftlich und schulisch kanonisierte literarische Werke zu erschließen, ist sie Element wissenschaftspropädeutischer, wenn nicht wissenschaftlicher Breitenkommunikation und vermutlich seit den 1850er Jahren eine publizistische Erfolgsgattung, die hunderte von Bänden in zahlreichen publizistischen Reihen hervorgebracht hat und hervorbringt. *Königs Erläuterungen*, *Reclam Lektüreschlüssel* oder *Klett Lektürehilfen* – um einige Beispiele beim Namen zu nennen – stellen Inhalte literarischer Werke, Entstehungs- und Rezeptionsgeschichten, literarische Figuren, Wort- und Sacherklärungen oder Interpretationsansätze vor. Resultat ist eine stupende Menge ähnlicher, wenn nicht gleichförmiger Texte, die auf den ersten Blick so selbstverständlich wirkt, wie sie tatsächlich unwahrscheinlich ist.

Dem großen Erfolg, den Lektürehilfen publizistisch haben, steht ein akademisches Misstrauen gegenüber, das Lektürehilfen keinen Ort geben will und in nahezu vollständige Abstinenz von Forschung mündet. Es handelt sich zunächst um ein literaturwissenschaftliches Misstrauen, das sich auf mindestens drei Verdachtsmomente zurückführen lässt. Dies sind

(a) der Verdacht der fehlenden Innovation der Lektürehilfen und ihres zunehmenden Abstands von Forschungswissen im Laufe des 20. Jahrhunderts (Sauer 1984, 138f.; Brand

- 2014, 34; Mergen 2014,109), ja teils der Simulation von Wissenschaftlichkeit durch Verfahren einer Selbstreferenzialisierung, bei denen Texte bloß noch aufeinander Bezug nehmen und „einen geschlossenen Kreis pädagogischer Literaturvermittlung“ bilden (Fohrmann 1989, 252; vgl. auch den Beitrag von Stötzel in diesem Band);
- (b) der Verdacht der Vermittlung bloßen Faktenwissens, vor allem aber entproblematisierten und damit nicht genuin wissenschaftsförmigen Wissens (hierzu Luhmann 1980a, 178; 2002, 133; Kämper-van den Boogaart, Martus & Spoerhase 2011; Susteck 2015, 91-101);
- (c) der Verdacht, zu einem Feld der Erziehung zu gehören, das literaturwissenschaftlich wenig Relevanz besitzt, weshalb etwa eine ‚germanistische Lehrbuchkultur‘ erst im Studium beginne (Sittig & Standke 2013).

Nicht nur die Literaturwissenschaft sieht Lektürehilfen freilich skeptisch, sondern auch die Literaturdidaktik. Attestiert wird der Gattung hier interessanterweise zu große Nähe zur Literaturwissenschaft (Sauer 1984, 138f.). Zugleich allerdings wird aus didaktischer Perspektive ausgerechnet fehlende fachwissenschaftliche Qualität der Texte angemahnt, die oft durch einen „antiquierte[n] Forschungsstand“ und die Tradierung „fachwissenschaftlich-inhaltliche[r] Mängel noch über Jahrzehnte“ (Mergen 2014, 109) gekennzeichnet seien. Auch wird vermutet, Lektürehilfen dienten nicht der Erschließung literarischer Werke, sondern der Vermeidung ihrer Lektüre und führten zum „Tod der Literatur im Kontext ihrer Pflege“ (Fingerhut 1996, 67).

Vor dem Hintergrund des Spannungsverhältnisses von publizistischem Erfolg und akademischem Misstrauen widmet der Sammelband *Erschriebene Kultur* erstmals in Literaturwissenschaft und -didaktik der Gattung konzentrierte Aufmerksamkeit und verbindet dabei historische Analysen mit Befunden empirischer Nutzungsforschung. Dabei wird von einer großen Bedeutung der Gattung ausgegangen, die nicht nur kontingentes Element eines Feldes von Bildungsmedien (Wrobel & Müller 2014; Radvan 2018), Lehr- und Lernmitteln (Brand & Radvan 2019) oder Unterrichtshilfen ist (Brand 2014; 2019), sondern eine besondere Rolle im Kontext des Deutschunterrichts zumal der obersten Jahrgangsstufen spielt. Obwohl Lektürehilfen traditionell Teil des sogenannten publizistischen ‚Nachmittagsmarktes‘ sind, gewöhnlich im Unterricht nicht sichtbar in Erscheinung treten und nicht von ministerieller Seite sanktioniert werden – lautet die Annahme –, spielen sie für diesen Unterricht und das Schulfach Deutsch eine wichtige Rolle, sind aber zugleich für die universitäre Literaturwissenschaft von Belang, für die sie als Element popularisierender Wissenschaftskommunikation wirken. Auch stellt die Gattung der Lektürehilfe eine aussagekräftige Quelle dar, wenn es um Untersuchungen zum schulischen Literaturunterricht, zur Literaturwissenschaft, Literaturdidaktik und zu ihrem Verhältnis geht.

Für die angenommenen Relevanzen der Gattung spricht die lange Geschichte von Lektürehilfen, die den ‚deutschen Unterricht‘ von seinen historischen Anfängen bis in die Gegenwart begleiten. Man kann gar argumentieren, dass die Lektürehilfen aus einer Didaktik hervorgehen, die *vor* der universitären Literaturwissenschaft existierte, sodass sie sich historisch mit dieser Literaturwissenschaft bilden und ihr dennoch systematisch vorausgehen, wie der Beitrag von Mackasare in diesem Band wenigstens skizzenhaft andeutet.

Ein Argument für die Relevanz der Gattung ist auch ihre Bedeutung in der Gegenwart, die aus Gründen, über die noch zu sprechen sein wird, auf den ersten Blick keinen guten Kontext für Lektürehilfen zu bieten scheint, aber dennoch ein Prosperieren des publizistischen Angebots erlebt.

Zu erwähnen ist darüber hinaus – wie in diesem Band durch die Beiträge von Köster sowie Seele und Grossen, aber auch durch Susteck und Koudich 2020 explorativ belegt werden kann –, dass Lektürehilfen nicht nur gekauft, sondern nach wie vor von Schülerinnen und Schülern, aber wohl auch Lehrerinnen und Lehrern in nicht unerheblichem Maße genutzt werden.

Zu betonen ist schließlich, dass Lektürehilfen durch eine im schulischen Kontext besondere Nähe zur Literaturwissenschaft und speziell zu ihren Handlungspraktiken ausgezeichnet sind, zugleich aber für die Schule verfasst werden. Sie stabilisieren auf diese Weise ein potenziell brüchiges Verhältnis zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik, das unter anderem eine kulturelle Relevanz von Literaturunterricht jenseits rein zweckförmiger Sinnzusammenhänge erhält.

2 Erschriebene Kultur

Bei der Auseinandersetzung mit Lektürehilfen geht es um eine sehr spezielle, nutzungstechnisch zugleich breit und dennoch überaus spezifisch wirkende Gattung, die Zugänge zur Geschichte von Literaturwissenschaft, Literaturunterricht und Literaturdidaktik öffnet. Damit erlaubt sie in mehrfacher Hinsicht auch eine Reflexion von Kultur, welcher der Sammelband seinen Titel verdankt. Auch wenn der ‚Kultur‘-Begriff die folgenden sechs Beiträge nicht alle orientiert oder nur in ihnen vorkommt, soll er in titelgebender Funktion darauf hinweisen, wie sehr die Gattung der Lektürehilfe in Kontexte eingespannt ist, an denen sie trotz oder wegen ihres schulischen Ortes mitschreibt. ‚Kultur‘ lässt sich dabei zunächst auf eine literarische Kultur beziehen, die per se literarische Hochkultur ist und die ungeachtet aller Schwierigkeiten der definitorischen Bestimmung zwischen dem 19. und 21. Jahrhundert vergleichsweise stabil bleibt. Sie besteht nicht nur aus einem Kanon bestimmter Werke, sondern konstituiert sich aus einem spezifischen Reden über diese Werke und einem spezifischen Umgang mit ihnen, der bis in die Konstitution des Werkbegriffs selbst hineinwirkt. Charakteristisch sind hierbei nicht nur bestimmte Wertzuschreibungen, sondern beispielsweise der literaturwissenschaftlich geprägte Anspruch, die Werke einer langsamen und sorgfältigen Lektüre mit besonderer Sensibilität für signifikante Einzelstellen zu unterziehen (vgl. grundlegend Martus 2008), oder die Prämisse, Leseerlebnisse machen und hierbei subjektiv bedeutsame Erkenntnisse zu anthropologischen Grundproblemen und -erfahrungen gewinnen zu können. Dabei hat sich der didaktische und unterrichtliche Fokus von der reinen Orientierung an ‚Klassikern‘ in den letzten Jahrzehnten gelöst und auch neuere, primär schulisch erfolgreiche Texte in den Blick genommen, die gleichwohl denselben, Hochkultur-typischen Wahrnehmungsmustern und Praktiken unterstellt werden.

Untrennbar verwoben ist die literarische Kultur mit einer Fachkultur der germanistischen Literaturwissenschaft (vgl. hierzu Glaser 2004; 2005), die im Titel des Sammelbandes mit angesprochen ist und die zumal in ihrer praktischen Dimension analytischer und interpretativer Tätigkeit – teils im Unterschied zu programmatischen, methodologischen und theoretischen Verlautbarungen – die literarische (Hoch-)Kultur immer aufs Neue mit erzeugt und stabilisiert. Für sie sind Konzepte von Werk, Autor, Epoche, Kanon und Interpretation leitend. Mit ihr hängt auch eine Unterrichtskultur zusammen, die die schulische Seite dieser Fachkultur darstellt. Wie deutlich dies in Lektürehilfen wirkt, zeigt sich etwa dort, wo ein vergleichsweise junger, zudem auf ein eher jugendliches Publikum zielender Text wie Wolfgang Herrndorfs Adoleszenzroman *Tschick* von 2010 verhandelt wird. Im *Reclam Lektüreschlüssel* etwa wird der

Text erprobten literaturwissenschaftlichen Kategorien unterstellt, die der interpretatorischen Sinnengese dienen und unter anderem „Weltsicht, Vergänglichkeit, Sinn“ (Scholz 2014, 65), „Grenzüberschreitungen und Gesetzesverstöße“ (ebd., 69) und „Motivik und Symbolik“ (ebd., 71) lauten. In *Königs Erläuterungen* wird der Roman mit einem „Zeitgeschichtliche[n] Hintergrund“ (Möbius 2014, 14ff.) versehen, wobei knapp die deutsche Geschichte seit dem Zweiten Weltkrieg rekapituliert wird. Ebenso werden „Entstehung und Quellen“ (ebd., 22-26) des Romans minutiös rekonstruiert. Unter Rückgriff auf ein Interview Herrndorfs mit der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung* von 2011 (vgl. ebd., 22f.) wird die „Klassische Kinderliteratur als Inspiration für *Tschick*“ (ebd., 23) identifiziert und der Roman so intertextuell angebunden.

