pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Breite, Emmanuel

Die Verfügbarmachung der Literatur. Neoliberale Logiken und ihr Einfluss auf literarische Bildung

Bielefeld : transcript 2024, 339 S. - (Literaturtheorie; 6) - (Dissertation, Pädagogische Hochschule Karlsruhe, 2022)

Quellenangabe/ Reference:
Breite, Emmanuel: Die Verfügbarmachung der Literatur. Neoliberale Logiken und ihr Einfluss auf literarische Bildung. Bielefeld : transcript 2024, 339 S. - (Literaturtheorie; 6) - (Dissertation, Pädagogische Hochschule Karlsruhe, 2022) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-318885 - DOI: 10.25656/01:31888; 10.14361/9783839467596

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-318885
https://doi.org/10.25656/01:31888

in Kooperation mit / in cooperation with:

[transcript] INDEPENDENT ACADEMIC PUBLISHING

www.transcript-verlag.de

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Emmanuel Breite

DIE VERFÜGBAR-MACHUNG DER LITERATUR

Neoliberale Logiken und ihr Einfluss auf literarische Bildung

[transcript] Literaturtheorie

Emmanuel Breite
Die Verfügbarmachung der Literatur

Literaturtheorie | Band 6

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch die **Deutsche Forschungsgemeinschaft**, den **Fachinformationsdienst Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung** und ein **Netzwerk wissenschaftlicher Bibliotheken** zur Förderung von Open Access in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften.

Bibliothek der Berufsakademie *Sachsen*
Bibliothek der Pädagogischen Hochschule *Freiburg*
Bibliothek der PH Zürich / Pädagogische Hochschule *Zürich*
Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF *Berlin*
Bibliotheks- und Informationssystem (BIS) der Carl von Ossietzky Universität *Oldenburg*
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Evangelische Hochschule *Dresden*
Freie Universität *Berlin* – Universitätsbibliothek
Hochschulbibliothek der Pädagogischen Hochschule *Karlsruhe*
Hochschule für Bildende Künste *Dresden*
Hochschule für Grafik und Buchkunst *Leipzig*
Hochschule für Musik *Dresden*
Hochschule für Musik und Theater *Leipzig*
Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur *Leipzig*
Hochschule für Technik und Wirtschaft *Dresden*
Hochschule *Mittweida*
Hochschule *Zittau / Görlitz*
Humboldt-Universität zu *Berlin* Universitätsbibliothek
Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut *Braunschweig*
Medien- und Informationszentrum / Leuphana Universität Lüneburg
Palucca-Hochschule für Tanz *Dresden*
Pädagogische Hochschule *Schwäbisch Gmünd*
Sächsische Landesbibliothek – Staats- und Universitätsbibliothek *Dresden*
Staats- und Universitätsbibliothek *Bremen*
Staats- und Universitätsbibliothek *Hamburg*
Staatsbibliothek zu *Berlin* - Preußischer Kulturbesitz
Technische Informationsbibliothek (TIB)
Technische Universität *Berlin* / Universitätsbibliothek
Technische Universität *Chemnitz*
Universitätsbibliothek *Greifswald*
Universitätsbibliothek *Leipzig*
Universitätsbibliothek *Siegen*
Universitäts- und Landesbibliothek *Bonn*
Universitäts- und Landesbibliothek *Darmstadt*
Universitäts- und Landesbibliothek *Düsseldorf*
Universitäts- und Landesbibliothek *Münster*
Universitäts- und Stadtbibliothek *Köln*
Universitätsbibliothek *Augsburg*
Universitätsbibliothek *Bielefeld*
Universitätsbibliothek *Bochum*
Universitätsbibliothek der LMU *München*
Universitätsbibliothek der Technischen Universität *Hamburg*
Universitätsbibliothek der TU Bergakademie *Freiberg*
Universitätsbibliothek *Duisburg-Essen*
Universitätsbibliothek *Erlangen-Nürnberg*
Universitätsbibliothek *Gießen*
Universitätsbibliothek *Hildesheim*
Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg / *Frankfurt a.M.*
Universitätsbibliothek *Kassel*
Universitätsbibliothek *Leipzig*
Universitätsbibliothek *Mainz*
Universitätsbibliothek *Mannheim*
Universitätsbibliothek *Marburg*
Universitätsbibliothek *Osnabrück*
Universitätsbibliothek *Potsdam*
Universitätsbibliothek *Regensburg*
Universitätsbibliothek *Trier*
Universitätsbibliothek *Vechta*
Universitätsbibliothek *Wuppertal*
Universitätsbibliothek *Würzburg*
Westsächsische Hochschule *Zwickau*

Emmanuel Breite

Die Verfügbarmachung der Literatur

Neoliberale Logiken und ihr Einfluss auf literarische Bildung

[transcript]

Die Veröffentlichung basiert auf einer Dissertationsschrift zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie, vorgelegt an der Fakultät für Geistes- und Humanwissenschaften der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe.

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

Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution 4.0 Lizenz (BY). Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung des Urhebers die Bearbeitung, Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium für beliebige Zwecke, auch kommerziell.
Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

Erschienen 2024 im transcript Verlag, Bielefeld
© Emmanuel Breite

Umschlaggestaltung: Maria Arndt, Bielefeld
Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar
https://doi.org/10.14361/9783839467596
Print-ISBN: 978-3-8376-6759-2
PDF-ISBN: 978-3-8394-6759-6
Buchreihen-ISSN: 2702-4458
Buchreihen-eISSN: 2703-0202

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

»Das Subversive zeigt sich von Natur aus nicht direkt, es wacht im Dunkeln, gibt einer scheinbar ebenen Oberfläche Struktur, und es verteilt kryptische Nicht-Zeichen im öffentlichen Raum, die sich der Materialisierung durch Sprache verweigern. Das Subversive will zugleich gesehen und nicht gesehen werden. Aber es kann so leicht verschwinden, liegengelassen und vergessen werden. Oder es wird aufgegriffen und zu einer für alle verständlichen Sprache transformiert und übersetzt, was aus irgendeinem Grund scheinbar immer bedeutet, dass etwas verkäuflich wird.«
Jenny Hval, Gott hassen

Inhalt

Vorbemerkung 9

Einleitung 11

I. Neoliberale Bildung 15
Die neoliberale Ökonomisierung schulischer Bildung 16

II. Diskurs, Subjekt und Macht 27
Der Bildungsdiskurs als Steuerungsmechanismus moderner Gesellschaften 27
Bildung als soziales Herrschaftsinstrument 31
Gesichtspunkte der Subjektivation 31
(Handlungs-)Macht durch Unterwerfung 32
Das narzisstische Begehren nach einem sozialen Sein 33
Macht-Subjekt(e) 35
Die wechselseitige Konstitution von Subjekt und Ideologie 36

III. Schule als Ort der Machtausübung: Disziplinierung, Individualisierung, Kontrolle 39
Disziplin (Michel Foucault) 42
Individualisierung (Michel Foucault) 47
Kontrolle (Gilles Deleuze) 51

IV. Neoliberale Bildung und das Paradoxieproblem der Pädagogik: Management des Unverfügbaren 55
Das Paradoxieproblem in der Pädagogik 56
Die Hegemonie der neoliberalen Diskursart und die Auflösung des Unverfügbaren 58
Widerstreit und Rechtsstreit 61

V. Literaturdidaktik im Zeichen neoliberaler Bildung 65
Materialistische und ideologiekritische Perspektiven auf Literatur 67

Die kompetenzorientierte Literaturdidaktik
und ihre metaphysischen Präsuppositionen 68

VI. Dimensionen literarischer Macht 73
Dimensionen literarischer Macht: *Affirmation/Subversion* (Roland Barthes) 75
Dimensionen literarischer Macht: *Verfügbarkeit/Unverfügbarkeit* (Jacques Derrida) 80
Dimensionen literarischer Macht: *Stabilität/Instabilität* (Julia Kristeva) 87
Dimensionen literarischer Macht: *Subjekt-Konstitution/Subjekt-Spaltung*
(Slavoj Žižek) 95
Dimensionen literarischer Macht: *Verstehen/Nichtverstehen* (Paul de Man) 100
Die Aporien der literarischen Macht 106

VII. Von der Verfügbarmachung der Literatur: eine qualitative Interviewstudie 109
Programm und Fragestellung der Untersuchung 111
Zum Material der Untersuchung 116
Die Festlegung der Stichprobe 120
Die Kritische Diskursanalyse (KDA) nach Siegfried Jäger 121
Kritische Anmerkungen zur qualitativen Interviewforschung 124
Zum Auswertungsverfahren der vorliegenden Untersuchung 127
Zur Auswahl der Interviews für die Einzelanalysen und zum Transkriptionsverfahren 128

VIII. Fallstudie I: das Interview mit ›Max‹ 131

IX. Fallstudie II: das Interview mit ›Peter‹ 157

X. Synoptische Analyse 187
Gemeinsamkeiten in den Sichtweisen, Urteilen und Konzepten der Interviewten 187
Die Sprache der Interviewten 201

XI. Literatur als Gegendiskurs: das Interview mit ›Lukas‹ 207

XII. Zusammenführung der Ergebnisse und Schlussüberlegungen 221
Der Literaturunterricht sollte eine *ästhetisch-poetische* sowie
eine *ethische* Dimension umfassen 226
Im Literaturunterricht sollte das *Gelingen* ebenso wie das *Scheitern* erfahrbar werden 227

Anlage I: Transkription des Interviews mit ›Max‹ 233

Anlage II: Transkription des Interviews mit ›Peter‹ 271

Anlage III: Transkription des Interviews mit ›Lukas‹ 303

Literaturverzeichnis 327

Vorbemerkung

Die vorliegende Studie wurde im März 2021 abgeschlossen und im März 2022 von der Fakultät für Geistes- und Humanwissenschaften der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe als Dissertationsschrift angenommen. Für die Buchpublikation wurden Kürzungen vorgenommen und größere Teile der Dissertationsschrift umgeschrieben bzw. um neue Abschnitte ergänzt.

Das Buch entstand aus dem Bedürfnis heraus, die (Re-)Lektüre kultur- und literaturtheoretischer Texte mit einer dezidierten Ideologiekritik zu verbinden. Die Studie ist als Beitrag zu einer umfassenden Debatte zu verstehen und soll relevante Ergebnisse liefern für Bildungstheorie, Gesellschaftsanalyse, Literaturdidaktik sowie Literatur- und Kulturtheorie.

In diesem Buch geht es um die unsichtbaren Zwänge, denen das Subjekt in seinem Sprechen über Literatur unterliegt. In den Blick gerät die spezifische Praxis des Literaturunterrichts, die wesentlich dazu beiträgt, eine bestimmte Form des Sprechens über Literatur zu (re-)produzieren und zu habitualisieren. Naturgemäß wird die Untersuchung dabei auch literaturdidaktische Fragestellungen streifen, sie versucht sich den Verwertungszusammenhängen der Literaturdidaktik allerdings dadurch zu entziehen, dass sie vornehmlich auf Texte und Begriffe aus scheinbar ganz anderen Bereichen Bezug nimmt. In diesem Sinne ist die vorliegende Studie auch weit mehr als eine Kritik an der kompetenztheoretischen und standardbasierten Ausrichtung des Deutschunterrichts und am Machbarkeitsdenken der Fachdidaktik. Es soll gezeigt werden, dass der Literaturunterricht ein Ort ist, an dem sich verschiedene Machtverhältnisse kreuzen, überlagern und überschneiden und an dem eine spezifische Form des Subjektseins hervorgebracht wird, die mit den Dogmen der neoliberalen Ideologie kompatibel ist. Damit soll nicht gesagt werden, dass diese Form des Subjektseins im Literaturunterricht unbedingt bewusst und gezielt angestrebt wird – es wird wohl kaum eine Lehrkraft behaupten, dass im Umgang mit Literatur Fragen der Verwertbarkeit, Optimierung und Nutzenmaximierung an erster Stelle stehen sollten. Die Studie will jedoch darauf aufmerksam machen, dass Schule eben kein machtfreier Raum ist und dass auch die Fachdidaktik in pädagogisch-politisch-ökonomische Strukturen eingebunden ist.

Im Rückblick gilt mein ganz besonderer Dank Herrn Prof. Dr. Michael Baum, der mich dazu ermutigte, dieses Buch zu verfassen, und mich in zahllosen Gesprächen mit

Anregungen, Rat und Kritik unterstützte. In den vergangenen Jahren fand ich bei Frau Dr.in Nicole Bachor-Pfeff in unzähligen Fragen Unterstützung. Die wenigen Zeilen können meinen Dank nicht zum Ausdruck bringen. Hilfreiche Ratschläge und kritische Anmerkungen verdanke ich Herrn Prof. Dr. Hans Lösener. Das Schlusskapitel dieses Buches basiert in weiten Teilen auf einem Gespräch, das ich mit ihm führen durfte. Paulina Buckel danke ich für die Unterstützung bei der Transkription der Interviews. Nicht zuletzt möchte ich meiner Familie danken, die mir dabei half, mich ganz auf dieses Projekt zu konzentrieren.

Karlsruhe, im Juli 2023

Einleitung

»Neulich hat mich in der Metro eine Werbung für eine Kontaktbörse entsetzt, in der es hieß: ›Die Liebe kommt nicht durch Zufall.‹ Ich hätte gern gesagt: ›Doch, genau das, lasst uns wenigstens noch den Zufall.‹«
Michel Houellebecq in einem Gespräch mit Frédéric Beigbeder, April 2014

Es mag ein wenig überraschen, zu Beginn einer Studie, die von einer ganz bestimmten sozialen Praxis – nämlich didaktisch inszenierter Literatur – handelt, ein Zitat über die Liebe zu lesen. Doch Literatur und Liebe verbindet eine Gemeinsamkeit: Die schönen Künste wie auch die Liebe gehören zu jenen Bereichen des Lebens, in denen Erfahrungen möglich sind, die der bewussten Kontrolle des Menschen entgleiten. Genauer: Die ästhetische Erfahrung ebenso wie das Gefühl der Liebe verweisen auf eine Dimension im Menschen, die sich der umfassenden Verfügbarkeit entzieht. In der Kunst wie auch in der Liebe wird der Mensch einer radikalen Andersheit ausgesetzt – er erfährt sich selbst als Anderer. In beiden Bereichen ist eine Kraft wirksam, die über das Subjekt hinausweist (vgl. Menke 2014).

Auf dieses konstitutive Moment der Unverfügbarkeit und Kontingenz, das der Erfahrung von Liebe (und ebenso der ästhetischen Erfahrung) anhaftet, kommt auch der Philosoph und Kulturtheoretiker Slavoj Žižek zu sprechen. In einem Gespräch mit der Philosophin und Moderatorin Barbara Bleisch liefert Žižek ein sehr eindrucksvolles Beispiel für dieses überbordende Gefühl von Kontroll- und Autonomieverlust:

> »Für mich ist authentische, leidenschaftliche Liebe eine Katastrophe. Was heißt Liebe? Ich lebe allein, habe ein glückliches Leben, treffe mich mit Freunden, trinke Bier, habe vielleicht mal hier, mal dort einen One-Night-Stand. Und dann geschieht etwas absolut Blödes. Ich gehe die Straße entlang, rutsche auf einer Bananenschale aus, eine Frau hilft mir wieder aufzustehen, ich schaue sie an: Sie ist die Liebe meines Lebens. […] Stellen Sie sich die Katastrophe vor. Ich kann mein Leben nicht länger in Ruhe genießen. Ich bin völlig besessen von ihr. Alles gerät aus den Fugen, um es mit Shakespeare zu sagen. Das ist aber für mich das Absolute, da bin ich Metaphysiker. Das ist die elementare metaphysische Erfahrung. Physische Erfahrungen gehören zum Alltag.

> Ich kümmere mich um meine Vergnügungen. Hier aber, glaube ich, sind wir Menschen metaphysische Wesen. Wenn Sie sich auf etwas fixieren, das diese dummen täglichen Rhythmen einfach unterbricht, und Sie bereit sind, alles dafür zu opfern. […] Ich glaube, das ist wahre Liebe. Wahre Liebe ist eine Katastrophe, deshalb ist es schön, verliebt zu sein.«[1]

Folgt man der eingangs zitierten Äußerung von Michel Houellebecq, so scheint es in westlich geprägten Gesellschaften der Gegenwart die Tendenz zu geben, diesen Faktor der Unverfügbarkeit und Ergebnisoffenheit auszuschalten, das Moment der Unbestimmtheit und Kontingenz beherrschen zu wollen. Was Houellebecq beklagt, ist der allgegenwärtige Zwang, die Welt – ja sogar das eigene Begehren – verfügbar und bezwingbar zu machen (vgl. Rosa 2019). Die vorliegende Studie knüpft an diese Gesellschaftsdiagnose an und erkennt in dem Drang zur Verfügbarmachung ein Merkmal der herrschenden neoliberalen Ideologie, in der das Bedürfnis nach Verwertbarkeit, Optimierung und Nutzenmaximierung omnipräsent ist.

Das vorliegende Buch widmet sich der Frage, ob sich die beschriebene Tendenz auch im Sprechen über Literatur abzeichnet. Dabei liegt der Fokus auf einer ganz bestimmten sozialen und institutionalisierten Praxis, nämlich der Praxis des Literaturunterrichts. Konkret: Wie sprechen Jugendliche über die schulische Auseinandersetzung mit literarischen Texten? Mit dieser Frage ist die Annahme verbunden, dass Schüler:innen[2] in Form didaktisch inszenierter Literatur eine Disziplinierung erfahren, was sie wiederum in die Lage versetzt, eine spezifische Praxis auszuführen bzw. daran teilzuhaben (vgl. Menke 2014, S. 13). Die in der Praxis des Unterrichts erworbene Fähigkeit orientiert sich an bestimmten Normen und Maßstäben des Gelingens bzw. Misslingens (vgl. ebd., S. 150). Damit steht der Literaturunterricht aber vor einem Legitimationsproblem, hat er es doch mit einem Gegenstand zu tun, der sich aufgrund seiner konstitutiven Unbestimmtheit nicht kontrollieren und auch nicht zielorientiert vermitteln lässt.

Diese Problematik verschärft sich angesichts der Dominanz einer kompetenzorientierten Ausrichtung innerhalb der Literaturdidaktik, die die Möglichkeit der Vergleichbarkeit, Messbarkeit und Steigerbarkeit literarischen Verstehens behauptet. Anders gesagt: Die Annahme der systematischen Lehr- und Lernbarkeit literarischen Lesens und Verstehens setzt notwendigerweise die Vorstellung eines handlungsmächtigen, selbstbestimmten, selbstbewussten und intentionalen Subjekts voraus, das über den literarischen Gegenstand frei verfügen und die Kontingenzen des Lesens beherrschen kann (vgl. Baum 2019).

Die zentrale These der folgenden Untersuchung geht über diese kritische Analyse insofern hinaus, als dass sie die gewaltsame Verfügbarmachung der Literatur durch ein aktives, handlungsmächtiges und autonomes Subjekt nicht allein der Logik der (kompetenztheoretisch ausgerichteten) Literaturdidaktik anlastet. Es wird davon ausgegangen,

---

1 Eigene Transkription. Slavoj Žižek: »Nieder mit der Ideologie!«, in: Sternstunde Philosophie, SRF Kultur, Sendung vom 19.06.2016.

2 Als Mittel der gendersensiblen Schreibung wird in diesem Buch ein Doppelpunkt im Wortinneren verwendet. Aus stilistischen Gründen wird an bestimmten Stellen ausschließlich das männliche Genus verwendet. In diesen Fällen ist mit der Nennung der männlichen Funktionsbezeichnung immer auch die weibliche Form mitgemeint.

dass im literaturbezogenen Sprechen von Jugendlichen eine bestimmte Form von Subjektsein zum Ausdruck kommt, die der herrschenden neoliberalen Ideologie entspricht. Die kompetenztheoretische Transformation von schulischer Bildung ist mit dem neoliberalen Paradigma kompatibel, stellt aber eben nur eines von mehreren Elementen dieser Ideologie dar.

Mit der hier skizzierten Problemdiagnose setzt sich die vorliegende Untersuchung in drei Teilen auseinander und bewegt sich im epistemologischen Feld zwischen Bildungs-, Literatur- und Kulturtheorie sowie empirischer Erhebung und Analyse. Der erste theoretisch fundierte Teil (Kapitel I bis IV) untersucht die Machtverhältnisse in einer neoliberal umgestalteten Schule. Hier werden Kernbegriffe der Studie wie Neoliberalismus, Bildung, Macht und Subjekt eingeführt, erläutert und theoretisch reflektiert. Im zweiten Teil (Kapitel V bis VI) werden die philosophischen und soziologischen Voraussetzungen, die im ersten Teil entwickelt wurden, in Bezug gesetzt zur Disziplin der Literaturdidaktik. Anschließend geraten die ›Gegenkräfte‹ in den Blick: Literarturtheoretische Untersuchungen insbesondere poststrukturalistischer Ausrichtung sollen die Unverfügbarkeit der Literatur, gebündelt in dem Terminus der ›literarischen Macht‹, erweisen. Der dritte Teil (Kapitel VII bis XII) enthält schließlich empirische Analysen in Form dreier ausgewählter Einzelinterviews. Im empirischen Teil wird gefragt, welche Diskurse Jugendlichen zur Verfügung stehen, wenn sie sich zur schulischen Auseinandersetzung mit literarischen Texten äußern, welche Machtverhältnisse dabei reproduziert werden und welche Subjektpositionierungen hieraus resultieren.

Ziel der vorliegenden Studie ist es nicht, ein literaturdidaktisches Konzept zu entwickeln. Ebenso werden im Schlusskapitel keine Gelingensbedingungen für guten Unterricht formuliert. Im Gegenteil: Vielmehr erfolgen die Überlegungen aus möglichst großer und kritischer Distanz zur Literaturdidaktik. Um noch einmal Slavoj Žižek heranzuziehen: Die Untersuchung ist gerade *nicht* dem »verfälschte[n] Gefühl der Dringlichkeit« (Žižek 2011, S. 13) verpflichtet. Es handelt sich um eine kritische Analyse, die keine klare Lösung nahelegt und auch keine praktischen Vorschläge unterbreitet, was zu tun sei: »Es gibt Situationen, in denen die einzig ›praktikable‹ Lösung darin besteht, der Versuchung zu widerstehen, sich unmittelbar zu engagieren, und im Sinne einer gelassenen, kritischen Analyse ›abzuwarten‹.« (ebd., S. 14) Die Studie soll als eine andere Art der literaturdidaktischen Forschung verstanden werden, und zwar als eine jenseits der Dominanz quantifizierender Optimierungsempirie. Sie endet daher mit einem Ausblick für eine literaturdidaktische Forschung, die nicht allein auf Effektivität und Optimierung zielt – »lasst uns wenigstens noch den Zufall.«

I. Neoliberale Bildung

›Neoliberalismus‹ ist ein offener, mehrdeutiger wie auch äußerst umstrittener Begriff und somit nur schwer fassbar. Wer von Neoliberalismus spricht, bezeichnet damit in der Regel eine Phase oder Spielart des Kapitalismus, eine Gesamtheit wirtschaftspolitischer Verfahren bzw. Maßnahmen und/oder eine Ideologie. Im Folgenden soll der Fokus auf der dritten Bedeutungsebene liegen.[1] Für den Politikwissenschaftler Patrick Schreiner (2020, S. 17) ist der Neoliberalismus mehr eine politische bzw. gesellschaftliche Ideologie und weniger eine ökonomische Theorie oder eine Menge wirtschaftspolitischer Verfahren und Maßnahmen. Im Neoliberalismus bildet der Markt die entscheidende Referenzgröße für Regierungen und Politik, daher wirken in neoliberalen Gesellschaften Marktprinzipien und -mechanismen über die Ökonomie hinaus in weiteren, nicht-marktförmigen Bereichen von Staat und Gesellschaft. An anderer Stelle spricht Schreiner auch von einer »neoliberalen Moral«, die jeden einzelnen Menschen, seine Überzeugungen, sein Denken, sein Wollen und sein Handeln prägt:

> »So sollen sich die Menschen in neoliberalen Gesellschaften rundherum *marktkonform* verhalten. Sie sollen sich also gegenüber den Erwartungen des Marktes (aber auch der Gesellschaft) als *anpassungsbereit* erweisen. Auch gilt es, sich *unterwürfig* zu zeigen: Die durch den Markt generierte Verteilung von Einkommen und Vermögen ist nicht zu hinterfragen oder zu kritisieren, sondern als ›natürlich‹ und ›gerecht‹ zu akzeptieren. Um Erfolg und Anerkennung zu erlangen, sollen sich die Menschen als *aktiv* und *selbstdiszipliniert* erweisen und dabei *unternehmerisch* und *egoistisch* denken und handeln. Um gegenüber seinen KonkurrentInnen die Nase vorn zu haben, gilt es, *wettbewerbsfähig* und *innovativ* zu sein oder zu werden.« (Schreiner 2019, S. 15, Herv. i.O.)

Mit dieser Definition greift Schreiner ein Argument auf, das der Soziologe Luc Boltanski und die Wirtschaftswissenschaftlerin Ève Chiapello in ihrer umfangreichen Studie *Der neue Geist des Kapitalismus* (2018 [1999]) entfalten.[2] Demnach würden der Neoliberalismus

1 Für einen Überblick über die Theorie- und Ideengeschichte des Neoliberalismus siehe etwa: Foucault 2018; Harvey 2007; Schreiner 2020.

2 Boltanski und Chiapello (2018) selbst verwenden den Begriff ›Neoliberalismus‹ nicht, sondern sprechen in Anlehnung an Max Weber von einem »neuen Geist des Kapitalismus«. Im Terminus

und seine negativen Folgen (Missstände wie Arbeitslosigkeit, soziale Ungleichheit und Verelendung) Erklärung und Rechtfertigung benötigen. Im Neoliberalismus werden positive wie auch negative Lebenslagen über Prozesse der Individualisierung, Moralisierung und Responsibilisierung auf selbstverantwortetes Denken und Handeln zurückgeführt: »Gründe für Erfolg und Elend, für Teilhabe und Ausgrenzung liegen aus dieser Sicht stets beim einzelnen Menschen. Die neoliberale Moral vermittelt hierdurch zwischen dem Menschen und der Gesellschaft: Sie liefert Erklärungen und Rechtfertigungen, verknüpft Lebenslagen und soziale Gegebenheiten, verbreitet Denk- und Verhaltensweisen, weist soziale Rollen und Aufgaben zu.« (Schreiner 2019, S. 16)

Ein ähnliches Verständnis von Neoliberalismus liegt auch der kritischen Analyse von Wendy Brown zugrunde. Die Politologin verwendet allerdings weder den Begriff der Ideologie noch den der Moral, sondern bestimmt den Neoliberalismus im Anschluss an Michel Foucault (2018) als einen spezifischen Modus der Subjektproduktion, als eine normative Ordnung der Vernunft, die sich über drei Jahrzehnte hinweg zu einer weit und tief verbreiteten Regierungsrationalität entwickeln konnte (vgl. Brown 2021, S. 7f. u. S. 135f.). Demnach fasst die neoliberale Vernunft alle Aspekte des Lebens in ökonomische Begriffe. Laut Brown ist die charakteristische Signatur der neoliberalen Rationalität »[e]ine weit ausgedehnte Ökonomisierung von bislang nichtökonomischen Bereichen, Tätigkeiten und Themen« (ebd., S. 33):

> »Das bedeutet, daß wir als zeitgenössische Marktsubjekte (und der Neoliberalismus spricht uns als solche Subjekte an) auch dort denken und handeln, wo die Erzeugung monetären Wohlstands nicht das unmittelbare Problem ist, beispielsweise bei der Einstellung zur eigenen Bildung, Gesundheit, Fitneß, zum Familienleben oder zur Wohngegend. Wenn man von der schonungslosen und allgegenwärtigen Ökonomisierung aller Merkmale des Lebens durch den Neoliberalismus spricht, behauptet man also nicht, daß der Neoliberalismus buchstäblich alle Bereiche *vermarktet*, auch wenn eine solche Vermarktlichung gewiß ein wichtiger Effekt des Neoliberalismus ist. Der Punkt ist vielmehr, daß die neoliberale Rationalität das *Modell des Marktes* auf alle Bereiche und Tätigkeiten ausdehnt – auch wo es nicht um Geld geht – und Menschen ausschließlich als Marktakteure auffaßt, immer, nur und überall als *Homini oeconomici*.« (ebd., S. 32, Herv. i.O.)

