



Leseprobe aus Funda, Herzog, Köhnen und Rothstein, Normativität.
Systemische und praktische Ansätze für den Deutschunterricht,
ISBN 978-3-7799-6655-5 © 2021 Beltz Juventa
in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6655-5](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6655-5)

Inhalt

Einleitung

Leonie Funda, Judith Herzog, Ralph Köhnen, Björn Rothstein 7

Teil I:

Normativität in der Konzeptionierung von Aufgaben und Zielen des Deutschunterrichts

Normen – Denken in Alternativen
Harro Müller-Michaels 26

Modellierung von Normativität heute
Gerhard Rupp 41

Deutschdidaktik zwischen Normalismus und Normativität
Birgit Nübel 72

Scaffolding, Normorientierung und Individualisierung:
Sprachdidaktische und spracherwerbstheoretische Zugänge zum
frühen Schreiben und Lesen in heterogenitätssensiblen Lernsettings
Benjamin Uhl 91

Teil II:

Normativität in der Auswahl und Ausgestaltung von Lerninhalten

Die Rolle der Weltanschauung in der Literaturvermittlung
am Beispiel der Islamdarstellung im Lesebuch des Kaiserreichs
Christian Dawidowski 116

Die normative Kraft des Praktischen.
Religiöse Energie und Toleranznormen in Lessings *Nathan*
Ralph Köhnen 134

Streitfall Graphic Novel
Über ein Textformat und die Darstellung des Holocaust darin
Dieter Wrobel 161

*Abweichung vom Standard als Standard? – Kinder- und Jugendliteratur
zwischen sprachlicher Konformität und Nonkonformität*
Birgit Mesch 181

Zwischen System und Lebenswelt:
Normativität im Kontext Zentraler Prüfungsaufgaben
Thomas Roberg 209

Teil III:

**Normative Ansprüche der Studierenden und der Fachdisziplin –
zwei Blickwinkel**

Literaturunterricht und gesellschaftliche Verantwortung.
Normative Implikationen von Werteerziehung im Deutschunterricht
Sabine Anselm 230

Philologie studieren, Deutsch unterrichten.
Zur impliziten Normativität der Literaturwissenschaften und ihrer
Didaktik am Beispiel von Semesterberichten der Studienstiftung des
deutschen Volkes zwischen den 1950er und den 1980er Jahren
Sebastian Susteck und Manuel Mackasare 253

Einleitung

Leonie Funda, Judith Herzog, Ralph Köhnen, Björn Rothstein

Zur Entstehung des Sammelbandes

Die Idee zu diesem Sammelband geht auf eine Tagung zurück, die im Oktober 2019 zu Ehren Harro Müller-Michaels an der Ruhr-Universität Bochum durchgeführt und mit freundlicher Unterstützung der Professional School of Education und des Germanistischen Instituts realisiert worden ist. Der Fokus der Tagung wird in diesem, mit Hilfe von Katharina Bary entstandenen Band in einigen Aspekten ausformuliert und richtet sich auf ein Forschungsfeld, das auch die wissenschaftliche Arbeit des Fachdidaktikers wesentlich geprägt hat: Normativität im Kontext deutschdidaktischer Überlegungen beschäftigte Harro Müller-Michaels u. a. im Diskurs um die didaktische Disziplin im Spannungsfeld zwischen Normen der Wissenschaft und denen des Anwendungsfeldes von Bildung und Erziehung. Sowohl aus historischer als auch aus aktueller Perspektive setzt sich Harro Müller-Michaels mit den normativen Zielen und Aufgaben des Deutschunterrichts und der didaktischen Lehrerbildung theoretisch auseinander. In diesem Kontext der Legitimierung von Unterrichtsinhalten entstand auch sein populär gewordenes Konzept der *Literaturdidaktik als normsetzende Handlungswissenschaft* (1972), das in diesem Sammelband mehrfach aufgegriffen und in seinen Weiterentwicklungen verfolgt wird.

Überlegungen zum Begriff der Normativität

Um sich dem Themenfeld dieses Bandes anzunähern, ist zunächst zu diskutieren, was unter dem Terminus *Normativität* zu verstehen ist. Im Grimmschen Wörterbuch wird die Etymologie des Lemmas *Norm* auf den lateinischen Ausdruck *norma* zurückgeführt und bedeutet so viel wie *Richtschnur* oder *Regel*¹. Zum Begriff der Regel kann dem digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache wiederum entnommen werden, dass sie eine „auf Festlegung, Übereinkunft

1 Grimm, Wilhelm/Grimm, Jacob: Deutsches Wörterbuch. 16 Bde. in 32 Teilbänden. Leipzig 1854–1961. In: <<http://www.woerterbuchnetz.de>> [Stand: Januar 2021].

beruhende oder durch Erkenntnis bestimmter Gesetzmäßigkeiten und durch Erfahrung gewonnene [...] Vorschrift² sei. Eine Norm kann folglich in einem strikten Begriffsverständnis als verbindliche Vorgabe oder Verhaltensregel verstanden werden, weiter gefasst als eine Orientierungsgröße oder als ein Standard im Sinne einer Richtschnur.

Je nach Disziplin differiert der Gegenstandsbereich, auf den sich diese Normen beziehen. In der Mathematik ist von einer Norm die Rede, wenn einem mathematischen Objekt im Rahmen einer Abbildung eine Zahl zugeordnet werden soll, die die Größe dieses Objekts beschreibt.³ Im Maschinenbau beziehen sich Normen unter anderem auf technische Maßangaben oder methodische Verfahrensweisen, in der Medizin oder der Chemie richten sie sich beispielsweise auf stoffliche Mengenangaben, auf Hygienemaßnahmen in Laboratorien, aber auch auf Verhaltensvorgaben im Sinne des Arbeitsschutzes. So konstatiert der Verband der Chemischen Industrie, Normen könnten „zusätzlich zur Gesetzgebung einen wichtigen Beitrag [...] leisten, wenn sie z. B. zu einer klaren Verständigung beitragen (z. B. Symbole), die Vergleichbarkeit von Messergebnissen durch einheitliche Messmethoden gewährleisten oder die Grundlage für [...] die Herstellung sicherer Arbeitsmittel bilden.“⁴ Normen können folglich die Verständigung erleichtern, förderlich im Hinblick auf Sicherheit sein und Transparenz sowie Einheitlichkeit generieren.

In der Sprachwissenschaft bilden Normen, die im Sprachgebrauch wirken, einen zentralen Forschungsgegenstand u. a. in linguistischen Diskursen zu Sprachwandel, Sprachkritik und Varietäten. Bemerkbar werden sprachliche Normen besonders dann, wenn sie gebrochen werden, bspw. in gewaltsamer Sprache oder auch in schulisch sanktionierten orthographischen und grammatikalischen Fehlern. Um eine Normverletzung der Sprache begründen zu können, muss jedoch geklärt sein, was das Konzept der Sprachnorm ausmacht. Eine Übereinkunft in der Definition des Begriffs der Sprachnorm (wie auch zum Begriff der Standardsprache) steht in der Linguistik offen. Untersucht und diskutiert werden daher kontinuierlich die Konstitution, der Wandel und die

2 Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache: Die Regel. In: <<https://www.dwds.de>> [Stand: Januar 2021].