Die Feststellung, Lektürehilfen hätten an interdependenten Kulturen und ihren Praktiken teil, ist dabei nicht kritisch gemeint und soll insbesondere nicht ideologiekritisch missverstanden werden. Es geht nicht darum, den Umgang der Lektürehilfen mit Literatur zu beurteilen, sondern darum, ihn allererst zu beschreiben und darauf aufmerksam zu machen, welche Rolle Lektürehilfen im Schulkontext für die immer neue Erzeugung und Stabilisierung von Kultur spielen.

3 Merkmale der Gattung

Obwohl mit dem Begriff ‚Lektürehilfe‘ in der Regel ein prototypisches Gattungswissen assoziiert werden dürfte, muss am Anfang wenigstens der Versuch stehen, eine genauere Gattungsbeschreibung zu formulieren. Dabei sind in Anbetracht der Menge potenziell zu sichtenden Textmaterials auch tentative und hypothetische Aussagen nötig, was die Dringlichkeit weiterer Forschung belegt. *Positiv* sind primäre Adressaten von Lektürehilfen Schülerinnen und Schüler und Lehrerinnen und Lehrer der höheren Schulen, wobei im Zentrum das Unterrichtsfach Deutsch steht, zu dem mit geringerer Relevanz auch die fremdsprachlichen Fächer treten (vgl. den Beitrag von Köster in diesem Band). Der Anspruch der Gattung lautet, hochwertige, teils aber auch nur populäre literarische Texte zugänglich zu machen, und zwar mithilfe einer Reihe stereotyper Elemente und Kapitel (hierzu auch Standke 2019, 306ff.). Erscheinungsort ist gewöhnlich die publizistische Reihe mit „einem verlagspezifischen Schema“ (Mergen 2014, 109, vgl. ders. in diesem Band), Erscheinungsform der preisgünstige, vergleichsweise schmale monographische Einzelband bzw. das Heft, das den literarischen Text selbst nicht enthält. *Negativ* setzt sich die Gattung unter anderem von Texten ab, die Planungsvorgaben oder Materialien – wie Arbeitsblätter, Folien etc. – für einzelne Unterrichtsstunden enthalten. Sofern didaktische Einlassungen existieren, sind diese oft allgemeiner Art und werden einem werkbezogenen Haupttext entweder voran- oder nachgestellt. Vergleichsweise früh enthalten sind allerdings in Teilen der Gattung Prüfungsaufgaben und -beispiele. Hinzu kommen zunehmend Illustrationen, die etwa als Vorlagen für Tafelbilder genutzt werden können.

Die Verpflichtung der Gattung auf schmale – und gewöhnlich kostengünstige – Publikationsformen im Rahmen von Reihen hebt Lektürehilfen aus einem Feld inhaltlich teilweise ähnlicher Publikationen heraus. Interpretatorische Ausführungen, die denen der Lektürehilfen nahekommen, finden sich in den sachanalytischen Teilen von Unterrichtshilfen, in Unterrichtsvorschlägen und -modellen aus Zeitschriften oder in Lehrerbänden zu Deutschlehrwerken (vgl. Standke 2019, 305). Wort- und Sacherklärungen, wie sie in Lektürehilfen gewöhnlich enthalten sind, existieren offensichtlich auch in Textausgaben literarischer Werke

für die Schule. Hier werden in Vor- oder Nachworten zudem Angaben zur Genese der Werke gemacht, die für Lektürehilfen gleichfalls typisch sind. Auch digitale Angebote enthalten jedoch entsprechende Elemente. Historisch erscheinen Ausführungen, die denen der Lektürehilfen funktional und inhaltlich ähnlich sind, in voluminösen Monographien, wo sie im 19. Jahrhundert etwa unter dem Titel *Aus deutschen Lesebüchern: Epische, lyrische und dramatische Dichtungen erläutert für die Oberklassen der höheren Schulen und für das deutsche Haus* versammelt wurden.

Dennoch ist es plausibel, den Begriff der Lektürehilfe nicht bloß inhaltlich, sondern auch über die publizistische Form zu bestimmen und im vorgeschlagenen engeren Sinne zu nutzen. Die *Verbindung* stereotyper Elemente wie die umfangreiche Betrachtung eines zumeist einzelnen Werks und die Zielsetzung guter Zugänglichkeit für unterrichtliche Gebrauchszwecke zeichnen aus, was hier unter Lektürehilfe verstanden wird.

Was die Zielgruppe der Gattung angeht, kann man davon ausgehen, dass eine grundsätzliche Doppeladressierung existiert, wobei jedoch unterschiedliche Akzentsetzungen möglich sind. Standke (2019, 303) sieht zumeist „Lehrende und Lernende“ gleichermaßen angesprochen. Wo Titel sich „ausdrücklich an Schülerinnen und Schüler“ wenden, notiert er weiter, „zeigen [sich] in der konkreten Aufbereitung [...] kaum Unterschiede zu den nicht explizit adressierten Interpretationen.“ (Ebd., 304) Stötzel konstatiert im vorliegenden Band für Beispiele der 2000er Jahre dagegen eine vorrangige Schülerorientierung. Erste Auswertungen für die Konzeptionalisierung des Sammelbandes und entsprechende Verlagskorrespondenz deuten an, dass eine explizite Schülerorientierung von Texten frühestens in den 1990er Jahren zu beobachten ist. Dagegen bemühen sich etwa Lektürehilfen um 1900, Lehrerinnen und Lehrer und Schülerinnen und Schüler gleichermaßen zu erreichen (vgl. in diesem Zusammenhang auch Heinrich Manns Roman *Professor Unrat*, 2003, 14), während in den 1970er und 1980er Jahren Reihen wie *Grundlagen und Gedanken zum Verständnis klassischer Dramen* (Diesterweg) bemüht scheinen, Schülerinnen und Schüler als Zielgruppe eher auszuschließen. Grundsätzlich ist anzunehmen, dass Lektürehilfen das fachkulturelle Wissen der Lehrerinnen und Lehrer reaktivieren und entwickeln sowie seine Anwendung auf einzelne Werke ermöglichen sollen, während Schülerinnen und Schülern dieses Wissen allererst angeboten und idealerweise eine performative und implizite Fachbildung ermöglicht wird (vgl. Susteck 2018). Auch stellen Lektürehilfen eine latente Verbindung zwischen Fachwissen und Unterricht her. Fragen kann man, ob unterschiedliche Kommunikationsmodelle in den Texten impliziert sind, die entweder das Ziel unmittelbarer Übertragbarkeit ihrer Inhalte in Unterricht, Lehrervortrag, Schüleraufsatz usw. annehmen oder ein Ziel vermittelter Übertragbarkeit verfolgen, das Lehrerinnen und Lehrern abverlangt, Informationen aus Lektürehilfen zwingend didaktisch zu bearbeiten. Bezüglich des Adressierungsproblems mag im Übrigen Andreas Lernalers Beobachtung aufschlussreich sein, dass für die ab 1896 erscheinenden Reclam-Lektürehilfen *Erläuterungen zu Meisterwerken der deutschen Literatur* erst 1911 vom Verlag explizit auf den Schulbezug hingewiesen wird (vgl. 1992, 4).

4 Lektürehilfen und Prüfungswissen

Gelegentliche Missverständnisse, die sich mit der Gattung Lektürehilfe gegenwärtig verbinden, scheinen insbesondere aus der Unterschätzung ihrer historischen Dimension zu resultieren (vgl. Mackasare & Susteck 2019a). Es ist jedoch gerade die lange Tradition der Gattung und ihre historische Stabilität, die sie in mehr als einer Hinsicht kulturell interessant macht

und erheblich dazu beiträgt, dass – wie noch zu zeigen bleibt – ihre Erforschung und Diskussion sich fachwissenschaftlich wie -didaktisch lohnt. Nicht völlig treffend ist so die Vermutung, es handle sich um Texte, die für die Nachkriegszeit ab 1945 typisch seien (vgl. Standke 2019, 310). Auch werden Lektürehilfen mit neuen Anforderungen standardisierter (Abitur-) Prüfungen verbunden, was nicht unplausibel oder gar falsch ist, aber die Gattung in ihrer Historizität nicht voll erfasst.

Dass es eine Verbindung zwischen neuen didaktischen Paradigmen, Standardisierung im Unterricht – und dann in Prüfungen – sowie Materialien für den Unterricht gibt, betont bereits Kaspar H. Spinner 2005 (bes. 9ff.). Mergen verweist auf die Nachfrage „vieler Lehrkräfte nach einem Pool prüfungskonformer und praktikabler Unterrichtsmaterialien“ (2014, 109). Dies betrifft auch Lektürehilfen und speziell ihr Angebot von Analyse- und Interpretationsaufgaben, „die sich zumeist an den Anforderungen der zentralen schulischen Leistungsüberprüfungen orientieren bzw. dies zumindest in Aussicht stellen.“ (Standke 2019, 309) Dabei sind Lösungsvorschläge mittlerweile teilweise ins Internet und dortige Download-Angebote der Verlage ausgelagert (vgl. ebd.). Band 189 der Lektürehilfen-Reihe *Königs Erläuterungen* zu Gerhart Hauptmanns *Die Weber* enthält beispielsweise in der 2003 erstmals vorgelegten Ausgabe von Rüdiger Bernhardt sieben „Themen und Aufgaben“ (91), die allerdings weitgehend ohne Lösungsvorschlag auskommen bzw. jeweils nur auf passende Seiten der Lektürehilfe zurückverweisen. In kompletter Wiedergabe sieht dies etwa folgendermaßen aus (ebd., 93):

<p>7) Thema: Der Tod des alten Hilse.</p> <p>→ Beschreiben Sie die Haltung des alten Hilse. → Wie stehen die aufständischen Weber und Hilse zueinander? → Welche unterschiedlichen, ja gegensätzlichen Deutungen seines Todes kennen Sie und wie verstehen Sie ihn?</p>	<p>Textgrundlage: 5. Akt</p> <p>Lösungshilfe: S. 21, 47f., 63f.</p>
--	---

Eine Reihe wie der seit 2008 erscheinende *Oldenbourg Textnavigator* des Cornelsen-Verlags setzt explizit auf die Vermittlung von Abiturwissen und präsentiert daher in ihren verschiedenen Bänden ‚Abituraufgaben mit Lösungsvorschlägen‘, wobei besonders auffällt, dass die Auswahl der Aufgaben schulisch genutzte Formate abzudecken sucht, also etwa in Abiturprüfungen verlangte textimmanente Interpretationsleistungen ebenso adressiert wie Sachtextanalysen, freie Erörterungen oder das – mittlerweile wieder in den Hintergrund getretene – ‚Gestaltende Interpretieren‘ (hierzu Susteck 2015, 352f.).

