

MORETTI GOES DIDACTICS QUANTITATIVE EMPIRIE, SCHWELLISIERUNGEN UND LITERATURDIDAKTISCHE DIGITAL HUMANITIES (FOKUS DISTANT / SCALABLE READING)

Cornelius Herz

Leibniz Universität Hannover | cornelius.herz@germanistik.uni-hannover.de

ABSTRACT

Die Verbindungslinien zwischen Digital Humanities (DH) und Literaturdidaktik sind in Anbetracht des geringen Umfangs bisheriger Ansätze nicht unmittelbar evident. Deswegen thematisiert der erste Teil des vorliegenden Beitrags Berührungspunkte für eine weiterführende literatur- und mediendidaktische Auseinandersetzung. Der zweite Teil skizziert ergänzend Parallelen in der Entwicklung von wissenschaftlicher Methodik im Spiegel der Mediengeschichte und fragt, wie man die eigene Forschungsgeschichte erzählt, wozu der Begriff der ‚Schwellisierung‘ vorgeschlagen wird. Auf diesen Grundlagen wird eine Arbeitsdefinition für literaturdidaktische DH erstellt. Der dritte Teil führt schließlich konkrete Beispiele für DH in der Literaturdidaktik mit einem Schwerpunkt auf der rechnergestützten, quantitativen Analyse von Curricula aus (Distant bzw. Scalable Reading).

SCHLAGWÖRTER

LITERATURDIDAKTIK DIGITAL HUMANITIES DISTANT READING SCALABLE READING EMPIRICAL TURN SCHWELLISIERUNG QUANTITATIVE CURRICULUMSANALYSE

ABSTRACT (ENGLISH)

Moretti goes Didactics. Quantitative Empirical Research, Thresholdisation and Digital Humanities in Literature Didactics (Focus On Distant / Scalable Reading)

Connections between digital humanities (DH) and literature didactics appear to be rather scarce so far, at least with regard to the number of existing attempts. Hence, the first part of the paper at hand addresses potential overlaps for an advanced approach in literature and media didactics. The second part outlines further parallels considering the development of scientific methods as reflected in media history and asking how to tell one's own history of research. In this context, the article proposes to frame such links as processes of 'thresholdisation' and outlines a working definition of DH in literature didactics. The third and last part discusses examples of DH against this background focusing on quantitative analyses of curricula (distant and scalable reading respectively).

KEYWORDS

— LITERATURE DIDACTICS — DIGITAL HUMANITIES — DISTANT READING — SCALABLE READING — EMPIRICAL TURN — THRESHOLDISATION — QUANTITATIVE ANALYSES OF CURRICULA

1 — EINLEITUNG: BERÜHRUNGSPUNKTE

Wahrscheinlich ist es so, dass unterschiedliche Bereiche der DH unterschiedlich stark polarisieren. Während Raumvisualisierungen in der Geographie (ohnehin an der Grenze der so genannten Humanities) relativ einfach in domänenspezifische Traditionen zu integrieren sind wie auch die quantitative Analyse von Sprachdaten in der Linguistik (vgl. Volkmann 2017; Kupietz / Schmidt 2018)¹, wird es insbesondere mit Ausbau spezifisch software-bezogener und damit mathematischer Methoden der Literaturdidaktik weniger etabliert.² Auch mit Franco Moretti bzw. mit dem Distant Reading (2000) ist im Titel dieses Beitrags bereits von Anfang an etwas aus diesem letztgenannten, ein wenig widerständigen Bereich benannt: Nämlich dass Texte nicht mehr von Menschen, sondern von Computern gelesen werden. Insofern steht eine mediale und damit auch mediendidaktische Frage an die Literatur und die Literaturdidaktik unmittelbar im Fokus. Das ist mittlerweile zwar bekannt und mag weniger schockieren als noch um die Jahrtausendwende, im Zentrum des Diskurses ist es deswegen noch lange nicht angekommen (vgl. Jannidis 2019). Denn ein solches Vorgehen dürfte nach wie vor die Herausforderung aufwerfen, wie sich Mathematik, insbesondere als Statistik, in Disziplinen integrieren lässt, die es eigentlich immer mit Buchstaben (auch typografisch oder in der Kombination zur Bildlichkeit) bzw. vergleichbaren Kommunikaten und nicht mit ‚echten‘ Zahlen gehalten haben (vgl. Weitin 2021). Das gilt im Übrigen auch, wenn sich das Verständnis dessen, was mit Buchstaben gemeint ist, durchaus auf eine große Buchstabenspanne beziehen kann, z.B. zwischen Performanz, Hörfassungen und Schrift oder, theoretisch, zwischen Hermeneutik und Dekonstruktion oder zwischen Close Reading und Kulturwissenschaften (z.B. Cultural, Postcolonial, Animal, Media Studies usw.).

Selbst wenn man die generelle Einsetzbarkeit statistischer Auswertungen zumindest für die Forschung insgesamt einräumt (wie bei PISA et al. längst geschehen, aber bezeichnenderweise lese- und nicht literaturdidaktisch oder literaturwissenschaftlich), bleiben Fragen für den genuinen Bezug zu Literatur offen. Zwar können Computer weit über die Kapazitäten von Einzelpersonen hinaus mit einer schier Unmenge von Texten gefüttert werden – aber was ist eigentlich gewonnen, wenn man weiß, was die häufigste Wortkombination z.B. in Günter Grass' *Blechtrommel* ist? Das wäre, übrigens, „meine[r] arme[n] Mama“ (Weber 2020, 138). Sicherlich ist bei all dem zumindest bei einer Kaprizierung auf Distant Reading, also bei einer Kaprizierung auf die Auswertung von Text mittels quantitativ-statistischer Methoden zu erwähnen, dass DH damit auf spezifische Forschungsprogramme bzw. auf ein Zerrbild verkürzt werden. Es existieren zugleich literaturbezogen viel vertrautere Bereiche wie die Editionsphilologie samt kollaborativem Arbeiten und entsprechenden Vorteilen auch für schulische Textausgaben oder wie die Nutzung digitaler Datenbanken (vgl. König 2021; Radvan 2023). Diese letztgenannten Umsetzungsvarianten fordern sicherlich weniger dazu heraus, Sinn und Unsinn zu debattieren. Die Editionsphilologie dürfte zudem einen der wenigen Bereiche konstituieren, in dem DH literaturbezogen inzwischen Status quo und nicht mehr randständig sind.

