

So viel zu lesen, so wenig Zeit

Lesen, Leistung und Literaturwissenschaft im 21. Jahrhundert

Daniel Milkovits, Elke Höfler

1. Einleitung

In der vom Bologna-Prozess geprägten aktuellen Form des Studiums spiegelt sich die Leistungs- und Verwertungsorientierung unserer Gesellschaft. Für die Geisteswissenschaften im Allgemeinen und die Literaturwissenschaft im Besonderen hat das erhebliche Folgen: Das Lesen ist (nicht nur, aber gerade) für angehende Geisteswissenschaftler*innen ein unabdingbares ›Training‹, das ›Leistung‹ in diesem Bereich überhaupt erst möglich macht, und doch wird diese implizite, unabdingbare Voraussetzung in der einschlägigen Ausbildung nur unzureichend berücksichtigt.

Von dieser Beobachtung möchte der vorliegende Beitrag ausgehen, um das Spannungsfeld von Lesen und Leistung als zwei dominante Konzepte des heutigen Studiums auszuloten. Dabei soll ein kritischer Blick auf die Verwertbarkeit geworfen werden, dessen Rahmen das Studium der Literaturwissenschaft bildet. Der Beitrag verortet sich als kritische Reflexion des Systems und als Plädoyer für eine Aufwertung des Lesens als Leistung.

2. Eine fortwährende (Bildungs-)Krise

Zahlreich sind die Befunde, die eine Krisenhaftigkeit der zeitgenössischen Gesellschaft, ihrer Institutionen und ihres Menschenbilds vor dem Hintergrund einer zunehmend neoliberalen Orientierung beschreiben: Im Kontext der literaturwissenschaftlich orientierten Betrachtung sei exemplarisch der Philosoph Byung-Chul Han genannt, der eine »Krise der Narration« (Han 2023: 15) erkennt, die mit dem Verlust des Verweilens einhergehe: »Der *lange, langsame, verweilende Blick* kommt ihm [dem Zeitungsleser; Anm. d. Verf.] abhanden« (ebd.; Herv. i. O.). Nicht mehr Erzählungen werden konsumiert, sondern ephemere, also flüchtige, Informationen mit Warenwert: »Der Geist der Erzählung erstickt in Informationsflut« (ebd.: 17); anstelle des Innehaltens und Nachdenkens mache nunmehr das überraschende

Moment den Reiz der Lektüre aus, die nicht narratives *Storytelling*, sondern ökonomisiertes *Storyselling* zum Ziel habe (ebd.: 93). Dies führe zu Leerstellen unter anderem in Hinblick auf die Identitätskonstruktion des Individuums.

Der Soziologe Hartmut Rosa (2005) fasst dieses Schnelle und Ephemere unter den Begriff der Beschleunigung und sieht die Verdichtung von Handlungen (Stichwort: Multitasking) als Folge der »Verknappung von Zeitressourcen« (ebd.: 114) kritisch. Sie führe zu einer veränderten Wahrnehmung und zum Ausfall von Pausen und Leerläufen, die für das Gehirn zur Verarbeitung und Kontextualisierung von Informationen notwendig sind (Schneider 2003). Dieser Ausfall darf jedoch nicht als zeitgenössisches Phänomen gesehen werden.