3 Vgl. Hazewinkel, Michiel (1990): *Encyclopaedia of Mathematics*. Vol. 6. Berlin u. a.: Springer. S. 459 f.

4 Verband der Chemischen Industrie e. V.: Arbeitsschutz und Normung. In: <<https://www.vci.de/technische-regelwerke/normung/arbeitsschutz-und-normung/arbeitsschutz-und-normung.jsp>> [Stand: Januar 2021].

Varietäten einer Sprachnorm sowie ihre Bedingtheit durch die Sprechergruppe, Formen der Sanktion bei Normbrüchen und ihre Kontextbedingungen.⁵

Für die Literaturwissenschaft und die Literaturdidaktik gilt Ähnliches in Bezug auf den Kanon, der die Möglichkeit herstellt, gemeinsame Erzählungen aufzubauen, dabei aber beweglich und aushandelbar bleiben muss – so wie auch durch Literatur vorgeschlagene Normen nicht als direkte Handlungsanweisungen zu nehmen sind, denen Lesende nachzufolgen hätten (als solche könnten sie sogar gefährlich sein). Ihre Chance ist aber, Bedingungen der Möglichkeiten des Handelns zu zeigen, die im Denkraum liegen, und die Notwendigkeit, sich hierüber zu verständigen.⁶ Es ist genau dieser praktische Anwendungsbereich, der im Deutschunterricht als Handlungsfeld eine wichtige Rolle spielen muss.

Die angeführten Beispiele deuten darauf hin, dass Normen nicht mit Gesetzen gleichgesetzt werden können, sondern juristisch bindende Vorgaben lediglich ergänzen.

Der Rechtswissenschaftler Christoph Möllers hat in seiner umfangreichen Studie zur *Möglichkeit der Normen* (2015) eine bestimmte Perspektive des Normativitätsbegriffs verfolgt und sich dabei mit juristischen, philosophischen und handlungstheoretischen wie auch literarästhetischen Positionen auseinandergesetzt. Es geht dabei weniger um Fragen der Rechtfertigung einer Handlung oder Position als vielmehr um die strukturelle oder prinzipielle Unterscheidbarkeit zwischen dem, was faktisch ist und dem, was sein soll. In dieser Sicht werden Normen als „soziale Praktiken“ begriffen, „in denen sich eine Gemeinschaft von der eigenen Realität distanzier“.⁷ Insofern kann Möllers von Normen als Direktiven sprechen, die sich unterhalb des Gesetzesstatus befinden, für die sie aber oft die Überzeugungsgrundlage darstellen. Vor allem handelt es sich um positiv gekennzeichnete Möglichkeitsräume, die sich vom Faktischen unterscheiden und zukunftsgerichtet sind: „Normativität hängt an der Möglichkeit einer abweichenden Weltbeschaffenheit – oder einer Weltbeurteilung, deren Maßstab sich nicht auf die Welt, wie sie ist, beschränkt.“⁸ Solche Normen funktionieren ähnlich wie das Fiktive der Literatur – sie sind eben nicht Handlungsräume, sondern Als-ob-Spielräume des Denkens, das für Handlungen nur Modell steht, nicht diese direkt veranlassen kann.

Während Gesetze in ihrer Modalität von einem *Müssen* gekennzeichnet sind, liegt den Normen der Modus des *Sollens* zugrunde. Diese Moduszuwei-

5 Vgl. Hundt, Markus (2009): Normverletzungen und neue Normen. In: Konopka, Marek/Strecker, Bruno (Hrsg.): Deutsche Grammatik. Regeln, Normen, Sprachgebrauch. Berlin, New York: de Gruyter. S. 117–140., S. 117.

6 Möllers, Christoph (2015): Die Möglichkeit der Normen. Über eine Praxis jenseits von Moralität und Kausalität. Berlin: Suhrkamp, S. 238 ff., S. 257, S. 326.

7 Möllers, Christoph (2015), S. 14 bzw. Zitat S. 15.

8 Ebd., S. 14.

sung entspricht der oft zitierten kantischen Moralphilosophie, auf die in einem kurzen Exkurs eingegangen werden soll.

Kant beschäftigt sich mit Handlungsnormen, d. h. mit Normen im sozialen Raum. Laut Kant basieren menschliche Handlungen stets auf Urteilen der Vernunft. Anders als das Tier sei der Mensch in der Lage, aus seinen Erfahrungen zu lernen, Situationen zu reflektieren und die Konsequenzen vergangener und künftiger Handlungen abzuwägen. So akzeptiert der Mensch als ein vernunftbegabtes Wesen kurz- und mittelfristige Unlusterfahrungen, um das finale Ziel seiner Handlungen – die individuelle Glückseligkeit und das Wohlergehen – zu erreichen. Dabei orientiert sich das Subjekt an handlungsleitenden Normen, die Kant als kategorische und hypothetische (technische) Imperative definiert, und an den ihnen zugrunde liegenden Leitgedanken, den Maximen.⁹

Hypothetische Imperative können zum einen technische Normen umfassen, zum anderen Ratschläge der Klugheit in Vorschlagsform sein.¹⁰ Eine technische Norm setzt den Einsatz festgelegter Mittel zum Erreichen eines Ziels voraus – etwa den Einsatz von Batterien, um die Funktion einer Fernbedienung zu garantieren. Demgegenüber basieren Ratschläge der Klugheit auf Erfahrungswerten, sie stützen sich auf erprobte Gelingensbedingungen.¹¹ Möchte ein Lernender im Deutschunterricht beispielsweise verstehen, wie ein bestimmtes grammatisches Prinzip funktioniert, wäre es vermeintlich sinnvoll zu schweigen und den Ausführungen der Lehrperson zu folgen. Die Verbindlichkeit der hypothetischen Imperative ergibt sich für Kant aus eben dieser durch Analyse deduzierten Notwendigkeit: Da das Einhalten der Norm zum Wohlergehen des Individuums beiträgt, handelt es entsprechend der jeweiligen normativen Empfehlung. Dabei haben hypothetische Imperative in Kants Verständnis nur einen bedingten Sollensanspruch.