¹ Christian Mair (2018, 24) betont pointiert: „Am Ende einer beeindruckenden Erfolgsgeschichte ist die Korpuslinguistik somit dabei, sich aufzulösen und in die Digital Humanities-Bewegung zu integrieren.“

² Vgl. für die Literaturdidaktik bisher v.a. Grundlagenforschung oder noch nicht breit etablierte Ansätze; z.B. Dawidowski 2021, König 2021, Rapp 2020; sprachdidaktisch z.B. Antos / Ballod 2020. Vgl. trotz Schwerpunkten u.a. in Darmstadt, Hamburg, Stuttgart oder Würzburg nach wie vor auch aus literaturwissenschaftlicher Sicht Jannidis 2019.

All diese Ausführungen sind nun nicht allein Spekulationen des vorliegenden Textes, sondern werden auch an anderer Stelle ventiliert. So schreiben beispielsweise Steffen Martus und Carolin Odebrecht (2021) in der Ankündigung zum literaturwissenschaftlichen Seminar „Digital Humanities und Literaturwissenschaft – Konkurrenz oder Komplementarität“ (Wintersemester 2021 / 22, Humboldt-Universität zu Berlin):

Lassen sich kulturelle Artefakte wie etwa literarische Werke auf eine interessante und solide Weise automatisiert analysieren oder bleibt es bei entweder eher banalen oder nur sehr vorläufigen Ergebnissen? Verbinden sich qualitative und quantitative Verfahren produktiv miteinander oder bleibt die Zusammenarbeit für beide Seiten letztlich doch enttäuschend? Sind die DH in der ‚Millionen-Bücher-Situation‘, in der zu viele Texte digital zur Verfügung stehen, um sie auf herkömmliche Weise zu lesen, einfach an der Zeit oder machen sie Versprechen, die sie nicht einhalten können?

Wahrscheinlich ist aus der Sicht der Literatur- und Mediendidaktik, was die Seitenwahl der beschriebenen „Millionen-Bücher-Situation“ betrifft, kaum anders zu agieren als anhand eines dezidierten ‚Jeins‘. Denn eigentlich stehen zumindest die empirisch ausdifferenzierten Teile des Fachs vor einem ähnlichen Problem wie die DH hinsichtlich der Akzeptanz in der Bezugswissenschaft Germanistik bzw. wohl v.a. in der Literaturwissenschaft. Schließlich hat man sich methodisch im Empirical Turn in der germanistischen Fachdidaktik ebenfalls von der ‚klassischen‘ Geisteswissenschaft bzw. Philologie entfernt. So verstanden ist die Literaturdidaktik, zumindest wenn man quantitative Empirie und damit Statistik betreibt, dem ebenfalls ja statistischen Distant Reading in den DH in den Methoden näher als z.B. einer Elfriede Jelinek-Hermeneutik. Auch Martus und Odebrecht sprechen im Zitat bezeichnenderweise von „quantitative[n] Verfahren“, für die das Distant Reading metonymisch stehen kann; ein Wording also, das aus der fachdidaktischen Empirie nur allzu bekannt ist. In der Literaturdidaktik müsste man deswegen Ansätzen des Distant Readings aufgeschlossen, aber auch nüchtern gegenüberstehen. Denn die Methoden kennt man aus der eigenen, fachdidaktischen Forschung. So sind DH oder Distant Reading für die Literaturdidaktik, um ein bekanntes Begriffspaar zu bemühen, weder Apokalypse noch Apologie. Insofern stellen DH auch oder vielleicht sogar insbesondere die Frage, wie man (die eigene) Forschungsgeschichte erzählt.

2 — VON TURNS, SCHWELLISIERUNG UND FORSCHUNG: EINE ARBEITSDEFINITION

Dass die Erwähnung Morettis im Titel ein rhetorischer Ansatzpunkt zur Zuspitzung von DH auf Distant Reading ist, wurde benannt wie auch die Nutzung statistischer Methodik als Verwandtschaftsmarker zwischen Fachdidaktik und DH – was sich auf die Korpuslinguistik³ ausweiten ließe oder inzwischen auch als Variante von Mixed-Methods diskutiert wird (vgl. Deremetz 2023; Meiler / Siefkes 2023). Deswegen ist, wenn von Statistik die Rede ist, eigentlich immer schon von Distant Reading und von Literaturdidaktik zugleich gesprochen, auch wenn diese Veränderung in der Didaktik eben nicht als Digitalisierung o.ä., sondern als Empirical Turn firmiert. Spätestens an dieser Stelle sind allerdings nicht nur DH oder Empirie, sondern ebenso medientechnische Aspekte berührt, die sich durch die Beschwörung von Empirie allein nicht hinreichend erklären lassen. Denn erst die Einführung entsprechender Software-Pakete hat es ermöglicht, dass eine große Zahl von Nichtmathematiker*innen innerhalb sehr kurzer Zeitspannen Signifikanzen, Verteilungen, Häufigkeiten usw. berechnen

³ Vgl. Fußnote 1.

konnte und bis heute kann (egal, ob in den DH oder in der Literaturdidaktik und im Übrigen auch in den Sozial- oder Erziehungswissenschaften – so ist beispielsweise die bekannte Software SPSS nach Entschlüsselung des Akronymes nichts anderes als ebenfalls eine Hilfssoftware für Forschende außerhalb der Mathematik, nämlich ein „Statistical Package for the Social Sciences“).

Dieser Punkt, dass erst die Einführung einer spezifischen Technik Forschung und Ergebnisse ermöglicht, die ohne diese Technik nicht oder, gewissermaßen in einer Vorstufe argumentiert, nur sehr schwer möglich waren bzw. sind, ist deswegen wichtig. So benennt auch Manfred Thaller (vgl. 2017a; 2017b) für die DH gleich mehrere Etappen, die unterschiedliche Schritte der Popularisierung von Rechnermethoden aufzeigen: U.a. gilt das für die Einführung von Lochkarten zur Datenverarbeitung, später für die Möglichkeit, Großrechner in Rechenzentren zu nutzen, dann wiederum für die Möglichkeit, nicht mehr ins Rechenzentrum laufen zu müssen, sondern einen Personal Computer im Büro zu haben und noch später sogar über so etwas wie Textverarbeitungsprogramme oder das Internet zu verfügen. Weil die mit der Technikgeschichte an dieser Stelle verquickte Wissenschaftsentwicklung nicht mit einem eingrenzenden Turn zu erfassen ist (die Umstellung von Lochkarten auf erste Computer lässt sich u.a. auf die 1940er datieren (vgl. Thaller 2017a, 3), was wir aktuell unter Digitalisierung verstehen, dürfte hingegen eher mit dem Internet ab den 1990ern verbunden sein (vgl. Reichert 2017, 26f.)) und weil dieser allgemeine historische Zusammenhang von medientechnischer Entwicklung und Wissenschaft wohl bekannt ist (z.B. bereits beim Buchdruck mit beweglichen Lettern; vgl. Herz 2013, 107f.), kann das Ganze in Bezug auf DH und Literaturdidaktik nicht allein als Digitalisierung oder Empirical Turn erfasst werden.