Die neoliberale Ökonomisierung schulischer Bildung

Die Ökonomisierung der Subjekte hat zur Folge, dass der neoliberale *Homo oeconomicus* seine Gestalt als Humankapital annimmt: Sein Vorhaben besteht darin, auf solche

---

»Geist« fallen die beiden Begriffe ›Ideologie‹ und ›Moral‹ gewissermaßen zusammen, insofern darunter eine »Gesamtheit von gemeinsamen Glaubenssätzen zu verstehen [ist], die sich institutionell verkörpern, im Handeln verdinglichen und die mithin in der Realität verankert sind« (ebd., S. 37), und diese Überzeugungen, Regeln und Denkweisen wiederum dazu dienen, die herrschende Gesellschaftsordnung zu rechtfertigen und zu legitimieren, die herrschende Ordnung somit als annehmbar oder sogar wünschenswert erscheinen zu lassen (vgl. ebd., S. 46).

Weise in sich selbst zu investieren, dass dadurch sein Wert gesteigert und seine Wettbewerbspositionierung verbessert wird (vgl. ebd., S. 34f.).[3] Dementsprechend werden auch Bildung und Erziehung als Investitionen in das vorhandene und zu vergrößernde Humankapital betrachtet (vgl. Hellgermann 2018, S. 38) – wenngleich es nicht darum geht, in diesem Bereich monetären Wohlstand zu erzeugen, zu akkumulieren oder zu investieren: »[D]as Streben nach Bildung, Ausbildung, Freizeit, Fortpflanzung, Konsum und weiteren Dingen wird zunehmend als strategische Entscheidungen und Praktiken aufgefaßt, die mit der Steigerung des zukünftigen Werts des zukünftigen Selbst zu tun haben.« (Brown 2021, S. 36)

Die vorliegende Studie knüpft an die hier angeführten Definitionsversuche (Schreiner 2019 u. 2020; Boltanski/Chiapello 2018; Brown 2021) an, bevorzugt allerdings den Ideologiebegriff, wie er beispielsweise im Werk des Philosophen Louis Althusser theoretisch verankert ist. Nach Althusser (2016, S. 85) hat jede Ideologie die Funktion, konkrete Individuen zu Subjekten zu konstituieren: »Es tritt also klar hervor, dass das Subjekt handelt, insofern dies durch das folgende System bewirkt wird […]: durch eine Ideologie, die innerhalb eines materiellen ideologischen Apparates existiert, materielle Praktiken vorschreibt, welche durch ein materielles Ritual geregelt sind, wobei diese Praktiken wiederum in den materiellen Taten eines Subjektes existieren, das mit vollem Bewusstsein seinem Glauben entsprechend agiert.« (ebd., S. 83f.)

Als »ideologische Apparate« bezeichnet Althusser »eine bestimmte Anzahl von Realitäten, die sich dem unmittelbaren Beobachter in Form von unterschiedlichen und spezialisierten Institutionen darbieten.« (ebd., S. 54) Es gibt somit eine Vielzahl ideologischer Apparate und die einzelnen Institutionen funktionieren in erster Linie durch den Rückgriff auf Ideologie. Als Beispiele für solche ideologischen Apparate nennt Althusser u.a. die folgenden Institutionen: der religiöse ideologische Apparat (das System der verschiedenen Kirchen), der ideologische Apparat der Information (Presse, Radio, Fernsehen usw.), der kulturelle ideologische Apparat (Literatur, die schönen Künste, der Sport usw.) und der schulische ideologische Apparat (das System der unterschiedlichen öffentlichen und privaten Schulen) (vgl. ebd., S. 54f.).

Neoliberalismus ist als eine Ideologie zu verstehen, insofern es sich dabei um eine charakteristische Form der Subjektproduktion handelt; der Neoliberalismus bringt eine bestimmte Art und Weise des Subjektseins hervor, die in ihrem Kern ökonomisch fundiert ist. Darin stimmen – ungeachtet aller Unterschiede – Schreiner (»neoliberale Moral«), Brown (»neoliberale Rationalität«) und Boltanski/Chiapello (»neuer Geist des Kapitalismus«) überein. Insofern die neoliberale Ideologie spezifische Subjekte produziert, sind Bildung und Erziehung zentrale Elemente der neoliberalen Gesellschaftsordnung (vgl. Hellgermann 2018, S. 19ff.). Daher ist auch das Bildungswesen von der neoliberalen Ökonomisierung nicht ausgenommen.

An diesem Punkt soll noch einmal Althussers Analyse der ideologischen Staatsapparate in Erinnerung gerufen werden. Althusser (2016, S. 65) argumentiert, dass der

3 Brown übernimmt den Begriff »Humankapital« von Michel Foucault, der ihn wiederum beim Wirtschaftswissenschaftler Gary Becker gefunden und als zentralen Begriff des (amerikanischen) Neoliberalismus analysiert hat (vgl. Foucault 2018, S. 300–330).

schulische ideologische Apparat »in den reifen kapitalistischen Formationen eine beherrschende Position einnimmt«. In kapitalistischen Gesellschaftsformationen trägt die Schule zur Qualifikation der Arbeitskräfte bei: Die Arbeitskraft muss durch Ausbildung kompetent gemacht werden (Reproduktion der Arbeitskraft). In dieser Kompetenz, so der Sozialwissenschaftler Alex Demirović (2015, S. 149), überlagern sich zwei Aspekte. Zum einen erwerben Schüler:innen sachlich-fachliche Kompetenzen, die innerhalb der gesellschaftlich-technischen Arbeitsteilung erforderlich sind, um bestimmte Aufgaben mit einem durchschnittlichen Maß an Fertigkeiten auszuüben – Reproduktion der Qualifikation. Zum anderen lernen sie aber auch das »Zu-tun-Wissen«, also das »Wissen, wie man vorgehen muss, um einen Gegenstand richtig zu würdigen und zu beurteilen, zu genießen, zu gebrauchen und zu konsumieren« (Althusser 1985, S. 46). Anders gesagt: »Die Schule (aber auch andere staatliche Institutionen […]) lehren eine [sic!] bestimmte Arten von ›Know-How‹, aber in solchen Formen, dass dadurch die *Unterwerfung unter die herrschende Ideologie* oder die Meisterschaft in ihrer praktischen Ausübung [›pratique‹] gesichert werden« (Althusser 2016, S. 43, Herv. i.O.) – Reproduktion der Unterwerfung unter die herrschende Ideologie.

In der Studie *Ökonomisierung schulischer Bildung* (2020) kommt der Sozial- und Wirtschaftswissenschaftler Tim Engartner zu dem Schluss, dass die Frage, ob eine Ökonomisierung des Schul- und Bildungswesens stattgefunden hat, als weitestgehend beantwortet gelten kann.[4] In Deutschland, Österreich und einigen anderen europäischen Ländern kam eine breite neoliberale Bildungsdiskussion erst in den späten 1990er Jahren auf, doch seit den 2000er Jahren schreitet die Ökonomisierung der Bildung unaufhaltsam voran. Engartner spricht in diesem Zusammenhang von einem »Epochenbruch« (Engartner 2020, S. 6) und stellt die neoliberale Transformation des Schul- und Bildungssystems in den Kontext der flächendeckenden Einführung zentraler Schulleistungsvergleiche wie PISA, IGLU und TIMMS zu Beginn der 2000er Jahre. Die neoliberale Ideologie verkürzt Bildung auf ein praxistaugliches, unmittelbar verwertbares und auf Arbeitsmarktrelevanz ausgerichtetes Wissen, was zur Folge hat, dass Theorieverständnis, Reflexionsfähigkeit und Allgemeinbildung in Bildungsfragen eine – wenn überhaupt – nur marginale Rolle spielen.

Die Ökonomisierung schulischer Bildung tritt in zweierlei Gestalt auf. Zum einen orientieren sich Institutionen und Prozesse der Bildung vermehrt an unternehmerischen und betriebswirtschaftlichen Prinzipien. Seit den 1990er Jahren wurde das deutsche Schul- und Bildungssystem unter Schlagworten wie Educational Governance, Qualitätsmanagement, Bildungsstandards und Outputorientierung umfassend reformiert (vgl. Kollender 2021, S. 36). In Schulen – wie auch in vielen anderen sozialen Organisationsformen – wurden Steuerungsmodelle des New Public Management

4 Die Ökonomisierung des europäischen Schul- und Hochschulwesens ist soziologisch, erziehungs- und bildungswissenschaftlich sowie politikwissenschaftlich umfassend untersucht. Siehe hierzu u.a.: Bultmann 1993; Bürgi 2017; Demirović 2015; Engartner 2020; Fohrmann 2016; Gohlke/Butollo 2012; Hedtke 2019; Hellgermann 2018; Höhne 2015 u. 2019; Hörisch 2006; Huisken 2016; Kamp-Hartong/Hermstein/Höhne 2018; Lehmann-Rommel 2004; Lohmann et al. 2011; Münch 2011 u. 2018; Pelizzari 2001; Sambale/Eick/Walk 2010; Wodak 2015; Zurstrassen 2019.

(Qualitätssicherungssysteme, Dokumentationsnotwendigkeiten, Beratungsprozeduren und Zielvereinbarungen) implementiert und wettbewerbsähnliche Anreizsysteme eingeführt:

> »Kennziffernsysteme werden eingeführt, das Verhältnis von Mittel und Ergebnis, der Output der erfolgreichen Schüler, das Leistungsniveau erfasst und bewertet. Schulen werden in ein Wettbewerbsverhältnis zueinander gesetzt durch den Vergleich ihrer Leistungsfähigkeit (Zahl der Absolventen und deren Karriereverläufe). Davon wird die Mittelzuweisung, die Zahl der Lehrkräfte abhängig gemacht. Um all das zu messen, wird ein gewaltiger Verwaltungsapparat auf- und ausgebaut.« (Demirović 2015, S. 144)

In den genannten Maßnahmen drückt sich eine Verschiebung von einer Input- zu einer Outputsteuerung von Schulen aus. Eine solche Form der neoliberalen Bildungssteuerung unterwirft Schulen einem Selbstzwang zu kontinuierlicher Fortbildung und permanenter Kommunikation (vgl. Kollender 2021, S. 36).

Zum anderen schlägt sich das neoliberale Bildungsverständnis auch in konkreten Inhalten nieder. Vorangetrieben wird die neoliberale Neuausrichtung der Bildungspolitik vor allem von internationalen Organisationen wie der Weltbank, der OECD oder der Europäischen Union und ihren Institutionen (Rat, Parlament, Kommission). Die Zielvorstellungen und Grundannahmen der EU sind in verschiedenen Strategiepapieren und Empfehlungen zu Bildungsfragen festgehalten und bestimmen auf diesem Weg die Bildungsdiskurse der Mitgliedstaaten (vgl. Schreiner 2020, S. 33). Bildungspolitisch wird die neoliberale Transformation in der Regel damit begründet, dass es sich bei westlichen Gesellschaften um Informations- bzw. Wissensgesellschaften und damit zusammenhängend auch um wissensbasierte Ökonomien handle.[5] Mit diesen Termini ist die Annahme verknüpft, dass Wissen heutzutage immer schneller veralte, gleichzeitig aber auch an Bedeutung gewonnen habe.[6] Dies müsse daher Konsequenzen für die

---

5 Behauptet wird damit, dass die konstituierende Produktionsform einer Gesellschaft durch eine andere gesellschaftsformierende Kraft abgelöst wird. Dass der Begriff der Wissensgesellschaft allerdings irreführend ist, macht der Kulturpublizist Konrad P. Liessmann (2017, S. 37ff.) an zwei Aspekten fest: Zum einen sind bestimmte Formen industrieller Arbeit nur deshalb nicht mehr sichtbar, weil sie an andere, billigere Standorte verlagert wurden. Zum anderen hat die Wissensgesellschaft die Industriegesellschaft keinesfalls abgelöst, im Gegenteil: Das Wissen wird in verstärktem Maße industrialisiert. Die Logik der industriellen Produktionsweise – die mechanisierte und automatisierte Herstellung von identischen Produkten unter identischen Bedingungen mit identischen Mitteln – dominiert unter dem Schlagwort der Effizienzsteigerung auch das Bildungswesen: »[W]enig spricht dafür, die Epoche der Industrialisierung des Wissens ausgerechnet eine Wissensgesellschaft zu nennen. Eher wäre von einer Zeit zu sprechen, in der die Unterwerfung des Wissens unter die Parameter einer kapitalistischen Ökonomie, die nur dort dem Wissen gegenüber freundlich agieren wird, wo dieses entweder unmittelbar verwertet werden kann oder zumindest kostenneutral nicht weiter stört, endgültig vollzogen wird.« (ebd., S. 48f.)

6 Mit der Frage, wie sich Status und Struktur des Wissens in postmodernen Gesellschaften gewandelt haben, befasst sich der Philosoph Jean-François Lyotard in seiner Studie *Das postmoderne Wissen* (2015 [1979]). Die Postmoderne zeichnet sich durch den Verlust klarer Weltbilder und eines sicheren, definierbaren Wissens aus. Ein festes Wissen kann den Anforderungen einer Gesellschaft, die sich in einem dauernden Umbruch befindet, nicht mehr genügen. Die postmoderne Gesellschaft befindet sich spätestens seit den 1980er Jahren in einem permanenten Fluss, was sich nicht

Menschen, ihren Wissenserwerb und damit auch für die Bildungspolitik haben.[7] Die These von der Informations- und Wissensgesellschaft bzw. wissensbasierten Ökonomie hat laut Schreiner zur Folge, dass unter ›Wissen‹ tendenziell nur dasjenige Wissen gefasst wird, das für wirtschaftliche und berufliche Zwecke unmittelbar relevant ist (vgl. ebd., S. 33f.).

In bildungspolitischen Diskussionen wird neben dem Aspekt der Arbeitsmarktrelevanz auch immer wieder die Bedeutung der Praxisorientierung im Wissenserwerb betont. Anstelle des (neu-)humanistischen Ideals einer auf die ganze Persönlichkeit zielenden Bildung wird ein Lernen ›On-Demand‹ angestrebt: Weil Wissen angeblich rasch veraltet und die Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt sich permanent ändern, sollen Bildungseinrichtungen viel stärker auf die Vermittlung von Kompetenzen anstatt von Wissensinhalten setzen. Wie Schreiner betont, geht es hierbei primär um die Fähigkeit, sich selbst in der jeweils erforderlichen Situation das notwendige ›know-how‹ flexibel anzueignen (vgl. ebd., S. 34f.). Wissen im eigentlichen Sinne verliert an Bedeutung, die permanente Anpassung von Wissen hingegen gewinnt an Bedeutung.

Ein weiteres Argument, mit dem die Notwendigkeit neoliberaler Bildungsreformen begründet wird, ist der Verweis auf die Globalisierung der Wirtschaft und die verstärkte Standortkonkurrenz.[8] ›Gute Bildung‹ – verkürzt auf arbeitsmarktrelevantes und praxisorientiertes Wissen – gilt als Standortvorteil und Voraussetzung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit eines Landes. Gemäß Schreiner hat ein solches Verständnis von Bildung auch Einfluss auf die Auswahl der Inhalte, die in Bildungseinrichtungen gelehrt werden: Naturwissenschaftliches, technisches und neoliberal-wirtschaftswissenschaftliches Wissen gewinne an Bedeutung, während Relevanz und Nutzen geistes- und sozialwissenschaftlicher Inhalte zunehmend in Frage gestellt würden (vgl. ebd., S. 35f.).[9]

---

zuletzt auch im Umgang mit Wissen und in den Anforderungen, die wir Menschen an das Wissen stellen, niederschlägt. Vor dem Hintergrund einer globalisierten und digitalisierten Wissensökonomie ist die Menge an Wissen exponentiell gewachsen, ebenso haben sich die Zugänge zu diesem Wissen vermehrt. Dies erklärt u.a., warum in der postmodernen und postindustriellen bzw. -fordistischen Gesellschaft Flexibilität und Aufgabenorientierung ins Zentrum von Lehren und Lernen gerückt sind anstelle einer inhaltsorientierten Vermittlung von Wissen (vgl. Hellgermann 2018, S. 31ff.).

7 So heißt es in einem 1999 veröffentlichten Memorandum des »Initiativkreises Bildung« der Bertelsmann Stiftung: »Weil Wissen immer schneller generiert wird und in der Wirtschaft immer neue Kenntnisse gefordert werden, kann heute niemand mehr davon ausgehen, mit dem in Schule und Ausbildung Gelernten die Anforderungen zu bewältigen, die sich ihm in rascher Veränderung in Wissenschaft, Beruf und Lebenspraxis stellen.« (Initiativkreis Bildung der Bertelsmann Stiftung 1999, S. 21) Die Bertelsmann Stiftung gilt als einer der zentralen Akteure zur Durchsetzung neoliberaler Ideen in der deutschen Bildungspolitik. Zum Einfluss von Stiftungen auf die Aus- und Umgestaltung des Bildungswesens siehe: Anheier et al. 2016; Engartner 2020 (hier: S. 7f.). Zum Einfluss der Bertelsmann Stiftung auf das Bildungswesen im Besonderen siehe etwa: Engartner 2020 (hier: S. 12 u. S. 22).

8 So etwa die Argumentation im Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung *Lehren und Lernen* der Europäische Kommission von 1996.

9 Die Ausrichtung von schulischen Lehr- und Lernprozessen auf die Anwendbarkeit, Verwertbarkeit und Arbeitsmarktkompatibilität von Bildung ist für Schul-, Bildungs- und Kultusministerien mittlerweile zum Maßstab geworden. Die Anpassung von Bildung an die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes zeigt sich in den Debatten um die ›Schulverkürzung‹ nach den Vorgaben des achtjährigen Gym-

Aus der neoliberalen Kritik an der Inhaltsorientierung des Schulunterrichts und den dort stattfindenden Lernprozessen ergibt sich die Forderung nach einer Kompetenz- und Handlungsorientierung. Dem Pädagogen Andreas Hellgermann (2018, S. 40) zufolge ist der Kompetenzbegriff mit der neoliberalen Humankapitaltheorie (siehe oben) kompatibel. Demnach würden im Kompetenzbegriff ökonomische und pädagogische Vorstellungswelten aufeinandertreffen. Spätestens zu Beginn des 21. Jahrhunderts wird die Humankapitaltheorie von der OECD aufgegriffen. Sie bildet die Basistheorie ihrer Untersuchungen und Empfehlungen, so z.B. auch bei PISA. Die OECD definiert Humankapital als den »Bestand an Fähigkeiten und Kenntnissen, die der einzelne besitzt und sodann als Gegenleistung für ein Einkommen auf dem Arbeitsmarkt anbietet« (OECD 2002, S. 139). Gemeint sind die »in Individuen verkörperten Kenntnisse, Fähigkeiten, Kompetenzen und Eigenschaften, die die Erzeugung persönlichen, gesellschaftlichen und ökonomischen Wohlergehens ermöglichen« (CERI 2001, S. 18). Diesen Bestand an Fähigkeiten und Kenntnissen entwickelt das Individuum durch (Aus-)Bildung weiter und bietet diese als Gegenleistung für ein Einkommen auf dem Arbeitsmarkt an.

Kompetenz- und Handlungsorientierung »[hat] nicht mehr die Wissensweitergabe im Fokus, sondern vielmehr das Erlernen von Fähigkeiten, Fertigkeiten und damit Handlungsmöglichkeiten, die darauf abzielen, eine gegebene Situation erfolgreich zu bewältigen.« (Hellgermann 2018, S. 40) Die für den deutschen pädagogischen Raum maßgebliche Definition von Kompetenz nach Franz E. Weinert (2001) zielt genau auf diesen Aspekt ab: Es geht um die Fähigkeit, Problemlösungen zu finden und mit diesen Situationen erfolgreich zu bewältigen. Mit dieser Engführung auf den Bereich der Problemlösung wird ein Bildungsideal formuliert, das der neoliberalen Ausrichtung der EU entspricht.[10] Um die internationale Wettbewerbsfähigkeit der EU-Mitgliedstaaten aufrechterhalten zu können, braucht es einen bestimmten Menschentypus: »de[n] lebenslang lernende[n] Selbstunternehmer, der über die Flexibilität verfügt, an allen Orten im ökonomischen Prozess zum Einsatz zu kommen und dessen Fähigkeit, Situationen zu bewältigen, nicht durch von außen kommende Disziplinierungen, sondern durch Verinnerlichung und Einübung stetig gewachsen ist.«[11] (Hellgermann 2018, S. 44) Das aus eigenem Antrieb aktive und lernende Individuum steht im Zentrum der sog. ›neuen Lernkultur‹ und ist verknüpft mit aus der Psychologie bzw. Managementsprache entlehnten Termini wie ›Selbststeuerung‹, ›Selbstkontrolle‹, ›Selbstorganisation‹ oder

---

nasiums (G8) und in der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen im Zuge der sog. *Bologna-Reform* sowie in der curricularen Aufwertung ökonomischer Bildung (vgl. Engartner 2020, S. 6f.). Neben der Aufwertung der ökonomischen Bildung in den Stundentafeln ist auch die auf Arbeitsmarktrelevanz zielende Berufsorientierung im Curriculum allgemeinbildender Schulen fest verankert (vgl. ebd., S. 6f. u. S. 22f.).

10 Die Europäische Union hat sich zum Ziel gesetzt, zur größten wissensbasierten Ökonomie weltweit zu werden und im internationalen Konkurrenzkampf die Führungsposition einzunehmen. Festgeschrieben ist diese Zielvorstellung in der sog. *Lissabon-Strategie* (Europäischer Rat 2000). Jene Zielformulierung wurde 2009 vom Europäischen Rat wiederholt.

11 »Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz« gehört zu den *Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen* (Europäischer Rat 2018). Zum neoliberalen Ideal des Selbstunternehmers siehe u.a.: Boltanski/Chiapello 2018; Bröckling 2007. Zur Flexibilisierung der Arbeit siehe etwa: Sennett 1998 u. 2005.

›Selbstführung‹. Dem Pädagogen Karl-Heinz Dammer (2019, S. 40) zufolge wurde die neue Lernkultur ursprünglich im Rahmen der betrieblichen Weiterbildung entwickelt, und zwar »als Reaktion auf veränderte Produktionsweisen und Managementstrategien, die Arbeitnehmern neue Qualifikationen und vermehrt eine selbstverantwortliche Wahrnehmung ihrer Aufgaben abverlangten, was nicht nur die Bereitschaft zur Weiterbildung implizierte, sondern gegebenenfalls auch zur Einstellungsveränderung der Arbeit und sich selbst gegenüber führte.« Weiter schreibt Dammer, dass die neue Lernkultur ab der Jahrtausendwende für die Schule adaptiert wurde, was auch mit der Einführung neuer Begrifflichkeiten einherging. So wurden etwa aus Lehrkräften ›Lerncoaches‹ und aus Schüler:innen ›Lernpartner‹, die anstelle von Aufgaben neuerdings ›Lernjobs‹ in ›Lernumwelten‹ bearbeiten (vgl. ebd., S. 40f.). Wie Dammer in seinem Beitrag ausführt, wird mit der Implementierung der neuen Lernkultur die Formung eines unternehmerischen Selbst angestrebt, »das seine Person und sein Leben als eine Art Managementprojekt mit dem Ziel der permanenten Selbstoptimierung begreift.« Und weiter: »Damit ist nicht nur die Anpassung an wechselnde Erfordernisse des Arbeitsmarkts gemeint, wo man seine ›Jobs‹ erledigt, wie man vorher seine ›Lernjobs‹ abgearbeitet hat. Es geht generell darum, sich als ein allein auf sich selbst gestelltes, buchstäblich a-soziales Individuum in einer vielfältigen Gesellschaft zu entwerfen, die unter den Bedingungen radikaler Vereinzelung keine solche mehr ist.« (ebd., S. 42)

Die spezifische neoliberale Idee von Flexibilität, Aktivität, Eigenverantwortung[12] und Anpassungsfähigkeit zirkuliert auf dem europäischen Bildungsmarkt unter dem Schlagwort des lebenslangen bzw. -begleitenden Lernens (vgl. Schreiner 2020, S. 38f.).[13] Dabei geht es weniger um die konkreten Inhalte, die gelernt werden, als vielmehr um die Bereitschaft der Menschen, stets rasch und effektiv das zu erlernen, was aktuell von ihnen erwartet wird: »[Es gilt] einen Weg einzuschlagen, auf dem […] die Möglichkeiten eines

12 Charakteristisch für die neoliberale Ideologie ist die Umwertung zentraler Werte der Moderne. Galt Eigenverantwortung in der organisierten Moderne noch als eine Maxime der Emanzipation und Freiheit, setzte sich mit dem neoliberalen Umbau des Sozialstaates eine andere Interpretation von Eigenverantwortung durch (in Deutschland geschah dies insbesondere im Zuge der Reformen der rot-grünen Regierung nach der Jahrtausendwende: Agenda 2010, Renten- und Gesundheitsreform). In der Semantik des Neoliberalismus erhält Eigenverantwortung eine autoritäre und paternalistische Dimension: »Es geht nicht länger um die gesellschaftliche Gewährleistung eines selbstbestimmten Lebens. Eigenverantwortung wurde vielmehr zu einer Vokabel der sozialen Disziplinierung – angeblich im Dienst des Gemeinwohls.« (Amlinger/Nachtwey 2022, S. 72) Ähnliches gilt auch für den Leistungsbegriff. Dieser erfährt seit den 1970er Jahren eine Entwertung: »Nicht mehr die erbrachte Leistung, sondern der Erfolg entscheidet über Prestige, Anerkennung und soziale Position.« (ebd., S. 73f.) Die erbrachte Leistung – die Verausgabung, Anstrengung, Disziplin – wird im neoliberalen Spätkapitalismus nur noch am erzielten Erfolg gemessen. Umgekehrt gilt: Wer keinen Erfolg hat und scheitert, hat zu wenig Leistung gezeigt (vgl. ebd., S. 74f.).

13 Lebenslanges Lernen als politisches Konzept ist freilich älter. In seiner spezifischen Bedeutung als die ständige Anpassung an sich angeblich immer schneller wandelnde Anforderungen wird der Begriff spätestens seit den 1990er Jahren verwendet. In dieser Bedeutung ist der Begriff in zahlreichen Empfehlungen und Strategiepapieren der EU verankert: u.a. *Memorandum über lebenslanges Lernen* (Europäische Kommission 2000), *Lissabon-Strategie* (Europäischer Rat 2000), *Europäischer Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen* (Europäische Kommission 2008), *Europa 2020* (Europäische Kommission 2010), *Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen* (Europäischer Rat 2018).

jeden durch eine bessere Berücksichtigung der Bedürfnisse der Menschen und Unternehmen erhöht werden. Ein offenerer und flexiblerer Ansatz ist erforderlich: Förderung des lebenslangen Lernens und des ständigen Erwerbs neuer Kompetenzen.« (Europäische Kommission 1996, S. 34)

Anpassungsfähigkeit bzw. -bereitschaft bildet somit die Zielvorstellung und das normative Zentrum des lebenslangen bzw. -begleitenden Lernens. Nach der Empfehlung der Europäischen Kommission sollen die Menschen sich aktiv und selbstdiszipliniert um die Verwertbarkeit des eigenen Wissens im Produktionsprozess bemühen, um im Wettbewerb auf dem Arbeitsmarkt bestehen zu können. Die Anforderungen, mit denen sie im Arbeitsleben konfrontiert werden, sollen sie hingegen nicht in Frage stellen: prekäre Arbeitsformen, atypische Beschäftigungsverhältnisse (Teilzeitstellen, befristete Arbeitsverträge, Minijobs, Leiharbeit), Flexibilisierung der Arbeitszeiten, Niedriglohn etc. Einhergeht die neoliberale Vorstellung vom lebenslangen Lernen mit Prozessen der Individualisierung, Responsibilisierung und Moralisierung. Damit wird die Verantwortung für soziales Elend, Arbeitslosigkeit und schlechte Löhne auf die betroffenen Menschen selbst geschoben: Sie selbst seien an ihren Notlagen und Schwierigkeiten schuld, sie hätten zu wenig Eigeninitiative gezeigt und zu wenig Bildungsangebote und Lernchancen wahrgenommen oder seien schlicht und einfach zu undiszipliniert. Der neoliberale Teufelskreis – angesichts abnehmender sozialer Sicherheit und poröser Sozialstrukturen[14] müssen Menschen die genannten Anforderungen im Arbeitsleben zwangsläufig hinnehmen – hat zur Folge, dass die Verteilungsfrage nicht mehr gestellt wird; Marktprinzipien erscheinen als gerecht und angemessen (vgl. Schreiner 2020, S. 39ff.).