Allerdings weist Manuel Mackasare im vorliegenden Band daraufhin, dass Standardisierungen besonders in Abschlussprüfungen schon im frühen 20. Jahrhundert existiert haben. Auch finden sich Übungsaufgaben, die sicherlich prüfungsvorbereitenden Charakters waren, in Lektürehilfen schon lange vor moderner Output-Orientierung und Standardisierung, wenn auch keineswegs zuverlässig oder gar immer (was indes bis in die 2000er Jahre gilt). Gibt man einige kontingente Befunde wieder, enthält etwa bereits die Ausgabe des Jahres 1926 des soeben zitierten Bands 189 von *Königs Erläuterungen* „Aufsatzentwürfe“ (Sommer [1926], 55) in Form argumentativer Mustergliederungen zu den vier Themen „Neue Bahnen in Gerhart Hauptmanns ‚Die Weber‘“ (ebd., 55), „Warum fordern Gerhart Hauptmanns ‚Weber‘ die allgemeine Teilnahme heraus?“ (ebd., 56), „Bedeutung des Weberlieds in Gerhart Hauptmanns Drama ‚Die Weber‘“ (ebd., 57) sowie „Schuld und Sühne in Gerhard Hauptmanns ‚Die Weber‘“ (ebd., 58). Ein kompletter Lösungsvorschlag zum zweiten Thema lautet:

A.	Jede echte Teilnahme wurzelt im wahrhaft Menschlichen Terenz: Homo sum: humani nil a me alienum puto (Ich bin ein Mensch; nichts Menschliches darf mir fremd sein). Je mehr Menschlichkeit, desto größer und edler der Mensch.
B.	Unsere Teilnahme wird erweckt
a.	durch die unverschuldete grausige Notlage der Weber (absterbendes Handwerk, Wohnungselend, Nahrungsmangel, Hungerlöhne, Ver lumpung, körperlicher und seelischer Verfall);
b.	durch ihr stilles Dulden und ihr redliches Menschentum (rührende Bescheidenheit, schlichtes Gottvertrauen, unermüdliches Hoffen und Sehnen auf Besserwerden, vergebliches Ringen nach Lebensunterhalt und Lebensmöglichkeit);
c.	durch die ihnen zuteil werdende, unwürdige Behandlung (Ausbeutung ihrer Notlage, harte Bedrückung, Beschimpfung und Verhöhnung, absichtliche Steigerung ihres an sich äußerst gefährlichen Elends, Herzlosigkeit und Verschwendung der Fabrikanten, Gleichgültigkeit der Regierung, Schutz- und Rechtlosigkeit gegenüber der Polizeigewalt);
d.	durch das allgemeine Gefühl der Billigkeit (arger Verstoß gegen die Humanität, gegen die Sittengesetze, gegen Naturrechte des Menschen, Schein- nicht Werkchristentum.)
C.	Gerhart Hauptmann ohne Tendenz ein Hüter des wahren Menschentums, ein Wegweiser zu Menschenadel, Menschenhoheit und Menschenwürde. So wird der durchschlagende Erfolg seiner ‚Weber‘ erklärbar und verständlich.

Die *Erläuterungen zu Schillers „Jungfrau von Orleans“*, Heft 11 der Reihe *Schöningshs Erläuterungsschriften zu deutschen und ausländischen Schriftstellern*, bieten in dritter Auflage 1920 auf mehreren Seiten musterhafte „Dispositionen und Aufsätze“ (70). Sie betreffen die fünf Themen:

- „Mit welchem Rechte nennt Schiller seine ‚Jungfrau von Orleans‘ eine romantische Tragödie?“ (Ebd., 70)
- „Berufung, Schuld und Sühne der Jungfrau von Orleans.“ (Ebd., 71)
- „Shakespeares Pucelle und die Geschichte.“ (Ebd., 72)
- „Der rauhe Krieger wird sein eigen Weh/Geduldig tragen, sieht er seinen König,/Dem Ärmsten gleich, ausdauern und entbehren.“ (Ebd., 76)
- „Nichtswürdig ist die Nation, die nicht/Ihr alles freudig setzt an ihre Ehre.“ (Ebd.)

5 Publizistische Reihen

Die Annahme, Lektürehilfen seien eine Gattung der Nachkriegszeit, mag insofern eine gewisse Plausibilität haben, als im 20. Jahrhundert durchaus Gattungsinnovationen existieren und zumal ab dem Jahr 2000 eine Expansion und Professionalisierung des publizistischen Angebots – inklusive einer Verbindung von Print- und Digitalmedien – zu beobachten ist. Dennoch entsteht die Gattung mit verschiedenen publizistischen Reihen schon lange vor 1945, nämlich im 19. Jahrhundert. Eine unvollständige Übersicht mit Publikationszeiträumen kann etwa folgende Reihen ausweisen:

Erläuterungen zu den deutschen Klassikern (Wartig)											
Die deutschen Klassiker: erläutert und gewürdigt für höhere Lehranstalten, sowie zum Selbststudium (Roemke/Bredt)											
„Königs Erläuterungen“ (Bange)											
Erläuterungen zu Meisterwerken der deutschen Literatur (Reclam)											
Erläuterungsschriften zu deutschen und ausländischen Schriftstellern (Schoeningh)											
Grundlagen und Gedanken zum Verständnis klassischer Dramen (Diesterweg)											
Analysen und Reflexionen (Hollfeld Beyer)											
Klett Lektürehilfen (Klett)											
Reclam Lektüreschlüssel (Reclam)											
Oldenbourg Textnavigator (Cornelsen)											
Interpretationen Deutsch (Stark)											
Reclam Lektüreschlüssel XL (Reclam)											
1850											
				1900							
										1950	
											2000

Die Gattungsmerkmale scheinen prototypisch in der schon zitierten Reihe *Dr. Wilhelm Königs Erläuterungen zu den Klassikern* – später *Königs Erläuterungen und Materialien* bzw. *Königs Erläuterungen* – ab 1894 realisiert, die – mit kurzer Unterbrechung durch den Zweiten Weltkrieg – als einzige der genannten Reihen bis heute kontinuierlich erscheint und als formbildend gelten kann. Wie der Beitrag von Susteck im vorliegenden Band zeigt, gibt es dabei mindestens im Falle des ersten Bandes dieser Reihe zu Friedrich Schillers *Wilhelm Tell* einen Textstamm, der bearbeitet und weiterentwickelt wird, aber noch neue Ausgaben mit der Erstpublikation des Jahres 1894 verbindet. Dies ist indes nur ein besonders eklatantes Beispiel für generelle Eigenheiten der Gattung Lektürehilfe, die vergleichsweise stark normiert und nachgerade „involutiv“ (Luhmann 1980b, 87) erscheint, indem sie Variation-in-Wiederholung realisiert. Es geht – wie für Literaturgeschichten bemerkt worden ist – um „ein Leitgenre von besonderer institutioneller Festigkeit und Abgesichertheit“ (Barner 1996, 119). *Königs Erläuterungen* haben einen Vorläufer etwa in den von Heinrich Düntzer verfassten *Erläuterungen zu den deutschen Klassikern* des Wartig-Verlags, die durch ein je großes Textvolumen auffallen. Weitere Reihen der Gattung, die weniger langlebig sind, schließen an den Prototypen an, variieren ihn aber, was etwa inhaltliche Kategorien oder deren Gewichtung betrifft. So erscheinen im Reclam-Verlag zwischen 1896 und 1922 von Albert Zipper verfasste *Erläuterungen zu Meisterwerken der deutschen Literatur* mit insgesamt 21 Bänden (hierzu auch Lerner 1992, 303f.).

Die bibliographische Recherche legt darüber hinaus die Vermutung nahe, dass Lektürehilfen Teil eines größeren Textfeldes sind, das am ehesten durch Familienähnlichkeiten bestimmt scheint. Insbesondere weist die Gattung Nähe zu kommentierten Textausgaben oder Materialsammlungen, aber auch zu Reihen wie den *Lehrpraktischen Analysen* des Reclam-Verlags auf, die ab 1954 erscheint und bis 1980 67 Bände zu meist unbekannteren Werken vor allem für die Sekundarstufe I hervorbringt (vgl. Lerner 1992, 321; Brand 2019, 144).¹ Auch

¹ Die Reihe schließt ihrerseits, wie Lerner 1992, 311, zeigt, an *Schulpraktische Analysen* an, die ab 1932 in der Reclam-Hauszeitschrift erschienen und unter wechselnden Bezeichnungen Werke zeitgenössischer Autoren aufbereiteten.

werden Lektürehilfen in jüngster Zeit zum Zentrum von Medienverbänden gemacht, die den eigentlichen Text mit digitalen Angeboten verknüpfen. Betrachtet man die publizistische Aktivität einzelner Verlage, kann man erkennen, dass Lektürehilfen oft nicht durchgängig im Angebot sind. Zu vermuten ist, dass nach verlegerischem Kalkül zwischenzeitlich Publikationspausen gemacht oder affine Textsorten bevorzugt werden, wobei jedoch die Gattung Lektürehilfe revitalisiert werden kann und speziell seit der Zeit um 2000 wieder Konjunktur hat. Das Zusammenspiel familienähnlicher Textsorten in einem evolvierenden Feld zu erfassen würde ein eigenes Projekt darstellen, dessen Fruchtbarkeit nur vermutet werden kann.

6 Anmerkungen zur historischen Entwicklung

Ungeachtet der Rede von der ‚Involution‘ der Gattung Lektürehilfe wäre es falsch zu behaupten, es gebe in ihr keine historische Entwicklung. So deuten bereits die in der Übersicht wiedergegebenen Reihentitel Verschiebungen an. Geht es zunächst stark um ästhetische Qualität, nämlich die Erläuterung von ‚Klassikern‘ und ‚Meisterwerken‘, und zugleich um Nationalliteratur(en), sind die Formulierungen ab den 1970er Jahren nüchterner und ziehen sich fast ganz auf die Hilfsfunktion der Texte wie ihre analytische oder interpretatorische Leistung zurück.