Zumindest für den vorliegenden Kontext wird deswegen vorgeschlagen, solche Prozesse als ‚Schwellisierungen‘ zu bezeichnen.⁴ Denn die angeklungenen wissenschaftlichen Entwicklungen laufen kontinuierlich parallel zu medientechnischen Innovationen ab. Sie sind damit kein singuläres Phänomen von Computertechnik, sondern haben sich vielmehr in vergleichbarer Form immer wieder und immer wieder neu ergeben. Gewissermaßen stand und steht konstant die Frage im Raum, auch für die Germanistik, welche Form von Wissenschaft mit welchem ‚Laborwerkzeug‘ möglich ist. Beispielsweise sind elaboriertere Unterrichtsbeobachtungen oder qualitative Interviews allein durch die Entwicklung von Kamera- und Aufnahmetechnik aktuell völlig anders möglich als noch 1990. Oder, ein historisches Beispiel, es lassen sich die veränderten Möglichkeiten bedenken, Theateraufführungen nicht mehr ‚nur‘ selbst mitzuerleben, nachzubespochen oder mit händischen Illustrationen nachzubilden, sondern insbesondere ab den Anfängen des 20. Jahrhunderts per Lichtbild oder Tonaufnahme auch mitzuschneiden und in ein Raum-Zeit-Kontinuum weit entfernt von der eigentlichen Aufführung zur wissenschaftlichen Untersuchung zu verteilen.

So wurde und wird immer schon und immer wieder neu nach der Festsetzung eines Zeitpunkts gefragt, ab dem etwas als vorher nicht und nunmehr möglich gilt. Das ist ein bekanntes medienmaterialistisches Argument (vgl. [Kampmann / Schwering 2017, 165f., 186f. 249f. sowie passim](#)). Darüber hinaus kennt man solche Schwel-

⁴ Verschiedene Versuche mit Suchmaschinen bis zum 18.05.2023 ergaben zu dieser Bezeichnung keine Treffer.

lisierungen aus der Medienkritik. Schließlich ist das so genannte, eurozentrische Abendland nicht nur mehrfach, sondern eigentlich schon gewissermaßen von Anfang an mit der ja ebenfalls wissenschaftlichen Schwelle der Einführung der Schrift untergegangen, wie Platon Sokrates vor ca. 2400 Jahren im *Phaidros* hat ausführen lassen, was wir bekannter- und ironischerweise nur deswegen wissen, weil es schriftlich fixiert wurde (vgl. Platon 1997; vgl. auch [Kampmann / Schwering 2017, 197f.](#)). Das auch für die DH und damit für die Literaturdidaktik relevante Prinzip hinter solchen Schwellisierungen, also des sich vollziehenden Übertritts zu etwas Neuem, findet sich bei Manfred Thaller pointiert als Unterschied zwischen Computertechnologie als Werkzeug und Computertechnik als Methode ([2017b, 13](#)):

Die Digital Humanities: Werkzeug oder Methode? [...] Wenn Geisteswissenschaftler die Informationstechnologie einsetzen, tun sie das, um dieselben Ergebnisse, die sie auch ohne diese Technologie erreicht hätten, schneller und effektiver zu erreichen – oder streben sie Ergebnisse an, die ohne sie nicht erreichbar gewesen wären?

Diese Unterscheidung zwischen Methode und Werkzeug bietet im Folgenden zumindest eine Arbeitsdefinition dessen, was man den DH auch in der Literaturdidaktik zurechnen kann. Dabei lässt sich all das bisher eher akademisch Ausgeführte auch in einfacheren Worten formulieren, nämlich in die Frage, ab wann digitale Medien Forschungsansätze eröffnen, die ohne sie unmöglich sind. Das mag sich ein wenig anhören wie ein konstantes Warten auf eine, metaphorisch gesprochen, digitale Geburtstagsfeier und wie die Frage, ob diese Geburtstagsfeier dann doch nur ein enttäuschendes Geschenk bringt oder wirklich eine aufschlussreiche Innovation. Aber auch das resultiert daraus, dass man es nicht mit einem einmaligen Turn, sondern mit Schwellen bzw. Schwellisierungen zu tun hat, die gewissermaßen fortwährend prüfen (und in der Mediengeschichte immer schon geprüft haben), ob jetzt ein entscheidender Schritt genommen ist oder später.

Dennoch eröffnen sich bei aller bisherigen Parallelführung von DH in Form quantitativer Methodik und Literaturdidaktik auch Unterschiede. Schließlich muss(t)en DH aus deutschdidaktischer Sicht ebenfalls beantworten, welche Bezüge sie nicht nur zur Forschung (wie bei Thaller), sondern auch zur schulischen Praxis herstellen. So ließe sich diskutieren, inwiefern bestehende Ansätze zum Unterricht eine Schwelle der Digitalität bereits genommen haben und sich dadurch einer fachdidaktischen DH zuordnen ließen, z.B. wenn man an Covid-19-bedingte Innovationsschübe denkt. Weil DH allerdings relativ klar als Forschungsmethodik entworfen sind (s.o.), dürfte hier eine Grenze zu ziehen sein. Zum Vergleich: Schließlich sind beim Empirical Turn in der Deutschdidaktik Methoden der empirischen Sozialforschung ebenso Forschungsmethoden geblieben und nicht zum Unterrichtsgegenstand avanciert, sodass es aus dieser Sicht auch in literaturdidaktischen DH zumindest nicht primär um die Auswirkungen digitaler Lehrmöglichkeiten geht (wobei sich Alternativen zu dieser Argumentationslinie etwa im forschenden Lernen finden ließen; zur Zwischenstellung zwischen Abbilddidaktik und Wissenschaftspropädeutik vgl. z.B. Schröder 2001, 3; Luttenberger / Pustak 2020; praxisbezogen z.B. [Flüh 2019](#)). Damit ist zumindest die vorliegende Arbeitsdefinition für literaturdidaktische DH, dass eine genuin digitale Schwelle enthalten sein muss, zu ergänzen, dass es bei DH nicht um digitaldidaktische Methodik (Digitalisierung), sondern um die literaturdidaktische Auseinandersetzung mit Forschung geht (DH).⁵

⁵ Es ließe sich allerdings diskutieren, inwiefern erst durch spezifische digitale Unterrichtsdramaturgien Erkenntnisse möglich würden, die ohne sie undenkbar wären. So bliebe zudem grundlegend zu klären, an welchen Stellen man eine Grenze zwischen Lernen und Forschen ziehen will.