Wer Situationen bewältigen muss, kann somit auch scheitern. Demzufolge müssen Menschen auf das Scheitern vorbereitet werden. Ein Begriff, der in (Fort-)Bildungszusammenhängen immer wieder ins Spiel gebracht wird, ist der schillernde Begriff der Resilienz.[15] Hinter diesem Terminus verbirgt sich laut Hellgermann (2018, S. 85) eine bestimmte Vorstellungswelt:

---

14 In ihrer Studie zum libertär-autoritären Charakter widersprechen die Literatursoziologin Carolin Amlinger und der Wirtschafts- und Gesellschaftswissenschaftler Oliver Nachtwey der These eines generellen materiellen Aufstiegs der einzelnen Klassen. Die Dynamik, die der Soziologe Ulrich Beck in *Risikogesellschaft* (1986) noch mit der analytischen Metapher des »Fahrstuhleffekts« beschreibt, kann für die spätkapitalistische Moderne seit den 1980er Jahren nicht mehr geltend gemacht werden, so Amlinger und Nachtwey (2022, S. 70): »In den letzten dreißig Jahren wurden wesentliche Voraussetzungen des modernen Individualismus destabilisiert. Das betraf vor allem sozialstaatliche Sicherheiten und die Arbeitswelt. […] Aufstiege werden mühsamer; die Ungleichheit ist seit den neunziger Jahren vor allem an den Rändern gewachsen; prekäre Beschäftigungsverhältnisse haben zugenommen. Die Mitte ist geschrumpft, eine neue Unterklasse entstanden.« Um diese Entwicklungen zu veranschaulichen, verwendet Nachtwey (2016) die Metapher einer nach unten fahrenden Rolltreppe, gegen die der Einzelne anlaufen muss: »Wer Erfolg haben oder einen einmal erreichten Status verteidigen möchte, muss flexibel sein, sich beständig anpassen, neu justieren. Bleibt man stehen, fährt man mit der Rolltreppe nach unten. Selbstoptimierung wird dadurch zum zentralen Imperativ einer spätkapitalistischen Moderne.« (Amlinger/Nachtwey 2022, S. 71)

15 Für einen allgemeinen Überblick siehe: Höhler 2014. Für eine vertiefte kritische Auseinandersetzung mit dem Resilienzbegriff siehe: Bröckling 2007.

> »Resilienz ist sowohl die Antwort auf den Umgang mit Belastungen durch den Arbeitsalltag als auch auf Krisen und Katastrophen. Resilienz wird sowohl für SchülerInnen als auch für LehrerInnen gefordert. […] Und Resilienz ist die politische Antwort auf die Probleme einer Gesellschaft, die akzeptiert hat, dass Krisen und Katastrophen unvermeidbar sind, die aber dennoch bereit ist, eine Antwort darauf zu suchen, eine Antwort, die zu den Kompetenzen passt, die in der Schule erworben und lebenslang optimiert werden.«

Die Ausweitung des Begriffs Resilienz hängt unmittelbar mit den Individualisierungstendenzen der neoliberalen Gesellschaft zusammen: Die Individualisierung und Psychologisierung von eigentlich gesellschaftspolitischen Problemen (wie beispielsweise prekäre Beschäftigungsbedingungen oder die Zunahme von sozialer Ungleichheit) und die damit verbundene Verantwortungszuschreibung führen dazu, dass die dahinter liegenden strukturellen Ursachen und gesellschaftlichen Faktoren ausgeblendet werden, und tragen damit zu einer (Re-)Stabilisierung des gesellschaftlichen *Status quo* bei (vgl. ebd., S. 86).[16] Psychische Erkrankungen wie Depressionen oder Angststörungen sind die Kehrseite von Individualisierung und Responsibilisierung.[17] Laut dem Barmer Arztreport 2018 leiden immer mehr junge Erwachsene unter psychischen Erkrankungen wie Depressionen, Angststörungen oder Panikattacken. Allein im Zeitraum von 2005 bis 2016 ist der Anteil der psychisch erkrankten 18- bis 25-Jährigen um 38 Prozent und darunter bei Depressionen um 76 Prozent gestiegen. Es ist davon auszugehen, dass es künftig noch deutlich mehr psychisch kranke junge Menschen geben wird. Der Kulturwissenschaftler Mark Fisher (2017, S. 30) warnt indes vor einer Privatisierung psychischer Krankheiten und der damit einhergehenden Entpolitisierung gesellschaftspolitischer Probleme: »Man behandelt psychische Krankheiten, als würden sie lediglich durch ein chemisches Ungleichgewicht im neuronalen System des Individuums und/oder durch ihren familiären Hintergrund verursacht. So werden psychische Probleme privatisiert und jegliche Frage nach einer gesellschaftlichen, systemischen Ursache ausgeschlossen.«[18]

Eben genau jener Frage widmen sich die Psychologen Thomas Curran und Andrew Hill in ihrer 2017 veröffentlichten Studie. Den Autoren zufolge führt ständiger Leistungsdruck dazu, dass immer mehr junge Menschen unter Angststörungen leiden. Die treibende Kraft hinter dieser Entwicklung sei der Neoliberalismus (vgl. Curran/Hill 2017).[19]

---

16 Zum Phänomen der radikalisierten Individualisierung in westlichen Gesellschaften siehe etwa: Nachtwey 2016 u. 2017; Amlinger/Nachtwey 2022.

17 Auf die Mängel solcher pathologisierender Zeitdiagnosen weisen Carolin Amlinger und Oliver Nachtwey (2022, S. 135ff.) hin. Werden Psychopathologien als Folgeprobleme gesellschaftlicher Strukturen interpretiert, ist damit die Konstruktion einer vermeintlichen Normalität und nicht selten auch eine Tendenz zum Kulturkonservatismus verbunden. Dennoch knüpft die vorliegende Studie an der Grundthese an, dass im Neoliberalismus gesellschaftliche Spannungen und Konflikte in das Selbst verlagert werden.

18 Siehe auch: Fisher 2020 (hier: S. 371–385 u. S. 415–418).

19 Zweifelsohne kann die Depression als eine Epochenkrankheit der Gegenwart bezeichnet werden. Ein immer prominenter werdender Depressionsdiskurs lässt sich seit gut 20 Jahren beobachten. Ein Schlüsseltext bildet in diesem Zusammenhang die soziologische Studie *Das erschöpfte Selbst. Depression und Gesellschaft in der Gegenwart* (*La Fatigue d'être soi. Dépression et société*, 1999) von Alain

In einem Artikel des US-amerikanischen JACOBIN-Magazins, der sich auf die Studie von Curran und Hill stützt, heißt es dazu: »Die neoliberale Ideologie fördert Konkurrenzkampf, ist hinderlich für Kooperation, steht für Ehrgeiz und verknüpft Selbstwert mit beruflichen Erfolgen. Es überrascht nicht, dass sich die Menschen in Gesellschaften mit diesen Wertvorstellungen hart beurteilen und dass sie Angst davor haben, dass andere über sie urteilen könnten.«[20] (Day 2021, o. S.)

Der gesellschaftlich vorgegebene Perfektionismus führt zu sozialer Entfremdung, neurotischer Selbstüberprüfung und Gefühlen der Scham und Wertlosigkeit. Hinzu kommt die Angst vor negativer sozialer Bewertung in Verbindung mit einer starken Fokussierung auf eigene Schwächen und einer gestiegenen Sensibilität gegenüber Kritik und Misserfolgen. Perfektionismus korreliert Curran und Hall (2017) zufolge stark mit Ängsten, Essstörungen, Depressionen und Suizidgedanken.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass neoliberale schulische Bildung den Fokus vor allem auf Aneignungsprozesse, Flexibilität und Aufgabenorientierung richtet. Schüler:innen sollen die Fähigkeit erwerben, sich in der jeweiligen Situation das notwendige Wissen und die erforderlichen Kompetenzen selbst anzueignen. Kompetenzorientierung ist kompatibel mit neoliberalen Grundannahmen und unmittelbar verbunden mit der Zielvorstellung der Europäischen Union, sich als wissensbasierte Ökonomie im globalen Wettbewerb durchzusetzen. An diese Zielvorstellung ist wiederum ein bestimmtes Menschenbild geknüpft, das in Form eines Bildungsideals in die Schulen gelangt: das normative Ideal des lebenslang lernenden (Selbst-)Unternehmers, der flexibel im ökonomischen Prozess eingesetzt werden kann und der die Fähigkeit besitzt, komplexe und variierende Situationen problemorientiert und eigenverantwortlich zu lösen.

Im Zentrum einer ökonomisch fundierten und neoliberal ausgerichteten Bildung steht somit ein bestimmter Typus von Mensch, dessen Handeln auf ökonomische Verwertbarkeit ausgerichtet ist und der versucht, durch die Bewältigung einer Situation einen Ertrag zu erzielen, der wiederum zum Ausgangspunkt für Veränderungs- und (Selbst-)Optimierungsprozesse wird. Wenn Kompetenz- und Handlungsorientierung primär auf die Bewältigung von Situationen zielt, so gehört dazu ebenso der Umgang mit alltäglichen Krisen. Menschen, die im permanenten Wettbewerb stehen, müssen auch auf das Scheitern vorbereitet werden: Schüler:innen sollen deshalb in Resilienz geübt und trainiert werden. Resilienz stellt in diesem Zusammenhang eine Antwort

---

Ehrenberg. Die grundlegende These dieser Schrift lautet, dass das Subjekt in der neoliberalen Arbeitswelt erschöpft ist, weil es gefordert ist, sich ständig hervorzubringen, zu vermarkten und zu optimieren. Dieser Befund wurde seitdem immer wieder aufgegriffen und variiert, z.B. von Ulrich Bröckling (*Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*, 2007), Sighard Neckel (zusammen mit Greta Wagner (Hg.): *Leistung und Erschöpfung. Burnout in der Wettbewerbsgesellschaft*, 2013) oder auch Andreas Reckwitz (*Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne*, 2017). Demgegenüber steht die neoliberale Umdeutung der Depression (Epochenkrankheit, gesellschaftliche Ebene) als Burnout (Modekrankheit, individuelle Ebene): Der Burnout entspricht der neoliberalen Logik und kann letztlich als ›Auszeichnung‹ für eine übermäßige Leistung interpretiert werden.

20 Ergänzend hierzu: Breite 2023; Maiwald 2023.

auf die Individualisierung von Problemen dar, mit der Folge, dass die dahinterliegenden strukturellen Ursachen ausgeblendet und das Gegebene als notwendig akzeptiert werden. Auf dieses Weise wird der *Status quo* stabilisiert, weil alternative Handlungsoptionen gar nicht erst gedacht bzw. entwickelt werden müssen. Das resiliente Subjekt zeichnet sich dadurch aus, dass es die eigenen Stärken und Schwächen kennt, Risiken einschätzen und sich auf Risiken einlassen kann: Das Subjekt wird zum Unternehmer seiner selbst. Auf die problematische Kehrseite von Individualisierung und Responsibilisierung wurde zum Schluss hingewiesen: Auf der individuellen Ebene erzeugen diese Prozesse ein Gefühl der Vereinsamung und haben einen deutlichen Anstieg psychischer Erkrankungen wie Depressionen und Angststörungen vor allem bei jüngeren Menschen zur Folge. Gleichzeitig schließt die Privatisierung psychischer Probleme die Frage nach der gesellschaftlichen und systemischen Ursache aus.

Warum sind Menschen dazu bereit, sich am neoliberalen Bildungsideal des lebenslang lernenden (Selbst-)Unternehmers zu orientieren? Warum lassen sich Menschen durch einen neoliberalen Bildungsdiskurs dazu bewegen, sich in ihrem Denken und Handeln ›freiwillig‹ heteronom gesetzten Kompetenzen und Standards zu unterwerfen und diese als die eigenen zu internalisieren? Oder in Abwandlung eines bekannten Diktums, das Karl Marx in der Einleitung zur *Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie* (1844) formuliert: Warum haben Menschen an der Reproduktion der Illusionen über den eigenen Zustand teil, anstatt den Zustand aufzugeben, der jener Illusionen bedarf? Um diese Fragen zu klären, sollen im nächsten Kapitel die Wirkungsweisen und Mechanismen eines neoliberal ausgerichteten Bildungsverständnisses auf der Diskurs-, Subjekt- und Machtebene untersucht werden.

II. Diskurs, Subjekt und Macht

Was treibt Menschen dazu an, sich in ihrem Denken und Handeln einem ökonomisierten Bildungsverständnis zu unterwerfen? Was bringt sie dazu, sich am neoliberalen Ideal des lebenslang lernenden (Selbst-)Unternehmers zu orientieren? Die folgenden Überlegungen widmen sich dieser Frage und gründen auf der Annahme, dass sich die Wirksamkeit eines neoliberalen Bildungsverständnisses auf drei Ebenen entfaltet: auf der Diskurs-, Subjekt- und Machtebene. Die Wirkungsweisen und Mechanismen neoliberaler Bildung sind demgemäß im Zusammenspiel der drei genannten Ebenen zu verorten. Die unterschiedlichen Ebenen sollen daher sowohl einzeln in den Blick genommen wie auch in ihrem konstitutiven Wechselverhältnis untersucht werden.

Der Bildungsdiskurs als Steuerungsmechanismus moderner Gesellschaften

Einen Schlüssel zum Verständnis des hier skizzierten Zusammenhangs erkennt der Pädagoge Michael Winkler (2012) im bloßen Gebrauch des Bildungsbegriffs. Winkler formuliert die These, dass sich der Bildungsdiskurs zu einem zentralen Steuerungsmechanismus moderner Gesellschaften entwickelt hat. Diese These macht er an vier Beobachtungen fest (vgl. ebd., S. 11ff.): In öffentlichen, politischen und fachlichen Debatten wird ununterbrochen über Bildung gesprochen (*Kontinuität des Bildungsdiskurses*); den Bildungsbegriff zeichnet somit eine gewisse Omnipräsenz wie auch Omnipotenz aus, insofern Bildung als ›Allheilmittel‹ für die verschiedensten sozialen Probleme und gesellschaftlichen Verwerfungen angepriesen wird (*Ubiquität der Verwendung des Bildungsbegriffs*); gleichzeitig ist der Bildungsbegriff inhaltslos geworden und aufgrund seiner großen Plastizität formbar und daher für alle möglichen Imaginationen offen (*inhaltliche Auflösung jeglichen Bildungsverständnisses*); infolgedessen hat sich ein Kompetenzmodell durchgesetzt, das Bildung an Steuerung und Messung knüpft, welche sich wiederum an Standardisierungen orientieren (*Standardisierung von Bildung*).

In allen vier Beobachtungen erkennt Winkler Hinweise auf eine neue Steuerungstechnik moderner Gesellschaften und kommt zu dem Schluss, dass das Bildungsversprechen macht- sowie herrschaftstechnisch instrumentalisiert wird. Es habe eine Transformation des Bildungsbegriffs stattgefunden, Bildung habe einen neuen sozialen wie auch

kulturellen Sinn gewonnen: »In der Verwendung des Ausdrucks Bildung ist ein Mechanismus der Steuerung von Gesellschaft und Individuen entstanden, der nichts mit dem zu tun hat, was bislang als Bildung begriffen worden ist.« (ebd., S. 15) Damit gewinnt die Frage nach dem *Gebrauch* des Ausdrucks, die Ebene der Performanz, an Bedeutung: Bereits der bloße Gebrauch des Ausdrucks erzeugt soziale, kulturelle und individuelle Effekte. Bildung wird folglich als Signifikant identifiziert, der Diskurse induziert und steuert, welche ihrerseits die Aktivitäten von Menschen regeln. Die Frage nach dem referenziellen Zusammenhang spielt hierbei eine nur noch nachgeordnete Rolle. Der Begriff ›Bildung‹ mag zwar inhaltslos geworden sein, der Diskurs, den er markiert, ist aber nach wie vor höchst wirksam: »Bei der Verwendung des Wortes *Bildung* in den Diskursen haben wir es nämlich mit einem inzwischen sehr tiefliegenden Mechanismus zur Steuerung moderner Gesellschaften zu tun, der im Kern eine neue Strategie der Organisation sozialer Ordnung bedeutet, wenn nicht sogar das Ordnungsmuster schlechthin darstellt, das strukturell etabliert worden ist.« (ebd., S. 16, Herv. i.O.)

Dass der Bildungsdiskurs überhaupt als sozialer Steuerungsmechanismus fungieren kann, liegt für Winkler im Begriff der Bildung selbst begründet. Der Bildungsbegriff ist verbunden mit einem (Heils-)Versprechen, das die subjektiven Praxen bestimmt und steuert (vgl. ebd., S. 16). An ihm haften immer noch tradierte und kollektiv geteilte Vorstellungen, Erwartungen und Hoffnungen. Wie der Begriff selbst, so ist auch das (neu-)humanistische Bildungsversprechen diffus geworden. Schlagworte wie Emanzipation, Mündigkeit oder Selbstbestimmung haben jedoch nichts von ihrer Wirkungskraft eingebüßt. Der Rückgriff auf eben jene ›Restbestandteile‹ der emanzipatorischen Erzählung der Aufklärung ist für den von Winkler beschriebenen Steuerungsmechanismus zentral.[1]

Ein ähnlicher Gedanke kommt auch in Oliver Fohrmanns (2016) These von der »Zombifizierung Humboldts« zum Ausdruck. In seiner Studie zeigt der Wirtschaftswissenschaftler, dass das vorherrschende ökonomisierte Bildungsideal nicht einfach nur ein Gegenmodell zum Ideal der (neu-)humanistischen Bildung darstellt. Es geht ihm somit nicht um die bloße Gegenüberstellung von Bildung (These) und Ausbildung (Antithese). Vielmehr vertritt Fohrmann die Ansicht, dass im Zuge der Ökonomisierung etwas Neues entstanden ist. Demnach hätten sich in der neoliberalen Gesellschaft Denk-, Deutungs- und Handlungsmuster aus der Wirtschaft auch in außerökonomischen Bereichen durchgesetzt. Die ökonomische Transformation des Bildungswesens bliebe aber weitgehend unbemerkt, weil die Diskurse und Symbole des Humanismus nach wie vor präsent seien (vgl. ebd., S. 9f.). Im Zuge einer allumfassenden Ökonomisierung habe eine »Zombifizierung Humboldts« stattgefunden: »Individualität etwa wird verstanden als egoistische ökonomische Vorteilssuche. Es zeigt sich, dass die Worte Humboldts sich

1 Entgegen der von Jean-François Lyotard in *Das postmoderne Wissen* (2015 [1979]) formulierten These vom Ende der großen Erzählungen wird hier die Auffassung vertreten, dass die großen Erzählungen der Moderne in der postmodernen Gesellschaft durchaus noch Gültigkeit besitzen. Der Fall gestaltet sich komplexer: ›Restbestandteile‹ des (neu-)humanistischen Narrativs (Bildung als Entfaltung aller im Menschen vorhandenen Kräfte/Vermögen, Bildung als Entfaltung der Autonomie des Menschen) sind auf einer symbolischen Ebene als Motivationsmuster im kollektiven Gedächtnis der Menschen angelegt und daher weiterhin wirksam. Auf einer zweiten Ebene sind diese Vorstellungen jedoch ökonomischen Umdeutungen ausgesetzt.

frappierend leicht neu lesen und als das Gegenteil von dem verstehen lassen, was sie ursprünglich bedeuten sollten. […] In dem Sinne geistert Humboldt als Zombie umher, als eigener Körper mit fremdem Geist. Es ist der Körper (die Symbolik) des Humanismus, aber der Geist (die Semantik) des Ökonomismus.« (ebd., S. 13)

Mit der »Zombifizierung Humboldts« beschreibt Fohrmann somit das Phänomen einer ökonomisierten Wiederkehr des Humboldt'schen Bildungsbegriffs. In welcher Form sich die »Zombifizierung Humboldts« vollzieht, erläutert Fohrmann exemplarisch an einzelnen Aspekten des (neu-)humanistischen Bildungsideals. Eine zentrale Ausprägung des humanistischen Bildungsideals besteht etwa darin, den ganzen Menschen mit Charakter und Persönlichkeit zu bilden, und eben nicht in der bloßen Befähigung, Wissensfragmente und Informationen aufnehmen und wiederholen zu können. In dieser Hinsicht wird Humboldt nicht einfach *nicht*, sondern *neu* gelesen und umgedeutet (vgl. ebd., S. 22f.). Der verdrängte Bildungsbegriff kehrt in Bildungseinrichtungen wieder, die aber nicht mehr das Ziel verfolgen, Menschen zu bilden, sondern Produktionsfaktoren bereitzustellen:

> »Sie sollen mit einem praxisorientierten Handlungswissen versorgt werden, das später im beruflichen Alltag in Unternehmen oder (inzwischen unternehmerisch geführter) staatlicher Verwaltung direkt anwendbar ist. […] Es hat einen gewissen, wenn auch hochgeistigen, aber handwerklichen Charakter. Es ist das, was man im Deutschen traditionell eigentlich ›Ausbildung‹ nennt und heute unter dem Begriff ›Kompetenz‹ subsumiert, worunter ganz allgemein die Fähigkeit verstanden wird, in der realen Welt Probleme zu lösen. Es fehlt ein Moment der Reflexivität, ein Bezug des Gelernten zu einem selbst, die Möglichkeit, sich davon verändern zu lassen und darauf aufbauend ein eigenes Weltbild zu bauen. Es fehlen die Idee des Selbstzwecks und der Selbstbildung im Sinne von Selbstschaffung und Ichwerdung, die eher in die Kunst verweisen als in ein Spiel nach Regeln, wie es in Technik und Wirtschaft üblich ist. […] Auch ob es wirklich der Endzweck von Bildung ist, Probleme zu lösen, muss hinterfragt werden.« (ebd., S. 23)

Hiernach wird der Bildungsbegriff umdefiniert und die Ökonomisierung auf diese Weise verschleiert. Die Rede ist nicht von Wissensfragmenten, die auswendig gelernt werden, sondern ›selbstständiges Denken‹ und ›verantwortliches Handeln‹ bilden die zentralen Maximen. Ebenso wird nicht von der Bereitstellung von Produktionsfaktoren, sondern von ›Persönlichkeiten‹ gesprochen. Worauf Fohrmann hinaus will, ist, dass auf symbolischer Ebene bzw. Wortebene das Humboldt'sche Bildungsideal bis heute fortdauert. Dahinter verbirgt sich allerdings ein ökonomischer Geist, der den Bildungsbegriff bestimmt (vgl. ebd., S. 24).

Fohrmanns These von der Zombifizierung der Bildung besagt im Kern, dass Vorstellungen, die an das Humboldt'sche Bildungsideal bzw. an dessen Neuinterpretation geknüpft sind, nach wie vor präsent und relevant sind, zugleich fallen sie aber der ökonomischen Vereinnahmung und Umdeutung anheim. Der Trick der Zombifizierung besteht darin, diese Vereinnahmung und Umdeutung auf symbolischer Ebene zu verschleiern. Es ist die Rede von ›Bildung‹, gemeint ist aber Humankapital, materielle Nützlichkeit und Beschäftigungsfähigkeit [*employability*]. Ausprägungen Humboldt'scher Bildung werden ökonomisch (um-)gedeutet, wenn im Zentrum von Bildungsanstrengun-

gen das neoliberale Subjekt steht, das fortwährend seine Selbstoptimierung vorantreibt (›Ichwerdung‹), Lernbereitschaft zeigt (›Persönlichkeitsentfaltung‹) und in der Lage ist, alle auftretenden Probleme eigenverantwortlich zu lösen (›Mündigkeit‹).

Aufgrund der enormen semantischen Spannbreite wirken die Imaginationen von Bildung schöpferisch. Auch Winkler attestiert Bildung eine euphorisierende Wirkung, weil mit dem Begriff nach wie vor große Hoffnungen verbunden sind. Bildung erfüllt demnach die Funktion eines »Motivationsdynamos« (Winkler 2012, S. 17). Verstärkt wird diese Hoffnung durch die bereits erwähnte *Kontinuität und Ubiquität des Bildungsdiskurses*. Das allgegenwärtige Mantra vom ›Allheilmittel‹ Bildung generiert eine kollektiv geteilte Motivation. Aufgrund der *Inhaltslosigkeit des Bildungsbegriffs* entsteht allerdings ein Ungleichgewicht. An diesem Punkt kommt Winklers vierte Beobachtung ins Spiel, und zwar die *Standardisierung von Bildung*. Hiernach erfüllt Bildung auch eine pragmatische Funktion: Da keinerlei Idee von Bildung als Inhalt oder Prozess besteht, können Vorstellungen eingebracht werden, die an die individuellen Lebenspraxen heranrücken und dabei das beschriebene Motivationsmuster aufnehmen und nutzen. Im Zuge dessen werden Kompetenzen und Standards zu Mustern, die Einstellungen, Denken und Tun formen (vgl. ebd., S. 18ff.). Menschen unterwerfen sich in ihrem Denken und Handeln diesen Standards, weil sie kompetent erscheinen wollen und meinen, auf diese Weise ›Bildung‹ zu erfahren: »*Weil Menschen Bildung wollen, lassen sie sich durch Diskurse, die von Bildung sprechen, so bewegen, dass sie heteronomen Anforderungen genügen und meinen, sie selbst hätten sich auf den Weg gemacht – was sie wiederum immunisiert gegenüber einer Kritik an den heteronomen Forderungen. Heteronomie nutzt also Autonomie*.« (ebd., S. 20, Herv. i.O.)

Die Menschen unterwerfen sich einem inhaltslos gewordenen Bildungsdenken und lassen sich von den Instrumenten der Macht formen. Winkler zufolge tritt zusätzlich eine systematische Institutionalisierung hinzu, sodass Bildung vollends unter Kontrolle gebracht werden kann. Mit der frühzeitigen Unterbringung in Institutionen wird die Macht der Bildungseinrichtungen gefestigt: Schon von Kindesbeinen an werden Menschen unter Aufsicht gestellt, institutionellen und systematisch durchgestalteten Settings unterworfen, in regelmäßigen Abständen Prüfungssituationen ausgesetzt und durch Leistungsbemessung für Konkurrenz und Wettbewerb sozialisiert (vgl. ebd., S. 24f.).