Im Hintergrund steht eine bislang nur andeutungsweise durchschaute Gattungsgeschichte, deren Beginn noch in einem Feld liegt, in dem literaturwissenschaftliche, literaturdidaktische und schulpraktische Aspekte eng verbunden sind und Referenzen sich überlagern. Demgegenüber führt die sich verdichtende literaturwissenschaftliche Methoden- und Theoriediskussion der 1960er und 70er Jahre zu einem tendenziell neuen, wohl stärker ambivalenten Verhältnis zwischen Lektürehilfen und Literaturwissenschaft. Einerseits fallen Lektürehilfen hinter Ansprüche und Selbstbeschreibungsmuster dieser Wissenschaft zurück, sofern sie sich zunehmend über Methoden- und Theorieaussagen definiert. Andererseits beharren Lektürehilfen auf scheinbar Unhintergebarem und stillschweigend Konsensuellem. Dabei kommt der Gattung die Tatsache zugute, dass literaturwissenschaftliche Theorieentwicklungen zwar beachtliche Ergebnisse zeitigen, zentrale Aspekte der literaturwissenschaftlichen Textarbeit jedoch nur bedingt affizieren, ja zu ihnen teils in Widersprüche treten (vgl. Jannidis 1999; Winko 2002; Winko u.a. 2006). Bei aller Theorieabstinenz der Gattung Lektürehilfe tragen sich Veränderungen der Literaturwissenschaft ab den 1970er Jahren dennoch in sie ein, wenn ein stärker sozialwissenschaftlicher denn geistesgeschichtlicher Impetus nun auch hier mehr oder minder deutlichen Ausdruck findet.

Spiegelt dies fachwissenschaftliche Entwicklungen wider, dürften Änderungen speziell in der textuellen Gestaltung der Lektürehilfen primär didaktisch inspiriert sein. Tatsächlich geraten Lektürehilfen im späten 20. Jahrhundert didaktisch unter verstärkten Druck, der vor allem ab den 2000er Jahren unübersehbar wird. Relevant mag hierbei der auf verschiedenen Gründen beruhende Versuch der Literaturdidaktik sein, sich als eigene Disziplin jenseits der germanistischen Literaturwissenschaft zu konstituieren und Affinitäten zur Lesepsychologie und Sprachwissenschaft zu stärken (einflussreich Abraham & Kepser 2009, 64; skeptisch Brüggemann 2014; vgl. auch Bräuer 2016; Susteck 2018). Beobachtet werden kann jedoch vor allem eine Korrespondenz zwischen einer Neujustierung der Didaktik und der Lektürehilfen, die – wie der Beitrag von Susteck in diesem Band zeigt – von Lesepraktiken im Wortsinne *philologischer* Art zu Praktiken der *Professionalität* führt, welche zunehmend pragmatischen Zielen wie Informationssuche und -entnahme, rasche Orientierung, selektive Rezeption usw.

verpflichtet sind.² Entsprechende Entwicklungen werden bei Mergen (2014, 107) schon in einer Brecht-Lektürehilfe der späten 1980er Jahre verortet. Unter den Schlagworten „Kompaktheit, Prüfungsrelevanz, verständliche Aufbereitung, relevantes Überblickswissen“ (ebd.) prägen sie ihm zufolge jedoch vor allem Texte ab den 1990er Jahren, wobei von einer erneuten deutlichen Verstärkung ab ca. 2000 auszugehen ist. Die Neujustierung lässt dabei den literaturwissenschaftlichen Kern der Lektürehilfen gegenwärtig unangetastet, indiziert aber gleichwohl Verschiebungen in der Gattungspoetik.

7 Lektürehilfen und Didaktik der Gegenwart

Es war bereits auf Gründe hingewiesen worden, die Lektürehilfen zu einem wichtigen und besonders ergiebigen Forschungsgegenstand machen, der mehr ist als kontingentes Element in einem expandierenden Feld von Lehr- und Lernmitteln. Die Teilhabe an der Erzeugung wie Stabilisierung literarischer Kultur oder die vergleichsweise große Nähe zur Fachwissenschaft sind dabei Faktoren, die zumal literaturwissenschaftlich interessant sind. Sie hängen dabei offenkundig zusammen und lassen sich nicht völlig trennen. Speziell aus didaktischer wie literaturunterrichtlicher Sicht kommt ein weiterer Faktor hinzu, insofern sich die Vermutung formulieren lässt, dass Lektürehilfen ein traditioneller Indikator für die fachliche wie didaktische Ausrichtung und für Inhalte dieses Unterrichts speziell in den obersten Jahrgangsstufen sind und dass sie insbesondere gegenwärtig auch über Erwartungen und Identitätskonzepte informieren, die diesen Unterricht betreffen. Zu bedenken ist dabei, dass – wie schon erwähnt – Unterricht wie Didaktik der Gegenwart auf den ersten Blick keinen guten Kontext für Lektürehilfen zu bieten scheinen, was an einer Expansion des entsprechenden publizistischen Angebots jedoch interessanterweise nichts ändert. Gleich mehrere Befunde sind in diesem Zusammenhang relevant (der folgende Abschnitt lehnt sich an Ausführungen bei Susteck und Koudich 2020 an).

Erneut ist zu betonen, dass Lektürehilfen Texte sind, die einer fachwissenschaftlich fundierten Fachlichkeit in hohem Maße verpflichtet sind. Anders formuliert stehen sie fest im Bann einer Sachanalyse literarischer Werke, die zwar durch Angebote der Prüfungsvorbereitung und ähnliches ergänzt werden mag und unterschiedliche Lesestrategien eher ‚philologischer‘ oder eher pragmatischer Richtung bedienen kann, aber nichts von ihrer Dominanz einbüßt. Während man generell vermuten muss, dass sachanalytische Ausführungen in modernen Unterrichtshilfen an Bedeutung verlieren (vgl. Brand 2019, 141), gilt dies für Lektürehilfen nur sehr eingeschränkt. Man kann auch bei ihnen Veränderungen bemerken (vgl. den Beitrag von Susteck in diesem Band) und einen Trend zur „voranschreitende[n] Didaktisierung“ (Standke 2019, 317) diagnostizieren, doch ist die bereits im 19. Jahrhundert entworfene formale und inhaltliche Grundstruktur der Gattung bis heute weitgehend intakt und nach wie vor fachwissenschaftlich, wenigstens aber wissenschaftspropädeutisch orientiert (so auch Standke 2019, 317). Als Konsequenz geht es in den Lektürehilfen nicht um unmittelbare Unterrichtsvorbereitung und ihre Materialien, die für Lehrerinnen und Lehrer bereitgestellt würden, aber auch nicht um eine Informationsweitergabe, die sich insgesamt am Ziel des unmittelbar Unterrichts- und Prüfungsrelevanten orientieren würde. Insbesondere enthalten Lektürehilfen, wie gesehen, zwar Beispiele möglicher Prüfungsaufgaben als Übungsmaterial. Dennoch ist bis

² Literatur rücke, schreibt passend Christian Dawidowski über die Literaturvermittlung um das Jahr 2000, „aus der Zentralstellung als Hochwertbegriff [...] mehr und mehr in den Status eines Vehikels.“ (2013, S. 98)

in die Gegenwart evident, dass das in ihnen angebotene Wissen nur in begrenztem Maße für schriftliche Prüfungen, aber auch für durchgeführten Unterricht relevant ist, und stattdessen beides deutlich überschießt (vgl. zum Wissen in Prüfungen Freudenberg 2012).

In einer didaktischen und unterrichtlichen Situation, die vorgeblich pragmatischen Aspekten des Unterrichts hohe Relevanz einräumt, Standardisierung prämiert und größten Wert auf entsprechend genormten ‚Output‘ legt, wirken die Lektürehilfen mit ihrem Beharren auf kultureller Überlieferung und philologischer Ausrichtung tendenziell fremd. Ihre Betonung des Gewichts deklarativen Wissens ist zudem nicht leicht mit dem gegenwärtig dominierenden Paradigma der Kompetenzorientierung zu vermitteln bzw. nur unter einer Umkehrung traditioneller Akzentsetzungen in dieses Paradigma einzugliedern, was mit dem Hinweis auf die neue Relevanz pragmatischer Rezeption bereits angedeutet wurde.³ Insbesondere prägt kein Interesse an prozeduralem Wissen, Problemorientierung u.ä. die Texte.

Noch zu ergänzen ist, dass die subjektive Bedeutsamkeit von Literatur (vgl. Fritzsche 1994, 230), die individuelle Genese von Interpretationen oder die literarische Lebensweltrelevanz für die Gattung Lektürehilfe wohl eine eher untergeordnete Rolle spielen, für die Didaktik der Gegenwart aber wichtig sind. Stattdessen geht es in Lektürehilfen um Wissensbestände und Deutungsvarianten, die literaturwissenschaftlich gebildet und als angemessen akzeptiert sind. Es mangle in zahlreichen Lektürehilfen, notiert bereits 1984 Michael Sauer, an „Hinweis[en] zur unterrichtlichen Behandlung [...]“: daran gemessen, haben wir es letztlich nicht mit eigentlich didaktischer Literatur zu tun, sondern lediglich mit einer Art spezieller Fachliteratur.“ (138f.) Entsprechende Aspekte werden tatsächlich – wie der Beitrag von Seele und Grossen in diesem Band zeigt – auch von Schülerinnen und Schülern wahrgenommen und teils als Argument gegen die Nutzung von Lektürehilfen und generell Lehr-Lernmitteln ins Feld geführt.

Wenn vor solchem Hintergrund Lektürehilfen von Schülerinnen und Schülern, aber sicher auch Lehrerinnen und Lehrern nach wie vor vergleichsweise häufig verwendet werden – und zwar, wie Seele und Grossen sowie Köster andeuten, unter anderem zur Prüfungsvorbereitung – wirft dies interessante Fragen auf. Es könnte ein Hinweis darauf sein, dass das Verhältnis zwischen Literaturwissenschaft, Literaturdidaktik und Unterricht auch heute weniger klar ist, als es scheint, und der Unterricht womöglich stärkere Akzente in Richtung von Fachwissenschaftlichkeit setzt, als die Didaktik vermutet oder anstrebt. Es könnte auch ein Hinweis darauf sein, dass bei den Nutzern der Lektürehilfen bestimmte Identitätsannahmen zum Deutsch- und speziell Literaturunterricht existieren, die mit den Annahmen der Didaktik nicht deckungsgleich sind. Die Lektürehilfen gäben in jedem Fall Hinweise auf Beharrungskräfte des Unterrichts, die sich gegenüber Reformbemühungen behaupten und nicht bloß auf Lehrer-, sondern auch auf Schülerseite existieren.