Ihnen gegenüber stehen Normen mit einem unbedingten Sollensanspruch, die kategorischen Imperative. Wie das Attribut „kategorisch“ bereits deutlich macht, haben diese Imperative einen verbindlicheren Charakter, den Kant in seiner *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* (1785) wie folgt definiert: „Der kategorische Imperativ ist [...] nur ein einziger, und zwar dieser: handle nur nach derjenigen Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, daß sie ein all-

9 Vgl. Kant, Immanuel (1907): *Metaphysik der Sitten* [1785], hrsg. v. Karl Vorländer. Leipzig: Meiner, S. 221 ff. [Zugriff über Bayerische Staatsbibliothek digital: <https://reader.digitale-sammlungen.de/de/fs1/object/display/bsb11171880_00015.html> [Stand: Februar 2021].

10 Vgl. Steigleder, Klaus (2001): Kants Konzeption der Moralphilosophie als „Metaphysik der Sitten“. In: Holderregger, Adrian/Wils, Jean-Pierre (Hrsg.): *Interdisziplinäre Ethik. Grundlagen, Methoden, Bereiche*. Festgabe für Dietmar Mieth zum 60. Geburtstag. Freiburg i. Br.: Herder. S. 101–123., S. 103.

11 Vgl. Ebd., S. 105.

gemeines Gesetz werde.“¹² Die Grundlage dieser übergeordneten Leitmaxime bilden – anders als bei hypothetischen Imperativen – Motive sittlicher Richtigkeit, die auf moralischen Prinzipien beruhen und unabhängig von der empfundenen Lust oder Unlust zu einer Handlung diese „objektiv-notwendig“ und damit verpflichtend machen.¹³ Sie ergeben sich aus sich selbst und sind im kantischen Sinne für jeden vernunftbegabten Menschen nachvollziehbar.

Aus Kants moralphilosophischen Ausführungen des späten 18. Jahrhunderts lassen sich, auch wenn sie seither durchaus kritisch hinterfragt wurden, hinsichtlich des Begriffs von Normativität auch für den aktuellen Diskurs wichtige Erkenntnisse ableiten.

1. Die Verbindlichkeit von Normen

Zunächst zeigt die Unterscheidung von hypothetischen und kategorischen Imperativen, dass Normen sich – je nach Zielsetzung – in ihrer Verbindlichkeit unterscheiden können. Normen, denen wir zum Ziel individueller Glückseligkeit folgen, erscheinen weniger absolut. Ein Individuum kann sich entscheiden, entgegen dieser hypothetischen Norm zu handeln, die Folgen dieser Entscheidung betreffen in diesem Fall lediglich das individuelle Wohlergehen. Normen der kategorischen Art beziehen sich demgegenüber nicht allein auf das Subjekt und dessen individuelle Zufriedenheit. Hierbei handelt es sich vielmehr um Handlungsvorgaben, d. h. um Gebote auf einer Metaebene, die nicht nur die Grundlage für individuelle Urteile bilden, sondern unabhängig von konkreten Situationen und Urteilen Bestand haben sollen. Dies wären Normen, an denen sich nicht nur eine, sondern jede Gesellschaft orientieren kann.

2. Normen als Grundlage eines menschlichen Miteinanders

Der kategorische Imperativ verweist damit implizit auf einen weiteren, wesentlichen Aspekt im Diskurs über Normen, nämlich auf die Relevanz normativer Vorgaben im menschlichen Miteinander. Normen ermöglichen in diesem Verständnis eine Übereinkunft im Hinblick auf intra- und intergesellschaftliche Verhaltenskonventionen.

12 Kant, Immanuel (1998): Werke in 6 Bd., hrsg. v. Wilhelm Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. Bd. IV, S. 51.

13 Kant, Immanuel (1907): Metaphysik der Sitten [1785], hrsg. v. Karl Vorländer. Leipzig: Meiner., S. 222 [Zugriff über Bayerische Staatsbibliothek digital: <https://reader.digitale-sammlungen.de/de/fs1/object/display/bsb11171880_00015.html> [Stand: Februar 2021].

3. Der Zusammenhang von Gesetz und Norm

Kant hebt explizit hervor, dass der kategorische Imperativ die Grundlage für Gesetze bilden soll. Das Verhältnis von rechtlichen Gesetzen zu Normen gestaltet sich dadurch komplexer als zunächst dargestellt und divergiert je nach Betrachtungsperspektive. Unstrittig bleibt zunächst, dass Gesetze rechtlich bindend und damit einer Norm übergeordnet sind. Da Normen jedoch den moralischen Grundstein einer Gesetzesformulierung bilden können, steht ihre Relevanz denen eines Gesetzes in gesellschaftlicher Hinsicht in nichts nach – sie ergänzen also gesetzliche Vorgaben nicht nur, sondern evozieren deren Ausgestaltung. Das zeigt sich nicht zuletzt in der kategorischen Formulierung des ersten Artikels im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland: „Die Würde des Menschen ist unantastbar.“¹⁴

4. Zur Aneignung kategorischer Normen

Der kategorischen Norm schreibt Kant eine unabhängige, inhärente und fort-dauernde Richtigkeit zu. Wenngleich er universalistisch davon ausgeht, dass jeder vernunftbegabte Mensch diese Richtigkeit erkennen kann, bleibt dennoch die Frage offen, ob nicht insbesondere junge Menschen an den Gebrauch dieser Vernunft im Laufe eines Bildungsprozesses herangeführt werden müssten. Hieraus ergäbe sich bereits ein erster Verknüpfungspunkt von Didaktik und Normativität, etwa Impulse zu setzen, die junge Menschen zu vernunftgeleiteten Urteilen animieren und Aufmerksamkeit für die zugrundeliegenden moralischen Prinzipien erzeugen.

Da hypothetische Imperative in Kants Verständnis situativ und an das handlungsfähige Subjekt gebunden sind und kategorische Imperative meta-gesellschaftlich gedacht sind, wird in Kants Betrachtung ein Aspekt vernachlässigt, der im Diskurs um soziale Normen wesentlich erscheint, nämlich Normen im Kontext konkreter Gesellschaften, also im Zusammenleben faktischer Gemeinschaften – kurz: Normen auf einer Mesoebene, die sich zwischen der Betrachtung von übergeordneten und individuellen Normen ansiedeln. Denn gerade in alltäglichen Situationen und in der zwischenmenschlichen Kommunikation spielen Normen eine Rolle. Ebenso wie im meta-gesellschaftlichen Verständnis dienen sie hier als Handlungsvorgaben oder Handlungshilfen und erleichtern die Verständigung. Habermas spricht im Rahmen seiner Theorie des kommu-

14 Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland (GG): Die Grundrechte, Art. 1. In: www.gesetze-im-internet.de [Stand Januar 2021].

nikativen Handelns von einem „Aushandeln von Situationsdefinitionen“¹⁵, da der Anspruch auf Wahrheit, Wahrhaftigkeit und Richtigkeit einer sprachlichen Äußerung unter den Kommunikationsbeteiligten stets auf eine intersubjektive Gültigkeit überprüft werden müsse.¹⁶ Im kommunikativen Handeln dienen die Lebenswelt und ihre Normen einerseits als Voraussetzung der Kommunikation (im normenregulierten Handlungstyp), andererseits konstatiert kommunikatives Handeln die Lebenswelt und damit die darin befindlichen Normen.¹⁷