2.1 Bildung und Muße

Als Theodor W. Adorno (1959: 169) seinen Beitrag »Theorie der Halbbildung« mit den Worten »Was heute als Bildungskrise offenbar wird« einleitet und einige Seiten später um den Befund erweitert, »immense Schichten [würden zu seiner Zeit; Anm. d. Verf.] ermutigt, Bildung zu präbendieren, die sie nicht haben« (ebd.: 182), ist der Rahmen seiner Überlegungen gespannt. Neben der neuen Menge an Bildungsmöglichkeiten, die durch Kulturindustrie und Massenmedien vermeintlich geboten wird, sieht Adorno vor allem die fehlende Ganzheitlichkeit dessen kritisch, was unter Bildung präsentiert wird: »Das Halbverstandene und Halberfahrene ist nicht die Vorstufe der Bildung, sondern ihr Todfeind« (ebd.: 183). Die existierende Halbbildung zeichne sich vor allem dadurch aus, dass das Verstehen, das Werden und Entstehen und damit der Kontext aus dem Blick genommen würden. Die von ihm beklagte »punktuelle, unverbundene, auswechselbare und ephemere Informiertheit« (ebd.: 186) und ihre fehlende kritische Reflexion hätten ihren Grund in der mangelnden Zeit, in der »Vielbeschäftigkeit und Überlastung« (ebd.: 187) des Menschen, dem schlichtweg die Zeit zur »Muße« (ebd.: 173) verlorengegangen sei. Eine »sozialisierte Halbbildung« (ebd.: 169) sei die Folge, die sich eben nicht mehr »von den Zwecken« (ebd.: 172) losgelöst präsentiert, sondern sich zunehmend an ökonomischen Werten wie Verwertbarkeit und Nutzbarkeit misst.

Diesen Befund teilt der Philosoph Konrad Paul Liessmann (2016), der eine »Theorie der Unbildung« aus Adornos Diagnose der Halbbildung ableitet und diese mit gesellschaftlichen Veränderungen argumentiert. Er sieht die Entwicklung einer »verwertungsorientierten« (ebd.: 90) beziehungsweise »ökonomisierten Wissensgesellschaft« (ebd.: 98) als Nährboden dieser Unbildung, der der »Anspruch auf angemessenes Verstehen« (ebd.: 18) fehle. Liessmann schreibt Adornos Gedanken unter Rückgriff auf Friedrich Nietzsche fort, wenn er feststellt: »Eine Schule, die aufgehört hat, ein Ort der Muße, der Konzentration, der Kontemplation zu sein, hat aufgehört eine Schule zu sein« (ebd.: 62). Er kritisiert dabei insbesondere die Engführung von Ökonomie und Bildung, die »nicht mehr der Erkenntnis, der wis-

senschaftlichen Neugier und der akademischen Freiheit, sondern den Phantasmen der Effizienz, der Verwertbarkeit, der Kontrolle, der Spitzenleistung der Anpassung verpflichtet« sei (ebd.: 97). Was wir heute Leistungsgesellschaft nennen – hierin stimmen Liessmann und Adorno überein –, ist eine Gesellschaft der Selbstoptimierung und der fehlenden Muße, die sich selbst keine Zeit zum Innehalten und Nachdenken gibt und auch die Leistungen der Geisteswissenschaften aufgrund ihrer meist fehlenden direkten Monetarisierung und Verwertbarkeit geringschätzt.

Bildung wird erwartet, aber nicht honoriert, was sich auch in (aktuellen) kompilatorischen Artefakten zeigt, die im Bildungsbereich nicht dem olympischen Motto ›Dabeisein ist alles‹, wohl aber dem Credo ›Höher, schneller, weiter‹ zu folgen scheinen: Der Literaturwissenschaftler Dietrich Schwanitz etwa gibt 1999 das Buch ›Bildung‹ mit dem vielversprechenden Untertitel ›Alles, was man wissen muss‹ heraus und wird zum Bestseller. Gleiches gilt für Pierre Bayards Buch ›Wie man über Bücher spricht, die man nicht gelesen hat‹, das der Psychoanalytiker 2007 veröffentlicht hat. Das Prätendieren von Wissen wird zum Bedürfnis einer Gesellschaft, die sich über die App ›Blinkist‹ ›das Beste aus über 6.500 Sachbüchern in 15 Minuten pro Titel«¹ in homöopathischen Dosen hörend einverleiben kann, ohne auch nur eine Zeile tatsächlich zu lesen. Das selbstoptimierte Individuum vermeidet Leerläufe und Irrelevantes.