Sowohl Winkler (2012) als auch Fohrmann (2016) identifizieren den Bildungsdiskurs als einen sozialen Steuerungsmechanismus, der die subjektiven Praxen bestimmt. Beide führen die Wirksamkeit dieser Steuerungstechnik auf die performative Verwendung des Bildungsbegriffs zurück, der auf einer symbolischen Ebene tradierte und kollektiv geteilte Erwartungen und Hoffnungen (Ichwerdung, Emanzipation, Selbstbestimmung, Mündigkeit etc.) aktiviert.[2]

2 In beiden Fällen erfüllt der Bildungsbegriff die Funktion eines »politischen Signifikanten« (Žižek 1989), der offen ist für machttechnisch motivierte Investitionen. Dabei handelt es sich um ein leeres Zeichen, das phantasmatische Investitionen, Erwartungen und Versprechen unterschiedlichster Art tragen kann: »In diesem Sinne operiert der politische Signifikant nach Žižeks Ansicht vielmehr als eine *performative Äußerung*, denn als ein *repräsentationaler* Begriff. Paradoxerweise besteht die politische Wirksamkeit des Signifikanten nicht in seiner repräsentationalen Fähigkeit; der Begriff repräsentiert weder irgendwelche schon existierenden Subjekte oder deren Interessen, noch drückt er sie aus. Die Wirksamkeit des Signifikanten wird hingegen bestätigt durch seine

Bildung als soziales Herrschaftsinstrument

Auch der Sozialwissenschaftler Alex Demirović (2015) erkennt in Bildung ein soziales Herrschaftsinstrument, legt den Fokus jedoch stärker auf die herrschaftssoziologische und ideologische Einbettung von Bildung in die kapitalistische Gesellschaft. In kapitalistischen Gesellschaftsformationen trägt Bildung zur Reproduktion der Arbeitskraft und damit zur Stabilisierung der herrschenden gesellschaftlichen Ordnung bei. Wie alle anderen ideologischen Apparate (vgl. Althusser 2016) so formiert auch die schulische Institution Individuen auf eine solche Weise zu Subjekten, dass sie sich in die bestehende Klassenstruktur und gesellschaftlich-technische Arbeitsteilung einfügen. Vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Arbeitsteilung wird Bildung zu einem sozialen Herrschaftsinstrument: »In die gesellschaftliche Arbeitsteilung einzutreten, bedeutet, sich auf bestimmte Aufgaben zu konzentrieren, bestimmte Kompetenzen zu erwerben, das eigene Arbeitsvermögen zu formieren, sich zu spezialisieren und damit eine bestimmte Art des Denkens, des Fühlens, des Habitus, des Interesses und Engagements auszubilden.« (Demirović 2015, S. 208)

Über ›Bildung‹ konstituiert sich das Individuum zu einem handlungs-, sprich gesellschaftsfähigen Subjekt. Die Eingliederung in den schulischen Bildungsprozess ebnet den Weg in die arbeitsteilig organisierte Marktgesellschaft und geht einher mit einem Zwang zur Identifizierung. Als ein wesentliches Element bürgerlicher Ideologie besagt die gesellschaftliche Arbeitsteilung, dass (Aus-)Bildung (im Sinne eines formalen Bildungsverständnisses, das den Bildungsgedanken mit Bildungsabschlüssen verschränkt) und Beruf maßgeblich festlegen, was unter unserer Identität zu verstehen sei; dass in der Identifikation mit der Erwerbsarbeit ein entscheidendes Moment der Emanzipation verborgen liege. Gleichzeitig wird auf diese Weise eine affirmative Haltung gegenüber der Arbeitsteilung kultiviert, die als gegebene gesellschaftliche Realität akzeptiert wird und somit unhinterfragt bleibt (vgl. ebd., S. 210).

Im Anschluss an Theodor W. Adornos »Theorie der Halbbildung« (1959) erläutert Demirović, wie in und durch Bildung selbst eine unkritische Haltung gegenüber der Bildungsaktivität praktiziert wird; eine Haltung, die besagt, dass Bildung eine abgeschlossene Sphäre innerhalb des gesellschaftlichen Ganzen sei. In Form von Bildung kann Herrschaft nämlich nur dann ausgeübt werden, wenn das Wissen von der gesamtgesellschaftlichen Praxis und Erfahrung getrennt bleibt, wenn es zu einem verfügbaren, von seinem konkreten Gegenstand abstrahierten Wissen wird. So wird Bildung auf ein Wissen begrenzt, das dem Individuum als bloße Sachkenntnis oder Information letzten Endes rein äußerlich bleibt (vgl. ebd., S. 218).

Gesichtspunkte der Subjektivation

Es sollte deutlich geworden sein, dass der Prozess der Subjektivierung einen zentralen Mechanismus darstellt, wenn in Form von Bildung Herrschaft ausgeübt wird. Der neo-

---

Fähigkeit, das politische Feld zu strukturieren und zu konstituieren, neue Subjektpositionen und neue Interessen zu schaffen.« (Butler 2014, S. 287f., Herv. i.O.)

liberale Bildungsdiskurs stellt eine Subjektposition zur Verfügung, die dem neoliberalen Ideal des kompetenten und anpassungsfähigen (Selbst-)Unternehmers entspricht: das neoliberale Subjekt als »ein sorgfältig konstruiertes und geregeltes Stück Humankapital, das die Aufgabe hat, seine Position im Wettbewerb zu verbessern und wirksam einzusetzen sowie seinen (monetären und nichtmonetären) Bestandswert über all seine Bemühungen und Schauplätze hinweg zu fördern.« (Brown 2021, S. 8) Indem das Individuum sich mit dieser Subjektposition identifiziert, wird es zu einem handlungsfähigen Subjekt. Eben jener Vorgang soll im Folgenden näher untersucht werden: Was veranlasst das Individuum, sich mit einer solcherart Subjektposition zu identifizieren, und wie vollzieht sich der Prozess der Identifikation? Warum sind Menschen dazu bereit, sich in ihrem Denken und Handeln ›freiwillig‹ heteronom gesetzten Kompetenzen und Standards zu unterwerfen und die daran geknüpften Vorstellungen und Ideale als die eigenen zu internalisieren? Auf diese Fragen soll in Form von drei Thesen geantwortet werden: Subjektivation verleiht erstens Handlungsfähigkeit (Foucault 1994), befriedigt zweitens das narzisstische Begehren nach sozialer Anerkennung (Butler 2003, 2014 u. 2015) und steht drittens in einem konstitutiven Wechselverhältnis zur herrschenden Ideologie (Althusser 2016).

(Handlungs-)Macht durch Unterwerfung

Die Frage nach dem Subjekt ist bei dem Philosophen Michel Foucault unmittelbar mit dem Problem der Macht verbunden. Der Mensch sei immer nur Subjekt, insofern er sich in bestimmten Machtverhältnissen bewege. Die Frage nach dem Subjekt kann demgemäß nicht gestellt werden, ohne gleichzeitig auch die Frage nach der Macht aufzuwerfen. Foucault beschreibt den Prozess der Subjektivation wie folgt: »Das Wort *Subjekt* hat einen zweifachen Sinn: vermittels Kontrolle und Abhängigkeit jemandem unterworfen sein und durch Bewußtsein und Selbsterkenntnis seiner eigenen Identität verhaftet sein. Beide Bedeutungen unterstellen eine Form von Macht, die einen unterwirft und zu jemandes Subjekt macht.« (Foucault 1994, S. 246f., Herv. i.O.)

Mit seinem Subjektkonzept grenzt sich Foucault deutlich von der naturalistischen Vorstellung eines universellen, ›reinen‹ Subjekts jenseits jedweder Subjektivierung [*assujettissement*] ab. Paradoxerweise wird das Individuum zuallererst Subjekt, indem es sich unterwirft.[3] ›Subjekt sein‹ heißt: Souverän *und* Untertan zugleich sein. Der französische

3 Diesem Paradox – Subjektivation als die widersprüchliche Gleichzeitigkeit von Unterwerfung und Subjektwerdung – liegt die Unterscheidung zwischen Subjekt und Individuum bzw. Person zugrunde. Beide Begriffe dürfen nicht gleichgesetzt werden, insofern ›Subjekt‹ im Anschluss an die Philosophin Judith Butler als eine sprachliche Kategorie, als ein ›Platzhalter‹ oder als eine in Formierung begriffene Struktur zu verstehen ist: »Individuen besetzen die Stelle, den Ort des Subjekts (als welcher ›Ort‹ das Subjekt zugleich entsteht), und verständlich werden sie nur, soweit sie gleichsam zunächst in der Sprache eingeführt werden. Das Subjekt ist die sprachliche Gelegenheit des Individuums, Verständlichkeit zu gewinnen und zu reproduzieren, also die sprachliche Bedingung seiner Existenz und Handlungsfähigkeit. Kein Individuum wird Subjekt, ohne zuvor unterworfen/subjektiviert zu werden oder einen Prozeß der ›Subjektivation‹ (nach dem französischen *assujettissement*) zu durchlaufen.« (Butler 2015, S. 15f., Herv. i.O.)

Ausdruck *assujettissement* bringt dieses Paradox zum Ausdruck: Es bedeutet sowohl Unterwerfung als auch Subjektwerdung. Die Subjektivation des Körpers vereint in sich das Werden des Subjekts wie auch den Prozess der Unterwerfung.

Wenn Foucault von ›Macht‹ spricht, dann stets im Sinne von Macht*verhältnissen*. Bei einem Machtverhältnis handelt es sich Foucault zufolge um eine Handlungsweise, die nicht direkt und unmittelbar auf andere einwirkt, sondern eben auf deren Handeln (vgl. ebd., S. 251ff.). Ein *Macht*verhältnis sei daher auch von einem *Gewalt*verhältnis zu unterscheiden. Ein Gewaltverhältnis zwingt, beugt, bricht, zerstört; sein Gegenpol befindet sich stets in einer ausschließlich passiven Position. In einem Machtverhältnis hingegen erfährt sich auch das Gegenüber als ein Subjekt des Handelns:

> »Sie [die Machtausübung, E.B.] ist ein Ensemble von Handlungen in Hinsicht auf mögliche Handlungen; sie operiert auf dem Möglichkeitsfeld, in das sich das Verhalten der handelnden Subjekte eingeschrieben hat: sie stachelt an, gibt ein, lenkt ab, erleichtert oder erschwert, erweitert oder begrenzt, macht mehr oder weniger wahrscheinlich; im Grenzfall nötigt oder verhindert sie vollständig; aber stets handelt es sich um eine Weise des Einwirkens auf ein oder mehrere handelnde Subjekte, und dies, sofern sie handeln oder zum Handeln fähig sind. Ein Handeln auf Handlungen.« (ebd., S. 255)

Für Foucault ist ›Macht‹ somit nicht gleichbedeutend mit Unterdrückung; Macht agiert nicht (ausschließlich) repressiv, sie wirkt nicht (nur) einseitig beherrschend auf ein Individuum ein, sondern sie ist (immer auch) produktiv und regulierend, indem sie nämlich dem Subjekt, das sich der Macht unterwirft, Handlungsfähigkeit verleiht. Diese Handlungsfähigkeit ist eingegrenzt durch ein Möglichkeitsfeld, das durch die Macht eröffnet und reguliert wird. Macht ist folglich nichts ›Stoffliches‹, das man besitzt oder eben nicht besitzt. Sie kann sich immer nur in einem Verhältnis entfalten. Um diese Eigenart von Machtverhältnissen zu beschreiben, verwendet Foucault den mehrdeutigen Begriff der »Führung«: Zum einen meint Führung das Anführen anderer, zum anderen bezeichnet der Begriff aber auch die Weise des Sich-Verhaltens in einem vorgegebenen Feld von Möglichkeiten. Es handelt sich bei der Machtausübung folglich um das »Führen der Führungen«. Es geht darum, die Wahrscheinlichkeit, mit der bestimmte Handlungen und Reaktionen auftreten können, zu steuern und zu kontrollieren (vgl. ebd., S. 255).

Das narzisstische Begehren nach einem sozialen Sein

Nach Foucault gliedert sich der Vorgang der Subjektivation [*assujettissement*] in zwei Prozesse auf: sich der Macht zu unterwerfen, und auf diesem Weg ein Subjekt zu werden. Hierin kommt ein Widerspruch zum Ausdruck, denn zum einen setzt ein solches Konzept bereits ein Subjekt voraus, das der Macht unterworfen werden kann. Zum anderen konstituiert sich das Subjekt als solches überhaupt erst in der Unterwerfung. Die Philosophin Judith Butler (2003) hält dagegen, dass es sich hierbei nur dann um einen Widerspruch handelte, wenn unter *assujettissement* ein Vorgang verstanden würde, bei dem das Subjekt auf mechanische Weise hervorgebracht wird. In ihrer Lesart ist die Subjektivation ein Prozess, bei dem das Subjekt an seine eigene Subjektivität bzw. Identität

geheftet wird. Sie spricht in diesem Kontext von der »Selbstverhaftung« (ebd., S. 62) des Subjekts. Wie ist dieses Verhaftetsein mit sich selbst zu erklären? Für Butler liegt der Schlüssel zu dieser Frage im narzisstischen Begehren des Subjekts nach Anerkennung, das in der Normbefolgung befriedigt wird:

> »Die Macht kann nur auf ein Subjekt einwirken, wenn sie der Existenz dieses Subjekts Normen der Anerkennbarkeit aufzwingt. Überdies muß das Subjekt Anerkennung begehren und muß sich damit von Grund auf an die Kategorien gebunden fühlen, die die soziale Existenz gewährleisten. […] Das bedeutet, daß unser grundlegendes Verhaftetsein mit uns selbst, ein Verhaftetsein, ohne das man gar nicht sein kann, von vornherein durch soziale Normen begrenzt ist und daß die Nichtbefolgung dieser Normen die Fähigkeit gefährdet, sich einen Sinn für den fortwährenden Status als Subjekt zu erhalten.« (ebd., S. 63)

Demnach gibt es ein im Individuum angelegtes Begehren nach Anerkennung und damit auch ein Streben nach Existenz. Ohne Anerkennung wiederum gibt es kein Subjekt: »Um zu sein, […] müssen wir anerkennbar sein« (ebd., S. 64). Im Umkehrschluss heißt das, dass eine Infragestellung der verfügbaren gesellschaftlichen Normen, über die wir anerkannt werden, eine Gefährdung des eigenen Seins bedeutete, den Verlust der Selbstidentität zur Folge hätte.

Butlers These von der »Selbstverhaftung« steht im engen Zusammenhang mit dem Begriff der »Performativität«. Darunter versteht Butler (2014, S. 22) »die ständig wiederholende und zitierende Praxis, durch die der Diskurs die Wirkungen erzeugt, die er benennt.« Gemeint ist die Macht des Diskurses, diejenigen Phänomene hervorzubringen, die er reguliert und einschränkt. Das bedeutet: Der Prozess, in dem ein normatives Sollen angenommen und angeeignet wird, ist nicht als ein solcher zu verstehen, der von einem Subjekt lediglich durchlaufen, sondern durch den das Subjekt zuallererst hervorgebracht wird. Jener Prozess der Annahme heteronom gesetzter Normen ermöglicht bestimmte Identifizierungen, zugleich verwirft bzw. leugnet der normative Imperativ andere Identifizierungen. Das Subjekt wird folglich über einen Ausschluss konstituiert. Zugleich ist die Identifikation mit vorgegebenen Normen auch immer mit einer Zurückweisung verbunden; einer Zurückweisung, ohne die das Subjekt niemals entstehen könnte (vgl. ebd., S. 23).

Wenn das Subjekt über die Annahme vorgeschriebener Normen hervorgebracht wird, so ist dies nicht mit einer reflektierten Wahl gleichzusetzen, sondern als ein Vorgang zu verstehen, der erzwungen, der von Anfang an unfrei ist. Wenn Subjektivität Handlungsfähigkeit impliziert, so handelt es sich um ein Vermögen, das »paradoxerweise in den Möglichkeiten zu finden [ist], die in der und durch diese unfreie Aneignung des regulierenden Gesetzes eröffnet werden, durch […] die zwangsweise Aneignung und Identifizierung mit jenen normativen Forderungen.« (ebd., S. 36)

Demzufolge bildet Zwang die konstitutive Bedingung für Performativität – eine wiederholende Praxis, die unter Zwang ausgeübt wird: »Und diese Wiederholung wird nicht *von* einem Subjekt performativ ausgeführt; diese Wiederholung ist das, was ein Subjekt ermöglicht […]. Diese Wiederholbarkeit impliziert, daß die ›performative Ausführung‹ keine vereinzelte ›Handlung‹ oder ein vereinzeltes Vorkommnis ist, sondern eine ritua-

lisierte Produktion, ein Ritual, das unter Zwang und durch Zwang wiederholt wird, unter der Macht und durch die Macht des Verbots und des Tabus […].« (ebd., S. 139, Herv. i.O.) Performativität als Wiederholung einer oder mehrerer vorherrschender Normen verschleiert bzw. verbirgt in der Wiederholung die Konvention, deren Wiederholung sie ist.

Macht-Subjekt(e)

Für ihr Konzept der Subjektivation übernimmt Butler den produktiven Machtbegriff Foucaults. Zum einen ist Macht Möglichkeitsbedingung des Subjekts und Gelegenheit seiner Formung, zum anderen wird Macht im Handeln des Subjekts wiederholt. Das Subjekt ist daher stets Subjekt *der* Macht, und zwar in einem zweifachen Sinne: der Macht zugehörig, aber auch Macht ausübend. Macht erscheint »erstens als das, was für das Subjekt immer vorgängig ist, außerhalb seiner selbst, und von Anfang an wirksam; zweitens als gewollte Wirkung des Subjekts. […] Als gewollte Wirkung des Subjekts ist die Subjektivation eine Unterordnung, die das Subjekt über sich selbst verhängt […].« (Butler 2015, S. 19) Damit die Macht fortbestehen kann, müssen die Bedingungen der Macht ständig wiederholt werden. Ort dieser Wiederholung ist das Subjekt. In der Wiederholung wird die Macht als Ursprung des Subjekts verschleiert: D.h., »daß kein Subjekt ohne Macht entsteht, daß aber die Subjektwerdung zugleich eine Verschleierung der Macht impliziert, eine metaleptische Umkehrung, in der das durch die Macht hervorgebrachte Subjekt zum Subjekt aufgerufen wird, in dem die Macht gründet.« (ebd., S. 20, Herv. i.O.)

In der Wiederholung wird das Subjekt selbst zum Urheber der Macht und verbirgt auf diese Weise die Macht als dessen eigene Entstehungsbedingung (vgl. ebd., S. 21). Handlungsfähigkeit setzt demzufolge Unterordnung voraus. Doch warum begibt sich das Subjekt überhaupt in diese Abhängigkeit? Wieso braucht es zu seiner Formierung jenes Moment der Unterwerfung? Für Butler kommt darin ein »Begehren nach Existenz« zum Ausdruck: »Das Subjekt ist genötigt, nach Anerkennung seiner eigenen Existenz in Kategorien, Begriffen und Namen zu trachten, die es nicht selbst hervorgebracht hat, und damit sucht es das Zeichen seiner eigenen Existenz außerhalb seiner selbst […]. Soziale Kategorien bezeichnen zugleich Unterordnung und Existenz. Anders gesagt: im Rahmen der Subjektivation ist Unterordnung der Preis der Existenz.« [4] (ebd., S. 25)

4 Angesprochen ist hier das, was Michel Foucault in *Überwachen und Strafen* (2015a [1975]) als »Seele« bezeichnet: ein normatives und normalisierendes Ideal, dem das Individuum zu genügen versucht, weil es ihm ein soziales Dasein verleiht. Die »Seele«, das zu erreichende Ideal, bringt das Individuum ins Sein. Sie eröffnet und beschränkt zugleich die Freiheit, die das Individuum als Subjekt in der Unterwerfung unter das vorgegebene Ideal erlangt (vgl. Foucault 2015a, S. 41f.).

Die wechselseitige Konstitution von Subjekt und Ideologie

Im Streben nach einem sozialen Sein liegt die Bereitschaft des Individuums begründet, eben jene Bedingungen zu akzeptieren, unter denen es sich als Subjekt konstituiert. Die widersprüchliche Gleichzeitigkeit von Unterwerfung und Subjektwerdung bildet auch ein Schlüsselelement in Louis Althussers (2016) Ideologiekonzept (siehe Kapitel I). Dem Philosophen zufolge praktiziert das Individuum ununterbrochen Rituale der ideologischen Wiedererkennung, um als Subjekt der symbolischen Ordnung[5] in Erscheinung zu treten. Mit dieser These folgt Althusser dem historisch-materialistischen Grundsatz, demzufolge die Ideen und Vorstellungen, die eine Ideologie umfasst, keine ideale, ideelle oder geistige, sondern eben eine materielle Existenz besitzen. D.h., Ideologie existiert in der Praxis bzw. in den jeweiligen Praktiken der unterschiedlichen ideologischen Apparate (Kirche, Schule, Familie, Politik, Information, Kultur etc.) (vgl. ebd., S. 80).

Althusser gemäß beruht Ideologie auf dem folgenden Zusammenhang: Das Subjekt ist mit einem Bewusstsein ausgestattet und dieses Bewusstsein stellt ihm die Ideen (Gott, Chancengleichheit, Demokratie etc.) zur Verfügung, an die es glaubt und die es akzeptiert. Das Subjekt muss seinen Ideen entsprechend handeln, seine Ideen in die Taten seiner materiellen Praxis einschreiben. Diese Taten sind folglich in Praktiken (Beten, Lernen, Demonstrieren etc.) eingebettet, die wiederum durch Rituale, in die sie eingeschrieben sind, geregelt werden. Und diese Rituale (Gottesdienst, Schulunterricht, politische Kundgebung etc.) sind Teil eines bestimmten ideologischen Apparates (Kirche, Schule, Politik etc.) (vgl. ebd., S. 81f.).

Für Althusser folgt daraus, dass die Funktionsweise jeder Ideologie auf dem »Wechselspiel einer doppelten Konstituierung« beruht: »Wir sagen: Die Kategorie des Subjekts ist konstitutiv für jede Ideologie. Aber gleichzeitig fügen wir sogleich hinzu, *dass die Kategorie des Subjekts nur insofern konstitutiv für jede Ideologie ist, als jede Ideologie die (sie definierende) Funktion hat, konkrete Individuen zu Subjekten zu ›konstituieren‹*.« (ebd., S. 85, Herv. i.O.) Ideologie existiert für konkrete Subjekte und umgekehrt bildet das Subjekt die konstitutive Kategorie jeder Ideologie. Das Subjekt ist für die Ideologie konstitutiv, insofern es die vorherrschende Ideologie in seinen materiellen Taten reproduziert (vgl. ebd., S. 87).

Die Operation, mit der die Ideologie konkrete Individuen in konkrete Subjekte transformiert, bezeichnet Althusser als »Anrufung« bzw. »Interpellation«: Angerufen durch einen bestimmten Namen, eine bestimmte Rolle, eine bestimmte Funktion etc. erhält das Individuum ein soziales Dasein (vgl. ebd., S. 88). Butler (2014, S. 88) deutet die »Anrufung« bzw. »Interpellation« als einen performativen Akt, »weil er das Individuum in den unterworfenen Status des Subjekts einweist«, ihm eine soziosymbolische Identität verleiht.

Die Wirksamkeit der »Interpellation« und somit auch der Ideologie ist für Althusser im »Gewissen« [*consience*] des Subjekts begründet. Das Gewissen stellt demnach eine

5 Der Begriff der »symbolischen Ordnung« wird hier in Anlehnung an Jacques Lacans psychoanalytische Theorie verwendet. Die symbolische Ordnung bezieht sich auf die strukturierende Dimension der Sprache (Begriffe und Kategorien) und der sozialen Beziehungen, sie umfasst Werte, Regeln und Normen (vgl. Hipfl 2009, S. 86f.).

grundlegende Bedingung der Subjektbildung dar (vgl. Althusser 2016, S. 69). In der Leseart Butlers handelt es sich dabei um eine Form der Selbstbeschränkung, die die Sphäre des Sag- bzw. Repräsentierbaren konturiert (vgl. Butler 2015, S. 108f.). Bei der Entstehung des Gewissens spielt der schulische Apparat eine hervorgehobene Rolle, so Althusser. Neben der Vermittlung grundlegender Kulturtechniken und weiterer fachlicher Kenntnisse [*savoir-faire*] ziele der schulische Apparat auch immer auf die Unterwerfung unter die herrschende Ideologie (die Vorbereitung auf die gesellschaftlich-technische Arbeitsteilung, die Internalisierung der Regeln der etablierten Ordnung etc.). In kapitalistischen Gesellschaftsformationen kommt dem Bildungssystem die Aufgabe zu, solche Arten von ›know-how‹ zu vermitteln, die die Unterwerfung unter die herrschende Ideologie gewährleisten. Wenn der schulische Apparat gerade jene Fähigkeiten vermittelt, die die Unterwerfung unter die herrschende Ideologie und die Beherrschung ihrer Praxis sichern, so lässt sich die Formel aufstellen: Je mehr eine Praxis beherrscht wird, desto vollständiger ist die Subjektivation – »[D]ie gelebte Gleichzeitigkeit von Unterwerfung als Beherrschung und von Beherrschung als Unterwerfung ist die Möglichkeitsbedingung für die Entstehung des Subjekts.« (Butler 2015, S. 110)

Erst die gewissenhafte Ausübung des *savoir-faire* und die damit verbundene Reproduktion der herrschenden Ideologie garantiert dem Subjekt seine Stellung als soziales Wesen innerhalb der bestehenden symbolischen Ordnung: »Das bedeutet nicht einfach, eine bestimmte Gruppe von Regeln zu befolgen, sondern Regeln im Tun verkörpern und diese Regeln in verkörperten Handlungsritualen zu reproduzieren.« (ebd., S. 112) Die erworbenen Fähigkeiten und erlernten Fertigkeiten fließen ein in materielle Praktiken, die wiederum durch Rituale geregelt werden. Somit werden auch die Regeln, die für die Ausführung bestimmter Handlungen beachtet werden müssen, unaufhörlich wiederholt. In der Durchführung dieser Wiederholung entsteht schließlich so etwas wie ›Überzeugung‹. Subjektivität im Sinne einer gelebten und imaginären Erfahrung des Subjekts wird somit über materielle Rituale hervorgebracht, durch welche sich das Subjekt konstituiert (vgl. ebd., S. 115). Anders gesagt: Subjektsein zeigt sich im praktischen Handeln; Subjekt zu sein bedeutet, etwas zu können. Gemeint ist damit die Fähigkeit, ein »System von Normalitätsgraden« (Foucault 2015a, S. 237) einzuhalten und sich an einem »System von Handlungsregeln« (Honneth 2003, S. 24) zu orientieren: »Darin, normal sein oder funktionieren zu können, besteht hier der Sinn des übenden Erwerbs von Handlungsfähigkeit oder Macht über sich.« (Menke 2003, S. 290)

Die vorangegangenen Überlegungen zum Subjektbegriff und zum Prozess der Subjektivation dienten zur Erklärung, was Menschen dazu veranlasst, sich an einem ökonomisierten Bildungsverständnis zu orientieren, und warum sie dazu bereit sind, sich mit vorgegebenen neoliberalen Normen und Idealen zu identifizieren. Mit Foucault (1994), Butler (2003, 2014 u. 2015) und Althusser (2016) wurden Konzepte von Subjektivität vorgestellt, die allesamt das im Subjektbegriff enthaltene Moment der Unterwerfung herausstellen. Der neoliberale Bildungsdiskurs stellt eine Subjektposition bereit, mit der sich das Individuum identifiziert: »Im Prozess der Subjektivierung unterwirft sich das Individuum den ihm zur Verfügung gestellten Subjektpositionen. Subjektivität entsteht durch Einnehmen der in Diskursen angebotenen Subjektpositionen, durch den Prozess des Identifizierens mit ihnen.« (Hartmann 2001, S. 74) Auf diese Weise wird »die äuße-

re Herrschaft ins Innere des Subjekts verlagert und dieses so zur Instanz seiner eigenen Unterwerfung [ge]macht.« (Koller 2001, S. 41)

Im Mittelpunkt neoliberal ausgerichteter Erziehungs- und Bildungsprozesse steht ein Subjekt, das eigenverantwortlich und problemlösungsorientiert Veränderungs- und Selbstoptimierungsprozesse vorantreibt. Diese Vorstellung orientiert sich am Ideal des (Selbst-)Unternehmers, dessen Handeln auf Aspekte der ökonomischen Verwertbarkeit ausgerichtet ist. Die vorangegangenen Betrachtungen zum Vorgang der Subjektivation sprechen jedoch dafür, Schüler:innen nicht ausschließlich als Zielscheibe neoliberaler Bestrebungen zu betrachten, sondern sie ebenso als Akteur:innen zu begreifen, die selbst an der Reproduktion neoliberaler Ideale und Vorstellungen aktiv beteiligt sind. D.h., dass Schüler:innen die Normen und Vorgaben, über die sie sich als Subjekte konstituieren, weitgehend akzeptieren. Die hierfür notwendigen »Akzeptabilitätsbedingungen« (Foucault 1992, S. 35) finden sich sowohl auf institutioneller Ebene (verbunden mit dem systemimmanenten Zwang der eigenen Rolle als Schüler:in gerecht zu werden) als auch auf symbolisch-diskursiver Ebene (etwa im performativen Gebrauch des Bildungsbegriffs und dem darin enthaltenen humanistischen Versprechen von Ichwerdung und Selbstbestimmung). Aber auch auf gesellschaftlicher Ebene trägt die ideologisch motivierte Engführung von Identität und Ausbildung bzw. Beruf dazu bei, ein neoliberales Bildungsverständnis, das Bildung als Investition in das zu steigernde Humankapital betrachtet, zu akzeptieren. Der in jedem einzelnen Menschen innewohnende Wunsch nach einem sozialen Sein und die auf gesellschaftlicher, institutioneller und symbolisch-diskursiver Ebene verankerten »Akzeptabilitätsbedingungen« bringen Schüler:innen dazu, Wettbewerbs- und Konkurrenzdenken zu übernehmen, Kompetenz- und Handlungsorientierung zum Maßstab von Bildung zu erklären und das neoliberale Credo von Flexibilität, Anpassungsfähigkeit und Resilienz zu verinnerlichen.