8 Beiträge des Sammelbands I: Historische Gattungsforschung

Der Sammelband *Erschriebene Kultur* enthält sechs Beiträge, die der Gattung Lektürehilfe sowohl historisch als auch empirisch nachgehen. Für einen Sammelband ist diese Zahl vergleichsweise gering, doch sollte den einzelnen Themen der nötige Raum zur Verfügung stehen und die Möglichkeit ausführlicher Analysen gegeben sein. Die ersten vier Beiträge

³ Es geht, könnte man mit Radvan 2014 sagen, womöglich nicht mehr primär um das Lesen, sondern die Benutzung von Lektürehilfen, was eine Anbindung an die Kompetenzorientierung vergleichsweise leicht zuließe.

sind dabei historisch ausgerichtet, wobei ihre Anordnung der Chronologie der literarischen Referenzwerke, tendenziell aber auch der ausgewerteten Lektürehilfen folgt. In den Blick treten unterschiedliche literarische Werke, wobei die Gattung des Dramas dominiert. Zudem geht es um unterschiedliche Lektürehilfen aus verschiedenen Verlagen und Reihen. Die letzten zwei Beiträge bieten erste Befunde einer bislang völlig fehlenden Nutzungsforschung zu Lektürehilfen (vgl. hierzu auch Susteck und Koudich 2020), wobei sich der Beitrag von Katrin Seele und Gaby Grossen auf die mündliche Maturaprüfung Deutsch in der Schweiz, und zwar im Kanton Bern, bezieht.

Eröffnet wird der Band durch einen Beitrag von *Manuel Mackasare*, der im Rahmen einer mikroskopischen Analyse der Frage nachgeht, welcher Zusammenhang um 1900 zwischen universitärer Literaturwissenschaft, gelehrter Fachdidaktik, vermittelnden Texten und Prüfungsanforderungen bestand. Hierbei spielen nicht weniger als fünf verschiedene Textgruppen bzw. -gattungen eine Rolle, nämlich als Hintergrund gesetztes literaturwissenschaftliches und -didaktisches Schrifttum des ausgehenden 19. Jahrhunderts, sowie jeweils exemplarisch analysierte Beispiele eines didaktischen Lehrbuchs, einer Lektürehilfe und zweier Schüleraufsätze, die sich allesamt mit Goethes 1790 publiziertem Schauspiel *Torquato Tasso* befassen. Mackasare geht dabei von weitreichenden Überschneidungen zwischen früher Fachwissenschaft und Didaktik im Zeichen einer literaturwissenschaftlichen Fachkultur aus und überprüft, inwiefern diese Fachkultur über erläuternde Schriften – und wohl auch Unterricht – an Schülerinnen und Schüler weitergegeben wurde. Ausgewertetes didaktisches Lehrbuch ist der *Wegweiser durch die deutschen Schuldramen* in der Auflage von 1904, ausgewertete Lektürehilfe *Reclams Erläuterungen zu Meisterwerken der deutschen Literatur* von 1905. Hinzu kommen zwei Schüleraufsätze, die im Rahmen der Reifeprüfung des Jahres 1912 am Realgymnasium Langenberg geschrieben und sehr unterschiedlich benotet wurden, was Rückschlüsse auf die Erwartungen des Lehrenden und der Schule zulässt (vgl. auch Mackasare & Susteck 2019b).

Mackasare gibt einen Einblick in die Situation von Literaturwissenschaft und Didaktik um 1900 und in ein Schrifttum, das das Ziel hatte, Schülerinnen und Schüler zur erfolgreichen Prüfung zu befähigen, sie aber auch wissenschaftspropädeutisch in literaturwissenschaftliches Denken einzuführen. Er zeigt dabei *en detail*, wie sich die entsprechenden Prozesse im Einzelfall vollzogen und ergänzt damit die historische Forschung um eine minutiöse Tiefenanalyse. Als zentrales Ziel der frühen Didaktik wird eine Charakterbildung sichtbar, deren Prämissen aus Schriften Platons sowie der klassischen deutschen Autoren – besonders Goethes und Schillers – abgeleitet wurden. Die entsprechenden Annahmen gingen allerdings nur teilweise und oft implizit in die vermittelnden Texte ein, wobei sie im Lehrbuch des *Wegweisers* noch mehr Explizitheit aufweisen als in der Lektürehilfe.

Im Reifeprüfungsaufsatz ging es darum, Wissen um die unterschiedliche Wertigkeit von Charakteren in Goethes Schauspiel zu demonstrieren und die eigene Bewertung ‚adäquat‘ zu begründen, was in einem der Aufsatzbeispiele Mackasares offensichtlich sehr gut, im zweiten nur unzureichend gelang. Für die Erforschung von Lektürehilfen ist dabei bemerkenswert, (1.) wie deutlich normiert und standardisiert schulische Leistungserwartungen waren und wie sie in gelehrtem literaturdidaktischen Schrifttum, Lehrbuch, Lektürehilfe und positiv sanktioniertem Aufsatz übereinstimmen; (2.) dass gleichwohl die Lektürehilfe durch ein vergleichsweise hohes Maß an Implizitheit und eine eher schemenhafte Vermittlung zentraler Philosopheme und Erwartungen des Literaturunterrichts ausgezeichnet ist; (3.) dass sich deutliche Kontinuitäten wie markante Diskontinuitäten in der Fachkultur der Literaturwis-

senschaft und -didaktik, aber auch in vermittelndem Schrifttum und Aufsatzunterricht zwischen der Zeit um 1900 wie dem Heute erkennen lassen.

Der Beitrag von *Sebastian Susteck* unternimmt einen Gang durch die historische Entwicklung von Lektürehilfen zu Friedrich Schillers Schauspiel *Wilhelm Tell*, das 1804 erschien und uraufgeführt wurde. Analysiert werden dabei die einschlägigen Lektürehilfen der Reihe *Dr. Wilhelm Königs Erläuterungen zu den Klassikern* bzw. *Königs Erläuterungen und Materialien* und *Königs Erläuterungen* zwischen 1894, als der Band zu *Wilhelm Tell* die Reihe eröffnete, und 2011.

Im Zentrum steht eine praxeologische Analyse (vgl. Martus & Spoerhase 2009; Martus 2015), die vor allem rekonstruiert, welche Handlungspraktiken in den Lektürehilfen impliziert sind und durch sie angestoßen werden, ohne im Detail erklärt zu werden oder eine Metareflexion zu erfahren. Der Aufsatz untersucht zunächst die Stellung von Lektürehilfen zwischen Literaturwissenschaft, Literaturdidaktik und Literaturunterricht und reflektiert zudem die Art des Wissens, das in Lektürehilfen vermittelt wird. Lektürehilfen erscheinen dabei als Repräsentanten des ‚Unbewussten‘ von Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik, wenn sie literaturwissenschaftlich für Didaktisierung und Schulbezug kritisiert werden, während sie didaktisch eine problematische fachwissenschaftliche Orientierung zu haben scheinen.

Im Folgenden setzt der Aufsatz drei Schwerpunkte. (a) reflektiert er Merkmale der Gattung Lektürehilfe, und zwar *ex negativo* über eine Analyse von *Gattungsgrenzen*, die mit Blick auf *Königs Erläuterungen* zu *Wilhelm Tell* in der Ausgabe des Jahres 1979 greifbar werden, als eine seit gut 70 Jahren bestehende Textpraxis unter dem Eindruck gesellschaftlicher und wissenschaftlicher Neuordnungen reformiert werden sollte, was die Funktionalität der Lektürehilfe jedoch zu gefährden schien. (b) geht es um sprachliche und darstellungstechnische Verschiebungen zwischen 1894 und 2011, die mehr als bloß stilistischer Natur sind und einen Einblick in die performative Dimension der Lektürehilfen und ihre Veränderungen gewähren. (c) folgt ein Blick auf Lesepraktiken und -programme, die in den unterschiedlichen Lektürehilfen unterschiedlich angelegt sind und sich als wichtiger, aber auch besonders schwieriger Aspekt der Diskussion erweisen. Nicht nur erscheinen Lesepraktiken im Plural, wenn es sowohl um Praktiken der literarischen Lektüre als auch der Lektüre der Lektürehilfen selbst geht. Vielmehr zeigen die Lektürehilfen auch eine Entwicklung, die man mit dem Schlagwort einer ‚Multiplizierung ihres Textes‘ belegen kann und die unmittelbar mit den lektürehilfebezogenen Lesepraktiken zusammenhängt.

Aufschlussreich ist die Tatsache, dass in den untersuchten Lektürehilfen deutliche Kontinuitäten zwischen der ersten Ausgabe des Jahres 1894 und der Ausgabe des Jahres 2011 zu beobachten sind, insofern in der konkreten Gestalt des Lektürehilfe-Textes noch 2011 auf die Erstausgabe zurückgegriffen wird. Zudem lassen sich die Veränderungen aus mehr als hundert Jahren als Verschiebungen in einer impliziten Normordnung der Lektürehilfen rekonstruieren, wobei der Weg von großer Nähe zum literarischen Werk zu gesteigerter Distanz, von der Ästhetik zur Diskursivität der Werkbehandlung, von der betonten Sinnstiftung zur Kritik und von der Gemeinschaftsbildung zum Ausweis von Dissens und Pluralisierung führt.

Torsten Mergen beginnt seinen Beitrag zu Frank Wedekinds Drama *Frühlings Erwachen* (1891) mit dem interessanten Befund, dass Lektürehilfen zu diesem Werk erst seit 2001 existieren. In diesem Jahr erschienen fast zeitgleiche Publikationen des Reclam- und Bange-Verlags – die jeweils 2013 bzw. 2017 überarbeitet wurden –, was 2007 durch eine Veröffentlichung des Stark-Verlags Ergänzung erfuhr.

In seiner Analyse stellt Mergen zunächst die Frage nach dem ‚Eigentlichen‘ bzw. dem Proprium der Gattung Lektürehilfe. Er bestimmt Lektürehilfen als Subkategorie der Textsorte ‚Einführungsliteratur‘ und betont unter Rückgriff auf Standke 2019 zudem, dass Lektürehilfen vor allem mit der Leistung der ‚Interpretation‘ verknüpft werden. Indem er im Folgenden besonders auf Lektürehilfen für Schülerinnen und Schüler fokussiert, kann er – unter Rückverweis auf einen eigenen Text von 2014 – definieren, dass Lektürehilfen ‚Vor- bzw. Kontextwissen sowie begleitende Orientierungen während des individuellen Leseprozesses und der Vorbereitung auf schulische Prüfungen‘ an jugendliche Leser vermitteln sollen.

In einem zweiten Schritt rekonstruiert Mergen die wissenschaftliche Rezeption von *Frühlings Erwachen* im Lauf der Geschichte. Dabei hält er unter anderem fest, dass die Literaturdidaktik gegenüber einer ablehnend-zögerlichen Literaturwissenschaft ab den 1970er Jahren zu einer positiven Wahrnehmung des Dramas erheblich beigetragen hat. Mithilfe ausführlicher Zitate wichtiger didaktischer Beiträge wird der Weg der Rezeption greifbar gemacht, der auch zu neuer Skepsis ab den 1990er-Jahren führt, die nicht mehr, wie in der Zeit um 1900, das Skandalträchtige des Textes betont, sondern eher seine historische Fremdheit für heutige Schülerinnen und Schüler.