Die Zuwendung zu kommunikativen Prozeduren (ohne besonderen Blick auf soziale oder finanzielle Hartstrukturen) hat Habermas in seinem jüngsten (und eigene Positionen zusammenfassenden) Großabriss *Auch eine Geschichte der Philosophie* noch einmal verteidigt, um dagegen symbolische Ordnungen zu fokussieren, die selbstreflexiv unser Verhältnis zur Umwelt bestimmen und letztlich als „zwangloser Zwang des besseren Arguments“¹⁸ die vollendete Vernunftentfaltung als höhere, unparteiliche Ordnung darstellen. Dass Habermas hier freilich um günstige Annahmen nicht herumkommt und wohlwollende Subjekte annimmt, die zur „gegenseitigen Perspektivenübernahme“ und zur „Entdeckung *neuer Züge am jeweils Anderen*“ fähig und willens sind,¹⁹ dass er ferner an den diskursiven, jedoch nicht an den sozialen Hartstrukturen der Gesellschaft arbeitet, ist ein hoffnungsvolles, tragendes Prinzip seiner Diskursethik, die normatives Denken stets auf seine Aushandlungspflicht im Dialog zurückführt.

Auch Popitz bezieht sich auf Normen als Verständigungshilfen in der sozialen Interaktion und benennt diese als „soziale Normen“:

Soziale Normen begrenzen offenbar die Willkür in der Beziehung von Menschen zueinander. Sie bewirken, daß Menschen sich mit einiger Sicherheit und Dauerhaftigkeit aufeinander einstellen können. Diese Einstellung aufeinander wäre aber nicht möglich, ohne daß wir das Handeln der jeweils Anderen in oft wiederkehrenden, typischen Situationen voraussehen, also mit Regelmäßigkeiten rechnen können.²⁰

15 Habermas, Jürgen (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. Bd. 1: Handlungsrationality und gesellschaftliche Rationalisierung. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 385.

16 Vgl. Ebd.

17 Vgl. Habermas, Jürgen (1992): Faktizität und Geltung: Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 51.

18 Habermas, Jürgen (2019): Auch eine Geschichte der Philosophie (2 Bd.). Berlin: Suhrkamp., Bd. II, S. 784.

19 Ebd., S. 785 bzw. S. 793.

20 Popitz, Heinrich (1962): Soziale Normen. In: European Journal of Sociology. Vol. 2, No. 2, 1962. Cambridge University Press. S. 185–198, S. 188.

Soziale Normen können folglich nur dann als solche bezeichnet werden, wenn sie sich in zwischenmenschlicher Übereinkunft als wiederkehrendes Verhaltensmuster etabliert haben. Etablierte Normen sind Popitz zufolge jedoch nicht als statisch zu begreifen, vielmehr stellt er in diesem Zusammenhang heraus, dass die sozialen Normen einer Gesellschaft kulturell geprägt und (zeitlich) relativ sind. Diese „soziale Plastizität“ sei zurückzuführen auf den produktiven Gestaltungsdrang des Menschen, aber auch auf dessen Reagibilität und Formbarkeit.²¹ Sichtbar werden solche Wandlungsprozesse beispielsweise im Diskurs um Erziehungsstile und Sanktionsmaßnahmen. Während auf das Fehlverhalten junger Menschen sowohl im privaten als auch im schulischen Raum noch bis weit in das 20. Jahrhundert hinein mit körperlichen Strafen reagiert wurde, setzt man heute auf pädagogische Gespräche. Die erzieherische „Norm“, wenn sie sich in körperlicher Züchtigung durch Eltern oder gar Lehrkräfte Geltung verschafft, ist heutzutage nicht nur verpönt, sondern illegal.²²

Es zeigt sich, dass Normen auf dieser Ebene angepasst, verändert, mitunter verworfen und durch andere ersetzt werden. Der Schule als einer gesellschaftlichen Institution könnten folglich zwei weitere Aufgaben im Umgang mit Normen zugeschrieben werden: zum einen die Vermittlung bestehender (sozialer) Normen, zum anderen der kritische, reflexive Umgang mit ggf. überholten normativen Vorgaben. Nicht zuletzt könnten im Unterricht gemeinsam mit Lernenden auch die folgenden von Luhmann provokant formulierten Fragen in den Blick genommen werden: „Geht es nicht ohne Sollen? Wodurch könnte man Sollen ersetzen?“²³

Doch auch diese Wunschfrage aus systemtheoretischer Sicht lässt sich weiterdenken, wie wiederum Christoph Möllers in einer neuen Arbeit *Freiheitsgrade* gezeigt hat: Alles Bestehen auf Normativität hilft nur wenig, wenn man nicht an einer gemeinsamen Wahrnehmung bzw. einer „geteilten Beschreibung der Welt“ arbeitet, genauer: „Politische Vergemeinschaftung entsteht durch geteilte und miteinander teilbare Erfahrungen. Vor aller Solidarität mit anderen kommt deren Wahrnehmung.“²⁴ Ansprüche von Subjektivität sind in diesem Gedanken nicht mechanistisch zu reduzieren auf die reinen, maximal möglichen Spielräume des Einzelnen, sondern mit dem jeweiligen Kontext zusammen zu denken. Welches Medium wäre hier besser geeignet als der Deutschunterricht mit

21 Vgl. Ebd., S. 187.

22 Vgl. Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen, § 53. In: <https://bass.schul-welt.de/6043.htm#1-1p53> [Stand: Februar 2021] und Bürgerliches Gesetzbuch § 1631, Abs. 2: „Kinder haben ein Recht auf gewaltfreie Erziehung. [...]“ In: https://www.gesetze-im-internet.de/bgb/_1631.html [Stand: Februar 2021].

23 Luhmann, Niklas (1969): Normen in soziologischer Perspektive. In: *Soziale Welt*, 20. Jg., H. 1, 1969, S. 28–48.

24 Möllers, Christoph (2020): *Freiheitsgrade*. Berlin: Suhrkamp, S. 111 f.

seinen Sprachanalysen und Sprachspielen, die auch wichtiger sind als alternative Medien wie Bilder oder Geräusche, da sie die Arbeit auf einer Metaebene ermöglichen?