Foucault zufolge gehen »Akzeptabilitätsbedingungen« jedoch immer auch mit »Akzeptanzschwierigkeiten« (ebd., S. 35) einher: »Wo es Macht gibt, gibt es Widerstand.« (Foucault 2014, S. 96) Es darf also keineswegs davon ausgegangen werden, dass ein Subjekt sich einem Machtverhältnis kritik- und widerstandslos unterwirft. Als Subjekt (der Macht) ist es eben auch in der Lage, Kritik und Widerspruch zu äußern. Viel eher hat man es mit einem Subjekt zu tun, das zwischen Akzeptanz und Kritik changiert. In den beiden folgenden Kapiteln sollen deshalb mögliche »Akzeptanzschwierigkeiten« und Spannungen, die im Zusammenhang von neoliberalen Erziehungs- und Bildungsprozessen auftreten können, aufgespürt werden. Spannungen und Widersprüche, die auf der Subjektebene zum Ausdruck kommen, werden zunächst auf das Nebeneinander heterogener Machtformen bzw. auf deren unterschiedlichen Zielsetzungen, Anforderungen und Erwartungen zurückgeführt (Kapitel III). Anschließend werden »Akzeptanzschwierigkeiten« thematisiert, die mit der spezifischen pädagogischen Situation, in der sich Bildungsprozesse vollziehen, zusammenhängen. Im Fokus steht das für die Pädagogik konstitutive Spannungsverhältnis von Erziehung (Gesellschaft) und Bildung (Individuum), das der neoliberale Bildungsdiskurs zu verschleiern versucht (Kapitel IV).

III. Schule als Ort der Machtausübung: Disziplinierung, Individualisierung, Kontrolle

Die schulische Institution ist ein Ort, an dem sich Bildung, Ökonomie und Politik unter der herrschenden Ideologie des Neoliberalismus verbinden. Anders gesagt: Die neoliberale Schule stellt eine Grundausrichtung bzw. Grundstruktur von Schule dar, die Bildung in einer Form vermittelt und organisiert, die den Anforderungen des neoliberalen Kapitalismus entspricht. Das Herzstück jeder Ideologie bildet die Produktion spezifischer Subjekte bzw. einer bestimmten Art und Weise des Subjektseins. Leitbild der neoliberalen Ideologie ist der flexible, anpassungsfähige und (selbst-)kompetente Unternehmer, dessen Handeln auf ökonomische Verwertbarkeit ausgerichtet ist (vgl. Hellgermann 2018).

Insofern die Schule eine Stätte ist, in der sich Subjektivierungsprozesse vollziehen, ist sie auch ein Ort der Machtausübung: Sie eröffnet und rahmt einen Raum von Handlungsmöglichkeiten, in welchem Schüler:innen als handlungsfähige Subjekte in Erscheinung treten.[1] Im Folgenden soll daher untersucht werden, in welchen Machtinstrumenten, -techniken und -prozeduren sich die neoliberale Ideologie materialisiert. Disziplinierung, Individualisierung und Kontrolle werden als diejenigen Machttypen identifiziert, durch die sich die neoliberale Schule im Kern auszeichnet. Im Unterschied zu Andreas Hellgermanns (2018) These, Individualisierung und Kontrolle hätten den Machttypus der Disziplinierung weitestgehend ersetzt, ist für die folgenden Ausführungen die Auffassung leitend, dass die drei Machtformen nebeneinander fortbestehen und in vielfältigen Verbindungen auftreten und dass gerade die Gleichzeitigkeit verschiedener

1 Selbstredend ist damit das gesamte Spektrum von Schule, das eine Vielzahl schulischer Einrichtungen und dementsprechend auch ganz unterschiedliche Aufgaben, Inhalte, Zielsetzungen und Tätigkeiten umfasst, nicht abgedeckt. Die Frage nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden in der Vielfalt schulischer Einrichtungen ist genauso wenig Gegenstand der Betrachtung wie die systematische Darstellung verschiedener Denkbilder der Schule. Der Fokus liegt auf machttheoretischen Überlegungen und folgt dabei einer Minimaldefinition von Schule: »Schulen können dann als Organisationen verstanden werden, deren Zweck das thematisch eingeschränkte, kollektiv oder individuell arrangierte, meist pädagogisch angeleitete und an einem speziellen Ort veranstaltete Lernen ist.« (Gerstner/Wetz 2008, S. 21)

Machtformen mit ihren jeweils unterschiedlichen Zielen, Anforderungen und Erwartungen auf der individuellen Ebene Antinomien und Spannungen erzeugt. Dementsprechend ist Schule als ein Ort der Machtausübung nicht frei von Widersprüchen. Das vorliegende Kapitel stützt sich auf drei Prämissen.

Erstens: Rekurriert wird auf einen produktiven Machtbegriff, wie ihn beispielsweise der Philosoph Michel Foucault in *Überwachen und Strafen* (2015a [1975]) entwickelt. Macht wird demnach nicht (ausschließlich) repressiv von einer Person auf eine andere ausgeübt; sie ist nicht zu verstehen als etwas, das ein Individuum trifft und erniedrigt. Foucault zufolge geht die Macht vielmehr durch das Individuum hindurch, durchdringt seinen Körper und äußert sich in bestimmten Wirkungen (vgl. Foucault 1978, S. 82f.). Das Individuum, seine Handlungen und Verhaltensweisen sind somit Wirkungen der Macht. Insofern zwingt die Macht das Individuum nicht zu einer bloßen Unterwerfung, sondern das Individuum wird, indem es sich der Macht unterwirft, in einem gewissen Rahmen selbst bzw. überhaupt erst handlungsfähig. Die Macht eröffnet und begrenzt ein Feld von Handlungsmöglichkeiten.

Zweitens: Die schulische Institution wird als ein Element innerhalb einer umfassenden Machttechnologie verortet, die mit Foucault als »Bio-Macht« oder »Biopolitik« bezeichnet werden kann (vgl. Dreyfus/Rabinow 1994, S. 167f.). Dabei handelt es sich um einen Machttypus, der erstmals im 18. Jahrhundert in Erscheinung tritt und auf die Steuerung der Bevölkerung abzielt. In der Bio-Macht verbinden sich zwei Funktionen bzw. Ziele, nämlich die Regulierung (*Bevölkerung-Regierung-Staat*) und die Disziplinierung (*Körper-Disziplin-Institution*) (vgl. Lemke 2015, S. 330). Die Regulierung ist auf eine größere Gesamtheit ausgerichtet, z.B. auf die Bevölkerung eines Staates. Gegenstand der politischen Aufmerksamkeit ist die regulative Kontrolle menschlicher Lebensprozesse und Bedürfnisse. Die Disziplinierung hingegen betrachtet den einzelnen Körper als ein zu manipulierendes Objekt. Disziplinartechnologien kommen in spezifischen Einrichtungen zum Einsatz, und zwar mit dem Ziel, sowohl fügsame als auch produktive, d.h. nützliche Individuen hervorzubringen (vgl. Foucault 2014, S. 134ff.).[2]

Drittens: Innerhalb der Bio-Macht nimmt die Schule als Disziplinarinstitution eine exponierte Stellung ein, da die Schülerschaft für den Staat eine zukünftige Ressource darstellt, die wesentlich zu seiner (wirtschaftlichen) Stärke beiträgt: Die Schule stellt die Qualifikation der zukünftigen Arbeitskraft sicher, versorgt den Staat mit kompetenten Arbeitskräften. Neben der Vermittlung sachlicher Kompetenzen, die in der gesellschaftlich-technischen Arbeitsteilung erforderlich sind, trägt die Schule auch zur Reproduktion der herrschenden Ideologie bei (vgl. Althusser 2016). Eine neoliberale Ausrichtung von

2 Für Foucault (2014, S. 136) steht das Aufkommen der Bio-Macht im 18. Jahrhundert – die Entdeckung der Disziplinierung des Körpers und der Regulierung der Bevölkerung – in Zusammenhang mit der Entwicklung des Kapitalismus: »Diese Bio-Macht war gewiß ein unerläßliches Element bei der Entwicklung des Kapitalismus, der ohne kontrollierte Einschaltung der Körper in die Produktionsapparate und ohne Anpassung der Bevölkerungsphänomene an die ökonomischen Prozesse nicht möglich gewesen wäre. Aber er hat noch mehr verlangt: das Wachsen der Körper und der Bevölkerung, ihre Stärkung wie auch ihre Nutzbarkeit und Gelehrigkeit; er brauchte Machtmethoden, die geeignet waren, die Kräfte, die Fähigkeiten, das Leben im ganzen zu steigern, ohne deren Unterwerfung zu erschweren.«

Schule verlangt neben der Disziplinierung noch weitere Formen der Machtausübung: Techniken und Instrumente der Individualisierung und Kontrolle.[3]

In der neoliberalen Gesellschaft mit ihren radikalen Individualisierungs-, Responsibilisierungs- und Flexibilisierungstendenzen kann die Schule nicht mehr allein auf die Funktion einer Disziplinarinstitution mit starren, hierarchischen Strukturen reduziert werden: »Eine solche Gesellschaft braucht Individuen, die sich durch lebenslanges Lernen wechselnden Anforderungen anpassen, in abgeflachten Hierarchien ohne direkte Kontrolle ihre Funktionen eigenverantwortlich erfüllen und bei regelmäßigen Evaluationen Rechenschaft über die Qualität ihres Outputs ablegen.« (Dammer 2019, S. 43) Bereits Gilles Deleuze spricht in *Postskriptum über die Kontrollgesellschaften* (2017 [1990]) von einer Krise der Disziplinargesellschaften. Darin stellt er die These auf, dass die sog. »Kontrollgesellschaften« dabei seien, die von Foucault beschriebenen Disziplinargesellschaften zu ersetzen. Was Deleuze allerdings außer Acht lässt, ist, dass Foucault mit der Einführung des Begriffs der »Bio-Macht« bzw. »Biopolitik« seine frühere Hypothese der verallgemeinerten Disziplinargesellschaft korrigiert; die Disziplinartechniken sind in die Bio-Macht eingebettet (vgl. Sennelart 2017, S. 546). Der Begriff der Bio-Macht erlaubt es, Schule als einen Ort zu denken, an dem mehrere Machtformen wirksam sind. Die Disziplin wird somit nicht durch Formen der Individualisierung und Kontrolle ersetzt, vielmehr findet in der Schule ein permanenter Wechsel von der einen in die andere Machtform statt. Und dieser Wechsel geht nicht reibungslos vonstatten, sondern erzeugt im Individuum Spannungen und Widersprüche.

Die folgenden Betrachtungen stützen sich somit auf zwei Thesen. Erstens: Die Schule als ein Ort der Machtausübung greift auf verschiedene Machtformen zurück. Zum einen handelt es sich dabei um zentralisierte Formen der Macht, die zeitlich und räumlich begrenzt sind und deren Wirkungen sich von einer zentralen Instanz aus direkt auf eine (ein-)geschlossene Gruppe von Individuen entfalten (Disziplinierung). Zum anderen kommen auch dezentrale Formen der Macht zum Einsatz, die permanent wirksam und an keine spezifische Institution gebunden sind und deren Effektivität auf der Verinnerlichung von Macht beruht (Individualisierung und Kontrolle). Zweitens: Aufgrund von Unterschieden hinsichtlich der Ziele, Instrumente, Techniken und Verfahren treten zwischen den verschiedenen Machtformen Spannungen auf. Es soll untersucht werden, wie diese Widersprüche und Spannungen zustande kommen. Zu diesem Zweck werden die

3 Gewiss schließt auch die Disziplin Verfahren und Techniken der Kontrolle mit ein und erzeugt Individualisierungseffekte. Kontrolle im Rahmen der Disziplinarmacht findet punktuell statt, in Form von institutionell geregelten und räumlich wie zeitlich begrenzten Verfahren (z.B. Prüfungen). Im hier diskutierten Zusammenhang ist mit ›Kontrolle‹ in erster Linie eine Form von Macht gemeint, die permanent und unabhängig von einer spezifischen Institution ausgeübt wird (beispielsweise in Form des Imperativs eines lebenslangen bzw. -begleitenden Lernens). Individualisierung im Rahmen der Disziplinarmacht ist verbunden mit dem Verfahren der Homogenisierung: Die ›Individualität‹ der einzelnen Person wird im Verhältnis zur Gesamtgruppe bestimmt (beispielsweise erfolgt die Einschätzung der eigenen Person im homogenen Raum der Leistungsbemessung und anhand des linearen Kompetenzabstands zu anderen). Im hier diskutierten Zusammenhang ist mit ›Individualisierung‹ primär die Anwendung von Techniken der Selbstbeobachtung und -kontrolle gemeint.

genannten Machtformen zunächst im Einzelnen erläutert – Disziplinartechniken (Foucault 2015a), Individualisierungstechniken (Foucault 1994 u. 2017), Kontrollinstrumente und -mechanismen (Deleuze 2017) – um anschließend die Divergenzen zwischen den unterschiedlichen Machttypen auszuloten.

Disziplin (Michel Foucault)

In *Überwachen und Strafen* (2015a [1975]) spricht Michel Foucault von modernen Gesellschaften als Disziplinargesellschaften. Am Beispiel verschiedener Institutionen (u.a. Schulen, Kasernen, Bertriebe und Krankenhäuser) erläutert er, in welchen Formen dort über mehrere Jahre Überwachungs- und Disziplinierungssysteme implementiert wurden. Bei der Disziplin handelt es sich um eine Technik, die in Institutionen zu bestimmten Zwecken eingesetzt wird. Sie wirkt auf den Körper ein, »der unterworfen werden kann, der ausgenutzt werden kann, der umgeformt und vervollkommnet werden kann.« (Foucault 2015a, S. 175) Es geht also um den Körper und seine Kräfte, um deren Nützlichkeit und Gelehrigkeit sowie um deren Anordnung und Unterordnung: »[D]ie Machtverhältnisse legen ihre Hand auf ihn [den Körper, E.B.], markieren ihn, dressieren ihn, martern ihn, zwingen ihn; sie umkleiden ihn, zwingen ihn zu Arbeiten, verpflichten ihn zu Zeremonien, verlangen von ihm Zeichen.« (ebd., S. 37) Macht offenbart sich aber nicht allein in Form von Verpflichtungen und Verboten, als etwas, das ausschließlich repressiv wirkt. Viel eher verläuft sie über und durch die beherrschten Individuen, sie durchdringt sie. Macht ist folglich als eine Wirkung zu verstehen, die durch die Beherrschten wiederholt, bestätigt und erneuert wird (vgl. ebd., S. 37f.).

Indem sich das Individuum der Macht unterwirft, wird es zu einem handlungsfähigen Subjekt; der unterworfene Körper erhält eine »Seele«: »[S]ie wird ständig produziert – um den Körper, am Körper, im Körper – […] an jenen, die man überwacht, dressiert und korrigiert« (ebd., S. 41). Für Foucault ist die »Seele« etwas, das »aus Prozeduren der Bestrafung, der Überwachung, der Züchtigung, des Zwangs geboren wird.« (ebd., S. 41f.) Dabei kann es sich um ein eingeprägtes normatives Ideal, eine Art psychische Identität, Subjektivität, Persönlichkeit, Bewusstsein oder Gewissen handeln. Die Seele ist »ein Stück der Herrschaft […], welche die Macht über den Körper ausübt.« (ebd., S. 42) Mit dieser Definition kehrt Foucault das Verhältnis von innen und außen um. Die »Seele« fungiert als Reglementierungsprinzip für den Körper: »Die Seele: Gefängnis des Körpers.« (ebd., S. 42)

Über die »Seele« beherrscht die Macht den Körper. Sie ist ein Werkzeug, mit dem die Macht den Körper formt. Für die Philosophin Judith Butler bezeichnet Foucaults Begriff der »Seele« ein normatives oder normalisierendes Ideal, »nach dem der Körper geschult, geformt, gezüchtet und ausgestattet wird; sie ist ein historisch spezifiziertes imaginäres Ideal (*idéal speculatif*), unter welchem dem Körper Gestalt gegeben wird.« (Butler 2015, S. 87, Herv. i.O.) Der Körper wird zu einem manipulierbaren, formbaren Objekt, indem das Individuum ein normatives und normalisierendes Ideal internalisiert und seinen Körper danach ausrichtet. Dieser Punkt ist nicht unwesentlich: Auch die Unterwerfung unter eine externe Disziplinarmacht verlangt demnach die Verinnerlichung von Macht.

Um die Körper gefügig zu machen, stehen der Disziplinarmacht verschiedene Techniken und Verfahren zur Verfügung. Die Disziplin umfasst »Methoden, welche die peinliche Kontrolle der Körpertätigkeiten und die dauerhafte Unterwerfung ihrer Kräfte ermöglichen und sie gelehrig/nützlich machen« (Foucault 2015a, S. 175). Die Zwänge der Disziplin arbeiten am Körper, indem sie seine Gesten und seine Verhaltensweisen kalkulieren, kontrollieren und manipulieren (vgl. ebd., S. 176). Die Disziplinartechnologie umfasst Techniken der Kontrolle (des Raumes, der Tätigkeit, der Zeit und der Kräfte) und Verfahren der Individualisierung und Homogenisierung (hierarchische Überwachung, normierende Sanktion und Prüfung).

Bei der *Kontrolle des Raumes* handelt es sich um eine Kunst der Verteilung von Individuen im Raum. Die Organisation von Individuen im Raum ermöglicht eine sichere Verteilung und Überwachung der zu disziplinierenden Individuen. Zu diesem Zweck greift die Disziplin u.a. auf die Technik der »Klausur« zurück. Darunter versteht Foucault »die bauliche Abschließung eines Ortes von allen anderen Orten.« (ebd., S. 181) Architektonisch wird die Einschließung einer bestimmten Gruppe von Körpern ermöglicht, die auf diese Weise kontrolliert und geschützt werden kann. Der Raum kann aber noch feiner bearbeitet und untergliedert werden. Foucault spricht hier vom »Prinzip der elementaren Lokalisierung« bzw. von der »Parzellierung«. Hierbei wird der Raum in regelmäßige Einheiten gegliedert. Auf diese Weise können zu jedem Zeitpunkt das Verhalten und die Gewohnheiten jedes einzelnen Körpers überwacht, abgeschätzt und sanktioniert werden (vgl. ebd., S. 183f.).

Neben der Kontrolle des Raumes zielt die Disziplin auch auf die *Kontrolle der Tätigkeit*. Dies verlangt eine genaue »Zeitplanung«, d.h. die Festsetzung bestimmter Rhythmen, den Zwang zu bestimmten Tätigkeiten in den jeweiligen Zeitabschnitten sowie die Regelung der Wiederholungszyklen (vgl. ebd., S. 192f.). Es geht aber nicht nur darum, den zeitlichen Rahmen für eine bestimmte Tätigkeit zu definieren und den obligatorischen Rhythmus vorzugeben, in dem diese auszuführen ist, sondern auch ein Programm bereitzustellen, das den Ablauf der Tätigkeit gewährleistet und eine Kontrolle des Ablaufs ermöglicht (»die zeitliche Durcharbeitung der Tätigkeit«) (vgl. ebd., S. 194f.).

Die Disziplin umfasst nicht nur die Kontrolle des Raumes und der Tätigkeit, sondern beinhaltet auch die *Organisation von Entwicklungen* bzw. die *Organisation der Zeit*. Foucault fasst darunter vier spezifische Verfahren. Das erste Verfahren untergliedert die Dauer einer Tätigkeit in »sukzessive oder parallele Abschnitte«. In den jeweiligen Zeitabschnitten sind bestimmte Tätigkeiten vorgesehen. In jedem Zeitabschnitt werden die Individuen so vorbereitet, dass sie die Tätigkeit im darauffolgenden Abschnitt bewerkstelligen können (vgl. ebd., S. 203). Das zweite Verfahren organisiert die einzelnen Abschnitte nach einem »analytischen Schema«, nach dem Prinzip ›vom Einfachen zum Komplexen‹ (vgl. ebd., S. 203f.). Im dritten Verfahren werden die einzelnen Zeitabschnitte »finalisiert«. Mittels Prüfungen wird ausgewiesen, ob ein bestimmtes Ziel erreicht wurde. Die Prüfung hat zu zeigen, ob das Individuum das vorgeschriebene Niveau erreicht hat. Gleichzeitig garantiert sie die Gleichförmigkeit der Ausbildung, ermöglicht die Vergleichbarkeit der Leistungen und lässt eine Differenzierung der Fähigkeiten der einzelnen Individuen zu. Nicht zuletzt erfüllt die Prüfung auch ein Selektionsfunktion, insofern sie darüber Auskunft gibt, ob ein Individuum für den nächsten Abschnitt schon ›bereit‹ ist (vgl. ebd., S. 204). Das vierte Verfahren, die Differenzierung, stellt sicher, dass jedes In-

dividuum auf sein jeweiliges Alter und Niveau angepasste Übungen erhält, sodass eine optimale und profitable Ausnutzung des Verhältnisses von Körper, Kraft und Fähigkeit gewährleistet ist (vgl. ebd., S. 204f.).

Neben der Kontrolle des Raumes, der Tätigkeit und der Zeit widmet sich die Disziplin auch der *Zusammensetzung von Kräften*. Ziel der Disziplin ist es, ein möglichst hohes Maß an Effizienz zu erreichen (vgl. ebd., S. 211f.). Zu diesem Zweck greift sie u.a. auf ein »präzises Befehlssystem« zurück. Damit soll ein bestimmtes intendiertes Verhalten ausgelöst werden: »Die Körper befinden sich in einer kleinen Welt von Signalen, denen jeweils eine einzige obligatorische Antwort zugeordnet ist« (ebd., S. 214). Das jeweilige Signal wird solange wiederholt, bis die Antwort darauf automatisiert ist.

Mit den genannten Verfahren und Techniken – die Kontrolle des Raumes, der Tätigkeit, der Zeit und der Kräfte – wird der Körper gefügig gemacht. Augenscheinlich kommen die von Foucault beschriebenen Kontrolltechniken auch in schulischen Institutionen der Gegenwart zur Anwendung.

- *Kontrolle des Raumes*: Das Schulgebäude ist von anderen öffentlichen Einrichtungen baulich abgeschlossen, architektonisch wird die Einschließung einer bestimmten Gruppe von Körpern ermöglicht. Die Schule selbst ist wiederum in mehrere Einheiten untergliedert, sodass die Schüler:innen auf verschiedene Räumlichkeiten verteilt werden können. In den Fach- und Unterrichtsräumen wird jedem Individuum mittels Sitzordnung ein Platz zugewiesen. Die Parzellierung des Klassenzimmers ermöglicht es, die Schüler:innen zu beschreiben, zu analysieren und zu charakterisieren.
- *Kontrolle der Tätigkeit*: Die Schüler:innen erwerben das schulische Wissen auf spezifische Weise in einer kompetenzorientierten Stufenfolge (Lernprogression).
- *Kontrolle der Zeit*: Der Stundenplan gliedert den Schultag in mehrere Zeiteinheiten auf, die wiederum den jeweiligen Unterrichtsfächern zugeordnet sind. Durch die Phasierung des Unterrichts wird die didaktisch-methodische Vorgehensweise organisiert, die Ziel-, Inhalts-, Sozial- und Handlungsstruktur des Unterrichts zusammengeführt und die Prozessstruktur des Unterrichts auf eine gewünschte Lernprogression hin ausgerichtet. Der Zeitrhythmus des Lernens wird in jedem Schulfach durch die Dauer der Lerneinheiten vorgegeben. Die zu erreichenden Bildungs- bzw. inhalts- und prozessbezogenen Kompetenzziele sind in Bildungsplänen normativ festgehalten. Durch Niveaudifferenzierungen soll auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen von Schüler:innen eingegangen werden. Ein Rhythmus permanenter Leistungsüberprüfung hält die Schüler:innen zum Lernen an und macht Fortschritte sichtbar. Prüfungen ermöglichen die Vergleichbarkeit der einzelnen Leistungen und gewährleisten die Einteilung der Schülerschaft in Gruppen mit niedrigen, mittleren und höheren Kompetenzen.
- *Kontrolle der Kräfte*: Die Ausführung spezifischer Tätigkeiten, der Erwerb von Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie die Ausbildung bestimmter Verhaltensweisen sind eingebettet in ein Ensemble geregelter Kommunikations- und Aufmerksamkeitsmuster: Codes und Rituale in der Unterrichtsstunde, Frage-Antwort-Schema, Zuhören, Sprechen, Befehle, Ermahnungen, Gehorsam, Bewertungen, Sozialformen etc.

> Durch die permanente Einübung solcher Kommunikations- und Handlungsmuster, Codes und Signale wird ein hohes Maß an Effizienz erreicht.

Damit sich die Disziplinarmacht durchsetzen, damit sie auf jeden einzelnen Körper einwirken kann, bedient sie sich nicht nur Verfahren und Techniken der Kontrolle, sondern macht auch Gebrauch von Instrumenten der Individualisierung und Homogenisierung: die hierarchische Überwachung, die normierende Sanktion und die Prüfung.

Die *hierarchische Überwachung* basiert auf dem Prinzip ›sehen und gesehen werden‹. Der Machteffekt resultiert aus dem bloßen Wissen um die beobachtende Instanz: Allein schon die Möglichkeit, gesehen zu werden, macht den Effekt dieser spezifischen Technik aus. Im System der Überwachung werden die Individuen einer detaillierten Kontrolle und Sichtbarmachung unterworfen. Auf diese Weise beeinflusst die Macht das Verhalten der Individuen, die um die Möglichkeit des Gesehenwerdens wissen (vgl. ebd., S. 224). Um den perfekten Diziplinarapparat zu beschreiben, greift Foucault auf die von Jeremy Bentham entwickelte Idee des Panopticons zurück. Dabei handelt es sich um ein ringförmiges Gebäude, in dessen Mitte ein Turm mit breiten Fenstern steht, welche sich zur Innenseite des Ringes öffnen. Das Gebäude ist in Zellen unterteilt und deren Fenster sind wiederum auf den Turm gerichtet. Auf diese Weise kann der Wärter auf dem Turm alle Zellen einsehen, ohne dabei selbst von den Insassen gesehen zu werden (vgl. ebd., S. 257). Entscheidend ist, dass das Panopticon seine Wirkung entfalten kann, ohne dass es der ständigen Überwachung überhaupt bedarf. Die Unterwerfung der Individuen geht folglich aus einer rein fiktiven Beziehung hervor, die auf jegliche Gewaltmittel verzichten kann, um das jeweilige Individuum zu der erwünschten Verhaltensweise zu zwingen. Foucault verwendet den Begriff des Panopticons daher auch weniger als Bezeichnung für eine geschlossene Institution, sondern eher im Sinne einer Metapher oder Denkfigur, die eine politische Technologie charakterisiert, und zwar unabhängig von ihrer spezifischen Verwendung in den jeweiligen Institutionen (vgl. ebd., S. 264). Das panoptische Prinzip ermöglicht eine Macht, die auf subtile Weise allgegenwärtig ist (vgl. ebd., S. 264f.); einen Typ von Überwachung, der die Tätigkeit und das Verhalten der Menschen erfassen soll – und zugleich ein bestimmtes Verhalten hervorbringt.