In einem dritten Schritt geht Mergen vergleichend auf die Lektürehilfen ein. Eine Analyse macht zunächst beträchtliche inhaltlich-thematische Schnittmengen zwischen den Texten sichtbar, die aber durch die Titelgebung in den Publikationen teils verdeckt sind, was Mergen auf den kommerziell begründeten Wunsch nach Distinktion zwischen den Verlagen zurückführt. Eine Analyse des Gestus, mit dem die Lektürehilfen an ihre Leser herantreten, lässt Unterschiede erkennen, die teilweise an die Hintergründe ihrer Autoren rückbindbar sind.

Mit Blick auf die Frage nach der ‚Wissenschaftlichkeit‘ der untersuchten Texte analysiert Mergen, inwiefern Sekundärliteratur Eingang in sie findet. Zudem unternimmt er exemplarische Analysen vorgeschlagener Interpretationsverfahren. In beiden Fällen wirken die – teilweise zusammenhängenden – Befunde fachwissenschaftlich unbefriedigend, wenn sich unter anderem der Forschungsstand der Gegenwart in den Lektürehilfen nicht abbildet. Mergen diagnostiziert entsprechend eine Ablösung der Lektürehilfen von der literaturwissenschaftlichen Diskussion.

Mit stärker didaktischem Fokus wird schließlich die Aufnahme von Aufgaben in die Lektürehilfen untersucht, die auf Prüfungssituationen vorzubereiten beanspruchen. Hierbei stellt Mergen eine Orientierung an zentralen Abschlussprüfungen, eine Dominanz der Ergebnisorientierung, aber auch eine schwankende Qualität fest.

Gleichfalls auf Lektürehilfen der Zeit ab 2000 konzentriert sich der Beitrag von *Frederik Stötzel*, der verschiedene Beobachtungen Torsten Mergens zu bestätigen und zu untermauern vermag, jedoch auch weitere Analyseschwerpunkte setzt und konzeptionelle Überlegungen vollzieht. Stötzel untersucht vergleichend sieben Lektürehilfen zu Franz Kafkas Erzählung *Die Verwandlung* (1912), die aus Reihen der Verlage Schöningh, Klett, Bange, Mentor, Reclam, Schroedel und Stark stammen. Ähnlich wie Mergen befasst auch Stötzel sich mit der in den Lektürehilfen zitierten Sekundärliteratur, wobei er einerseits größeres Verständnis für deren oft geringe Quantität äußert als Mergen, andererseits aber skeptisch auf ungenaue Angaben reagiert und zudem nachweist, dass einzelne Lektürehilfen weitere Texte der Gattung als zitierfähig nutzen. Bezüglich der Inhalte der Lektürehilfen dokumentiert Stötzel – wie ähnlich Mergen – ein vergleichsweise starres Kategoriensystem, das allerdings durch unterschiedliche Kapiteleinteilungen und Titelgebungen der Lektürehilfe-reihen nicht sofort sicht-

bar ist. Zudem weist Stötzel sehr unterschiedliche Akzentsetzungen in den unterschiedlichen Publikationen nach.

Ein zentraler Aspekt von Stötzels Aufsatz ist die Identifikation von vier Funktionen, denen die Lektürehilfen durch ihre Inhalte Angebote machen und die sie entsprechend bedienen können. Genannt werden (1.) die Ersatzfunktion, (2.) die Unterstützungsfunktion, (3.) die Erarbeitungsfunktion sowie (4.) die Übungsfunktion. Die Ersatzfunktion bezeichnet die Möglichkeit, die Lektüre literarischer Werke durch diejenige von Lektürehilfen zu ersetzen. Wie bereits erwähnt, wird sie literaturdidaktisch mit vergleichsweise großer Aufmerksamkeit und Skepsis wahrgenommen. Die Unterstützungsfunktion wird bedient, indem das Verständnis des literarischen Werkes dadurch angebahnt wird, dass Kontextwissen gegeben wird, welches etwa den Autor oder die Entstehung des Werks betrifft. Entscheidend ist dabei, dass Informationen vermittelt werden, die ein vertieftes Werkverständnis erlauben, ohne Verstehensprozesse eigentlich vorwegzunehmen. Der Begriff der Erarbeitungsfunktion bezeichnet dagegen die Darbietung analytischer und interpretatorischer Befunde durch die Lektürehilfen, die faktisch eine Auseinandersetzung mit dem literarischen Werk in Form von Ergebnissen repräsentieren. Die Übungsfunktion schließlich wird durch das Angebot von Übungsaufgaben und Musterlösungen bedient.

Einen weiteren Akzent platziert Stötzel auf der Präsentation von Interpretationsansätzen zu Kafkas Erzählung. Im Fokus stehen dabei die biografische, psychoanalytische und soziologische Deutung. Durch eine Untersuchung, die mikroskopisch bis in Formulierungsvorlieben ausgewählter Lektürehilfen vordringt, werden dabei unterschiedliche Präsentationsformen und Bewertungsmuster greifbar. Mit Blick auf alle untersuchten Lektürehilfen wird eine vergleichsweise große Skepsis gegenüber dem psychoanalytischen Ansatz greifbar. Vor allem aber beobachtet Stötzel eine ‚Verspätung‘ der Lektürehilfen gegenüber der literaturwissenschaftlichen Diskussion. Auch stellt er einen generellen Mangel an Reflexion bezüglich der Probleme fest, die speziell *Kafka* Interpretieren aufgibt.

9 Beiträge des Sammelbands II: Empirische Nutzungsforschung

Beim Beitrag von *Kimberly Köster* handelt es sich um den ersten von zwei Beiträgen aus dem Bereich empirischer Nutzungsforschung zu Lektürehilfen. Köster – die selbst das Wort ‚Lektüreschlüssel‘ verwendet – hat mithilfe eines standardisierten Fragebogens das Nutzungsverhalten von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe II an einem Gymnasium im Ruhrgebiet untersucht. Schwerpunktmäßig war sie an der Nutzung von Lektürehilfen im Rahmen des Deutschunterrichts interessiert, doch hat sie auch erste Daten für den Fremdsprachenunterricht im Fach Englisch erhoben. Zudem hat sie neben der Schülerbefragung Angaben einzelner Lehrerinnen und Lehrer zu ihrer Einstellung gegenüber Lektürehilfen und zur Nutzung gewinnen können. Die explorative Erhebung beruht mit Blick auf den Deutschunterricht auf Angaben von 139 Schülerinnen und Schülern. Sie bezieht sich auf sechs von Köster formulierte Thesen, die bezüglich der Schülerinnen und Schüler teilweise bestätigt, teilweise aber auch nicht bestätigt werden konnten.

Köster dokumentiert unter anderem, dass die Schülerinnen und Schüler der Deutschkurse Lektürehilfen in Abhängigkeit von Abiturrelevanz und -gewicht ihrer jeweiligen Kurse nutzen. Von den Schülerinnen und Schülern der Einführungsphase, also der Jahrgangsstufe 10, gaben knapp 29% an, zum Zeitpunkt der Erhebung bereits eine Lektürehilfe verwendet zu haben, während es in den Grundkursen der Qualifikationsphase I, also der Jahrgangsstufe 11,

gut 45% und in den zwei Leistungskursen dieser Phase sogar gut 75% waren. Auch nahm die Intensität der Nutzung von Lektürehilfen zwischen Einführungsphase und Qualifikationsphase zu und übertraf in den Leistungskursen die der Grundkurse. Von den 17 Schülerinnen und Schülern der Einführungsphase, die Lektürehilfen für den Deutschunterricht nutzten, taten dies zehn „sehr wenig“, sechs „manchmal“ und nur ein(e) Schüler/in „häufig“. In den Grundkursen und Leistungskursen der Qualifikationsphase I verteilten sich die Zahlen dagegen auf „sehr wenig“ (GK: 9, LK: 6), „manchmal“ (6/13), „häufig“ (3/6) und „sehr häufig“ (2/1).

Zu den bemerkenswerten Befunden der Erhebung Kösters gehört die Erkenntnis, dass nach Auskunft der Schülerinnen und Schüler der von Frederik Stötzel identifizierten und in der Didaktik skeptisch betrachteten ‚Ersatzfunktion‘ von Lektürehilfen nur eine geringe Bedeutung zukam. Während die Schülerinnen und Schüler angaben, Lektürehilfen zu nutzen, um sich auf Unterrichtsstunden und Klausuren vorzubereiten, wurde die Vermeidung literarischer Lektüre als Faktor nur selten genannt.

Die wenigen befragten Deutschlehrerinnen und -lehrer gaben überwiegend an, selbst schon Lektürehilfen verwendet zu haben. Insgesamt zeigten sie eine leicht ambivalente Haltung zur Nutzung von Lektürehilfen der Schülerinnen und Schüler, wobei hier eine Abhängigkeit von Zweck und Art der Nutzung bestand. Jedoch konnte keinesfalls eine grundsätzlich negative Haltung der Lehrerinnen und Lehrer zur Nutzung der Gattung gezeigt werden.

Kösters Daten zum Englischunterricht sind geeignet, die Affinität der Gattung Lektürehilfe zum Deutschunterricht vorsichtig zu stützen. Bei den 121 in Englischkursen befragten Schülerinnen und Schülern lag die Nutzungshäufigkeit von Lektürehilfen in allen Kursen deutlich niedriger als in den Kursen des Faches Deutsch, wobei jedoch auch im Englischunterricht eine Nutzung nachzuweisen war.

Der finale Aufsatz von *Katrin Seele* und *Gaby Grossen* trägt Erkenntnisse zur Nutzung von Lektürehilfen aus einem größeren empirischen Forschungszusammenhang bei. Es geht um Daten des Projekts SELiT – „Selbständige Erschließung literarischer Texte“ –, das die Vorbereitung von Schülerinnen und Schülern auf die mündliche Maturitätsprüfung Deutsch des schweizerischen Kantons Bern untersucht und besonders mithilfe von 18 teilstrukturierten, leitfadengestützten Interviews im Vorfeld der Prüfung auch die Hilfsmittelnutzung von Schülerinnen und Schülern erfragte. Dabei ging es sowohl um Hilfsmittel aus dem Internet als auch (Print-)Lektürehilfen. Beide werden auch im vorliegenden Aufsatz behandelt, was schon insofern Sinn macht, als eine Fragebogenerhebung mit 198 Schülerinnen, die Seele und Grossen vor ihren Interviews durchführten, einen Mix unterschiedlicher Hilfsmittel als typisch für die Prüfungsvorbereitung erscheinen ließ. Zu den bemerkenswerten Ergebnissen der Fragebogenerhebung gehört unter anderem auch, dass die Schülerinnen und Schüler Print-Lektürehilfen als sehr vertrauenswürdige Quellen einschätzten, die etwa die Vertrauenswürdigkeit von Wikipedia deutlich übertreffen.