Normativität als Gegenstand bildungspolitischer Überlegungen

Dass die Vermittlung sozialer Normen ebenso Aufgabe der Schule – und damit auch Aufgabe des Unterrichts – ist wie der kritische Umgang mit normativen Vorgaben, zeigt sich sowohl im Schulgesetz als auch in der Ausgestaltung der Kernlehrpläne zu einzelnen Unterrichtsfächern. So heißt es im Schulgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen:

Die Schule vermittelt die zur Erfüllung ihres Bildungs- und Erziehungsauftrags erforderlichen [...] Werthaltungen [...]. Die Schülerinnen und Schüler sollen insbesondere lernen [...] die grundlegenden Normen des Grundgesetzes und der Landesverfassung zu verstehen und für die Demokratie einzutreten.²⁵

Durch die gesetzliche Verankerung sind Schulen nicht nur dazu aufgefordert; vielmehr werden sie dazu verpflichtet, sich als Institutionen der Weitergabe gesellschaftlicher Normen und Werte zu begreifen.

Weiter heißt es jedoch, dass den Lernenden auch die Möglichkeit gegeben werden müsse, unterschiedliche Kulturen kennenzulernen und – mitunter differierende – Werte zu reflektieren. Wichtig sei in diesem Zusammenhang, dass die Heranwachsenden „nicht einseitig beeinflusst werden“.²⁶ Die kritische und multiperspektivische Auseinandersetzung mit Werten und Normen ist damit ebenfalls verbindlich vorgeschrieben. Dies ist mitzudenken bei dem Plädoyer, das der Sozialphilosoph Oskar Negt mit erfahrungsgesättigtem Rückblick auf die 68er Jahre historisch formuliert hat:

Der antiautoritäre Impuls, der immer mit gesetzt war, läuft jedoch ins Leere, wenn eine ganze Gesellschaft durch kulturelle Erosionsprozesse bestimmt ist. Deshalb ist es sinnvoll, die *normative Seite der Lernprozesse zu stärken*. Sinnvolle Ziele der Lernprozesse zu formulieren, gehört zu den üblichen Praktiken pädagogischer Arbeit. Bei diesen Schlüsselqualifikationen geht es um die *Herstellung von Zusammenhang*.²⁷

25 Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen, § 2. In: <<https://bass.schul-welt.de/6043.htm#1-1p2>> [Stand: Februar 2021].

26 Ebd.

27 Negt, Oskar (2019): Erfahrungsspuren. Eine autobiographische Denkreise. Göttingen: Steidl, S. 259 f., kursiv i. O.

Dieser Zusammenhang wird gestiftet in der Doppelfunktion von Schule, dem Erhalt und der Reproduktion bestehender Normen bei gleichzeitiger Reflexion und Innovation veralteter normativer Vorgaben. Dies entspricht der paradoxen Entwicklung einer Gesellschaft insgesamt durch Reproduktion und Innovation. Begründet wird dieser Anspruch oft mit dem Erhalt der gesellschaftlichen Struktur als Zielkategorie. Schulen, so heißt es unter anderem bei Fend, seien gesellschaftliche Einrichtungen, die zur „Wiederherstellung eines gesellschaftlich erwünschten Zustandes bei biologischem Austausch der Träger gesellschaftlichen Handelns“²⁸ beitragen müssten. Die „institutionalisierte Menschengestaltung“ solle dabei aber auch die Selbstständigkeit von Individuen fördern und die nachfolgenden Generationen dazu befähigen, „als Personen unter modernen Lebensbedingungen optimal das eigene Leben in die Hand zu nehmen“.²⁹ Der Kernlehrplan des Landes Nordrhein-Westfalen nimmt diese Forderungen auf und überträgt sie von der übergeordneten Ebene der Institution Schule auf die jeweiligen Unterrichtsfächer. Den curricularen Vorgaben für das Fach Deutsch in der Sekundarstufe II an Gymnasien kann beispielsweise entnommen werden, dass der Deutschunterricht „wesentliche Beiträge zur ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung [leisten soll], die die Wahrnehmung, Gestaltung und Reflexion der Vielgestaltigkeit von Kultur und Lebenswirklichkeit umfassen“.³⁰ Lernende, so heißt es weiter, sollen eine „Gestaltungskompetenz“ im Hinblick auf ihr gesellschaftliches Umfeld erwerben, indem ihnen demokratische Werte vermittelt, sie aber auch zu kritischer Reflexion angeregt werden.

Insgesamt zeigt sich die Bedeutung von Normativität für die schulische Bildung auf mehreren Ebenen: Der Beschluss von Bildungszielen auf Basis der staatlichen Verfassung verdeutlicht das Wechselspiel zwischen gesetzbildenden Normen (s. Grundgesetz) und sozialen Normen (Gestaltungskompetenz und kritisches Denken als Bildungsziele). Die Ausformulierung dieser demokratisch orientierten Bildungsziele in den Bildungsstandards, nicht selten in der prototypischen Konstruktion „Die Schülerinnen und Schüler sollen“, illustriert die Normativität der inhaltlichen Vorgaben, deren Hinterfragung gleichzeitig als Bildungsziel mitgedacht wird.

28 Fend, Helmut (2015): Die sozialen und individuellen Funktionen von Bildungssystemen: Enkulturation, Qualifikation, Allokation und Integration. In: Mertens, Gerhard/Böhm, Winfried/Frost, Ursula/Ladenthin, Volker (Hrsg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Bd. 2. Paderborn: UTB; Schöningh, S. 43–55. S. 44.

29 Ebd., S. 45.

30 Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2014): Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen für das Fach Deutsch, S. 11.

Normativität und die Fachdidaktik Deutsch

Der Stellenwert der fachspezifischen und fächerübergreifenden Vorgaben der Bildungsstandards wird in den sowohl wissenschaftsorientierten als auch anwendungsorientierten Fachdidaktiken ausgehandelt. Bereits vor dem Paradigmenwechsel der Kompetenzorientierung standen die Fachdidaktiken vor der Herausforderung der Selbstpositionierung als Disziplin: Was sind ihre Ziele? Welche Rolle spielt die Disziplin in der Forschung und welche in der Lehramtsausbildung? Damit einher geht die Positionierung im Wissenschaftssystem und somit eine Reflexion der Forschungstraditionen, sodann die Abgrenzung, aber auch die interdisziplinäre Zusammenarbeit der Fachdidaktik von und mit der jeweiligen Fachwissenschaft und Bezugswissenschaften wie bspw. den Bildungswissenschaften.