Ergänzt wird die hierarchische Überwachung um die *normierende Sanktion*. Jedem Disziplinarsystem ist ein kleiner Strafmechanismus inne, abweichende Verhaltensweisen werden sanktioniert. In den Blick dieser »Mikro-Justiz« gelangen etwa Zeit (Verspätung, Abwesenheit), Tätigkeit (Unaufmerksamkeit, Nachlässigkeit, Faulheit) oder auch Körper (Körperhaltung, Gesten). Die Disziplinarstrafe soll eine Ordnung aufrechterhalten und wiederherstellen, die durch ein Gesetz, ein Programm oder durch ein Reglement gesetzt ist. Strafe ist in diesem Zusammenhang weniger als Rache des verletzten Gesetzes zu verstehen, sondern mehr als seine Wiederholung, als seine nachdrückliche Einschärfung (vgl. ebd., S. 229ff.). Es handelt sich somit um eine Mechanik der Dressur, der Abrichtung: »In der Disziplin ist die Bestrafung nur ein Element innerhalb eines Systems von Vergütung und Sanktion, von Dressur und Besserung.« (ebd., S. 232) Ein solches System ermöglicht es, Verhaltensweisen und Leistungen innerhalb einer binären Logik (gut/schlecht) zu qualifizieren. Diese Einschätzung lässt sich mittels der Vergabe guter und schlechter Noten, Plus- und Minuspunkten o.Ä. quantifizieren. Auf diese Weise kann der Disziplinarapparat die ›guten‹ und ›schlechten‹ Subjekte im Verhältnis

zueinander disziplinieren (vgl. ebd., S. 234). Die hierarchisierende Strafjustiz wirkt somit auf fünferlei Weise: Sie wirkt (1) *vergleichend*, indem sie die einzelnen Taten, Leistungen und Verhaltensweisen auf eine Gesamtheit bezieht; (2) *differenzierend*, indem sie die Individuen untereinander und im Hinblick auf bestimmte Vorgaben unterscheidet; (3) *hierarchisierend*, indem sie die ›Natur‹ der Individuen bemisst und einen entsprechenden Platz in der Rangordnung zuteilt; (4) *homogenisierend*, indem sie mittels dieser wertenden Messung die Individuen zwingt, eine Konformität einzuhalten; (5) *ausschließend*, indem sie diejenigen, die nicht der Norm entsprechen, von der Gruppe ausgrenzt (vgl. ebd., S. 236ff.).

Das dritte Instrument zur Individualisierung und Homogenisierung, die *Prüfung*, stellt eine Kombination aus den beiden zuvor genannten Techniken – hierarchische Überwachung und normierende Sanktion – dar (vgl. ebd., S. 238). Die Prüfung vereint in sich subjektivierende Unterwerfung und objektivierende Vergegenständlichung. Sie dient nicht allein dazu, einen bestimmten zeitlichen Abschnitt abzuschließen, sie ist auch ein geregeltes Beobachtungsinstrument, das die Individuen ununterbrochen begleitet und in ein dauernd wiederholtes Machtritual einschließt (vgl. ebd., S. 238ff.). Zudem ist sie ein Instrument zur Dokumentation von Individualität. Über das Individuum werden Daten erhoben, es wird erfasst, registriert und in Dokumenten fixiert. An das Prüfungsverfahren schließt sich ein System der Dokumentation, ein Aufzeichnungsapparat an, der die Sichtbarkeit der Unterworfenen festhält und speichert. So kann zu jedem Zeitpunkt festgestellt werden, ob das Individuum in seinen Fähigkeiten von einem vorgegebenen Ideal, einer gesetzten Norm abweicht. Und es ermöglicht einen ständigen Zugriff der Macht, um gegebenenfalls korrigierend eingreifen und einwirken zu können (vgl. ebd., S. 243f.). Gleichzeitig werden die durch die Prüfung ermittelten individuellen Züge mithilfe eines Codes vereinheitlicht und verschlüsselt, was aus jedem Individuum wiederum einen beschreibbaren und vergleichbaren Fall macht.

Was bereits für die Kontrolltechniken gesagt wurde, kann für die von Foucault beschriebenen Verfahren und Instrumente der Individualisierung und Homogenisierung wiederholt werden: Hierarchische Überwachung, normierende Sanktion und Prüfung sind nach wie vor konstitutive Elemente schulischer Institutionen.

- *Hierarchische Überwachung*: Wenngleich die schulische Disziplinarmacht in der Autorität der Lehrperson verkörpert ist, so ist das schulische Machtverhältnis ganz wesentlich in der Virtualität der Beobachtung, Beurteilung und Bewertung von Leistung und Verhalten begründet. Die Schüler:innen finden sich in einem Raum der potenziellen Überwachung wieder und passen ihr Verhalten den hierarchisch geordneten Verhältnissen entsprechend an – ohne dass eine solche Kontrolle ›von oben‹ tatsächlich stattfinden muss.
- *Normierende Sanktion*: In der schulischen Institution werden die Schüler:innen an die permanente Bewertung ihrer ›Individualität‹ nach Leistungskriterien gewöhnt und entsprechend sozialisiert. Leistungen, die nicht den Zielvorgaben entsprechen, können mittels Notenvergabe sanktioniert werden. Aber nicht nur die Praxis der Leistungsbemessung trägt zur Disziplinierung der Schülerschaft bei. Ebenso geraten bestimmte Verhaltensweisen in den Blick des Disziplinarregimes: das Lernen in Zeitrhythmen, die Aneignung einer korrekten Sitzhaltung, aufmerksames Zuhören, For-

men des Sprechens, Methoden und Techniken des Einübens, Regeln der Anwesenheit, geregeltes Verhalten im Schulgebäude etc.

- *Prüfung*: Die regelmäßige Leistungsüberprüfung wirkt sowohl individualisierend als auch homogenisierend. Zum einen wird die ›Individualität‹ der Schüler:innen anhand von Kriterien schulischer Leistung bemessen. Zum anderen dienen Leistungsgesichtspunkte auch der Homogenisierung von Individuen, da sie die Einordnung in gleichförmige, lineare Skalen, die nach spezifischen Intervallen gegliedert sind, ermöglichen. Auf diese Weise können die Leistungen nach abstrakten und vorgegebenen Kriterien verglichen und die Individuen auf verschiedene Hierarchieniveaus (Niveaustufen) verteilt werden. Die ununterbrochene Leistungsüberprüfung bzw. -bewertung dient nicht nur der Dokumentation und Sichtbarmachung von Fortschritten und Abweichungen, sondern sozialisiert Schüler:innen zudem für Konkurrenzdenken, Lernen als Wettbewerb und die Bemessung von ›Individualität‹. In der Schule wird die Akzeptanz der Einordnung der eigenen Person, aber auch die anderer in eine gleichmäßige Skalierung nach Qualität und Leistung eingeübt. Diese Einordnung wird wiederum in einem homogenen und kontinuierlichen Notenspiegel abgebildet. Das Zusammenspiel von Individualisierung und Homogenisierung hat zur Folge, dass die Schüler:innen die Aneignung von Kompetenz bzw. den Nachweis von Inkompetenz als eine persönliche wie auch objektive Eigenschaft auffassen, weil sie sich in einem homogenen Raum der Leistungsbemessung und des linearen Kompetenzabstands zu anderen widerspiegelt. Die Schüler:innen werden in Gruppen mit niedrigen, mittleren und höheren Kompetenzen (Niveaus) eingeteilt; Prozesse des Sortierens, des Einteilens und Aussortierens werden auf diese Weise normalisiert. Diese Praxis ist wiederum mit Subjektivierungsprozessen verbunden: Die kompetenzorientierte Bemessung von ›Individualität‹ wird als ein Verhältnis zu sich selbst angeeignet (vgl. Demirović 2015, S. 149f.).

Individualisierung (Michel Foucault)

Es sollte deutlich geworden sein, dass die Disziplinarmacht mit ihren Techniken, Instrumenten und Verfahren der Kontrolle und Individualisierung/Homogenisierung den schulischen Machtapparat in besonderem Maße prägt. Allein: Die neoliberale Forderung nach Individualisierung kann an einer Disziplinarinstitution, die sich auf äußere Kontrolle und direkte, unmittelbare Formen der Machtausübung in Verbindung mit Vergütungs- und Sanktionierungsmaßnahmen beschränkt, nicht realisiert werden. Aus diesem Grund haben an schulischen Institutionen individuelle Förderung und Methodenvielfalt unlängst an Bedeutung gewonnen. Gleichwohl handelt es sich bei der Schule immer noch um eine Dokumentations-, Evaluations- und Bewertungsmaschinerie, an der Formen und Techniken der Standardisierung zur Anwendung kommen, die auf den ersten Blick in Widerspruch zum neoliberalen Imperativ der Individualisierung stehen. An schulischen Institutionen hat sich ein individualisierender Machttypus durchgesetzt, in dem dieser Widerspruch aufgehoben zu sein scheint (vgl. Hellgermann 2018, S. 51ff.).

In seinen Vorlesungen am Collège de France zur Geschichte der Gouvernementalität (1977–1978) befasst sich Foucault mit einer individualisierenden Form der Machtaus-

übung, die er als »Pastoralmacht« bezeichnet. Hierbei handelt es sich um einen Machttypus, der über mehrere Jahrhunderte hinweg zahlreiche Transformationen erfahren und sich auch in der gegenwärtigen Gesellschaft auf verschiedene Einrichtungen und Organisationen verteilt hat. Im Folgenden sollen zunächst die zentralen Merkmale, Prozeduren, Techniken und Instrumente dieser Machtform erläutert werden. Anschließend wird auf die Frage eingegangen, in welchen säkularisierten Erscheinungsformen die Pastoralmacht auch an schulischen Institutionen in Erscheinung tritt.

Foucaults Analyse der Pastoralmacht erfolgt im Rahmen seiner Untersuchung der »Bio-Macht« bzw. »Biopolitik«, einer Machttechnologie, die sich im 18. Jahrhundert herauszubilden beginnt. Gegenstand der Bio-Macht ist die Bevölkerung und das Problem ihrer Steuerung. Foucault zufolge hat die Idee der Regierung der Menschen ihren Ursprung im (vor-)christlichen Orient. Diese Idee tritt in zweierlei Form auf: in der Gestalt der pastoralen Macht und der Gewissensleitung bzw. Seelenführung.

Die pastorale Macht ist Ausdruck und Organisation eines bestimmten Verhältnisses: Das Oberhaupt, der Gott-König, wird als Hirte beschrieben, dem die Menschen gleichsam als seine Herde anvertraut werden. Dieses Thema findet man Foucault zufolge im gesamten mediterranen Orient (vgl. Foucault 2017, S. 185). Die Macht des Hirten wird nicht auf ein eingegrenztes Territorium, sondern auf eine Herde ausgeübt. Es ist eine Macht, die sich genauer gesagt auf die Bewegungen der Herde bezieht; es handelt sich weniger um eine statische als vielmehr um eine bewegliche Macht, insofern ihr Gegenstand die Bewegungen der Herde sind, insofern sie auf die Bewegungen der Herde reagiert (vgl. ebd., S. 188).

Zielobjekt der Pastoralmacht ist das Heil der gesamten Herde. Gleichzeitig kann dieses Heilsversprechen nur dann eingelöst werden, wenn sich die Macht um das Wohlergehen jedes Einzelnen sorgt (vgl. ebd., S. 188ff.). Aus diesem Grund handelt es sich bei der Pastoralmacht um einen individualisierenden Machttypus. Wenn die Aufgabe des Pastors in der Lenkung der gesamten Herde besteht, muss er auch jedes einzelne Schaf im Blick haben (vgl. ebd., S. 191).

Die Etablierung des Pastorats als Modell einer Regierung der Menschen beginnt in der abendländischen Welt mit dem Christentum. Die pastorale Macht ist somit zunächst untrennbar mit der Konstitution einer religiösen Gemeinschaft als Kirche verbunden. Die kirchliche Institution erhebt Anspruch auf die tägliche Regierung der Menschen in ihrem wirklichen Leben, und zwar unter dem Vorwand, sie zu ihrem Heil zu führen. Im Laufe der Geschichte hat dieser Machttypus verschiedene Formen angenommen und sich von seinem Ursprung immer weiter entfernt (vgl. ebd., S. 217f.). Foucault kommt zu dem Schluss, dass die pastorale Macht auch die gegenwärtige Gesellschaft prägt, insofern sie »in ihrer Funktionsweise tatsächlich etwas [ist], von dem wir uns zweifellos noch immer nicht frei gemacht haben.« (ebd., S. 219)

Die Pastoralmacht als eine Kunst des Führens, Lenkens, Leitens und Anleitens von Menschen ist unmittelbar mit der Institutionalisierung des Pastorats in der christlichen Kirche verbunden. Die pastorale Macht sieht ihre Aufgabe in der Beschäftigung mit den Seelen der Individuen. Mit der Seelenleitung ist auch eine Intervention verbunden, ein permanentes Eingreifen in das tägliche Verhalten und in die Lebensführung (vgl. ebd., S. 222ff.). Das schließt die Beobachtung, Überwachung und Lenkung des vollständigen und totalen Verhaltens des Individuums mit ein. Der Pastor produziert auf diese Wei-

se ein umfassendes und erschöpfendes Wissen über das Benehmen und Verhalten der Menschen. In diesem Zusammenhang spielt die Praxis der Gewissensleitung eine hervorgehobene Rolle. Gewissens*leitung* bedeutet zugleich auch Gewissens*erforschung*: Der Einzelne erforscht sein Gewissen, um dem Leiter, dem er untersteht, all das mitzuteilen, was er getan, erlebt, empfunden, gedacht hat. Das Instrument der Gewissenserforschung und Selbstbeobachtung dient somit auch der Stabilisierung eines Abhängigkeitsverhältnisses (vgl. ebd., S. 263ff.).

Spätestens seit dem Mittelalter gehört das Geständnis zu den Hauptritualen abendländischer Gesellschaften (vgl. Foucault 2014, S. 61f.). Lange Zeit ist das Geständnis fester Bestandteil der kirchlichen Bußpraxis. Im Laufe des 18. und 19. Jahrhunderts verliert es aber diesen rituellen und exklusiven Bezug. Wie die pastorale Macht beträchtliche Transformationen erfährt, so verstreut sich auch ihr zentrales Verfahren und kommt in Beziehungen außerhalb der kirchlichen Institution zum Einsatz: zwischen Kindern und Eltern, zwischen Schüler:innen und Lehrkräften, zwischen Kranken und Psychiatern etc. Dem Geständnisverfahren liegen neue und vielfältige Motivationen zugrunde, ebenso nimmt es Formen an, die sich von den Praktiken der Buße deutlich unterscheiden (vgl. ebd., S. 66f.). Über die Praktiken der Beichte erhält das christliche Pastorat Zugriff auf das Gewöhnliche des Lebens: Im Ritual des Geständnisses ist derjenige, der spricht, dazu verpflichtet, selbst banale Verfehlungen und unscheinbare Gedanken, Absichten, Begierden offenzulegen. Im Vollzug der Beichte wird das darin Gesagte zugleich ausgelöscht. Anstelle des Gesagten treten die Reue und die Werke der Buße (vgl. Foucault 2012, S. 324f.). Später ist das Geständnis nicht mehr Element einer religiösen, sondern einer administrativen Anordnung; nicht mehr Element des Verzeihens, sondern eines Aufzeichnungsmechanismus. Alles, was gesagt wird, wird schriftlich festgehalten, zusammengetragen und archiviert. Hierin besteht ein weiterer Unterschied zur christlichen Bußpraxis, denn dort löscht sich das Gesagte im Vollzug der Beichte selbst aus. Das einmalige, augenblickliche Bußgeständnis wird ersetzt durch einen minutiösen Dokumentationsapparat (vgl. ebd., S. 325).

Mit dem christlichen Pastorat entsteht eine neue Machtform, die sich durch spezifische Modi, Prozeduren und Techniken der Individualisierung auszeichnet. Für Foucault hat die abendländische Geschichte der menschlichen Individualisierungsprozeduren ihren Ausgangspunkt im christlichen Pastorat: Die Macht des modernen abendländischen Staates bestimmt Foucault als eine zugleich individualisierende und totalisierende Macht, und diese Kombination aus Individualisierungstechniken und Totalisierungsverfahren sei den christlichen Institutionen entlehnt (vgl. Foucault 2017, S. 267f.). Demnach habe der moderne Staat die Pastoralmacht in eine neue politische Form integriert (vgl. Foucault 1994, S. 248).

Folgt man dieser Analyse, so hat sich ein Übergang von der christlichen Seelsorge zur politischen Regierung der Menschen vollzogen. Im 18. Jahrhundert tritt die kirchliche Institutionalisierung zunehmend in den Hintergrund, was aber bleibt, ist die Funktion der Pastoralmacht, die sich ausbreitet und sich außerhalb der kirchlichen Institution vermehrt. Um das 18. Jahrhundert findet eine neue Verteilung und Organisation dieser individualisierenden Machtform statt (vgl. ebd., S. 248f.). Diese ›neue‹ Pastoralmacht unterscheidet sich in einigen Aspekten vom christlichen Pastorat (vgl. ebd., S. 249f.).

- Die ›neue‹ Pastoralmacht verfolgt andere Ziele. Es geht nun nicht mehr darum, die Leute zur Erlösung in einer jenseitigen Welt zu führen, sondern ihnen das Heil in der diesseitigen Welt zu sichern. Das Heil in der diesseitigen Welt umfasst biopolitische Dimensionen wie Gesundheit, Wohlergehen, Sicherheit oder Schutz. Die religiösen Ziele des christlichen Pastorats werden durch weltliche ersetzt.
- Die Pastoralfunktion wird nun nicht mehr allein von der kirchlichen Institution erfüllt, sondern verteilt sich auf Institutionen der öffentlichen Sicherheit und Ordnung, Einrichtungen des Gesundheitswesens, schulische Institutionen oder auch die Familie.
- Mit der Verteilung der Pastoralfunktion auf verschiedene Institutionen geht auch eine Ausweitung der Ziele und der Agenten der Pastoralmacht einher. Das Wissen über den Menschen spaltet sich auf in ein quantitatives Wissen über die Bevölkerung und in ein analytisches Wissen über das Individuum.

Der entscheidende Punkt ist, dass die pastorale Macht im modernen abendländischen Staat nicht länger an eine einzelne Institution gebunden ist, sondern die gesamte Gesellschaft durchzieht und sich auf eine Menge von Institutionen ausdehnt (vgl. ebd., S. 249f.), nicht zuletzt auch auf die schulische Institution. In Folge dieser Transformation hat die Instanz des Pastors in Psychotherapeut:innen, Beratern, Expert:innen und Coaches ihr säkulares Pendant gefunden. In der sog. ›neuen Lernkultur‹ übernimmt auch die Lehrkraft verstärkt die Rolle als Lerncoach oder Lernbegleiterin. In ausgeklügelten Lehr-Lern-Arrangements tritt die Lehrperson nicht mehr als Instanz der Macht und direkten Einwirkung in Erscheinung. Dieser Ort verlagert sich nun in Beratungsgespräche, in denen individuelle Lernzuwächse festgestellt und dokumentiert, Lernhindernisse diagnostiziert, Lernziele und differenzierende Maßnahmen vereinbart werden. Individuelle Beratungsgespräche, Überprüfungslisten und Evaluierungsinstrumente entpuppen sich als neue Formen des Geständnisverfahrens bzw. der Gewissensleitung, die eine Einwirkung auf das Individuum ermöglichen. In der schulischen Institution werden die Schüler:innen an einen Machttypus gewöhnt, der ihnen später in anderen gesellschaftlichen und beruflichen Zusammenhängen wiederbegegnen wird (vgl. Hellgermann 2018, S. 59f.).

Die individualisierende Macht entfaltet ihre Wirkungen, indem sie in das Verhalten der Individuen eingreift, aber eben nicht über direkte Vorgaben (Verbote, Befehle, Anordnungen etc.), sondern indem sie das Handeln der Individuen anleitet: Sie eröffnet und rahmt ein Handlungsfeld, ein Feld mit verschiedenen Handlungsoptionen. Machtausübung und Lenkung erfolgen über offene Lernformen: Die Lehrperson stellt ein Lehr-Lern-Arrangement als Handlungsraum bereit, in dem bestimmte Handlungs- und Verhaltensweisen bereits vorstrukturiert sind. Standardisierungen bilden ein zusätzliches Kontrollinstrument, mit dem das eigene Handeln überprüft werden kann. Im Unterschied zur Disziplinierung, die von den Beherrschten als eine Form äußerer Kontrolle erfahren wird, beruht die Effektivität der individualisierenden Macht auf der Verinnerlichung der von außen gestellten Erwartungen und Anforderungen (vgl. ebd., S. 60ff.). Im Diskurs der ›neuen Lernkultur‹ ist dann häufig die Rede von ›Selbststeuerung‹ [*self-directed learning*] (oder ›Selbstkompetenz‹, ›Selbstkontrolle‹, ›Selbstorganisation‹ und ähnlichen der Psychologie und Managementsprache entlehnten Begriffen). Damit verbunden

ist die Ideal- bzw. Zielvorstellung des aus eigenem Antrieb aktiven Individuums. Selbststeuerung kann sich auf die Auswahl von Lernzielen, -inhalten und -methoden, auf das ›Zeitmanagement‹ oder auch auf die Wahl des Lernorts und des Lernpartners beziehen und schließt die eigenständige Bewertung des Lernerfolgs mit ein (vgl. Dammer 2019, S. 41).

Konstruktivismus und Kybernetik bilden die beiden zentralen Bezugstheorien der neuen Lernkultur und liefern die theoretischen Grundlagen zur Konzeption eines Lerners, der in der Lage ist, sich auf der Basis bestimmter Vorgaben selbst zu steuern. Da die Steuerimpulse durch die Lehrperson wegfallen, müssen Lehr-Lern-Arrangements so organisiert sein, dass »die der Schulpflicht unterliegenden Lerner aus eigenem Antrieb tun sollen, was man von ihnen erwartet.« (ebd., S. 41f.) Für den Pädagogen Karl-Heinz Dammer liegt die Besonderheit der neuen Lernkultur darin, »dass hier ›das aus eigenem Antrieb‹ lernende Individuum fokussiert wird, das dank früher schulischer Gewöhnung an ›Selbststeuerung‹ die Fremdbestimmtheit seiner vermeintlichen Freiräume möglichst nicht mehr wahrnehmen soll, um reibungslos unter neoliberalen Bedingungen zu funktionieren.« (ebd., S. 43)

Wie die neue Lernkultur in die Praxis umgesetzt wird, erläutert Dammer am Beispiel des Schweizer Instituts Beatenberg, einer privaten Ganztagsschule, deren Konzepte beispielsweise auch die baden-württembergische Gemeinschaftsschulreform mit inspiriert haben. Selbstgesteuertes Lernen wird dort über sog. ›Lernjobs‹ organisiert. Verschiedene Kompetenzraster und die darin festgelegten Standards sollen Transparenz, systematisches Feedback und die stetige Reflexion des eigenen Leistungsstandes ermöglichen. Individuell protokollieren die Schüler:innen ihre wöchentlichen Ziele, Erwartungen und Arbeitsplanungen. Im Wochenrhythmus werden die Ergebnisse mit einem Lerncoach besprochen und in sog. ›Lernkontrakten‹ Zielvereinbarungen für die nächsten Lernschritte getroffen (vgl. ebd., S. 42f.).

Wie das Beispiel des Schweizer Instituts Beatenberg nachdrücklich zeigt, stehen Formen und Techniken der Standardisierung (Kompetenzbeschreibungen, Zielvereinbarungen, Bezugsnormen etc.) keineswegs im Widerspruch zum neoliberalen Imperativ der Individualisierung. Standardisierungen dienen als Arbeits-, Selbstführungs- und Evaluationsinstrumente, mit denen das »unternehmerische Selbst« (Bröckling 2007) eigenständig und eigenverantwortlich überprüfen kann, ob es in der jeweiligen Situation sinnvoll bzw. ›richtig‹ gehandelt hat. Auf diese Weise wird das Individuum schon früh an Effizienzorientierung, Qualitätskontrolle und Wachstumslogik gewöhnt – Prozeduren und Prinzipien, die auch in einer als Markt und durch Wettbewerb strukturierten Gesellschaft von zentraler Bedeutung sind (vgl. Hellgermann 2018, S. 63f.).

Kontrolle (Gilles Deleuze)

Die neue Lernkultur mit ihren Individualisierungstechniken und -prozeduren bringt Subjekte hervor, die ihr gesamtes Leben und die eigene Person »als eine Art Managementprojekt mit dem Ziel der permanenten Selbstoptimierung« (Dammer 2019, S. 42) begreifen, und inkludiert sie als selbstkompetentes Humankapital in die »Kontrollgesellschaft«. In seinem Essay *Postskriptum über die Kontrollgesellschaften* (2017 [1990])

argumentiert der Philosoph Gilles Deleuze, dass die sog. »Kontrollgesellschaften« dabei seien, die von Foucault beschriebenen und analysierten Disziplinargesellschaften abzulösen. Foucault beschreibt die Disziplinargesellschaft als die Summe verschiedener, voneinander getrennter, geschlossener Milieus: die Familie, die Schule, die Kaserne, das Gefängnis etc. Jedes dieser Milieus bildet einen geschlossenen Raum mit jeweils eigenen Regeln. Im Laufe seines Lebens wechselt das Individuum von einem geschlossenen Milieu zum nächsten. Die »Einschließungs-Milieus« (Deleuze 2017, S. 254), die das Individuum durchläuft, stellen demzufolge voneinander unabhängige Variablen dar. Um den Unterschied zwischen Disziplinar- und Kontrollgesellschaft greifbar zu machen, verwendet Deleuze eine Analogie. Jedes dieser »Einschließungs-Milieus« entspreche einer einzelnen Gussform. In der Kontrollgesellschaft hingegen habe man es mit einer Art Modulation zu tun; einer sich selbst verformenden Gussform, die sich permanent verändere. Diesem Bild einer sich selbst verformenden Gussform entspricht das Modell des Unternehmens (vgl. ebd., S. 256). In der Kontrollgesellschaft, so Deleuze, setzt sich in allen Institutionen das Modell des Unternehmens durch. Prozeduren und Prinzipien wie Konkurrenz und Steigerungszwang trieben die Individuen zu permanenter Weiterbildung und kontinuierlicher Selbstkontrolle an. Die Kontrollgesellschaft zeichne sich dadurch aus, dass man »nie mit irgend etwas fertig wird« (ebd., S. 257).

Der »unbegrenzte Aufschub« (ebd., S. 257) (der Zwang zu permanenter Weiterentwicklung in Verbindung mit kontinuierlicher (Selbst-)Kontrolle) ist das allgemeine Kennzeichen der postdisziplinären Gesellschaft und manifestiert sich in unzähligen Variationen: lebenslanges bzw. -begleitendes Lernen (Angebote kommerzieller Nachhilfeanbieter, Fortbildungsmaßnahmen, Ausbildungs-Workshops, Ratgeberliteratur), die Entdifferenzierung von Arbeit und Freizeit (Formen des *New Work*, *Work-Life-Blending*), Körperarbeit (digitale Selbstvermessung, biometrische Langzeitbeobachtungen). Kontrolle basiert auf der Verinnerlichung von Macht und erfordert die Beteiligung des Individuums.