3 — LITERATURDIDAKTISCHE DH: ANSÄTZE

Relativ leicht lässt sich in Anbetracht des Bisherigen eine Brücke zwischen digitalen Editionen als einem Kernelement der Grundlagenforschung von DH und der digitalen Herausgabe von Lehrwerken bzw. edierten Texten schlagen (vgl. Kohle 2017; Radvan 2023). Es ginge dann zwar nicht um historisch-kritische, sondern um schulische Ausgaben, aber die Techniken blieben vergleichbar. Dennoch ist dieser Bereich bisher überschaubar.⁶ Das gilt wohl auch deswegen, weil es weder primäres Ziel der Forschung ist, Schuleditionen zu erstellen, noch primäres wirtschaftliches Ziel der (Schulbuch-) Verlage, Open Access basierte Texte anzubieten. Entsprechend lassen sich eher wissenschaftliche Varianten wie das „Deutsche Textarchiv“ ([Homepage 2007-dato](#)) oder das „TextGrid Repository“ ([Homepage 2020](#)) erwähnen.⁷

Ganz konkret als DH benannt werden Verfahren in der Literaturdidaktik zumindest dann, wenn sie sich auf Schrifttexte und nicht auf ‚irgendwelche‘ (z.B. auch soziodemographische) Daten beziehen, was spätestens seit den PISA-Studien verbreitet als empirische Forschung firmiert. Wenn es also um die Analyse gewissermaßen präexistenter Textkorpora geht, wie etwa bei der Untersuchung von Schulbüchern, kann die Rubrik DH anscheinend leichter aufgerufen werden als bei Daten im Allgemeinen. Das betrifft beispielsweise die Ansätze einer Forschungsgruppe aus dem Georg-Eckert-Institut (GEI) und aus Osnabrück, die Schulbücher des deutschen Kaiserreiches zur Islamdarstellung auch mit DH unter die Lupe genommen hat (vgl. Dawidowski 2021; vgl. zudem [Nieländer / Jurish 2021](#) sowie [Nieländer / De Luca 2018](#)). Ggf. wäre diese – zumindest als gedachte – sich unterscheidende Domänenspezifik zwischen DH zu präexistenten Texten und empirischer Forschung zu Daten zu überdenken. Das gilt es zumindest hinsichtlich der oben aufgestellten Arbeitsdefinition zu berücksichtigen, für die die spezifische Genese der Daten gar nicht von Relevanz ist, sondern vielmehr, inwiefern in Disziplinen der ‚Humanities‘ bzw. im vorliegenden Fall inwiefern in der Literaturdidaktik erst durch den Gebrauch digitaler Methoden entscheidende und ansonsten nicht mögliche Forschungsergebnisse erzielt werden. Solche Verknüpfungen wie die letztgenannten werden gerade durch das schon mehrfach aufgerufene Distant Reading nahegelegt. Gängige Verfahren bei der Stil-Bestimmung bzw. der Stilometrie dieses Distant Readings sind z.B. Clusteranalysen. Texte können zu gemeinsamen Gruppen sortiert oder durch Ähnlichkeiten immer weiter aufgesplittet werden (vgl. Weitin 2021). Ähnliches ist auch aus literaturdidaktischer Sicht möglich (vgl. z.B. Winkler 2011; Magirius 2020; Herz 2021). Vielleicht betreibt die Literaturdidaktik hier ja schon DH?⁸

⁶ Möglichkeiten ließen sich etwa für ‚kleine Fächer‘ ausmachen, deren geringe Auflage evtl. ökonomisch nicht von Interesse ist (vgl. z.B. für Niederdeutsch: [Kompetenzzentrum für Niederdeutschdidaktik Greifswald 2020](#)).

⁷ Wobei durchaus zu bemerken ist, dass die Materialität von Text dadurch schleichend an Gewicht verliert, wenn etwa die Typografie (von Manuskriptkulturen ganz zu schweigen) austauschbar wird. Aber vielleicht ist das nur ein erster Ausblick, wenn Text durch KI ohnehin beschleunigt und automatisiert auch ohne Autor*innen in unendlich vielen Fassungen ohne eigentliches ‚Original‘ produzierbar wird (vgl. [Herz 2023](#)).

⁸ Dass diese Engführung von Empirical Turn und DH nicht zu weit hergeholt ist, zeigt ein Blick in die Erziehungswissenschaften, die bezeichnenderweise eine vergleichbare Parallele ziehen: „Das wichtigste Ergebnis der internationalen Forschungen zur Geschichte des Schulwesens und des Lehrerberufs seit den 1960er Jahren war eine indirekte Folge der neuen strukturellen und technischen Rahmenbedingungen: Durch die Expansion und Ausdifferenzierung der beteiligten Wissenschaftsdisziplinen und die ständig verbesserten Geräte und Programme zur elektronischen Datenverarbeitung fand (auch) in der historischen Bildungsforschung eine Ausweitung ihrer Perspektiven und Fragestellungen statt [...]. Die empirische Analyse langfristiger Prozesse und ihre Vernetzung mit dem gesellschaftlichen Kontext führt dazu, dass die Geschichte des Schulwesens und des Lehrerberufs zu einem Beitrag zur allgemeinen Gesellschaftsgeschichte der Epoche wird.“ ([Zymek 2008, 207](#)). Entsprechend datieren auch in der Deutsch- bzw. Literaturdidaktik erste quantitative Versuche ähnlich, vgl. [Nündel / Schlotthaus 1978](#). Zu Digital Humanities in der aktuellen Bildungsforschung vgl. z.B. [Oberdorf 2022](#).