Das Verhältnis der Fachdidaktik Deutsch zu den staatlich vorgegebenen Bildungsstandards, der Lehramtsausbildung und der Fachwissenschaft Germanistik wie auch zu den Bildungswissenschaften ist ein wichtiges Thema der Disziplin. Christoph Bräuer hat 2016 einen Tagungsband zu dieser Fragestellung herausgegeben, wie bereits im Titel „Denkrahmen der Deutschdidaktik. Die Identität der Disziplin in der Diskussion“ zu erkennen ist. Die Autor*innen des Bandes stimmen darin überein, dass diese Diskussion eine fortwährende und zirkulär im Zusammenhang mit bestimmten Schwerpunktsetzungen stehende bleiben wird, da die Beantwortung und Positionierung kontrovers und somit vielfältig bleibt. Ebenso besteht Einigkeit über bestimmte allgemeingültige Aufgabenfelder der Disziplin: Die Fachdidaktik Deutsch soll sowohl die Aufgabe der *rekonstruktiven*, möglichst objektiven Erforschung des Lernens und der Praxis des schulischen Deutschunterrichts erfüllen als auch die *konstruierende* Aufgabe der Lehre und somit die Lehramtsausbildung durch Mitwirkung bei der Entwicklung von standardisierten Bildungsstandards, Prüfungsaufgaben und Entwicklung von Unterrichtsmodellen formen.³¹

Besonders die Normativität sorgt in der Erfüllung und Reflexion dieser Aufgaben für kontroverse Auseinandersetzungen unter Fachdidaktiker*innen: Die Ziele und Funktionen der Lehramtsausbildung lösen im Theorie-Praxis-Diskurs seit jeher eine rege Diskussion an – eine gemeinsame Bestimmung eben dieser steht in der Disziplin jedoch noch aus.³² Über die vermeintliche Objektivität empirischer Arbeiten in der Fachdidaktik Deutsch müsse jedoch

31 Vgl. z. B. Wieser, Dorothee (2016): Zum Verhältnis von Rekonstruktion, Konstruktion und Normfragen in der Deutschdidaktik. In: Bräuer, Christoph (Hrsg.) (2016): Denkrahmen der Deutschdidaktik. Die Identität der Disziplin in der Diskussion. Frankfurt am Main, Bern, Wien: Peter Lang Edition. S. 127–146.

32 Vgl. Ebd., S. 133.

gleichermaßen reflektiert werden wie über die deutlicher normativ geprägte Gestaltung der Lehramtsausbildung. Denn auch empirische Vorgehensweisen sind von einem eingegrenzten Interesse und spezifische Rahmenbedingungen gebunden. Daher fordert Dorothee Wieser in Anlehnung an Luhmann: „Die Normen und Konventionen des deutschdidaktisch Forschenden dürfen gleichfalls nicht ausgeblendet werden.“³³

Eben dieser Maxime folgen die Autor*innen des hier vorliegenden Sammelbands: Sie machen es sich zur Aufgabe die Normativität ihres Aufgabenfeldes zu reflektieren.

Die Beiträge des Sammelbands

Obwohl die Beiträge in vielerlei Weise aufeinander bezogen werden könnten, scheint uns eine Anordnung anhand ihrer Bezugsgrößen schlüssig: Die Texte des ersten Teils fokussieren die Rolle von Normen und Normativität in der Bestimmung von Aufgaben und Zielen des Deutschunterrichts, wobei an fachdidaktische Diskurse angeschlossen wird. Im zweiten Teil des Sammelbandes werden Beiträge zusammengefügt, in denen Normen analysiert werden, die über spezifische Unterrichtsinhalte, schulische wie außerschulische Lernmedien und Aufgabenstellungen transportiert werden und/oder deren Einsatz im Unterricht beeinflussen. Die zwei Beiträge des dritten Teils schließlich beziehen sich auf Normen, die in der Lehramtsausbildung – zum einen in Prüfungsaufgaben, zum anderen im Fachverständnis Studierender – wirken.

Teil I:

Normativität in der Konzeptionierung von Aufgaben und Zielen des Deutschunterrichts

Die Beiträge des ersten Teils befassen sich mit der Beziehung der Deutschdidaktik zu allgemeinen gesellschaftlichen Normen. Thematisiert werden die Positionierung der Disziplin zu bildungspolitischen Vorgaben und die Gebundenheit der Disziplin an normative gesellschaftliche und wissenschaftliche Diskurse wie bspw. der Inklusion. Auf einer weiteren Ebene wird die Bedeutung von Normen in den allgemeinen Bildungszielen diskutiert sowie die damit verbundenen Anforderungen an den Deutschunterricht bspw. bezüglich seiner Inhalte, Aufgaben und Ziele.

33 Ebd., S. 137.

So befasst sich HARRO MÜLLER-MICHAELS in seinem Beitrag mit der Verortung der Fachdidaktik Deutsch und der komplexen Beziehung zwischen Fachwissenschaft und Unterrichtspraxis sowie zwischen gesellschaftlichen und bildungspolitischen Normen. Während die Fachdidaktik einerseits den normativen Ansprüchen der Gesellschaft „unterworfen“ sei, verfüge sie andererseits über eine normsetzende Wirkmacht, die Müller-Michaels bereits 1972 in seinem Begriff der Literaturdidaktik als *normsetzende Handlungswissenschaft* anspricht. Er kommt in seinem Beitrag zu dem Ergebnis, dass die Reflexion bzw. das Hinterfragen bestehender Normen eine immanente Aufgabe der Fachdidaktik Deutsch sowohl auf Ebene der Forschung als auch auf Ebene der Unterrichtspraxis ist. Müller-Michaels leitet darauf aufbauend zwei mögliche Ziele für den Deutschunterricht ab: Zum einen die Erkenntnis mehrerer Handlungsalternativen (auf die bestehende Normen immer indirekt verweisen) durch die Auseinandersetzung mit Kunst und Literatur, zum anderen die Entwicklung einer internalisierten gemeinschaftlichen Verbindlichkeit im Sinne von Möllers „Normanwendungsgemeinschaft“ (2015) durch den Austausch und die gemeinsame Reflexion der Wertbindungen im Gespräch der Lernenden und somit durch die Teilhabe am rationalen Diskurs im Deutschunterricht.

GERHARD RUPP zielt in seinem Beitrag auf eine wissenschaftlich-rational begründete Leitnorm für den Deutschunterricht und die Deutschdidaktik. Dafür erarbeitet Rupp in einem ersten Schritt die Bedeutung von Normativität und ihre Begründung exemplarisch in Harro Müller-Michaels Konzept der Literaturdidaktik als *normsetzende Handlungswissenschaft* sowie innerhalb seines abgeschlossenen DFG-Projekts zur Lesesozialisation (1998–2005). Im Sinne einer logischen Deduktion führt Rupp in einem zweiten Schritt die zugrundeliegenden normativen Unterrichts- und Bildungsziele bei Müller-Michaels und im Rahmen des Lesesozialisationsprojekts auf, die wiederum auf verschiedenen Annahmen zum Bildungsbegriff und entsprechenden Definitionen von Gesellschaft beruhen. In einem letzten Schritt vereint Rupp die verschiedenen Dimensionen des Bildungsbegriffs in der Theorie in seinem *dualen Modell der Relationalität*. In den polaren Begriffen der Autonomie und Heteronomie bündelt er das Verhältnis des Selbst, der anderen und der Welt und schafft somit eine begründbare Leitnorm für die Gestaltung und Optimierung von Unterricht.