Nach diesem Überblick soll noch einmal auf die wesentlichen Unterschiede zwischen den hier besprochenen Machtformen – Disziplin, Individualisierung, Kontrolle – eingegangen werden, um abschließend auf die Spannungen und Widersprüche zu sprechen zu kommen, die entstehen, wenn in einer Institution unterschiedliche Machttypen aufeinandertreffen. Das Subjekt der Disziplin erfährt die Macht als eine *begrenzte* Macht. Es verknüpft diese Machtform mit einer bestimmten Institution, die baulich abgeschlossen ist, wo in einem festgelegten Zeitrahmen und Rhythmus nach gewissen Regeln Handlungen ausgeführt werden und in der sich eine geschlossene Gruppe von Individuen aufhält. Im Unterschied zur äußeren Disziplinierung, die als Form der Machtausübung eindeutig identifiziert werden kann, tritt die individualisierende Macht in diskreten Formen auf. Sie entfaltet ihre Wirkungen nicht über disziplinäre Unterweisungen und direkte Vorgaben (Verbote, Befehle, Anordnungen etc.), sondern appelliert an die Eigenverantwortung und Selbstkompetenz des Individuums. Dieser Typus von Macht beruht wesentlich auf der Verinnerlichung der von außen gestellten Erwartungen und Anforderungen. Die Unterschiede, die zwischen Disziplin und Individualisierung bestehen, betreffen demzufolge die zugewiesenen Rollen und das Selbstverständnis der sozialen Akteure (vertikal organisierte, hierarchische Strukturen vs. flache Hierarchien; vorgegebene Leistungsnormen vs. Selbstständigkeit und Eigenverantwortung) sowie die zur

Anwendung kommenden Techniken, Instrumente und Prozeduren (direkte Anweisungen und Prüfungen verbunden mit Sanktion und Belohnung vs. Selbststeuerung mithilfe von Kontrolltechniken: permanente Dokumentation, Evaluation und Beratung).[4]

Die schulische Institution kann als ein Kreuzungspunkt dieser unterschiedlichen Machtformen beschrieben werden. Das Schüler-Subjekt muss einer doppelten Rolle gerecht werden; es befindet sich in einer doppeldeutigen strukturellen Position, hin- und hergerissen zwischen seiner alten Rolle als Subjekt einer Disziplinarinstitution und seiner neuen Rolle als selbstkompetentes Humankapital der Kontrollgesellschaft.[5] Die konzentrierte Logik und das Gefängnis-Regime der Disziplin (eingehegte Räume und disziplinarische Aufteilung der Zeit, zentralisierte Autorität und hierarchische Überwachung, Routine, Belohnungs- und Vergütungssysteme) werden ergänzt um verflüchtigende, kybernetische Formen von Macht, Technologien der Kontrolle und die Logik des Konsums (vgl. Fisher 2017, S. 31). In der Kontrollgesellschaft ist die schulische Institution eingebettet in eine Art weit verstreutes Unternehmen, das das Individuum mit Bildungsangeboten versorgt und Lernmöglichkeiten eröffnet: das Schüler-Subjekt als Konsument, Bildung als Dienstleistung. Folgerichtig beschreibt der Kulturwissenschaftler Mark Fisher Kontrolle als ein »System aus fortwährendem Konsum und kontinuierlicher Weiterentwicklung« (ebd., S. 32). Die schulische Institution zeichnet

4 Der Unterschied zwischen disziplinierender und individualisierender Macht entspricht dem Gegensatz von traditioneller, autoritärer und postmoderner, liberaler Vaterfigur: »Man denke an eine Situation, die die meisten von uns aus ihrer Jugend kennen: das unglückliche Kind, das am Sonntagnachmittag seine Großmutter besuchen muß, anstatt mit Freunden spielen zu dürfen. Die Botschaft des altmodischen autoritären Vaters an das widerwillige Kind würde lauten: ›Es ist mir egal, wie du dich fühlst. Erledige einfach deine Pflicht, geh zu deiner Großmutter und benimm dich anständig!‹ In diesem Fall ist die Lage des Kindes letztlich nicht schlimm: Obwohl es gezwungen wird, etwas zu tun, das es ganz eindeutig nicht tun will, kann es seine innere Freiheit behalten und die Fähigkeit, (später) gegen die väterliche Autorität zu rebellieren. Viel schwieriger wäre es mit der Botschaft eines ›postmodernen‹, antiautoritären Vaters: ›Du weißt doch, wie sehr dich deine Großmutter liebt! Trotzdem möchte ich dich nicht zwingen, sie zu besuchen – geh nur zu ihr, wenn du es wirklich willst!‹ Jedes Kind, das nicht blöd ist (also die meisten Kinder), wird sofort die Falle dieser nachgiebigen Haltung erkennen: Hinter dem Anschein der freien Wahl gibt es eine tyrannischere Forderung als diejenige, die der traditionelle autoritäre Vater vorgebracht hat, nämlich einen impliziten Befehl, nicht nur die Großmutter zu besuchen, sondern es auch freiwillig zu tun, aus dem freien Willen des Kindes heraus. Eine solche falsche freie Wahl ist der Befehl des obszönen Über-Ichs: Es beraubt das Kind sogar seiner inneren Freiheit und ordnet nicht nur an, was es tun soll, sondern was es wollen soll.« (Žižek 2016, S. 122f.) Mit diesem Beispiel will der Kulturkritiker Slavoj Žižek zeigen, dass es in einer Situation, in der alles erlaubt ist, nicht etwa zu weniger, sondern zu mehr Selbstkontrolle kommt. In der gegenwärtigen, vorgeblich postideologischen und liberalen Gesellschaft werden Formen der Unterordnung als neue Formen von Freiheit verkauft. Unter dem Deckmantel der freien Wahl wird ein viel radikalerer Befehl artikuliert: Im Unterschied zum autoritären Vater lautet der Befehl des permissiven, postmodernen Vaters nicht ›Du musst dieses und jenes tun‹, sondern ›Du musst dieses und jenes *freiwillig* tun‹. Im liberalen Zeitalter muss Herrschaft die Form von Freiheit annehmen, Herrschaft kann nicht mehr offen durchgesetzt werden.

5 Was Mark Fisher auf Seiten der Schüler:innen beobachtet, gilt komplementär dazu auch für Lehrkräfte: »Lehrer stehen im Moment unter einem nicht länger hinnehmbaren Druck, zwischen der […] Subjektivität der spätkapitalistischen Konsumenten und den Ansprüchen eines Disziplinarregimes (z.B. Prüfungen abzunehmen) zu vermitteln. […] Lehrer sind zwischen der Rolle eines Moderatoren-Unterhalters und der einer Disziplinar-Autorität gefangen.« (Fisher 2017, S. 35)

sich durch ein Nebeneinander verschiedener Machtformen aus, was in den Individuen unweigerlich Spannungen und Widersprüche erzeugt, da die jeweilige Machtform einer anderen Logik folgt: Die Erwartungen und Ansprüche an das Subjekt der Disziplin unterscheiden sich grundlegend von denen an das Subjekt der Kontrolle.

Den hier besprochenen Instrumenten und Verfahren der schulischen Disziplin und (Selbst-)Kontrolle liegen sowohl pädagogisch-didaktische und lerntheoretische Überlegungen als auch politisch-ökonomische, administrativ-organisatorische und strategische Erwägungen zugrunde. Sie können interpretiert werden als die pragmatische, technische und auf Funktionalität zielende Antwort der Institution auf ein Problem, das die pädagogische Grundsituation in ihrem Kern betrifft: die Offenheit und Kontingenz von Bildungsprozessen und die radikale Unverfügbarkeit des Anderen sowie der gleichzeitige Anspruch auf intentionale Steuerung. Im Sinne eines »Kontingenzmanagements« (Makropoulos 2004) verbinden sich Disziplin, Individualisierung und Kontrolle zu einer Machttechnologie, die auf die Nutzbarmachung des Individuums als neoliberales Humankapital zielt. Das folgende Kapitel zeichnet den diskursiven Rahmen nach, in dem sich die neoliberale Verfügbar- bzw. Nutzbarmachung der Adressat:innen von Bildung vollzieht, und erörtert auf Basis sprachphilosophischer Betrachtungen, warum sich der neoliberale Diskurs im pädagogischen Widerstreit durchsetzen konnte.

IV. Neoliberale Bildung und das Paradoxieproblem der Pädagogik: Management des Unverfügbaren

Neoliberale Bildung wurde in den vorangegangenen Kapiteln primär einer ideologiekritischen Betrachtung unterzogen. Im Vordergrund standen dabei eher allgemeine Überlegungen zum Zusammenspiel von Diskurs, Subjekt und Macht. Ausgeblendet blieb bislang die spezifische pädagogische Situation, in der sich Bildungsprozesse vollziehen. Die Funktionsweise des neoliberalen Diskurses[1] soll daher auch hinsichtlich der pädagogischen Grundsituation eingehend beleuchtet werden. Der neoliberale Diskurs macht sich die Kontingenz von Bildungsprozessen zu eigen, muss diese konstitutive Offenheit aber zugleich aus notwendigen Gründen verschleiern – so die zentrale These, die den folgenden Ausführungen zugrunde liegt. Die Dominanz des neoliberalen Bildungsdiskurses innerhalb des pädagogischen Widerstreits wird auf eben jenes ›Management‹ des Unverfügbaren zurückgeführt.

In einem ersten Schritt soll das Spezifische der pädagogischen Grundsituation bestimmt werden, um anschließend der Frage nachzugehen, wie Bildung in Anbetracht dieser besonderen Konstellation als Steuerungstechnik neoliberaler Ideologie fungiert. Ausgangspunkt ist die Annahme, dass ein »Widerstreit« (Lyotard 1989) den konstitutiven Kern des pädagogischen Diskurses bildet, das Pädagogische somit als ein Konglomerat heterogener Diskursarten beschrieben werden kann. Der Konflikt zwischen den

1 Ob in Bezug auf den Neoliberalismus von einem Diskurs gesprochen werden kann, ist durchaus strittig (vgl. Brown 2021, S. 137f.). Viel eher ist wohl der Fall, dass die neoliberale Ideologie diskursiv operiert und durch Diskurse funktioniert. Das bedeutet, dass unter der allgegenwärtigen Dominanz der neoliberalen Ideologie ganz verschiedene, auch miteinander konfligierende Diskurse existieren, auch oppositionelle Diskurse, die die neoliberale Rationalität kritisieren oder problematisieren und von ihr nur unvollständig kontrolliert werden. Dennoch wird in der vorliegenden Studie von einem ›neoliberalen Diskurs‹ die Rede sein, insofern darunter eine herrschaftslegitimierende und -sichernde Technik der neoliberalen Gesellschaft verstanden wird (vgl. Jäger 2015, S. 25). ›Diskurs‹ wird im Anschluss an den Literaturwissenschaftler Jürgen Link (2005, S. 18) definiert als eine »geregelte, ansatzweise institutionalisierte Redeweis[e]«, die »an Handlungen gekoppelt [ist] und dadurch Machtwirkungen ausüb[t]«. Ein Diskurs schafft die Vorgaben für die Subjektbildung und die Strukturierung und Gestaltung von Gesellschaften (vgl. Jäger/Jäger 2007, S. 23): »Diskurse formieren das Bewusstsein der Subjekte« (Jäger 2015, S. 27) (siehe auch Kapitel VII).

verschiedenen Diskursarten entspringt wiederum dem Paradoxieproblem in der Pädagogik (vgl. Wimmer 2006). Der Widerstreit zwischen den heterogenen Diskursarten ist somit untrennbar mit dem Problem der pädagogischen Paradoxie verbunden, das in der Notwendigkeit der intentionalen Steuerung und der gleichzeitigen Unverfügbarkeit des Anderen besteht.

Das Paradoxieproblem in der Pädagogik

In seiner Studie zum Paradoxieproblem in der Pädagogik kommt der Erziehungswissenschaftler Michael Wimmer (2006) auf den Umstand zu sprechen, dass Institutionen, Vorstellungen sowie Praktiken des Bildungssystems einen Zukunftsbezug aufweisen. Die pädagogische Paradoxie hängt unmittelbar mit dieser Zukunftsorientierung in Bereichen von Erziehung und Bildung zusammen. Denn in dem Maß, wie sich im modernen Diskurs über Erziehung die Vorstellung durchgesetzt hat, dass die Zukunft des Menschen nicht länger durch seine Herkunft bestimmt wird, hat die Offenheit und Unbestimmtheit des Zukunftsbezugs der Pädagogik als entscheidende Variable im pädagogischen Denken und Handeln an Bedeutung gewonnen. Konfrontiert mit der »doppelten Unbestimmtheitsproblematik des Menschen« (Benner 1991, S. 22), dem Nicht-Wissen in Bezug auf Natur und Endbestimmung des Menschen, konstituiert die Pädagogik ihren Gegenstandsbereich, ihre Aufgaben, Ziele und Methoden. Insofern die primäre Aufgabe von Erziehung darin besteht, »daß die Jugend tüchtig werde einzutreten in das, was sie vorfindet, aber auch tüchtig in die sich darbietenden Verbesserungen mit Kraft einzugehen« (Schleiermacher 2000, S. 34), ist sie mit dem grundlegenden Problem konfrontiert, über die eigenen Ziele und Anstrengungen nicht verfügen zu können, da das, was angestrebt wird, überhaupt erst von den Adressat:innen hervorgebracht wird (vgl. Wimmer 2006, S. 9f.).

Wenngleich dieses Unvermögen den Ausgangspunkt jeder modernen Erziehungs- und Bildungstheorie bildet, muss sich die Pädagogik mit Fragen der intentionalen Steuerung von Erziehungs- und Bildungsprozessen auseinandersetzen. Sie befindet sich somit in einer widersprüchlichen Situation: Sie konstituiert sich in einem Spannungsverhältnis, d.h. zwischen der Unverfügbarkeit des Anderen auf der einen Seite und dem Wunsch bzw. Bestreben nach intentionaler Steuerung auf der anderen Seite. Die pädagogische Grundsituation hat folglich die Struktur einer Paradoxie: Die Erziehungs- und Bildungswissenschaft möchte etwas, was sie nicht kann und was sie im Grunde auch nicht darf, »man will es aber dennoch machen, und zwar weil es notwendig ist und auch gesellschaftlich gefordert wird.« (ebd., S. 14) Im erziehungswissenschaftlichen Diskurs haben sich im Hinblick auf die pädagogische Paradoxie unterschiedliche Umgangsweisen herausgebildet (vgl. ebd., S. 10ff.).[2]

2 Michael Wimmer umreißt drei Ansätze, mit denen die Pädagogik ihrer eigenen paradoxen Situation zu begegnen versucht. Die erste Richtung pädagogischen Denkens und Handelns, auf die Wimmer zu sprechen kommt, ist sich den Grenzen ihres Wirkens bewusst, sucht aber nach praktischen Wegen, um handlungsfähig zu bleiben. Sie zieht also pragmatische Lösungswege in Betracht, weil sie ihre Handlungsfähigkeit als gesellschaftlich notwendig erachtet. Im zweiten Ansatz wird die Unmöglichkeit der pädagogischen Aufgabe entparadoxiert, indem praktische Anforderungen aus

Im Allgemeinen betrachtet die Pädagogik die ihr inhärente Paradoxie, die sich aus der Unvereinbarkeit von Theorie und Praxis bzw. Denken und Sein ergibt, als problematisch und störend. Die Unvereinbarkeit von Theorie und Praxis stellt für sie ein zu lösendes Problem dar. Demgegenüber vertritt Wimmer die These, dass Unvereinbarkeiten, Paradoxien und Antinomien für das pädagogische Denken und Handeln geradezu konstitutiv sind, was im Umkehrschluss bedeutet, dass die Pädagogik durch den Ausschluss des Anderen, des Unbestimmbaren, des Unmöglichen ihre eigene Identität preisgibt. Die Auflösung der von ihr als problematisch erachteten Paradoxie bedeutete letztlich ihren Selbstverlust, da die Paradoxie den konstitutiven Kern der Pädagogik bildet (vgl. ebd., S. 17f. u. S. 30f.).

Bereits in der Antike, im Mittelalter und der frühen Neuzeit fasst man Erziehung als ein problematisches Unterfangen auf. Doch erst im Übergang zur Moderne offenbart sich die aporetische Struktur der Erziehung in ihrer ganzen problematischen Tragweite. Als zu Beginn des 18. Jahrhunderts die feudale geburtsständische Gesellschaftsordnung von einer funktional differenzierten Gesellschaftsordnung abgelöst wird, tritt die Problematik der Erziehung deutlich zutage, die mit dem Erziehungswissenschaftler Dietrich Benner auch als »doppelte Unbestimmtheitsproblematik« (Benner 1991, S. 22) beschrieben werden kann: Man wird sich der Unbestimmtheit des Menschen ebenso wie der Zukunftsoffenheit der Gesellschaft bewusst, da die Verbindlichkeit religiöser, metaphysischer, natürlicher und naturrechtlicher Bestimmungen zunehmend in Frage gestellt wird. Befreit von bis dahin unhinterfragten Ordnungen, Normen und Praktiken gewinnt für die Menschen die Verwirklichung der eigenen individuellen Freiheit an Bedeutung. Ab dem Moment, als der Mensch den Rang eines autonomen Vernunftsubjekts einnimmt, wird Erziehung explizit zum Problem, was sich in der Frage ausdrückt, wie man angesichts der »doppelten Unbestimmtheitsproblematik« Bildung ermöglichen kann (vgl. Wimmer 2006, S. 35ff.). Im 20. Jahrhundert werden die antinomische Struktur der Pädagogik und die damit verbundene Legitimationsproblematik explizit zum Gegenstand des pädagogischen Diskurses gemacht. Versuche, die Grenzen von Erziehung auszuloten, erfolgen in der Regel um zwei Pole herum: Freiheit und Zwang. In diesem Spektrum von Freiheit und Zwang verteilen sich die verschiedenen Stimmen des pädagogischen Diskurses. Am äußeren Rand dieses Spektrums sind zum einen jene Positionen vertreten, die eine stärker autoritäre Haltung vertreten und dazu tendieren, im Adressaten ein manipulierbares Objekt zu sehen (Zwang). Zum anderen können solche Positionen identifiziert werden, die die intentionale Wirksamkeit pädagogischen Handelns in Frage stellen und stattdessen den Freiheitspol im pädagogischen Geschehen betonen (Freiheit) (vgl. ebd., S. 39ff.).

---

dem Zuständigkeitsbereich ausgeklammert werden und sich nur auf theoretischer Basis mit normativ-moralischen Fragen befasst wird. Die dritte Herangehensweise an die pädagogische Paradoxie erkennt zwar an, dass Erziehungswissenschaft keine normative und unmittelbar praxistaugliche Theorie entwickeln kann. Sie insistiert aber zugleich darauf, dass Denken und Handeln nicht gänzlich voneinander zu trennen sind. Somit ist sie sich der pädagogischen Paradoxie bewusst, sieht sich aber ebenso gefordert, Antworten auf die paradoxe Situation zu finden. Nur interessiert sie nicht die Frage, welche Antwort die wahre oder richtige ist, sondern wie man dem Problem am ehesten gerecht wird (vgl. Wimmer 2006, S. 14f.).

Im Anschluss an den Erziehungswissenschaftler Jörg Ruhloff (1991) spricht Wimmer folglich von einem ›Riss‹, der durch die Pädagogik geht und die Pädagogik als Wissenschaft ins Wanken bringt. Dieser Riss sei weniger Resultat einer äußeren Erschütterung, sondern habe seine Ursache vielmehr in der Inhomogenität seines Fundaments (vgl. Wimmer 2006, S. 47f.). Das Gebäude der Pädagogik sei auf Bauteilen errichtet worden, die nicht zusammenpassen. Eben jene Unvereinbarkeit im Aufbau der Pädagogik sei es, die »das Gelingen aller Versuche, eine homogene pädagogische Theorie oder Wissenschaft aufzubauen, ebenso vereitelt wie eine homogene Erziehungs- und Bildungspraxis« (Ruhloff 1991, S. 71). Die Wissenschaft von Erziehung und Bildung fasst den sie durchziehenden Riss als Problem auf, weil er sie zum einen in der Erfüllung ihrer Aufgabe paralysiert und zum anderen ihre Wissenschaftlichkeit infrage stellt (Rationalitätskriterien der Konsistenz, Kohärenz und Widerspruchsfreiheit werden nicht erfüllt). Um ihre Handlungsfähigkeit und Legitimität zu sichern, ist die Pädagogik daher bestrebt, die ihr inhärenten Widersprüche aufzulösen (vgl. Wimmer 2006, S. 48). Ein solches Auslöschen der Widersprüche führt allerdings unweigerlich zum Einsturz der Pädagogik, da man ihr damit den (Wesens-)Grund nimmt. Das, was die Pädagogik ins Wanken bringt, ist zugleich das sie durchziehende Gerüst, welches sie zusammenhält: »Die Pädagogik wird also *von ihrem Riss zusammengehalten*.« (ebd., S. 50, Herv. i.O.)

Die Hegemonie der neoliberalen Diskursart und die Auflösung des Unverfügbaren

Nachdem die pädagogische Paradoxie in ihren Grundzügen skizziert wurde, soll erörtert werden, wie Bildung angesichts dieser heterogenen Konstellation als Steuerungstechnik der neoliberalen Ideologie fungieren kann. Ausgangspunkt ist die folgende These: Bildung kann nur dann als Steuerungstechnik und Machtinstrument neoliberaler Ideologie fungieren, wenn der für die Pädagogik konstitutive Widerstreit (auf-)gelöst bzw. invisibilisiert wird. Dies hat etwas mit den spezifischen Anforderungen und Erwartungen zu tun, die der neoliberale Spätkapitalismus an Bildung stellt (siehe Kapitel I). In den vergangenen drei Jahrzehnten fand im Kontext der Globalisierung eine umfassende Transformation moderner Gesellschaften zu sog. ›Wissensgesellschaften‹ statt: Im globalen Wettbewerb sind moderne Gesellschaften in zunehmendem Maße von Wissen sowie wissenschaftlich-technischen Innovationen abhängig. Von Individuen wird die Kompetenz verlangt, mit Wissen situationsgerecht umzugehen, sich rechtzeitig und flexibel auf Veränderungen einzustellen, Wissen zu optimieren und weiterzuentwickeln. Der Pädagogik kommt damit die Aufgabe zu, die Gesellschaft zukunftsfähig zu machen. Wimmer zufolge besteht allerdings eine Diskrepanz zwischen der hohen gesellschaftlichen sowie wirtschaftlichen Bedeutung, die man dem ›Rohstoff‹ bzw. der ›Produktivkraft‹ Wissen zuspricht, und der kategorialen Unschärfe, die den Wissensbegriff kennzeichnet (Wissen ist in der Postmoderne zunehmend mehrdeutig, relational und unsicher geworden) (vgl. ebd., S. 19f.). Dieses Spannungsverhältnis – erhöhter Bedarf an Wissen sowie hohe Relevanz des Wissens auf der einen Seite, relationale und unsichere Struktur des Wissens auf der anderen Seite – bedeutet eine Verschärfung der pädagogischen Paradoxie.

Mit Bildung sollen Menschen auf die zukünftige Gesellschaft vorbereitet werden, indem sie kompetent gemacht werden. Bildung soll gewährleisten, dass sich die Individuen in einem auf die Zukunft gerichteten Prozess jene Kompetenzen aneignen, die unter den Bedingungen der ›Wissensgesellschaft‹ zur Systemerhaltung und -steigerung erforderlich sind. Dieses Ziel von Bildung wird von mindestens drei Momenten des ›Unverfügbaren‹[3] konterkariert:

- *Unverfügbarkeit des Anderen*. Die Wirkungen und Anstrengungen von Bildung können nicht vollständig unter Kontrolle gebracht werden, da das, was angestrebt wird, überhaupt erst von dem zu bildenden Individuum hervorgebracht wird.
- *Unverfügbarkeit des Wissens*. In der Postmoderne haben sich Status und Struktur von Wissen grundlegend verändert. Die Postmoderne zeichnet sich durch den Verlust eindeutiger Weltbilder und eines (scheinbar) sicheren, definierbaren Wissens aus. Ein festes Wissen kann den Anforderungen einer immer komplexer und flexibler werdenden Welt nicht mehr genügen. Vor dem Hintergrund einer globalisierten und digitalisierten Wissensökonomie ist die Menge an Wissen exponentiell gewachsen und die Zugänge zu diesem Wissen haben sich vermehrt. Diese tiefgreifenden Veränderungen sind mit neuen Umgangsweisen mit und Anforderungen an Wissen verbunden. Wissen zeichnet sich somit durch eine kategoriale Unschärfe aus. In der Postmoderne ist Wissen mehrdeutig, relational und unsicher geworden und entzieht sich somit der totalen Verfügbarkeit und Kontrolle.
- *Unverfügbarkeit des Zukünftigen*. Dem Prozess, in dem sich Bildung vollzieht, ist ein Zukunftsbezug eigen, was eine umfassende Verfügbarkeit und Kontrolle *per se* ausschließt.

Will Bildung dem erhöhten Bedarf an Wissen und seiner gestiegenen Relevanz gerecht werden, damit Individuen ›gesellschaftsfähig‹ werden und am Markt bestehen, so

3 Der Begriff des »Unverfügbaren« bzw. der »Verfügbarmachung« wird im Anschluss an Hartmut Rosas (2019) Theorie der Weltbeziehung verwendet. Dem Soziologen zufolge kann sich die gegenwärtige Gesellschaft nur dynamisch stabilisieren. Sie bedarf der stetigen Steigerung, um sich in ihrer Struktur zu erhalten. Diese Dynamik hat sich mittlerweile zu einem leerlaufenden Steigerungszwang entwickelt. In einem Modus der Weltbeziehung, der auf Optimierung zielt, müssen Prozesse kontrollierbar und verfügbar gemacht werden. Diese Tendenz beobachtet Rosa auch in den Bereichen von Erziehung und Bildung. Erziehungswissenschaftliche Forschung und Bildungspolitik versuchen schulische Bildungsprozesse verfügbar, sprich messbar und steuerbar zu machen, indem sie Bildung als Kompetenzentwicklung definieren und diese parametrisieren: »[D]ann lässt sich erstens mittels exakter Lehrpläne planen, wann was gelernt werden soll, zweitens mittels weltweit vergleichender, exakter Erhebungsmethoden (PISA) genau messen, ob die Ziele erreicht wurden, drittens mittels gezielter Lehr- und Lernmethoden und einer evidenzbasierten wissenschaftlichen Begleitforschung genau bestimmen, wann an welchen Stellschräubchen wie gedreht werden muss, um die Ergebnisse zu verbessern.« (Rosa 2019, S. 78f.) Rosa argumentiert, dass Bildung nicht einfach mit dem Erwerb bestimmter Kompetenzen gleichgesetzt werden kann, denn Bildung ist ein »Prozess des In-Resonanz-Tretens zwischen Subjekt und Welt« (ebd., S. 79). Demnach ereignet sich Bildung immer dann, wenn ein gesellschaftlich relevanter Weltausschnitt das Gegenüber affiziert. Dieser Prozess bzw. dieses Ergebnis lässt sich weder planen, erzwingen noch kontrollieren, allenfalls lassen sich hierfür dispositionale und situative Voraussetzungen schaffen.

müssen die drei genannten Momente des Unverfügbaren aufgelöst bzw. invisibilisiert werden:

- Auflösung der *Unverfügbarkeit des Individuums* – Das Individuum trägt für seinen eigenen Bildungsprozess Verantwortung. Wird erreicht, dass das Individuum vorgegebene Ziele verinnerlicht, heteronom gesetzte Anforderungen, Kompetenzen und Standards als die eigenen internalisiert (Individualisierung), die Verantwortung für seinen Bildungsprozess (Responsibilisierung) und für die ständige Optimierung seines Marktwerts (Bildung als Investition in das Humankapital, Entrepreneurisierung) übernimmt, so kann über das Individuum weitestgehend verfügt werden. Die Adressat:innen von Bildung werden dazu gebracht, von selbst zu wollen, was sie sollen:

  »Die Individuen werden mit der performativen Kraft einer über alle Medienkanäle verbreiteten Sprachmagie dazu aufgefordert, sich als Manager ihrer selbst zu begreifen, die sich selbst kontrollieren und steuern, die ihr Leben selbst in der Hand haben und für sich selbst, ihr Lernen, ihre Ausbildung, ihre Ressourcen, die Aktivierung und Optimierung ihrer Potenziale und die Wahrnehmung ihrer Chancen verantwortlich sind, aber eben auch für die nicht wahrgenommenen Chancen und Lernmöglichkeiten. Ihre so verstandene Freiheit verpflichtet sie, sich den schnell wandelnden Existenzbedingungen flexibel und vorausschauend anzupassen, wollen sie sich nicht selbst ausschließen. Durch die Suggestion, sie müssten die Macht über die ihnen unverfügbaren Bedingungen erringen, werden sie nicht nur dem angeblich lösbaren Paradox ausgesetzt, Unverantwortbares verantworten zu müssen, sondern die Freiheit ihrer Selbststeuerung erweist sich als identisch mit dem Zwang zur Systemerhaltung […].« (ebd., S. 24)

- Auflösung der *Unverfügbarkeit des Wissens* – Bildung wird mit Kompetenzerwerb gleichgesetzt. Wird Bildung in Form beschreibbarer und damit überprüfbarer und vergleichbarer Ziele und Standards kompetenztheoretisch reformuliert und nimmt das Individuum diese Ziele als die eigenen an, so ist das Wissen nicht mehr unsicher und relational, sondern in hohem Maße kontrollierbar und steuerbar (Standardisierung). Die kompetenztheoretische Transformation des Bildungsbegriffs reagiert auf die gesellschaftliche und ökonomische Situation im neoliberalen Spätkapitalismus. In einer Gesellschaft, die sich im ständigen Umbruch befindet, müssen die Adressat:innen von Bildung darauf vorbereitet werden, sich Wissen und Kompetenzen selbstständig anzueignen, um auf Veränderungen flexibel und situationsgerecht reagieren und an allen Orten im ökonomischen Prozess zum Einsatz kommen zu können.
- Auflösung der *Unverfügbarkeit des Zukünftigen* – Bildung wird zu permanenter Weiterbildung. Wird der Output an Bildung als messbare, vergleichbare, steigerbare, zukunftsfähige und problemoffene Kompetenzen und Standards formuliert, so kann er jederzeit effizient organisiert, quantitativ gesteigert und qualitativ optimiert werden. Wird zusätzlich über Prozesse der Individualisierung, Responsibilisierung und Entrepreneurisierung erreicht, »dass die Individuen selbstständig, selbstgesteuert

und selbstverantwortlich für ihre Brauchbarkeit Sorge tragen und sie unter Bedingungen der Ungewissheit, Unentscheidbarkeit, Pluralität und Zukunftsoffenheit gesellschaftlich unausweichlichen Erwartungen vorausschauend anpassen« (ebd., S. 25f.), so erscheint das heute noch Nicht-Vorstellbare und Nicht-Vorhersehbare als antizipierbar und in hohem Maße planbar (Flexibilisierung). Auf diese Weise wird der Zukunftsbezug von Bildung in eine permanente Gegenwärtigkeit von Weiterbildung umgewandelt (vgl. Deleuze 2017).