Schließlich, das sei als letztes Beispiel angeführt, kann man versuchen, Ansätze des Distant Readings (bzw. die Schnittmenge zur Korpuslinguistik, vgl. Mair 2018) nicht nur auf literarische, sondern auch auf bildungsadministrative Korpora anzuwenden. Darin lässt sich ebenfalls – zumindest in den Pilotierungen für den folgend angerissenen Forschungsansatz – das ausgeführte Nehmen einer entscheidenden Schwelle anhand einer ‚Poetik der Curricula‘ bzw. ‚Poetik der Bildungsadministration‘ fokussieren. Zu Beginn dieses Vorhabens steht vorläufig noch ein Schritt, der nicht schließend, sondern deskriptiv statistisch ist: Welche (einfachen) Überlegungen lassen sich aus formalen Bildungsvorgaben filtern, wenn man in Frequenzanalysen nach den am häufigsten vorkommenden Wörtern in Lehrplänen fragt? Darin mag eine positivistische Naivität ruhen und zudem eine basale Auffassung von DH (vgl. Weitin 2021, 55f.), allerdings dürfte gewissermaßen peu à peu die Schwelle erreicht werden, die bei einer stetig größer werdenden Menge an Text eine händische Auswertung immer unwahrscheinlicher werden lässt. Zudem lässt sich bereits auf dieser Grundlage erörtern, welches zusätzliche Sensorium für literaturdidaktische Forschung neben rein software-bezogener Handlungsfähigkeit von Relevanz sein könnte. Dazu wurden in einer Pilotierung Lehrpläne zweier Bundesländer als Basis gewählt, die sich historisch und bildungsstrukturell unterscheiden (einerseits der Rahmenlehrplan des Faches Deutsch in Berlin-Brandenburg für die Klassen 1-10, andererseits vergleichbare Lehrpläne aus Bayern). Die Daten wurden ohne Funktionswörter ermittelt, die in einer Stoppwortliste mittels des Onlineprogramms Voyant gefiltert waren (vgl. Flüh 2018). Das Vorgehen war entsprechend explorativ.

Auch wenn noch gezeigt wird, dass in dieser vermeintlichen Einfachheit bereits relevante Ausgangspunkte liegen, scheint es dennoch zumindest zunächst relativ banal zu sein.⁹ So ist es nicht wirklich überraschend, dass es im Rahmenlehrplan Berlin-Brandenburg um „Schülerinnen“ und „Schüler“ im Umgang mit „Texten“ im Fach „Deutsch“ geht (je mit 58, 59, 45 sowie 41 Nennungen – ergänzend „Texte“ übrigens mit 37 weiteren Fällen). Diese Items machen die fünf häufigsten Inhaltswörter insgesamt aus.¹⁰ Aber man kann diese Banalität auch anders wenden, z.B. aus Lehrer*innenperspektive: Was meinen die Verantwortlichen für den Bildungsplan eigentlich mit „Texte/n“, wenn diese so häufig Erwähnung finden? Es hat sicherlich etwas von einem Treppenwitz, in Bezug auf das Fach Deutsch nach einer Textdefinition zu fragen. Allerdings hätten Wissenschaftler*innen durchaus Zeit sowie akademischen Raum (und vielleicht sogar Lust) genau zu solchen Definitionen. Aus Lehrer*innensicht jedoch sind das praktische Handlungsvorgaben und keine Möglichkeiten zur Theorie. Schaut man dazu weiter in den Rahmenlehrplan, findet man gerade keine klare Definition von Text, während zugleich ganz viele solcher Texte laut Vorgaben in den Klassenzimmern und Kursräumen umgesetzt werden sollen. Vielleicht kann man sich vorstellen, welche Diskussionen daraus resultieren, wenn Lehrer*innen sich trotz solcher Unklarheit darauf einigen müssen, was alles mit „Texten“ (nicht) gemeint ist – zwischen Kanon, Comics (bzw. bildungssprachlich: Graphic Novels), Filmen oder auch wirklich aufgeführten Dramentexten, also Theater.

⁹ Untersucht wurden in Voyant per „Copy and Paste“ 5.667 Wortformen des Rahmenlehrplans Deutsch für die Klassen 1-10; vgl. Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) (2017/2018). Aufgrund dieses explorativen Charakters kann keine vollständige Exaktheit beansprucht werden.

¹⁰ Unter den häufigsten Frequenzen rangiert ansonsten nur der Buchstabe „C“ (47 Nennungen), da er nicht zu den klassischen Filterwörtern der voreingestellten Stoppwortliste gehört, es sich beim Rahmenplan für das Fach Deutsch allerdings um Teil C in der Eigenlogik der Curricula in Berlin-Brandenburg handelt.

Allerdings bleibt die Frage, inwiefern dadurch tatsächlich eine Schwelle neuer, nur durch Digitaltechnik ermöglichter Erkenntnisse genommen wird. Schließlich wäre diese Auswertung der häufigsten Wörter wohl auch noch händisch möglich gewesen. Dagegen lässt sich erstens argumentieren (wenngleich dafür elaboriertere Verfahren nötig sind als einfache Frequenzanalysen), dass eine händische Auszählung latente Muster übersieht. Das ist schlicht nur mit Statistik und nicht mit Zählen möglich. Aber auch ein zweites Argument lässt sich anführen, das die beschriebenen Schwellisierungen berührt. Denn irgendwann würde es viel zu lange dauern oder gar unmöglich werden. Das ließe sich etwa feststellen, wenn man alle 16 Bundesländer in allen Schulformen mit Curricula z.B. aus Österreich, der Schweiz, Liechtenstein, Südtirol oder der deutschsprachigen Minderheit in Belgien, vielleicht auch noch historisch, vergleicht – also gewissermaßen das Rad der Schwellisierung so weit dreht, dass man irgendwann vom Computer als Werkzeug zu DH als Methode kommt.

Dass dieses Beispiel aus Berlin-Brandenburg zudem kein Einzelfall hinsichtlich der beschriebenen Analysemöglichkeiten bereits auf der diskutierten, basalen Ebene ist, zeigt sich im Vergleich zu Bayern, wenn man Listen der häufigsten Wörter gegenüberstellt (vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB) o.J. [a](#), [b](#), [c](#) und [d](#)).¹¹ Auch hier treten bei 13.398 Wortformen insgesamt zunächst wenig überraschende Nennungen unter den ‚Top 4‘ auf, wie die bekannten „Schülerinnen“ (169) und „Schüler“ (159) im Fach „Deutsch“ (84) sowie „Texte“ (73; bei „Texten“ mit 64 Nennungen zusätzlich). Dennoch lassen sich Auffälligkeiten ausmachen. Denn in Bayern rangiert das Schlagwort „Sprache“ (68 Nennungen) bereits an fünfter Stelle und zwar noch vor „Medien“ (56 Nennungen). Das ist nun in Berlin-Brandenburg genau andersherum. Hier liegen „Medien“ (29 Nennungen) vor „Sprache“ (21 Nennungen). Freilich ist eher die unterschiedliche Rangfolge („Medien“ vor „Sprache“ bzw. umgekehrt) von Interesse als ein Vergleich der Anzahl der numerischen Nennungen. Letztere sind in Bayern schlicht höher, weil auch eine höhere Anzahl an Items insgesamt untersucht wurde (s.o.). Von welcher Bedeutung also die Vorrangstellung von „Medien“ vor „Sprache“ in Berlin-Brandenburg im Vergleich zu Bayern sein könnte, stünde noch zu klären. Solche Frequenzanalysen zu Häufigkeiten mittels DH-Tools können entsprechend zu weiterer Forschung anregen.