BIRGIT NÜBEL sieht ähnlich wie Harro Müller-Michaels in der Beschäftigung mit (literarischer) Kunst und Ästhetik im Deutschunterricht einen Gegenansatz zum institutionell vorgegebenen Paradigma der überprüfbaren Kompetenzen. Die Kunst versteht Nübel in Anlehnung an Robert Musil (1930) als einen *Zwischenraum*, da ihre Rezeption den Blick für die Normgebundenheit der Welt und gleichzeitig für die normgebundene Wahrnehmung von Welt eröffne und somit gleichzeitig auf einen Möglichkeitssinn aufmerksam mache. Nübel schließt sich Mandy Dröscher-Teilles (2016) Ansatz eines Bildungsbegriffs und

einer Didaktik mit dem Ziel des Erlebens eines positiven Möglichkeitssinns an. Auf dieser Grundlage schlägt Nübel eine *Didaktik der Normativität* mit dem Ziel der metareflexiven Praxis von Normativität vor, in der das subversive Potenzial der Literatur als Ausgangspunkt für eine individuelle Instabilisierung und gesellschaftliche Denormierung gesehen wird.

Der Beitrag BENJAMIN UHLS führt den Bestimmungsversuch des Verhältnisses zwischen der Fachdidaktik Deutsch und der Normativität fort. Er erweitert den Diskurs um die Perspektive der Bedeutung der sprachlichen Normen für die Fachdidaktik Deutsch im Kontext der Inklusion. Denn die Inklusion als bildungspolitisch durchgesetzte Norm wirft in der Sprachdidaktik Fragen des Erwerbs und der Bewertung schriftsprachlicher Kompetenzen auf. Statt einer Vernachlässigung der sprachlichen Norm zugunsten einer sprachlichen Vielfalt und einer Erleichterung der Leistungsbewertung betont Uhl den besonderen Stellenwert von schriftsprachlichen Normen im Erlernen der Schriftlichkeit, deren Erwerb erst die gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht. Uhl analysiert daher die schreibdidaktisch relevanten Sprachnormen, die für die Produktion und Rezeption von Texten bedeutsam sind, und stellt zwei Scaffolding-Methoden vor, die dem produktiven wie rezeptiven Schriftspracherwerb dienen: das silbenorientierte *Zwei-Kreise-Modell* (Topalović/Uhl, 2017) für den Schriftspracherwerb und das von ihm entwickelte Modell der Geschichtenpläne (2016) für das Schreiben und Rezipieren von Erzählungen. Uhls Beitrag verweist auf die Orientierungsfunktion sprachlicher Normen für die Gestaltung individualisierter Scaffoldingangebote im Lese- und Schreiberwerb, die allen Lernenden Bildungschancen eröffnen sollen.

Teil II:

Normativität in der Auswahl und Ausgestaltung von Lerninhalten

Die Beiträge des zweiten Teils rücken das normierende Potenzial von Unterrichtsinhalten in den Fokus, das über konkrete Lernmedien und darin enthaltene Weltanschauungen, Narrative und diskursive Zuschreibungen transportiert wird. So ist die Auswahl von Texten, Medien und Inhalten durch die Lehrperson ebenso normativ bestimmt wie die Darstellung von Wirklichkeit in literarischen Lehrmaterialien und deren Rezeption. Diese Normen zu erschließen und ihre Bedeutung im Unterricht zu reflektieren, machen sich die Autor*innen der Beiträge dieses zweiten Teils zur Aufgabe.

CHRISTIAN DAWIDOWSKI setzt sich mit normierenden Narrativen in Lernmedien des Literaturunterrichts der Kaiserzeit (1870–1918) auseinander. Seine exemplarische Analyse der Darstellungen des Islams im historischen Textformat des Lesebuchs zeigt die Tragkraft der Literatúrauswahl und der damit verknüpften Vermittlung spezifischer Weltanschauungen und Perspektiven. Da-

widowskis Beitrag beschreibt zudem Ziele, Methoden und ausgewählte Ergebnisse eines laufenden DFG-Projekts zur Totaltexterschließung innerhalb der historischen Lesebuchforschung. Die Ergebnisse zeigen den hohen Grad weltanschaulicher Prägekraft hinsichtlich des Bildes vom Islam, die dem Deutschen Lesebuch eigen war. Gleichzeitig hat Dawidowskis Beitrag eine sensibilisierende Wirkung auf eine Auseinandersetzung mit aktuellen normativen Vorgaben der Bildungspolitik und des Kanondiskurses zu Inhalten und Aufgaben des Deutschunterrichts und zeigt die Gefahr einer einseitigen Darstellung von Wertvorstellungen zu einem bestimmten Gegenstand auf.

RALPH KÖHNEN analysiert in seinem Beitrag die normative Darstellung von Religion und Toleranz in G. E. Lessings *Nathan der Weise* und in dazu veröffentlichten Lektürehilfen und Lernmaterialien, um an die kanonische Diskussion über die Pflichtlektüre des Nathans im schulischen Kontext anzuschließen. Köhnens Beobachtung nach meiden Lehrpersonen die persönliche und affektive Auseinandersetzung mit philosophischen und religiösen Fragen im Unterricht, obwohl die Erfahrung von Grenzen und Grenzüberschreitungen über Literatur und die Auseinandersetzung mit dem Fremden einen wichtigen Mehrwert des Literaturunterrichts ausmachen. Um die Hinterfragung von Werten und Normen als Schlüsselmoment der schulischen und hochschulischen Bildung fruchtbar zu machen, müssen Lehrende den zugrundeliegenden literarischen Text auf seine Normorientierungen und auf seinen spezifischen Entstehungskontext hin untersuchen. Neben der exemplarischen inhaltlichen Analyse des Nathan-Textes und seines religionsphilosophischen Horizontes setzt sich Köhnen in seinem Beitrag mit sozialphilosophischen Perspektiven auf Toleranz, Glaubensfreiheit und personale Identität auseinander.

DIETER WROBELS Auseinandersetzung mit der normativen Einordnung des Comics und der Graphic Novel als Kunst- und Literaturformate umfasst auch den historischen Umschwung von der Ablehnung des Comics zur Aufnahme der Graphic Novel als verbindlichen Inhalt in vielen Kernlehrplänen der Bundesländer. Wrobel thematisiert auf diese Weise den Einfluss gesamtgesellschaftlicher Normierungen in der Kunst- und Literaturbewertung und in Kanondebatten auf bildungspolitische und didaktische Überlegungen. Am Beispiel der Graphic Novel *I got the rhythm* von Caroline Gille und Niels Schröder (2014) verdeutlicht Wrobel den didaktischen Mehrwert von Graphic Novels für den Deutschunterricht: Ihre inhaltliche Tiefe in Text- und Bildgestaltung bietet Lesenden einen Zugang zu ästhetischen Fragen, zu Fragen des Menschseins und schafft Irritation in der Auseinandersetzung mit historischen Inhalten. Wrobel betont, dass Graphic Novels somit Lernenden die Möglichkeit bieten, sich mit Denkbildern im Sinne Harro Müller-Michaels (1996) zu befassen.