Für den Aufsatz wurde eine spezielle inhaltsanalytische Durchsicht der Interviewtranskripte vollzogen, die auf drei Aspekte fokussierte, nämlich (a) Vorannahmen und Überzeugungen der Schülerinnen und Schüler bezüglich des Hilfsmittelgebrauchs, (b) Nutzungsarten und (c) Nutzungsstrategien und -begründungen. Dabei entstanden zahlreiche Einsichten, zu denen unter anderem sehr unterschiedliche Haltungen der Schülerinnen und Schülern zu Hilfsmitteln gehören, wobei ein Grund für Ablehnung darin besteht, dass vorgegebene Interpretationen von einer eigenen Lesart der Texte abweichen könnten.

Insgesamt enthalten die Interviews eine Reihe von positiven Äußerungen gerade zu Print-Lektürehilfen, aber auch differenzierte Kritik dieser Hilfen durch die Schülerinnen und Schüler. Zudem zeigt sich, dass die Schülerinnen und Schüler bei der Prüfungsvorbereitung auch antizipieren, wie Dritte, also etwa ihre Lehrerinnen und Lehrer, wohl zu verschiedenen Hilfsmitteln stehen. Die Diagnose von Schwächen einzelner Hilfsmittel oder Annahmen über die Perspektiven Dritter helfen dabei, eine strategisch kluge Vorbereitung zu leisten. Dabei treten verschiedene Arten des Hilfsmittelgebrauchs hervor, wie die gezielte Suche nach speziellen Inhalten, die Nutzung von Hilfsmitteln für die Vertiefung und Präzisierung eigener Gedanken, die Nutzung zur Beseitigung von Verständnisschwierigkeiten bezüglich des literarischen Werks, die Nutzung zur Erweiterung der eigenen Lesart sowie die Nutzung zur Vermeidung der literarischen Lektüre. Letzteres stellt bei Seele und Grossen allerdings, wie ähnlich schon bei Köster, eine seltene Ausnahme dar (was Seele und Grossen mit Blick auf die Frage sozialer Erwünschtheit skeptisch betrachten).

Im Rahmen ‚systemintelligenter‘ Prüfungsvorbereitungen, zeigen Seeles und Grossens Interviews weiter, werden Print-Lektürehilfen auch genutzt, um zu antizipieren, welche Stellen aus literarischen Texten überhaupt Prüfungsgegenstand sein könnten. Insgesamt demonstrieren viele der interviewten Schülerinnen und Schüler einen differenzierten und reflektierten Umgang mit Hilfsmitteln, in dessen Rahmen auch Lektürehilfen eine wichtige Rolle spielen.

10 Schluss

Historische Gattungsforschung und empirische Nutzungsforschung sind vor allem dann interessant, wenn es gelingt, Verbindungen zwischen unterschiedlichen Forschungsbeiträgen herzustellen. Da die Gattung Lektürehilfe weitgehend unerforscht ist, muss es auch darum gehen, allererst Hypothesenbildungen für weitere Erkundungen zu ermöglichen, die historisch mehr Material berücksichtigen und mit Blick auf die Nutzungsforschung größere Stichproben einbeziehen sowie reflektierte qualitative Forschungsansätze entwerfen (zu letzterem skizzenhaft Susteck und Koudich 2020).

Einige Interdependenzen zwischen Ergebnissen der hier vorgelegten Beiträge wurden bereits erwähnt. Dass die explorative Nutzungsforschung nicht bestätigen kann, was eine hermeneutisch operierende Didaktik und Eindrücke aus der Schulpraxis befürchten lassen, nämlich dass Schülerinnen und Schüler Lektürehilfen überwiegend nutzen, um die Lektüre literarischer Werke zu ersetzen, gibt einen Hinweis auf die Wichtigkeit empirischer Untersuchungen. Überhaupt sind Erhebungen, die eine ebenso verbreitete wie reflektierte Nutzung von Lektürehilfen durch Schülerinnen und Schüler vermuten lassen, von hohem Wert, wenn sie auf Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler, aber auch die Bedeutung der Gattung Lektürehilfe hinweisen.

Insgesamt werfen die Beiträge des Sammelbandes eine Reihe von Grundsatzfragen auf, die unter anderem das Problem einer wissenschaftspropädeutischen Ausrichtung von Unterricht betreffen, die speziell in der Sekundarstufe II weiter relevant ist. Das Verhältnis zwischen Lektürehilfen und dem Paradigma der Kompetenzorientierung etwa, aber auch das Verhältnis zwischen prozeduralem und deklarativem Wissen scheint diesbezüglich ungeklärt, und zwar nicht bloß in der didaktischen Debatte, sondern auch, was Einstellungen und Erwartungen von Schülerinnen und Schülern betrifft. Der publizistische Erfolg von Lektürehilfe-Reihen zumal in den letzten Jahren lässt sich nicht allein mit dem Hinweis auf Standardisierungen in zentralen Prüfungen erklären, die gleichwohl einen Beitrag zu diesem Erfolg geleistet haben

mögen. Dies gilt auch dann nicht, wenn man annimmt, dass – gegen ursprüngliche didaktische und bildungspolitische Intentionen – ‚Kompetenz‘ in solchen Prüfungen vor allem die Kompetenz zur Reproduktion deklarativen Wissens wäre. Wenn Lektürehilfen genutzt werden, wirft dies vielmehr auch die Frage auf, ob Schülerinnen und Schüler in ihnen eine bestimmte Vorstellung von Lernen und Deutschunterricht verfolgen, die deklarativen Wissensbeständen vergleichsweise große Bedeutung zumisst.

Ungeklärt ist auch das Verhältnis der Gattung Lektürehilfe zu den unterschiedlichen Referenzpunkten von Literaturwissenschaft, Literaturdidaktik und Literaturunterricht, wie in den Beiträgen des Sammelbands auf unterschiedliche Weise deutlich wird. Manuel Mackasares und Sebastian Sustecks Fokus auf historische Praktiken zeigt dabei zu unterschiedlichen Zeiten unterschiedlich starke Inkongruenzen, die selbst um 1900 schon greifbar werden, als fachwissenschaftliche wie didaktische Erwartungen zwar weitgehend übereinstimmen, ihre Vermittlung in den Unterricht durch Lektürehilfen aber in einer eher impliziten Form erfolgt. Torsten Mergen und Frederik Stötzel wiederum demonstrieren die besondere Rolle von Lektürehilfen, wenn sie ausgerechnet fachwissenschaftliche Defizite der Gattung zur Grundlage von Kritik machen. Ohne dass dies in aller Klarheit expliziert würde, werden dabei zwei Dinge sichtbar, nämlich einerseits die Nähe der Gattung Lektürehilfe zur Fachwissenschaft, die eine Untersuchung ihrer entsprechenden Qualität erst anregt, andererseits aber auch die Ferne zu dieser Wissenschaft, die Urteile wie dasjenige einer historischen Rückständigkeit oder unseriösen Zitierpraxis von Sekundärliteratur begründet.

Solcher Kritik entsprechen interessanterweise die Erkenntnisse der Nutzungsforschung insofern nicht, als Schülerinnen und Schüler zu gedruckten Lektürehilfen offenbar großes Vertrauen haben und daher von der Seriosität und Belastbarkeit hier dargebotener Inhalte ausgehen. Man kann fragen, inwiefern Lektürehilfen nicht eher entproblematisiertes (Bildungs-) Wissen denn Forschungswissen (vgl. Kämper-van den Boogaart, Martus & Spoerhase 2011) vermitteln und vermitteln sollen und ob es ihre Rolle nicht verkennt, dies zum Vorwurf zu erheben.

Provokant zugespitzt lautet eine Folgefrage, was eigentlich ein genuin didaktischer Ausgangspunkt zur Bewertung von Lektürehilfen wäre und ob ein solcher Ausgangspunkt didaktischen Erwartungen höhere Bedeutung zumessen dürfte als fachwissenschaftlichen. Dass sich diese Frage offenkundig nicht aufdrängt, dürfte gerade mit der Nähe der Gattung Lektürehilfe zu genuin fachwissenschaftlicher Literatur zu tun haben, die möglicherweise zum Teil nur simuliert ist, aber dennoch nicht übersehen werden kann. Noch provokanter ließe sich darüber nachdenken, inwiefern Wissenschaftspropädeutik im literaturwissenschaftlichen Bereich auch dort stattfinden kann, wo wissenschaftliche Praktiken nur inszeniert werden, ohne eigentlich wissenschaftlichen Gütekriterien zu genügen. Auch bliebe zu fragen, was Wissenschaftspropädeutik eigentlich meint und ob sie bezüglich literaturwissenschaftlicher Arbeit eher eine Praxis der Textarbeit oder eine Praxis der ‚Theoriebildung‘ adressieren sollte. Solche Probleme zeigen, dass nicht nur mit Blick auf empirische Nutzungsfragen, sondern auch bezüglich historischer Forschung und konzeptioneller Arbeit Desiderate bestehen. Dazu, den offenen Fragen nachzugehen, soll der Sammelband anregen.

Lektürehilfen

- Bernhardt, Rüdiger (2003): Gerhart Hauptmann. Die Weber (Königs Erläuterungen und Materialien, Bd. 189). Hollfeld: Bange.
- Hedler, Adolf (o. J. [1920]): Erläuterungen zu Schillers „Jungfrau von Orleans“. 3. Aufl (Schöninghs Erläuterungsschriften zu deutschen und ausländischen Schriftstellern, H. 11). Paderborn: Schöningh.
- Lindken, Hans-Ulrich (1979): Erläuterungen zu Friedrich Schillers Wilhelm Tell (Königs Erläuterungen und Materialien, Bd. 1). Hollfeld: Bange.
- Möbius, Thomas (2014): Textanalyse und Interpretationen zu Wolfgang Herrndorf Tschick (Königs Erläuterungen, Bd. 493). Hollfeld: Bange.
- Scholz, Eva-Maria (2014): Wolfgang Herrndorf. Tschick (Reclam Lektüreschlüssel, Bd. 15442). Stuttgart: Reclam.
- Sommer, Paul (1926): Erläuterungen zu Gerhart Hauptmanns „Die Weber“ (Dr. Wilhelm Königs Erläuterungen zu den Klassikern, Bd. 189). Leipzig: Beyer.