An dieser Stelle ist allerdings noch etwas anderes wesentlich auffälliger – nämlich die Frage, wie oft denn eigentlich im Vergleich zu „Sprache“ und „Medien“ so etwas wie „Literatur“ auftritt. Die Antwort ist ernüchternd: In Berlin-Brandenburg lautet der erste entsprechende Begriff „literarische“ mit neun Nennungen (in acht Fällen im Fließtext übrigens kombiniert mit einem unmittelbar folgenden „Texte“), in Bayern „Literatur“ mit 19 Nennungen. Warum, drängt sich entsprechend die Frage auf, sind Begriffe des Literarischen nicht vergleichbar prominent gesetzt wie die Begriffe „Sprache“ oder „Medien“? Zeichnet auch hier wieder der unspezifische bzw. allgemeine Begriff von „Text“ verantwortlich, der „Literatur“ gewissermaßen wörtlich aus den Curricula verdrängt?¹² Und was würde diese zunächst ja nur administrative Wortverschiebung über den Deutschunterricht aussagen?

¹¹ Zu berücksichtigen ist wiederum der explorative Charakter ohne Anspruch auf vollständige Exaktheit. Zudem ist zur Vergleichbarkeit zwischen den Bundesländern zu bedenken, dass in Bayern die Fachprofile und nicht die Fachlehrpläne sowie nur das Gymnasium G9 und nicht G8 untersucht wurden, um Doppelungen zu vermeiden. Zudem wurde der gesonderte Lehrplan für Förderschulen in Bayern nicht einbezogen (kein eigenes Profil für das Fach Deutsch), wohingegen Förderschwerpunkte in Berlin-Brandenburg im Rahmenlehrplan integriert sind (vgl. die [Homepage](#) „Bildungsserver Berlin-Brandenburg“ (BBB) (o.J.)). Außerdem betrifft der gymnasiale Lehrplan Bayerns Jahrgangsstufen bis zur Klasse 13. Die Werte im Vergleich der Länder müssten so noch validiert werden.

¹² Wie noch nicht weiter ausgewertete Stichproben zeigen, dürfte das aller Wahrscheinlichkeit nach nur der Fall bis Klasse 10 sein. In den bundesweiten Zentralabitur- und in den entsprechenden KMK-Vorgaben ist wiederum „Literatur“ ein häufig genutzter Begriff.

Zumindest implizit sind damit zwei weitere Punkte berührt. Erstens das ‚Jein‘ zwischen Apokalypse und Apologie (s.o.). Denn ein solches DH-Unterfangen würde immer nur etwas über die Textebene der Curricula aussagen – und nicht darüber, was im Unterricht passiert. Hier müsste ein Mixed Methods Design bzw. eine Triangulation greifen, sodass auch Unterricht an der Schule und damit nicht nur text-statistische, sondern ebenfalls ‚reale‘ bzw. qualitative Daten beobachtet werden. Zudem dürfte auch im Rahmen partizipativer Forschung immer das Wissen von Praktiker*innen hinzuzuziehen sein (vgl. Breidenstein / Tyagunova 2020), die genauer erfassen, wie praxeologisch auf so etwas wie den oben aufgeworfenen unscharfen Textbegriff zu reagieren sein könnte. In den DH bzw. im Distant Reading ist ein solches Mixed Methods im Übrigen ebenfalls bekannt, wenn zugleich eine genauere, ‚eigenständig-menschliche‘ Lektüre neben der Computerauswertung eingefordert wird. Ein solches Vorgehen firmiert dort unter Scalable Reading, gewissermaßen als Skalieren bzw. Zoomen zwischen Distant und dem textnahen bzw. textimmanenten Close Reading (vgl. zur Problematisierung der Semantik Weitin 2021, 116; vgl. zu alternativer Begrifflichkeit Deremetz 2023). Auch hier lässt sich also wiederum eine Parallele zwischen DH und Empirical Turn in der Literaturdidaktik ausmachen.

Vice versa sind diese Zusammenhänge allerdings ebenfalls ein Argument dafür, dass man nicht nur auf Unterrichtsforschung setzen sollte, wenn Texte, egal ob in Form von Curricula oder in Form von fiktionaler Literatur, tatsächlich Auswirkungen oder gar Irritationen mit sich bringen. Schließlich beziehen sich Unterrichtshandlungen im Literaturunterricht nicht nur auf die performative Praxis, sondern zugleich sowohl auf die Lehrpläne und auf die Bildungserwartungen von (zentralen) Prüfungen als auch auf literarische Texte. Das gilt es zu berücksichtigen, sei es in der faktischen Kraft des Normativen bildungsadministrativer Vorgaben oder, gerade in Bezug auf die Literaturdidaktik, in den durch Kunstautonomie verbrieften polyvalenten Möglichkeiten literarischer Texte selbst (vgl. Gansel 2015; Buxinski / Herz 2023).

An dieser Stelle ist schließlich noch etwas zu bemerken: Um der den DH ggf. unterstellten, technizistischen Naivität vorzubeugen (vgl. Jannidis 2019), würde man sich in der Didaktik sowohl am literarischen Text orientieren, also am Symbolsystem, als auch ins Handlungssystem der Literatur einsteigen (vgl. zur Terminologie Ewers 2000, Gansel 1999f.). Um eben dieses Handlungssystem zwischen Universität, Schule, Ministerien, Elternhäusern usw. geht es schließlich auch immer. Vielleicht wäre damit als Ausblick eine spezifisch literaturdidaktische Triangulation von DH berührt – nämlich zwischen Methoden wie dem Distant Reading, dem Symbolsystem literarischer Texte und den Handlungsräumen des Bildungssystems.

4 — FAZIT

Literaturdidaktisch (wie im Übrigen auch mediendidaktisch) lässt sich vor dem Hintergrund des Ausgeführten eigentlich entsprechend beruhigt auf die Frage nach Sinn und Nutzen von DH blicken (Stichwörter weder Apokalypse noch Apologie, s.o.). Ordnet man Tendenzen, computerisierte Auswertungsverfahren in den Geisteswissenschaften zu nutzen, wie zitiert in den breiten, historisch bereits seit Dekaden etablierten Kontext von u.a. Korpuslinguistik und Empirisierung der Gesellschaftswis-