2.2 Muße und Lesen

Der Mensch, so Byung-Chul Han, erreiche heute »nie den Zustand einer tiefen geistigen Entspannung« (2023: 21), die mit Muße und einer Verarbeitung des Gelesenen einhergeht. Zudem ist seit dem 18. Jahrhundert ein Wandel des Leseverhaltens zu erkennen: Nicht mehr einige »wenige Standardwerke« (Habermas 1990: 13) eines sehr engen Lesekanons werden intensiv, das heißt wiederholt und in die Tiefe gehend, gelesen; die Leser*innen des ausgehenden 18. Jahrhunderts sehnen sich nach Neuem. Mit dieser Änderung kommt es zu einem bis dahin unbekannten Informations- und Lesedruck: »Wenn etwas bekannt ist, aber jemand es nicht kennt, hat er sich dies selbst zuzuschreiben. Er hat nicht genug gelesen« (Luhmann 1997: 297).

Doch das zu Lesende musste erstmals definiert werden. Konnte man bis ins 18. Jahrhundert die von den Menschen gelesenen Werke auf einen kleinen Kanon begrenzen, so entstehen nun Leseempfehlungen unter anderem in den aufkommen den Zeitungen und Zeitschriften sowie in Form von (schulischen) Leselisten. Sie haben noch heute Empfehlungscharakter, bilden die vermeintliche kulturelle Basis (Han 2023) und spielen deshalb gerade auch im Bildungskontext eine zentrale Rolle. Lediglich die Muße und damit die intensive Beschäftigung mit einzelnen Werken

1 So heißt es auf der Homepage des Unternehmens, online unter: <https://www.blinkist.com/de/>, zuletzt aufgerufen am 17.04.2024.

ist heute abhandengekommen und stellt ein Desiderat der Literaturdidaktik (Führer 2019) und folglich auch der Literaturwissenschaft dar. Ohne die intensive Lektüre unterschiedlicher Werke, an die auch ausreichend Zeit für Diskussion, Reflexion, Kontextualisierung und folglich das Verstehen angeschlossen ist, verharren die Lesenden auf der Ebene der Halbbildung und präbendieren Wissen, das sie nicht haben (Adorno 1959).

3. Ein Blick in die Vergangenheit

Als die Verfasserin dieses Beitrags ihr Philologiestudium (Französisistik und Fächerkombination »Bühne, Film und andere Medien«) im Jahre 1999 beginnt, kann sie auf einen extensiven Literaturunterricht sowohl in der Erstsprache als auch den lebenden Fremdsprachen in der Schule zurückblicken. Im Unterricht fanden sich genügend Zeitfenster, literarische Werke zu lesen und zu diskutieren, sie in den jeweiligen literaturwissenschaftlich relevanten Kontext einzubetten und eigene Deutungen vorzunehmen. Selbst gewählte Werke ergänzten die gemeinsame Klassenlektüre; Theaterbesuche und Literaturverfilmungen standen ebenso auf dem Programm wie das Verfassen eigener Texte. Der gegen die Halbbildung wirkenden Muße (Adorno 1959; Führer 2019) wurde ausreichend Platz gegeben.

Die universitäre Struktur war vor der Bologna-Reform nicht modularisiert, Wissenschaftlichkeit stand über Wirtschaftlichkeit (Liessmann 2016: 41f., 104ff.), Muße über Zeit- und Leistungsdruck. In Kolloquien und Konversatorien wurde die erfolgreiche Teilnahme ohne Note vermerkt. Ziel war das diskursive Erarbeiten von Texten, das Verstehen und Kontextualisieren (ebd.: 29f.) und das Einnehmen verschiedener (theoriegeleiteter) Perspektiven; ohne Studiengebühren gab es in Österreich kaum zeitlichen Druck, ohne Numerus clausus und Zulassungsbeschränkungen kaum Leistungsdruck – eine Grundvoraussetzung für das Ausprobieren und die Muße, wie nicht zuletzt die Einführung von Studiengebühren ab dem Wintersemester 2001/2002 und Zulassungsbeschränkungen Mitte der 2010er Jahre zeigte. Selbstoptimierungs-, Zeit- und Leistungsdruck führten zur adornitischen Halbbildung: Leselisten wurden im von Bayard (2007) benannten Verfahren abgearbeitet, als Basis dienten Zusammenfassungen in »Kindlers Literaturlexikon«. Ganzwerke wurden nur selten als solche gelesen, für die literaturwissenschaftlichen Klausuren wurden – über die Jahre optimierte – Skripte getauscht. Die Lernzeit wurde optimiert, die Anzahl der Kurse reduziert. Ziel war nun, das Studium schnellstmöglich zu beenden. Zeit für Muße, Diskussionen und Freiwilliges blieb kaum. Statt Tiefe zählte Oberfläche, eine Entwicklung, die sich durch die Bologna-Reform und die Angleichung unterschiedlicher Studienrichtungen in den Geisteswissenschaften noch verschärfte.