Literatur

- Abraham, Ulf & Kepser, Matthis (2009): Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. 3. Aufl. Berlin: Erich Schmidt.
- Barner, Wilfried (1996): Literaturgeschichtsschreibung vor und nach 1945: alt, neu, alt/neu. In: Barner, Wilfried/König, Christoph (Hrsg.): Zeitenwechsel: Germanistische Literaturwissenschaft vor und nach 1945. Frankfurt/M.: Fischer, 119-149.
- Bräuer, Christoph (Hrsg.) (2016): Denkraumen der Deutschdidaktik. Die Identität der Disziplin in der Diskussion. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Brand, Tilman von (2014): Unterrichtshilfen für Lehrerinnen und Lehrer. Begriffsbestimmung – Konzeptionelle Differenzierungen – Exemplarische Analysen von Unterrichtshilfen zu Bernhard Schlinks Der Vorleser. In: Wrobel, Dieter/Müller, Astrid (Hrsg.): Bildungsmedien für den Deutschunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 27-39.
- Brand, Tilman von (2019): Unterrichtshilfen für den Literaturunterricht. In: Brand, Tilman von/Radvan, Florian (Hrsg.): Handbuch Lehr- und Lernmittel für den Deutschunterricht. Bestandsaufnahmen, Analysen und didaktische Reflexionen. Hannover: Kallmeyer, 140-151.
- Brand, Tilman von & Radvan, Florian (Hrsg.) (2019): Handbuch Lehr- und Lernmittel für den Deutschunterricht. Bestandsaufnahmen, Analysen und didaktische Reflexionen. Hannover: Kallmeyer.
- Brüggemann, Jörn (2014): Deutschdidaktik und Germanistik. Analyse einer umstrittenen Beziehung. In: Frederking, Volker/Huneke, Hans-Werner/Krommer, Axel/Meier, Christel (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 3. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 143-176.
- Fingerhut, Karlheinz (1996): Die Herrschaft der Kommentare. Über das Verhältnis literarischer und literaturwissenschaftlicher Texte im Deutschunterricht. In: Lecke, Bodo (Hrsg.): Literaturstudium und Deutschunterricht auf neuen Wegen. Frankfurt/M.: Peter Lang, 51-69.
- Fohrmann, Jürgen (1989): Das Projekt der deutschen Literaturgeschichte. Entstehung und Scheitern einer nationalen Poesiegeschichtsschreibung zwischen Humanismus und Deutschem Kaiserreich. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Freudenberg, Ricarda (2012): Zur Rolle des Vorwissens beim Verstehen literarischer Texte. Eine qualitativ-empirische Untersuchung. Wiesbaden: Springer VS.
- Fritzsche, Joachim (1994): Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. Bd. 3: Umgang mit Literatur. Stuttgart: Klett.
- Glaser, Marie Antoinette (2004): Kommentar und Bildung. Zur Wissenschaftskultur der Literaturwissenschaft. In: Arnold, Markus/Fischer, Roland (Hrsg.): Disziplinierungen. Kulturen der Wissenschaft im Vergleich. Wien: Turia + Kant, 127-164.
- Glaser, Marie Antoinette (2005): Literaturwissenschaft als Wissenschaftskultur. Zu den Praktiken, Mechanismen und Prinzipien einer Disziplin. Hamburg: Dr. Kovač.
- Jannidis, Fotis, Lauer, Gerhard, Martines, Matias & Winko, Simone (Hrsg.) (1999): Rückkehr des Autors. Zur Erneuerung eines umstrittenen Begriffs. Tübingen: De Gruyter.
- Kämper-van den Boogaart, Michael, Martus, Steffen & Spoerhase, Carlos (2011): Entproblematizieren: Überlegungen zur Vermittelbarkeit von Forschungswissen, zur Vermittlung von „falschem“ Wissen und zur Funktion literaturwissenschaftlicher Terminologie. In: Zeitschrift für Germanistik 21, 8-24.
- Lerner, Andreas (1992): Die Universal-Bibliothek und die Schule. In: Bode, Dietrich (Hrsg.): Reclam. 125 Jahre Universal-Bibliothek. 1867-1992. Verlags- und kulturgeschichtliche Aufsätze. Stuttgart: Reclam, 299-330.
- Luhmann, Niklas (1980a): Die Soziologie des Wissens. Probleme ihrer theoretischen Konstruktion. In: Ders.: Gesellschaftsstruktur und Semantik. Bd. 4. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 151-180.

- Luhmann, Niklas (1980b): Interaktion in Oberschichten: Zur Transformation ihrer Semantik im 17. und 18. Jahrhundert. In: Ders.: *Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft*. Bd. 1. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 72-161.
- Luhmann, Niklas (2002): *Das Erziehungssystem der Gesellschaft* (hrsg. von Dieter Lenzen). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Mackasare, Manuel & Susteck, Sebastian (2019a): Erforschung schulischer Lektürehilfen zwischen Literaturwissenschaft, -didaktik und -unterricht: Ein Projektaufriss. In: *Geschichte der Germanistik* 55/56, 153-155.
- Mackasare, Manuel & Susteck, Sebastian (2019b): Stilbildung. Lessings *Nathan der Weise*, eine bestandene Reifeprüfung und die Genese literaturwissenschaftlicher Fachkultur durch Lektürehilfen im frühen 20. Jahrhundert. In: *Wirrendes Wort* 69, 281-302.
- Mann, Heinrich (2003): *Professor Unrat oder Das Ende eines Tyrannen*. 13. Aufl. Frankfurt/M.: Fischer.
- Martus, Steffen (2008): Philo-Logik. Zur kulturwissenschaftlichen Begründung von Literaturwissenschaft. In: Wirth, Uwe (Hrsg.): *Logiken und Praktiken der Kulturforschung*. Berlin: Kadmos, 125-147.
- Martus, Steffen (2015): Wandernde Praktiken „after theory“? Praxeologische Perspektiven auf „Literatur/Wissenschaft“. In: *IASL* 40/1, 177-195.
- Martus, Steffen & Spoerhase, Carlos (2009): Praxeologie der Literaturwissenschaft. In: *Geschichte der Germanistik* 35/36, 89-96.
- Mergen, Torsten (2014): Die vielen „Leben des Galilei“. Eine Fallstudie zum Verhältnis von fachwissenschaftlichen Positionen und didaktisch-methodischen Konstruktionen in Lektürehilfen und Lehrerhandreichungen. In: Wrobel, Dieter/Müller, Astrid (Hrsg.): *Bildungsmedien für den Deutschunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 99-111.
- Radvan, Florian (2018): Bildungsmedien. Theoretische und empirische Ansätze zur Systematisierung eines weiten Feldes. In: Boelmann, Jan M. (Hrsg.): *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik*. Bd. 3: *Forschungsfelder*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 57-70.
- Sauer, Michael (1984): *Brecht in der Schule. Beiträge zu einer Rezeptionsgeschichte Brechts (1949-1980)*. Stuttgart: Heinz.
- Sittig, Claudius & Standke, Jan (Hrsg.) (2013): *Literaturwissenschaftliche Lehrbuchkultur. Zur Geschichte und Gegenwart germanistischer Bildungsmedien*. Würzburg.
- Spinner, Kaspar H. (2005): Der standardisierte Schüler. Rede bei der Entgegennahme des Erhard-Friedrich-Preises für Deutschdidaktik am 27. September 2004. In: *Didaktik Deutsch* 18, 4-13.
- Standke, Jan (2019): Interpretationen für den Literaturunterricht. In: Brand, Tilman/Radvan, Florian (Hrsg.): *Handbuch Lehr- und Lernmittel für den Deutschunterricht. Bestandsaufnahmen, Analysen und didaktische Reflexionen*. Hannover: Kallmeyer, 302-319.
- Susteck, Sebastian (2015): *Explizitheit und Implizitheit. Untersuchungen zu einem Grundproblem des Literaturunterrichts und seiner Didaktik*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Susteck, Sebastian (2018): Fachlichkeit im Plural? Fundierung und Bedeutung von Fachlichkeit mit besonderer Berücksichtigung des Unterrichtsfaches Deutsch. In: Martens, Matthias/Rabenstein, Kerstin/Bräu, Karin/Fetzer, Marei/Gresch, Helge/Hardy, Ilonca/Schelle, Carla (Hrsg.): *Konstruktion von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 69-81.
- Susteck, Sebastian & Koudich, Valeria (2020): *Literaturvermittlung und Lektürehilfen. Ergebnisse aus Fragebogenerhebungen zur Nutzung durch Schülerinnen und Schüler, Entwurf eines qualitativen Forschungsprojekts*. Erscheint in: Dawidowski, Christian (Hrsg.): *Schulische Literaturvermittlungsprozesse im Fokus empirischer Forschung [Arbeitstitel]*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Winko, Simone (2002): Lektüre oder Interpretation? In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 49, 128-141.
- Winko, Simone, Jannidis, Fotis & Lauer, Gerhard (2006): *Geschichte und Emphase. Zur Theorie und Praxis des erweiterten Literaturbegriffs*. In: Gottschalk, Jörn/Köppe, Tilmann (Hrsg.): *Was ist Literatur? Basistexte Literaturtheorie*. Paderborn: mentis, 123-154.
- Wrobel, Dieter & Müller, Astrid (Hrsg.) (2014): *Bildungsmedien für den Deutschunterricht. Vielfalt – Entwicklungen – Herausforderungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Seit mehr als 150 Jahren werden im Deutsch- und Fremdsprachenunterricht sogenannte „Lektürehilfen“ verwendet. Die gewöhnlich in Heftform publizierten Texte sollen LehrerInnen und SchülerInnen höherer Schulen helfen, literarische Werke zu erschließen. Sie enthalten Wort- und Sacherklärungen, Angaben zur Entstehung der Werke, zu ihrem Inhalt oder zur Interpretation. Lektürehilfen erscheinen oder erschienen in nahezu allen großen Bildungsverlagen, sind trotz ihrer Verbreitung aber weitgehend unerforscht. Der Band „Erschriebene Kultur“ nimmt die Gattung erstmals konzentriert in den Blick und untersucht ihre Geschichte und Gegenwart. Dabei wird eine komplexe Verflechtung mit Literaturwissenschaft, hochschulischer Didaktik und schulischer Nutzung sichtbar.



Der Herausgeber

Sebastian Susteck ist Professor für Neugermanistik und Literaturdidaktik an der Ruhr-Universität Bochum. Er forscht zu aktuellen didaktischen Fragen des Deutschunterrichts mit dem Schwerpunkt auf Literatur und Medien, zur Geschichte des Deutschunterrichts und zu Aspekten der Literatur- und Sozialgeschichte.

978-3-7815-2409-5