senschaften, insbesondere der Didaktiken nach dem empirischen Turn ein, scheint man fachdidaktisch ohnehin schon in sehr identischen Gefilden im Vergleich zu DH zu sein. Vielleicht ließe sich stattdessen recht nüchtern so etwas wie die in Abschnitt 2 vorgeschlagene Arbeitsdefinition von Schwelle und Forschungsorientierung auf Anwendbarkeit prüfen. Dafür sollte der Abschnitt 3 einige Beispiele insbesondere in der Auswertung von Curricula anführen, die zugleich eine notwendige Reflexion des eigenen Vorgehens mit sich bringen. Wenn man Lehrpläne textstatistisch auswertet, so ist damit natürlich noch nichts über den Unterricht gesagt. Allerdings ist es auch hier so, dass die Grenzen von DH nicht nur zur quantitativen, sondern auch zur qualitativen Empirie sehr schnell recht transparent zu werden scheinen. Quantitativ gilt das ohnehin, wie der vorliegende Artikel gezeigt hat, denn auch Unterrichtstranskripte lassen sich z.B. in Frequenzen oder Kollokationen auswerten. Qualitativ ähneln z.B. Methoden der Kodierung bei Transkriptionsanalysen in durchaus auffälliger Form computergestützten Auswertungsmethoden von literarischen Schriften in den DH, schließlich handelt es sich aus Computersicht bei beiden Vorgehen um eine Analyse von ‚Buchstabentext‘, der farblich markiert, verknüpft, verlinkt – mithin ausgewertet wird (vgl. z.B. das DH-Annotationstool CATMA bei [Schumacher 2019](#)). Vielleicht ist das ja ein versöhnliches Ende.

QUELLENVERZEICHNIS

- **Antos, Gerd / Ballod, Matthias (2020)**: Wie Big Data den Wissensbegriff verändert. Datafizierungs-Diskurse als Gegenstand von Linguistik und Fachdidaktik. In: Beckers, Katrin / Wassermann, Marvin (Hg.): *Wissenskommunikation im Web. Sprachwissenschaftliche und didaktische Perspektiven*. Berlin: Lang, 13-36.
- **Breidenstein, Georg / Tyagunova, Tanya (2020)**: Praxeologische und didaktische Perspektiven auf schulischen Unterricht. In: Kotthoff, Helga / Heller, Vivien (Hg.): *Ethnografien und Interaktionsanalysen im schulischen Feld. Diskursive Praktiken und Passungen interdisziplinär*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 197-219.
- **Buxinski, Darlene / Herz, Cornelius (2023)**: Ist Kunstautonomie eine Nervensäge? Wertevermittlung und Fachkultur im Literaturunterricht aus der Sicht von Deutschlehrkräften. In: *MdDGV 70* (2023) 1, 82-108. DOI: <https://doi.org/10.14220/mdge.2023.70.1.82>.
- **Dawidowski, Christian (2021)**: Die Rolle der Weltanschauung in der Literaturvermittlung am Beispiel der Islamdarstellung im Lesebuch des Kaiserreichs. In: Funda, Leonie / Herzog, Judith / Köhnen, Ralph / Rothstein, Björn (Hg.): *Normativität. Systemische und praktische Ansätze für den Deutschunterricht*. Weinheim: Beltz, 110-134.
- **Deremetz, Anne (2023)**: *Mixed Methods in den Digital Humanities. Topic-informierte Diskursanalyse am Beispiel der Volkszählungs- und Zensusdebatte*. Berlin: Metzler.
- **Flüh, Marie (2018)**: Voyant. <https://fortext.net/tools/tools/voyant> [09.01.2024].
- **Flüh, Marie (2019)**: Netzwerkanalyse mit Ezlinavis unterrichten. <https://fortext.net/routinen/schulunterricht/netzwerkanalyse-mit-ezlinavis-unterrichten> [09.01.2024].
- **Gansel, Carsten (1999f.)**: *Moderne Kinder- und Jugendliteratur. Ein Praxishandbuch für den Unterricht*. Berlin: Cornelsen.
- **Gansel, Carsten (2015)**: Störungen in (Kinder- und Jugend)Literatur und Medien. In: *kj|&m 15.extra* (2015), 15-28.
- **Herz, Cornelius (2013)**: *Literaturumbrüche. Medienwandelprozesse als Geschichte und Gegenwart im Deutschunterricht*. München: kopaed.
- **Herz, Cornelius (2021)**: *Ziele des Literaturunterrichts. Eine quantitativ-empirische Analyse von beliefs bei Deutschlehramtsstudierenden*. Stuttgart: Metzler.
- **Herz, Cornelius (2023)**: KI, ChatGPT, Zukunftsphilologie: Über Inkunabeldigitalität, Werktreue und narrativ-gesellschaftliche Kohäsion. In: *ZfGerm XXXIII H. 3*, 679-685. DOI: https://doi.org/10.3726/92174_679.
- **Homepage „Bildungsserver Berlin-Brandenburg (BBB)“ (o.J.)**: <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/unterricht/rahmenlehrplaene/implementierung-des-neuen-rahmenlehrplans-fuer-die-jahrgangsstufen-1-10/> [09.01.2024].
- **Homepage „Deutsches Textarchiv (DTA)“ (2007-dato)**: <https://www.deutschestextarchiv.de> [09.01.2024].
- **Homepage „TextGrid Repository“ (2020)**: <https://textgridrep.org/> [09.01.2024].
- **Jannidis, Fotis (2019)**: Digitale Geisteswissenschaften: Offene Fragen – schöne Aussichten. In: *ZMK Zeitschrift für Medien- und Kulturforschung. Ontography*, 10 (2019) 1, 63–70. DOI: <https://doi.org/10.25969/mediarep/18724>.
- **Kampmann, Elisabeth / Schwering, Gregor (2017)**: *Teaching media. Medientheorie für die Schulpraxis. Grundlagen, Beispiele, Perspektiven*. Bielefeld: transcript. DOI: [10.14361/97838389430538](https://doi.org/10.14361/97838389430538).
- **Kohle, Hubertus (2017)**: Digitales Publizieren. In: Jannidis, Fotis / Kohle, Hubertus / Rehbein, Malte (Hg.): *Digital Humanities. Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler, 199-205.
- **Kompetenzzentrum für Niederdeutschdidaktik Greifswald (2020)**: Handreichung „Kein Hüsung“ (Fritz Reuter) (Stand 26.09.2020) <https://germanistik.uni-greifswald.de/institut/arbeitsbereiche/kompetenzzentrum-fuer-niederdeutschdidaktik/service/didaktische-materialien/kein-huesung/> [09.01.2024].
- **König, Nicola (2021)**: Verstehen sichtbar machen – Texterschließung durch digitale Annotationswerkzeuge kollaborativ anbahnen. In: *MiDU Einzelbeitrag*, 1-16. DOI: <https://doi.org/10.18716/ojs/midu/2021.0.3>.
- **Kupietz, Marc / Schmidt, Thomas (Hg.) (2018)**: *Korpuslinguistik*. Berlin u.a.: de Gruyter.
- **Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) (2017/2018)**: *Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 1-10 der Berliner und Brandenburger Schulen. Teil C Deutsch*. https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Deutsch_2015_11_10_WEB.pdf [09.01.2024].
- **Luttenberger, Silke / Pustak, Sonja (Hg.) (2020)**: *entdecken. forschen fördern. Forschendes Lernen in Theorie und Praxis*. Graz u.a.: Leykam.
- **Mair, Christian (2018)**: Erfolgsgeschichte Korpuslinguistik? Überlegungen zum Fortschritt in der Sprachwissenschaft. In: Kupietz, Marc / Schmidt, Thomas (Hg.): *Korpuslinguistik*. Berlin u.a.: de Gruyter, 5-25.
- **Martus, Steffen / Odebrecht, Carolin (2021)**: *Digital Humanities und Literaturwissenschaft – Konkurrenz oder Komplementarität*. [Veranstaltungsankündigung] <https://agnes.hu-berlin.de/lupo/rds?state=verpublish&status=init&vmfile=no&publishid=183689&moduleCall=webInfo&publishConfFile=webInfo&publishSubDir=veranstaltung> [09.01.2024].
- **Magirius, Marco (2020)**: *Überzeugungen Deutschstudierender zum Interpretieren literarischer Texte. Eine Mixed-Methods-Studie*. Stuttgart: Metzler.
- **Meiler, Matthias / Siefkes, Martin (Hg.) (2023)**: *Linguistische Methodenreflexion im Aufbruch. Beiträge zur aktuellen Diskussion im Schnittpunkt von Ethnographie und Digital Humanities, Multimodalität und Mixed Methods*. Berlin: De Gruyter.
- **Moretti, Franco (2000)**: Conjectures on World Literature. In: *New Left Review*, 1 (2000), 54-68.
- **Nieländer, Maret / De Luca, Ernesto William (Hg.) (2018)**: *Digital Humanities in der internationalen Schulbuchforschung. Forschungsinfrastrukturen und Projekte*. Göttingen: V & R.
- **Nieländer, Maret / Jurish, Bryan (2021)**: *D* für*