4. Ein Blick in die Gegenwart

Wie viel schlechter kann die Lage eines Literaturwissenschaftsstudierenden heute sein, wenn der Grazer Germanist Gerhard Fuchs seinem Fach schon vor beinahe 40 Jahren eine »Krise« attestierte, und zwar eine, die den Klagen unserer Zeit frappant ähnelte? Offenbar litten die Geisteswissenschaften schon damals unter einem Rechtfertigungszwang gegenüber den Naturwissenschaften, »die durch ihren engen Konnex mit wirtschaftlich profitablen Umsetzungsmöglichkeiten ihrer Erkenntnisse um ihr Sozialprestige nicht bangen müssen« (Fuchs 1987: 38). Diese Situation mag sich in Zeiten von Corona-Pandemie, Krieg und Inflation noch verstärkt haben, doch der Befund, wonach das humanistische Bildungsideal abhandengekommen und die Bildung zur »Ausbildung als auch ökonomisch rentable[n] Investition« (ebd.) geronnen sei, ist jedenfalls nicht neu und gehört zu den Geisteswissenschaften vielleicht seit jeher.

Dieser verschleppte Minderwertigkeitskomplex der Geisteswissenschaften im Allgemeinen und der Literaturwissenschaft im Besonderen ist durch die vorgebliche Vereinheitlichung und Messbarkeit von Studienleistungen, wie sie durch die Bologna-Reformen notwendig wurde, aber jedenfalls pathologischer geworden, nämlich insofern, als die Curricula der einschlägigen Studiengänge das Lesen nicht als messbaren Workload² berücksichtigen und damit getrost übersehen (wollen, müssen), dass explorative Lektüre für angehende Geisteswissenschaftler*innen zum »Hauptgeschäft« gehört, ja den Kern ihrer (Aus-)Bildung bildet. Dass es den Verantwortlichen aber nicht gelingt, das Lesen als curricular unmittelbar relevante Leistung geltend zu machen, zeigt, dass es ihnen dabei nicht anders ergeht als der schulischen Literaturdidaktik: Auch diese verweist seit Jahren und Jahrzehnten auf die durch das Lesen beförderten »emotionalen und analytischen Fähigkeiten«, die »ein urteilsfähiger Mensch und Bürger« (Gaschke 2018) unbedingt brauche, ebenso auf die Schulung des Fremdverstehens (Spinner 1991: 194f.) oder auf die »kognitive Entwicklung nicht nur der Fantasie, sondern auch der Toleranz- und Empathiefähigkeit« (Wolf 2022). Diese politischen und psychologischen Legitimationen sind in der Ausbildung von Deutschlehrkräften – der Verfasser spricht aus Erfahrung – zu einem wahren Fetisch geworden und mögen allesamt völlig zutreffen. Sie dekurvieren aber die Paradoxie, dass es die Geisteswissenschaften, um ihre Existenzberechtigung neben den Naturwissenschaften zu argumentieren, notwendig haben, erst

-
- 2 Schon der Begriff des »Workloads« ist Teil des Problems: »Arbeitsaufwand« – so ließe sich dieser *terminus technicus* übersetzen – muss nachweisbar sein. Insofern kommen dafür kaum rezeptive Tätigkeiten wie das Lesen infrage, sondern hauptsächlich produktive: das Verfassen von Essays und schriftlichen Arbeiten, das Vorbereiten und Halten von Präsentationen, das Abgeben von Klausuren.