BIRGIT MESCH lenkt mit ihrem Beitrag die Aufmerksamkeit auf die Normativität in sprachlichen und strukturierenden Merkmalen der Kinder- und Jugendliteratur. Früher wie heute dienen literarische Werke sprachlich und litera-

risch als Vorbild und Muster für die eigene mündliche wie schriftliche Sprachproduktion junger Leser*innen. Angesichts der enormen Vielfalt kinder- und jugendliterarischer Lektüreangebote auf dem Markt und im Literaturunterricht stellt Mesch die Frage, ob und welche Modelle zu sprachlichen und strukturellen Normen in erzählender Kinder- und Jugendliteratur aktuell existieren. Um dies zu beantworten untersucht sie ein aus nominierten und prämierten Titeln erzählender Kinder- und Jugendliteratur bestehendes Korpus auf standardmäßige bzw. vom Standard abweichende Merkmale. Die Analyseergebnisse werden mit den erzähltheoretischen Normvorstellungen unterrichtlich vermittelten Literatur- und Schreibunterrichts abgeglichen und kritisch evaluiert, um einem Literaturunterricht das Wort zu reden, der in diesem Sinne konformgeht mit der realen literarischen Lektürebegegnung seiner jungen Leser*innen.

THOMAS ROBERG unternimmt mit seinem Beitrag den Versuch, das fachdidaktische Normativitätsproblem im Hinblick auf die Konstruktion zentral gestellter Prüfungsaufgaben theoretisch und zugleich praxisbezogen zu bestimmen. Im Mittelpunkt steht dabei die Überlegung, dass es sich bei Zentralen Prüfungsaufgaben um Produkte handelt, in denen die zugrundeliegenden Normen aus dem Bereich der institutionellen Standardsetzung nicht einfach umgesetzt, sondern in einer systemisch kontrollierten Weise diskursiv ausgehandelt werden müssen – jeweils am Leitfaden der konkreten Sachansprüche, die mit dem Gegenstand der Aufgabe verbunden sind. Anhand einer Aufgabe, die 2019 in Nordrhein-Westfalen im Rahmen der Zentralen Prüfungen am Ende der Klasse 10 zum Einsatz kam, wird dieser Problemkomplex im Lichte des Spannungsverhältnisses von ‚System‘ und ‚Lebenswelt‘, das zuvor u. a. mit Rekurs auf Jürgen Habermas theoretisch entfaltet wird, exemplarisch beleuchtet.

Teil III:

Normative Ansprüche der Studierenden und der Fachdisziplin aus zwei Blickwinkeln

Im dritten Teil des Sammelbands werden Fragen der Normativität in der hochschuldidaktischen Lehre behandelt. Während SABINE ANSELM sich dem Stellenwert der normierten Prüfungsgestaltung im Kontext von literaturdidaktischer Hochschullehre widmet, beschreiben SEBASTIAN SUSTECK und MANUEL MACKASARE in ihrem Beitrag die impliziten normativen Ansprüche in Semesterberichten von Studierenden u. a. der Literaturwissenschaften.

SABINE ANSELM rückt wie auch Christian Dawidowski in diesem Band die normativen Implikationen der Lerninhalte im Literaturunterricht in den Fokus ihres Beitrags und hebt insbesondere die Verantwortung der Lehrenden bei der Literatúrauswahl und im Umgang mit literarischen Texten hervor. Als Aus-

gangspunkt ihres Beitrages wählt Anselm die Analyse einer Prüfungsaufgabe des Staatsexamens für das Lehramtsstudium Deutsch an Gymnasien an einer Universität in Bayern zu einem Songtext des Popsängers Tim Bendtzo. Auf Grundlage der inhaltlichen Analyse des Songetextes im Zusammenhang der Visualisierung im Video-Clip zum Song weist Anselm auf die mangelnde Passung der Prüfungsaufgabenstellung zum Printtext hin. Daher beschreibt sie die dem Songtext inbegriffenen spezifischen Sachansprüche und Anforderungen an die mit der Aufgabe konfrontierten Personen (i. S. v. Robergs Beitrag in diesem Band). In der fehlenden Bezugnahme der Prüfungsaufgabe auf die Wertevorstellungen des Songs sieht Anselm die fehlende Tiefe in den Analysen der Klausuren begründet. Anselm kommt daher in ihrem Beitrag zu dem Schluss, dass die Wirkung von Texten im Zusammenhang mit gesellschaftlich diskutierten Werten immer spezifisch ist. Dies betont die Verantwortung in der Literaturauswahl und auch in ihrer Behandlung in der Lehre: eine Auseinandersetzung mit Literatur ist laut Anselm immer auch ein wertebbezogener Vermittlungsprozess, der nicht ausgeklammert werden darf. Die Herausforderung für Lehrende ist es, diese Auseinandersetzung mit Werten und eine freie rezeptionsorientierte Diskussion von Literatur zuzulassen.

SEBASTIAN SUSTECK und MANUEL MACKASARE fragen in ihrem Beitrag nach der normativen Ausbildung einer philologischen Fachkultur. Sie arbeiten an einem historischen Beispiel die Multinormativität und Selbstwidersprüchlichkeit der Philologien aus Sicht von Studierenden – insbesondere der germanistischen Literaturwissenschaft – heraus. Die Induktion erfolgt anhand von Semesterberichten, in denen Stipendiat*innen der Studienstiftung des deutschen Volkes zwischen den 1950er und 1980er Jahren ihr Studium beschrieben und reflektiert haben. Anhand eines Fallbeispiel werden teils konfligierende Normen, affektive Besetzungen und subjektive Erfahrungen erschlossenen, die im aktuellen literaturwissenschaftlichen Diskurs reflektiert werden und aus denen Konsequenzen für angehende Lehramtsstudierende der Gegenwart abgeleitet werden.

Damit beabsichtigt der Band insgesamt, bei aller Bewusstheit der Genealogie von Normativität und der Notwendigkeit einer mitlaufenden kritischen Reflexion sich in die vielzitierten ‚Narrative‘ einzumischen, die die Gegenwartsgesellschaft prägen. Er kann dies tun in sprachanalytischer Sicht ebenso wie in der Untersuchung von Konstruktion und Inhalten sowie Werturteilen literarischer Texte. Wenn der Deutschunterricht es jedoch unterlässt, die gesellschaftlichen Redeformen zu analysieren, zu kommentieren oder auch zu kritisieren, verpasst er die Möglichkeit, Denkräume zu öffnen und eine Überschreitung dessen anzubieten, was man ohnehin schon kann und möchte. Und es werden dann andere sein, die das Möglichkeitsvakuum gerne besetzen und eine Welt aus ‚alternativen Fakten‘ stiften wollen.