Anfänger:innen: Ein Tutorial. Einfache und komplexe Suchanfragen, Frequenzanalysen und diachrone Kollokationsanalysen in der D*-Korpusmanagement-Umgebung. Braunschweig: Georg-Eckert-Institut. [urn:nbn:de:0220-2021-0088](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0220-2021-0088). — **Nündel, Ernst / Schlotthaus, Werner (1978)**: *Angenommen: Agamemnon. Wie lehrer mit texten umgehen*. München u.a.: Urban & Schwarzenberg. — **Oberdorf, Andreas (Hg.) (2022)**: *Digital Turn und Historische Bildungsforschung. Bestandsaufnahme und Forschungsperspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. — **Platon (1997) [4. Jhd. v. Chr.]**: *Phaidros*. Übers.u. komm.v. Ernst Heitsch. 2. Aufl. [Werke III, 4] Göttingen: V & R. — **Radvan, Florian (2023)**: Digitale Editionen. In: von Brand, Tilman / Eikenbusch, Gerhard / Mues, Brigitte (Hg.): *Digitales Lesen. Grundlagen – Perspektiven – Unterrichtspraxis*. Hannover: Kallmeyer, 356-367. — **Rapp, Andrea (2020)**: Forschen und Lehren in einer digital geprägten Welt: Digitale Didaktik im Darmstädter Modell der Digital Humanities. In: Schenk, Gerrit Jasper (Hg.): *Digitale Fachdidaktiken in den Kulturwissenschaften*. Darmstadt: TUprints, 15-25. DOI: [10.25534/tuprints-00017194](https://doi.org/10.25534/tuprints-00017194). — **Reichert, Ramón (2017)**: Theorien digitaler Medien. In: Jannidis, Fotis / Kohle, Hubertus / Rehbein, Malte (Hg.): *Digital Humanities. Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler, 19-34. — **Schröder, Hartwig (2001)**: *Didaktisches Wörterbuch*. 3. Aufl. München u.a.: Oldenbourg. — **Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB): (o.J.a)**: *LehrplanPLUS Grundschule*. <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/grundschule/deutsch> [09.01.2024]. — **ISB (o.J.b)**: *LehrplanPLUS Mittelschule*. <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/mittelschule/deutsch> [09.01.2024]. — **ISB (o.J.c)**: *LehrplanPLUS Realschule*. <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/realschule/deutsch> [09.01.2024]. — **ISB (o.J.d)**: *LehrplanPLUS Gymnasium: Neunjähriges Gymnasium*. <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/gymnasium/deutsch> [09.01.2024]. — **Schumacher, Mareike (2019)**: *CATMA*. <https://fortext.net/tools/tools/catma> [09.01.2024]. — **Thaller, Manfred (2017a)**: Geschichte der Digital Humanities. In: Jannidis, Fotis / Kohle, Hubertus / Rehbein, Malte (Hg.): *Digital Humanities. Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler, 3-12. — **Thaller, Manfred (2017b)**: Digital Humanities als Wissenschaft. In: Jannidis, Fotis / Kohle, Hubertus / Rehbein, Malte (Hg.): *Digital Humanities. Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler, 13-18. — **Volkmann, Armin (2017)**: Geographische Informationssysteme. In: Jannidis, Fotis / Kohle, Hubertus / Rehbein, Malte (Hg.): *Digital Humanities. Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler, 299-314. — **Weber, Nicole (2020)**: *Kinder des Krieges, Gewissen der Nation. Moraldiskurse in der Literatur der Gruppe 47*. Leiden u.a.: Brill / Fink. — **Weitin, Thomas (2021)**: *Digitale Literaturgeschichte. Eine Versuchsreihe mit sieben Experimenten*. Stuttgart: Metzler. — **Winkler, Iris (2011)**: *Aufgabenpräferenzen für den Literaturunterricht. Eine Erhebung unter Deutschlehrkräften*. Wiesbaden: VS / Springer. — **Zymek, Bernd (2008)**: Geschichte des Schulwesens und des Lehrerberufs. In: Helsper, Werner / Böhme, Jeanette (Hg.): *Handbuch der Schulforschung*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS, 203-237.

ÜBER DEN AUTOR

[Cornelius Herz](#) ist Professor für Didaktik der deutschen Literatur an der Leibniz Universität Hannover. Die Schwerpunkte seiner Arbeit umfassen integrative Literatur- und Mediendidaktik, empirische Professionsforschung, Digital Literacy / Humanities, kinder- und jugendliterarische Kommunikation und fachdidaktische Kulturwissenschaft.