zu deren Besteck zu greifen. Offenbar benötigt der geistes- und literaturwissenschaftliche Elfenbeinturm in seiner Verteidigungshaltung also trotzdem messbaren Output, um sich des Sinns beziehungsweise Zwecks seines täglichen Tuns sicher zu sein. Dass im »Germanistischen Debattierclub« der Karl-Franzens-Universität Graz die Frage zur Diskussion stand, ob uns die Literatur »zu besseren Menschen« mache,³ ist in gewissem Sinne wohl Teil dieses Komplexes: Könnte man diese Frage bejahen, so wäre es leichter, einen unmittelbaren Nutzen der eigenen Tätigkeit zu nennen, um auch bei fördergebenden Institutionen besser reüssieren zu können. Die Generierung von Wissen allein scheint dafür nicht zu genügen.

Da es ohne das Lesen aber eben doch nicht geht, sind angehende Literaturwissenschaftler*innen also zur absurden Situation gezwungen, für die zeit-, weil leseintensivsten Lehrveranstaltungen am wenigsten ECTS-Credits zu erhalten. Für eine Überblicksvorlesung zur deutschsprachigen Literatur seit 1848 etwa stehen an der Universität Wien – völlig zurecht – bis zu 30 klausurrelevante Ganztexte zur Disposition. Durch die daran anschließende Klausur gibt es nicht mehr als zwei Credits zu erwerben. Im sich daraus ergebenden Pensum von circa 50 Stunden, die auch den Besuch der Vorlesung inklusive Vor- und Nachbereitung einschließen, ist ein solches Lektüreausmaß nicht bewältigbar, erst recht nicht für Noviz*innen. Für jene, die ausreichend intrinsisch motiviert sind und genügend Zeit wie Muße zur Lektüre finden, bedeutet dieses Missverhältnis einen enormen Mehraufwand; andere folgen einem konsequent pragmatischen Credo und lesen einen großen Teil der Texte gar nicht. Sie konsumieren Inhaltszusammenfassungen und bestehen die Klausur mit etwas Glück durch ein elaboriertes Sprechen über ungelesene Bücher im Sinne Pierre Bayards (2007), aber mit der wenig befriedigenden Konsequenz der Halbbildung. Dass Literaturgeschichte ohne begleitende Lektüre – und so wird sie häufig studiert – mit dem österreichischem Schriftsteller Franz Grillparzer gesprochen nicht mehr als »ein gemaltes Mittagessen« (Ebner-Eschenbach 1958: 898) sein kann, ist vielen Studierenden – zumal im Hamsterrad des bolognakonform organisierten Studiums – vielleicht gar nicht erst bewusst und die Lehrenden vermögen dagegen kaum anzugehen.

Dieser misslichen Lage steht ein mehr als umfänglicher Kanon der jeweiligen Philologien gegenüber, wie er versuchsweise in den ausführlichen Primärbibliographien dokumentiert ist, die seit den 1990er Jahren auf dem Markt sind und einen einschüchternden Katalog all dessen präsentieren, was Studierende denn zu lesen hätten, um »echte« Germanist*innen, Anglist*innen, Amerikanist*innen oder Romanist*innen zu sein beziehungsweise zu werden (Baasner/Kuon 1994; Segebrecht 1994; Jansohn/Mehl/Bungert 1995). Teils als Orientierungshilfe (Fuchs et al. 2021; Fuchs et al. 2022), teils aber auch als Prüfungsgrundlage (Universität

3 Der Titel dieser Veranstaltung vom 24. November 2022 lautete: »Macht uns die Literatur zu besseren Menschen?«

Wien 2021) sind ähnliche Leselisten auch an Österreichs Universitäten in Verwendung. Einmal abgesehen davon, dass diese gut gemeinten Kanons nicht mehr als kontingente Selektionen sein können, stellt sich angesichts dieses Textquantums jene Frage, die der Literaturwissenschaftler Peter von Matt (2007) so treffend auf den Punkt gebracht hat: »Wo nehme ich nur all die Zeit her, so viel nicht zu lesen?« Wie viele Studierende, vielleicht sogar wie viele bereits fest im Sattel sitzende Germanist*innen dem Vorschlag Segebrechts (1994: 23, 52, 76) Folge leisten können, man solle gleich vier Artusromane ebenso gelesen haben wie beide Faust-Dramen und drei Romane Elfriede Jelineks, ist fraglich. Umso fraglicher ist das Erreichen einer derart ambitionierten Lesebiographie gerade in Zeiten, da sich schulische Literaturvermittlung einmal mehr gegen neoliberale »Wirtschaftserziehung« wehren muss (Wolf 2022), da man von offizieller Seite offenbar der Ansicht ist, akademische Bildungswege lückenlos quantifizieren zu können (oder es zumindest tut), und da sich das unverwertete Querbeet-Lesen für die meisten einfach nicht mehr »rechnet«.

5. Fazit

Dass der Prozess des Lesens als Voraussetzung für eine intensive Auseinandersetzung mit einem Thema sowie als notwendige Vorstufe zum Prozess des Schreibens keine äquivalente Wertschätzung erfährt – auch nicht hinsichtlich der Vergabe von Credits –, muss auch 25 Jahre nach Einführung der Bologna-Strukturen zur Kenntnis genommen werden. Gepaart mit dem Verlust der Muße (Han 2023) und geistiger Leerläufe zur Verarbeitung des (lesend) Wahrgenommenen (Rosa 2005) sowohl im Alltag als auch in der (Hoch-)Schule vor dem Hintergrund von Leistung und deren ökonomischer Verwertbarkeit zeigt sich eine Problematik, weil dieser Umstand mit den Dichotomien von Oberfläche und Tiefe (Bayard 2007) sowie von Bildung und Ausbildung, letztlich aber auch mit Halb- (Adorno 1959) und Unbildung (Liessmann 2006) in Zusammenhang steht.

Bleibt die Hoffnung, dass aktuelle Studienplanreformen zu einem Paradigmenwechsel, zu einer Abkehr von der Outputorientierung und kognitiven Belastung des Schreibprozesses und zu einer Hinwendung zu kritischer Reflexion und einem Verstehen der Kontexte führen, was letztlich Freiräume für ein Innehalten und die Muße schaffen könnte. Doch vielleicht ist das schon zu viel des Optimismus, denn die hehren Hoffnungen (Schmidt-Dengler 2006) haben sich schon bei der Einführung der Bologna-Strukturen als Illusionen erwiesen.

Literaturverzeichnis

- Adorno, Theodor W. (1959): »Theorie der Halbbildung«, in: Busch, Alexander (Hg.), *Soziologie und moderne Gesellschaft: Verhandlungen des 14. Deutschen Soziologentages vom 20. bis 24. Mai 1959 in Berlin*, Stuttgart: Ferdinand Enke, S. 169–191.
- Baasner, Frank/Kuon, Peter (1994): »Was sollen Romanisten lesen?«, Berlin: Schmidt.
- Bayard, Pierre (2007): »Wie man über Bücher spricht, die man nicht gelesen hat«, München: Kunstmann.
- Ebner-Eschenbach, Marie von (1958 [1915]): »Meine Erinnerungen an Grillparzer«, in: dies., *Gesammelte Werke*, Band 3: Erzählungen, Autobiographische Schriften, hg. v. Johannes Klein. München: Winkler, S. 886–916.
- Fuchs, Gerhard (1987): »Krise der Germanistik? Zur Existenzberechtigung der Literaturwissenschaft«, in: *Informationen zur Deutschdidaktik* 11, S. 38–41.
- Fuchs, Gerhard/Höfler, Günther/Hollwöger, Dorothea/Hollwöger, Sophie/Jaspers, Anke/Managó, Isabella/Meißl, Sebastian/Pfeifer, Philipp/Reulecke, Anne-Kathrin/Streitler-Kastberger, Nicole/Strohmaier, Alexandra (2021): »Deutschsprachige Literatur. »Die Top 60«. Leseliste für die Germanistik (1200–2000)«, online unter: https://static.uni-graz.at/fileadmin/gewi-institute/Germanistik/Sonstiges/Leseliste_Germanistik.pdf, zuletzt aufgerufen am 17.04.2024.
- Fuchs, Gerhard/Höfler, Günther/Hollwöger, Dorothea/Hollwöger, Sophie/Hudelst, Andreas/Meißl, Sebastian/Pfeifer, Philipp/Reulecke, Anne-Kathrin/Streitler-Kastberger, Nicole/Strohmaier, Alexandra (2022): »Österreichische Literatur: Empfehlungen«, online unter: https://static.uni-graz.at/fileadmin/gewi-institute/Germanistik/Sonstiges/OEsterreichische_Literatur_Empfehlungen.pdf, zuletzt aufgerufen am 17.04.2024.
- Führer, Carolin (2019): »Ästhetische Rezeptionsprozesse in der empirischen Forschung – Ein literaturdidaktischer Strukturierungsversuch«, in: *Leseforum Schweiz. Literalität in Forschung und Praxis* 1, S. 1–15.
- Gaschke, Susanne (2018): »Lesen ist eine unverzichtbare Kulturtechnik. Für eine Bildungspolitik im Geist der Aufklärung«, in: *Deutschlandfunk Kultur*, 23.07.2018, online unter: <https://www.deutschlandfunkkultur.de/fuer-eine-bildungspolitik-im-geist-der-aufklaerung-lesen-100.html>, zuletzt aufgerufen am 07.09.2023.
- Habermas, Jürgen (1990): »Vorwort zur Neuauflage 1990«, in: ders., *Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 11–50.
- Han, Byung-Chul (2023): »Die Krise der Narration«, Berlin: Matthes & Seitz.
- Jansohn, Christa/Mehl, Dieter/Bungert, Hans (1995): »Was sollen Anglisten und Amerikanisten lesen?«, Berlin: Schmidt.

- Liessmann, Konrad Paul (2016 [2006]): »Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft«, Wien: Zsolnay.
- Luhmann, Niklas (1997): »Die Gesellschaft der Gesellschaft«, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Matt, Peter von (2007 [1999]): »Lesen als Katastrophe. ›Wo nehme ich nur all die Zeit her, so viel nicht zu lesen?‹«, in: ders., *Das Wilde und die Ordnung. Zur deutschen Literatur*, München: Hanser, S. 257–262.
- Rosa, Hartmut (2005): »Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne«, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Schmidt-Dengler, Wendelin (2006): »Ein listiges Ja zu Bologna. Überlegungen zu einem ›europäischen Bakkalaureat‹«, in: Hochreiter, Susanne/Klingenböck, Ursula (Hg.), *Literatur – Lehren – Lernen. Hochschuldidaktik und germanistische Literaturwissenschaft*, Wien/Köln/Weimar: Böhlau, S. 303–308.
- Schneider, Wolfgang (2003): »Die Enzyklopädie der Faulheit: Ein Anleitungsbuch«, Frankfurt a.M.: Eichborn.
- Schwanitz, Dietrich (1999): »Bildung. Alles, was man wissen muss«, München: Goldmann.
- Segebrecht, Wulf (1994): »Was sollen Germanisten lesen? Ein Vorschlag«, Berlin: Schmidt.
- Spinner, Kaspar H. (1991): »Bildung im Literaturstudium? Für eine hochschuldidaktische Neubesinnung«, in: Griesheimer, Frank/Prinz, Alois (Hg.), *Wozu Literaturwissenschaft? Kritik und Perspektiven*, Tübingen: Francke, S. 180–197.
- Universität Wien (2021): »Basisleseliste Neuere deutsche Literatur. Zur Vorbereitung auf die Masterprüfung im Fachbereich Neuere deutsche Literatur«, online unter: https://splio.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_splio/Basisleselisten/Basisleseliste_NdL_2021.pdf, zuletzt aufgerufen am 17.04.2024
- Wolf, Norbert Christian (2022): »Bildungspolitik: Wer reitet so spät durch Nacht und Wind?«, in: *Der Standard*, 24.05.2022, online unter: <https://www.derstandard.at/story/2000135982120/bildungspolitik-wer-reitet-so-spaet-durch-nacht-und-wind>, zuletzt aufgerufen am 17.04.2024.