Die drei genannten Momente des Unverfügbaren müssen unter Kontrolle gebracht und verfügbar gemacht werden, wenn es »[a]us der Perspektive des Marktes und in den Zielbestimmungen des Bildungssystems […] bei Bildung dann nur noch um gesellschaftliche Brauchbarkeit, um funktionale Passungen und um die optimale Entwicklung, Profilierung und Ausschöpfung von Humanressourcen [geht]« (Wimmer 2006, S. 25). Indem der neoliberale Diskurs ein technisches (Maximierung von Leistung, Erreichen des optimalen Input/Output-Verhältnisses) mit einem ökonomischen Kriterium (Ausrichtung von Entscheidungen, Handlungs- und Verhaltensweisen an einem Kosten-Nutzen-Kalkül) mit dem Ziel der Individualisierung, Responsibilisierung und Entrepreneurisierung verbindet, werden die skizzierten Momente des Unverfügbaren invisibilisiert bzw. als antizipierbar ausgegeben.

Widerstreit und Rechtsstreit

Die macht- und herrschaftstechnische Instrumentalisierung von Bildung geht im neoliberalen Diskurs mit der vermeintlichen Auflösung des Unverfügbaren bzw. Antizipation des Nicht-Antizipierbaren einher. Auf diese Weise setzt sich die neoliberale Diskursart im Bildungsdiskurs gegenüber allen anderen Diskursarten durch und zementiert ihren Hegemonialanspruch. Sie verwandelt den Widerstreit der heterogenen Diskursarten in einen »Rechtsstreit«. Diese Unterscheidung geht zurück auf die sprachphilosophische Konzeption, die der Philosoph und Literaturtheoretiker Jean-François Lyotard in *Der Widerstreit* (1989[1983]) entwickelt. Als »Widerstreit« [*différend*] bezeichnet Lyotard »ein[en] Konfliktfall zwischen (wenigstens) zwei Parteien, der nicht angemessen entschieden werden kann, da eine auf beide Argumentationen anwendbare Urteilsregel fehlt.« (Lyotard 1989, S. 9) Im Kern geht es hierbei um einen Konflikt zwischen verschiedenen Diskursarten, der aufgrund einer fehlenden universalen Urteilsregel nicht geschlichtet werden kann. Vom Widerstreit, also der grundlegenden Inkommensurabilität heterogener Diskurse, ist der sog. »Rechtsstreit« [*litige*] zu unterscheiden. Darunter versteht Lyotard »einen Konflikt zweier Parteien, der geschlichtet werden kann, weil er innerhalb *einer* gemeinsamen Diskursart stattfindet.« (Koller 1999, S. 36, Herv. i.O.) Zwischen zwei oder mehreren verschiedenen Diskursarten ist eine solche Schlichtung nicht möglich, da kein übergreifender Meta-Diskurs existiert, der über die Berechtigung der jeweiligen Diskursart entscheiden könnte. Ein Problem liegt vor, wenn der Widerstreit zwischen heterogenen Diskursarten als Rechtsstreit ausgegeben wird. Das ist immer dann der Fall, wenn dem Widerstreit eine gemeinsame Urteilsregel unterstellt wird, sich

eine Diskursart gegenüber den anderen durchsetzt und sie zum Schweigen bringt (vgl. Lyotard 1989, S. 233).

Der pädagogische Diskurs kann in Anlehnung an Lyotard (1989) als Widerstreit bestimmt werden, insofern ein Konflikt zwischen mehreren heterogenen Diskursarten vorliegt. Dieser Konflikt speist sich aus der pädagogischen Paradoxie. Im Idiom der vorherrschenden neoliberalen Diskursart können die widerstreitenden Momente des pädagogischen Diskurses (Bildung vs. Erziehung, Individualität der zu Bildenden vs. Anspruch der Gesellschaft, Freiheit vs. Zwang…) nicht artikuliert werden, weil etwa im Sinne einer »rückgekoppelten Autonomie« (Kern 1999) Selbst- und Fremdsteuerung zusammenfallen: Steuerungsmodelle referieren auf die Eigenverantwortung und Bereitschaft der Individuen, »vorgegebene Ziele als eigene anzunehmen und ihre Kompetenzen in den Dienst der Ressourcenoptimierung und Leistungssteigerung zu investieren.« (Wimmer 2006, S. 23) In der technologischen und ökonomisierten Semantik und Marktrationalität des neoliberalen Diskurses sind die Momente des Unverfügbaren ausgeschlossen. Doch nur weil diese Widersprüche und Paradoxien im Idiom des neoliberalen Diskurses nicht artikuliert werden können, bedeutet das nicht, dass sie deshalb nicht weiterhin bestünden; sie verlagern sich lediglich von der Ebene der erziehungswissenschaftlichen bzw. bildungsphilosophischen Reflexion in das Individuum selbst, hinterlassen ihre Spuren im Selbstverhältnis des Individuums (und werden auf diese Weise invisibilisiert); werden erfahrbar als und im ›Scheitern‹ (das als individuelles Versagen interpretiert wird), wenn das Individuum den internalisierten Imperativen des Marktes aufgrund von fehlenden Ressourcen nicht gerecht wird bzw. nicht gerecht werden kann.

Lyotards Konzeption des »Widerstreits« liefert eine sprachphilosophische Begründung für die Hegemonie der neoliberalen Diskursart innerhalb des pädagogischen Diskurses: Der neoliberale Diskurs verwandelt den Widerstreit der heterogenen Diskursarten in einen Rechtsstreit, indem er die pädagogische Paradoxie invisibilisiert. Der neoliberale Diskurs kann sich gegenüber anderen Diskurse durchsetzen, da in seinem technizistischen und ökonomisierten Idiom das Nicht-Antizipierbare antizipierbar gemacht, das Unverfügbare unter Kontrolle gebracht wird. Dabei zielt der neoliberale Diskurs allerdings weniger auf eine Bewältigung als vielmehr auf ein ›Management‹ des Unverfügbaren, und zwar über Prozesse der Individualisierung, Responsibilisierung sowie Entrepreneurisierung (Verfügbarmachung des Anderen), Standardisierung (Verfügbarmachung des Wissens) und Flexibilisierung (Verfügbarmachung des Zukünftigen).

Anders gesagt: Die Momente des Unverfügbaren können in der techno-ökonomischen Semantik des neoliberalen Diskurses nicht zum Ausdruck gebracht werden. Die pädagogische Paradoxie kann auf diese Weise lediglich invisibilisiert werden. Sie besteht weiterhin, da sie, wie Wimmer in seiner Studie zeigt, für den pädagogischen Diskurs konstitutiv ist.

Was aber passiert, wenn es in dieser ohnehin schon spannungsreichen pädagogisch-didaktischen Situation um einen Gegenstand geht, der sich den Versuchen der Verfügbarmachung und Kontrolle entzieht? Das folgende Kapitel greift die vorangegangenen Überlegungen und Betrachtungen zur neoliberalen Bildung auf und bündelt sie in Bezug auf das Legitimationsproblem der Literaturdidaktik. Der literarische Gegenstand ist in diesem Zusammenhang gerade deshalb von besonderem Interesse, da ihm auf-

grund seiner konstitutiven Unbestimmtheit und der Negativität ästhetischer Erfahrung ein gewisses Widerstandspotenzial zukommt (siehe Kapitel VI). Die Frage lautet daher, ob sich das Widerstandspotenzial der Literatur auch im Zeichen neoliberaler Bildung entfalten kann; ob sich Literatur der neoliberalen Vereinnahmung wiedersetzen kann; ob die Autonomie des Kunstwerks unter den Bedingungen ökonomisierter Bildung gewahrt bleibt.

V. Literaturdidaktik im Zeichen neoliberaler Bildung

Das vorliegende Kapitel erörtert, wie sich die neoliberale Ideologie (verstanden als menschliches Strukturprinzip und Subjektivierungsweise) in der Deutschdidaktik konstituiert. Die folgenden Überlegungen widmen sich im Besonderen dem schulischen Literaturunterricht, der im Sinne von Christoph Menke (2014) als eine spezifische »soziale Praxis« aufgefasst wird: Menschen werden durch den übenden und lernenden Umgang mit literarischen Gegenständen zu (kompetenten) Subjekten (gemacht). Ein Subjekt zu sein, bedeutet demnach, erfolgreich an sozialen Praktiken teilnehmen und Handlungen gelingen lassen zu können.[1] Erziehungsinstitutionen wie Schulen üben dabei auch stets soziale Macht aus, »indem sie die Unterworfenen zu Subjekten machen, die selbst fähig und willens sind, die von ihnen verlangten Leistungen zu erbringen. […] Sie [die Adressat:innen der Disziplin, E.B.] können sich vielmehr *selbst* nach den Normen ausrichten, deren Verwirklichung von ihnen abverlangt wird; darin eben sind sie Subjekte. Deshalb stehen im Zentrum der Disziplinargesellschaft Prozeduren der Übung und Prüfung, durch die Individuen zu Subjekten *werden*.« (ebd., S. 136, Herv. i.O.)

Der Moment oder die Erfahrung der sozialen Abrichtung ist immer schon in das Disziplinarsubjekt (vgl. Foucault 2015a) eingeschrieben: »Zwar richtet es sich als Disziplinar*subjekt* selbst an den Normen aus, die die Institutionen definieren, an denen es teilnimmt. Diese Selbststeuerung verliert aber nie die Erinnerung an die heteronome Szene der Disziplinierung, in der dieses Vermögen allererst erworben wurde.« (Menke 2014, S.

1 Der Philosoph Christoph Menke (2014, S. 143) weist zurecht darauf hin, dass der Fokus in postdisziplinären Gesellschaften (vgl. Deleuze 2017, siehe auch Kapitel III) nicht mehr auf dem Erwerb institutionenspezifischer Fähigkeiten liegt. Im gegenwärtigen nachdisziplinären neoliberalen Kapitalismus äußert sich kompetente Teilnahme viel eher in der unspezifischen (Meta-)Fähigkeit der flexiblen Anpassung. Das postdisziplinäre Subjekt entspricht dem normativen Ideal des Konsumenten: »In der Konsumgesellschaft ist das wichtigste, vielleicht entscheidende Ziel des Konsums […] nicht die Befriedigung von Bedürfnissen, Sehnsüchten und Wünschen, sondern die Kommodifizierung oder Rekommodifizierung des Konsumenten: *Der Konsument wird in den Status einer verkäuflichen Ware gehoben*. […] *Die Mitglieder der Konsumgesellschaft sind selbst Konsumgüter*, und es ist die Eigenschaft, ein Konsumgut zu sein, die sie zu vollwertigen Mitgliedern jener Gesellschaft macht.« (Bauman 2009, S. 130, Herv. i.O.)

137, Herv. i.O.) Vor diesem Hintergrund war und ist didaktisch inszenierte Literatur stets auch ein Mittel und Instrument der Sozialdisziplinierung. Folgerichtig führt der Literaturwissenschaftler Michael Baum (2010a, S. 117) die paradoxe Spannung der Literaturdidaktik auf die übergeordnete, dem Erziehungssystem als Ganzem eingeschriebene Paradoxie (vgl. Wimmer 2006, siehe auch Kapitel IV) zurück: Individualität der zu Bildenden (Bildung) vs. Anspruch der Gesellschaft (Erziehung). Besagte Spannung wiederholt und verstärkt sich, wenn es im Unterricht um Literatur geht: Singularität vs. Kollektivität der Lektüre; performativer Charakter der Lektüre vs. konstativer Charakter der Interpretation; Vieldeutigkeit des literarischen Gegenstandes vs. Ordnungscharakter der Zielbeschreibungen (vgl. Baum 2010a, S. 118f.).

Die hier skizzierten Spannungen sind nicht zu lösen und für die Pädagogik im Allgemeinen wie auch für die Literaturdidaktik im Besonderen konstitutiv. Doch im Kontext von mehr als zwei Jahrzehnten neoliberaler Bildungspolitik haben die Versuche der Disziplin, die basale Paradoxie zu invisibilisieren und zu verdrängen, eine neue Dimension erreicht. Die Orientierung an messbaren, überprüfbaren, vergleichbaren und schließlich steigerbaren Kompetenzen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung und Bildungspolitik entspricht laut dem Soziologen Hartmut Rosa (2019, S. 78) einer Logik des Steigerungszwangs, die für westlich geprägte Gesellschaften der Gegenwart charakteristisch ist. In diesem Sinne kann der Neoliberalismus auch als eine Verkörperung der »instrumentellen Vernunft« (Horkheimer 1967) gedeutet werden: Die Herrschaft der instrumentellen Vernunft unterwirft alles einer Zweck-Mittel-Rationalität, einer Logik der Beherrschung von Natur und Selbst. Folgt man Rosas kritischer Gegenwartsdiagnose, so hat diese Logik mittlerweile radikale und totale Ausmaße angenommen. In spätmodernen Verhältnissen, so Rosa, herrscht auf individueller, kultureller, institutioneller und struktureller Ebene der allgegenwärtige Zwang, die Welt verfügbar, kontrollierbar und bezwingbar zu machen und somit den Faktor der Unverfügbarkeit und Ergebnisoffenheit auszuschalten, das Moment der Unbestimmtheit und Kontingenz zu beherrschen. Dabei gehe es nicht allein darum, Objekte überhaupt zu erschließen, zu erreichen, anzueignen, zu beherrschen und zu kontrollieren, sondern Dinge schneller, leichter, effizienter, billiger, widerstandsloser, sicherer verfügbar zu machen (vgl. Rosa 2019, S. 20). Folge dieses Bedürfnisses nach umfassender Verfügbarkeit und Kontrolle sei die Unfähigkeit des Menschen, sich von anderen Menschen oder Dingen affizieren zu lassen, sowie der Verlust einer Offenheit für das Unverfügbare, Unbestimmte und Unerwartete.

Die folgenden Betrachtungen beruhen auf der Annahme, dass der Drang zur Verfügbarmachung auch den schulischen Literaturunterricht und seine Praktiken beherrscht und dort institutionalisiert wird. Aufgrund ihrer konstitutiven Unbestimmtheit und der Negativität ästhetischer Erfahrung kommt Literatur das Potenzial zu, sich den Versuchen der Verfügbarmachung und Beherrschung zu widersetzen (siehe Kapitel VI). Ob sich das Widerstandspotenzial der Literatur allerdings auch unter der Ägide der totalen instrumentellen Vernunft entfalten kann und somit die Autonomie des Kunstwerks gewahrt bleibt, erscheint indes fraglich.

Materialistische und ideologiekritische Perspektiven auf Literatur

Von einem ideologiekritischen und historisch-materialistisch geprägten soziologischen Standpunkt aus betrachtet, handelt es sich beim literarischen Gegenstand um eine »gesellschaftlich vermittelte Struktur« (Zima 1977, S. 7). Insistiert wird folglich sowohl auf den gesellschaftlichen Charakter literarischer Produktion und den sozio-kulturellen Kontext literarischer Rezeption als auch auf die gesellschaftlichen Episteme, d.h. auf den besonderen historischen und ideologischen Stellenwert diverser Diskurse, die sich auf den literarischen Gegenstand beziehen, an ihm ein spezifisches Wissen produzieren (z.B. literaturwissenschaftliche und -didaktische Konzeptionen) und ihn auf diesem Wege gleichsam hervorbringen. In *Ideologie und ideologische Staatsapparate* (2016 [1970]) argumentiert der Philosoph Louis Althusser, dass die Ideen und Vorstellungen, aus denen sich Ideologien zusammensetzen, keine ausschließlich ideale, ideelle oder geistige, sondern eine materielle Existenz besitzen (siehe auch Kapitel I und II). Demnach materialisiert sich Ideologie in den spezifischen Praktiken der verschiedenen »ideologischen Staatsapparate« (Institutionen wie die Kirche, die Schule, die Familie). Das ideologische Schema setzt wiederum ein mit Bewusstsein versehenes Subjekt voraus, das seine Ideen in die Taten seiner materiellen Praxis einschreibt. Jene Praktiken, in die sich die Ideen des Subjekts einschreiben, sind im Rahmen des ideologischen Apparats durch Rituale geregelt (vgl. Althusser 2016, S. 79ff.). Dieses konstitutive Wechselverhältnis von Subjekt und Ideologie fasst Althusser wie folgt zusammen: Die Ideologie hat eine materielle Existenz, »*insofern seine Ideen* [die Ideen des Subjekts, E.B.] *seine materiellen Taten sind, welche in materiellen Praktiken eingebettet und durch materielle Rituale geregelt sind, die ihrerseits wiederum durch den materiellen ideologischen Apparat definiert werden, zu dem die Ideen dieses Subjekts gehören*.« (ebd., S. 83, Herv. i.O.)

Im Anschluss an Althussers Ideologiekonzept lässt sich Literatur somit als Gegenstand verschiedener ideologischer Apparate wie des familialen, des kulturellen oder des schulischen Apparats identifizieren. In den vom jeweiligen ideologischen Apparat regulierten Praktiken, die sich auf den literarischen Gegenstand beziehen, materialisiert sich Ideologie. In besagten Praktiken sind die Ideen und Vorstellungen, die zu einem ideologischen Apparat gehören, eingebettet. Über sie konstituiert sich das Individuum als Subjekt und nimmt seinen Platz in der ideologischen Struktur ein. So führt etwa der Literaturwissenschaftler Peter V. Zima die diskursive Unterscheidung, die die bürgerliche Rezeptionsästhetik zwischen Lese-Subjekt (Psyche) und Text-Objekt (Erscheinung) trifft, auf die individualistische Ideologie der Aufklärung zurück: Der Text-Gegenstand wird als gegeben konstruiert, »d.h. er geht nicht aus einer historisch bedingten kollektiven Problematik (aus gesellschaftlichen Interessen) hervor, und der Leser ist als ›reine Psyche‹ ein ahistorisches und asoziales Wesen.« (Zima 1977, S. 282) Die Rezeption literarischer Texte wird im Rahmen dieser abstrakt-individualistischen Theorie auf ein subjektives, introspektiv charakterisiertes Erlebnis, auf eine rein individuelle Angelegenheit reduziert. Weiter schreibt Zima: »Der semiotische Prozeß, in dem Text und Leser als zwei einander bedingende *gesellschaftliche Subjekte* erscheinen, deren produktive zeichensetzende Praxis von spezifisch historischen Interessen gesteuert wird, fällt einer Betrachtungsweise zum Opfer, die das literarische Werk als reine Erscheinung (phaino-

menon) vergegenständlicht und den Leser als reine Psyche isoliert.« (ebd., S. 282, Herv. i.O.)

In den Begriffsmustern der bürgerlichen Rezeptionsästhetik ist somit ein individualistisches Wertesystem und eine psychologische Auffassung des Menschen angelegt, die einer »Vorstellung von Gesellschaft als Konglomerat atomisierter Individuen [entspricht], die keine *kollektiven* Interessen binden.« (ebd., S. 282, Herv. i.O.) Diese Vorstellung vom Individuum als asoziales und Vorteil suchendes Wesen ist wiederum Element der marktwirtschaftlichen Eigentumsideologie, in der Kunstwerke zu reinen Gegenständen verdinglicht und als Fertigprodukte (als bloße Wirkung, bloßer Eindruck) konsumiert werden (vgl. ebd., S. 281).

Die kompetenzorientierte Literaturdidaktik und ihre metaphysischen Präsuppositionen

Dem Literaturtheoretiker Terry Eagleton (2012, S. 182) zufolge ist Literatur immer schon eingebunden in Machtverhältnisse, die zwischen der literarisch-akademischen Institution und den herrschenden Machtinteressen und ideologischen Bedürfnissen der Gesellschaft bestehen. Der Fachdidaktik kommt in diesem Machtgeflecht die Aufgabe zu, ein nützliches Wissen zu konzipieren, »das es erlaubt, die von Wirtschaft und Politik vorgegebenen Bildungsziele effizient und sicher zu erreichen« (Baum 2019, S. 28). Der durch den PISA-Schock vorangetriebene neoliberale Umbau der Literaturdidaktik findet seinen stärksten Ausdruck in der Orientierung an überprüfbaren Kompetenzen, in der Ausrichtung an Bildungsstandards, die einem konkreten Anwendungsbezug verpflichtet sind, und »in der alles beherrschenden Fiktion der Vergleichbarkeit, Messbarkeit und Steigerbarkeit literarischen Verstehens« (ebd., S. 12). Nach Einschätzung der Romanistin Christiane Fäcke hat dies nicht nur eine Vernachlässigung der theoretischen Reflexion der Inhalte, sondern auch einen veränderten Stellenwert literarischer Texte im Deutschunterricht zur Folge: »Die eher hermeneutisch ausgerichtete Literaturdidaktik mit ihren Überlegungen zu Text- und Leserorientierung […] wird von einem Verständnis abgelöst, in dem *reading literacy* und die Relevanz für Nutzbarkeit im Alltag im Vordergrund stehen.« (Fäcke 2012, S. 161f., Herv. i.O.) Nach der Definition der OECD (2013, S. 9f.) zielt *reading literacy* primär auf Alltagsbewältigung, gesellschaftliche Teilhabe und erfolgreiche Lebensgestaltung.

In den sog. »Bildungsstandards« werden allgemeine Bildungsziele festgehalten, in deren Mittelpunkt Kompetenzen stehen, die Lernende am Ende einer bestimmten Jahrgangsstufe beherrschen sollen (vgl. Klieme et al. 2003, S. 19). Die in Bildungsstandards festgehaltenen Kompetenzen müssen möglichst konkret beschrieben sein, damit sie in Aufgabenstellungen überführt und anschließend mithilfe von Testverfahren überprüft werden können. ›Kompetenz‹ umfasst nach dem Psychologen Franz E. Weinert (2001) die Fähigkeit des Einzelnen, Wissen, Können und Einstellungen so umzusetzen, dass sie zur Lösung von Aufgaben und Problemen eingesetzt werden können: »Kompetenz stellt die Verbindung von Wissen und Können her und ist als Befähigung zur Bewältigung von Situationen bzw. von Aufgaben zu sehen. Jede Illustration oder Operationalisierung von

Kompetenz muss sich daher auf konkrete Anforderungssituationen beziehen.« (Klieme et al. 2003, S. 71)

Die Bildungsstandards im Fach Deutsch bestimmen die Grundstruktur des Schulfachs und sind damit auch für den Literaturunterricht richtungsweisend. Für den Mittleren Schulabschluss hat die Kultusministerkonferenz (KMK) folgende Zielsetzungen beschlossen:

> »Texte verstehen, ihnen weiterführende, sachgerechte Informationen entnehmen, sich mündlich und schriftlich in unterschiedlichen Situationen verständigen, verschiedene Schreibformen beherrschen, Medien fachbezogen nutzen und vor allem interessiert und verständig lesen und auch Kreativität entfalten, das sind Voraussetzungen, die für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben, für die Vorbereitung einer beruflichen Ausbildung und für die Fortsetzung der Schullaufbahn wesentlich sind. Dies beinhaltet eine solide schriftliche und mündliche Kommunikations- und Darstellungsfähigkeit und entspricht somit den unterschiedlichen gesellschaftlichen, v.a. auch den berufsweltbezogenen Anforderungen an die Ausbildung im Fach Deutsch.« (KMK 2004, S. 6)

Demzufolge sollen Schüler:innen Orientierungs- und Handlungswissen in Sprache, Literatur und Medien sowie entsprechende Verstehens- und Verständigungskompetenzen erwerben. Bemerkenswert daran ist, dass in den Beschlüssen der KMK literarischen Texten gegenüber anderen Texten keine Sonderstellung zukommt. Im Vordergrund steht vielmehr der Umgang mit *jeglicher* Form von Text. Allein im Kompetenzbereich »Lesen – mit Texten und Medien umgehen« findet die Auseinandersetzung mit literarischen Texten explizit Erwähnung (vgl. ebd., S. 9 u. S. 14).

Als nicht minder problematisch zu bewerten ist zudem der affirmative Gesellschaftsbegriff, der den Ausführungen der KMK zugrunde liegt. Ausgangs- und Zielpunkt der Fachdidaktik ist demnach das ›gesellschaftlich handlungsfähige Subjekt‹, das sich in die Gesellschaft – verstanden als ein funktionales und kohärentes Ganzes – einzugliedern hat (vgl. Baum 2019, S. 50):

> »Die Heranwachsenden lernen, auf der Grundlage der mit den fachlichen Inhalten und Methoden vermittelten Werte- und Normvorstellungen gesellschaftlichen Anforderungen zu begegnen, Lebenssituationen sprachlich zu bewältigen, sich mitzuteilen – zu argumentieren, Gefühle und Vorstellungen sprachlich zu fassen –, Kritikfähigkeit zu entwickeln, Leseerfahrungen zu nutzen und in kritischer Distanz zwischen Lebenswirklichkeit und den in Literatur und Medien dargestellten virtuellen Welten zu unterscheiden.« (KMK 2004, S. 6)

Die Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife knüpfen an die für den Mittleren Schulabschluss verabschiedeten Standards an. Im Unterschied zu den letztgenannten wird jedoch die Kompetenz, sich mit literarischen Texten auseinanderzusetzen, ausdrücklich benannt. So heißt es etwa im Kompetenzbereich »Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen«: »Die Schülerinnen und Schüler erschließen sich literarische Texte von der Aufklärung bis zur Gegenwart und verstehen das Ästhetische als eine spezifische Weise der Wahrnehmung, der Gestaltung und der Erkenntnis. Sie verfügen über

ein literaturgeschichtliches und poetologisches Überblickswissen, das Werke aller Gattungen umfasst, und stellen Zusammenhänge zwischen literarischer Tradition und Gegenwartsliteratur auch unter interkulturellen Gesichtspunkten her.« (KMK 2014, S. 13)

Betont werden in den Beschlüssen der KMK inhaltliche Bezüge zur Literaturgeschichte und zu literarischen Gattungen. Obschon Literatur in der Sekundarstufe II eine vergleichsweise exponierte Stellung einnimmt, so liegt der Grundstruktur der Bildungsstandards nichtsdestoweniger ein Verständnis von *reading literacy* zugrunde, insofern die Standards primär Kompetenzen und weniger Kenntnisse benennen und insbesondere kognitive Leistungen im Leseprozess in den Fokus rücken (vgl. Fäcke 2019, S. 164f.).

Mit der Standardisierung von Bildung geht auch eine Aufgabenorientierung des Unterrichts einher: Der standardisierte Unterricht zeichnet sich durch einen konkreten Lebensbezug aus und rückt das eigenverantwortliche und problemorientierte Handeln der Schüler:innen in den Vordergrund. Dabei liegt der Fokus auf den individuellen und vielfältigen Lösungswegen, die den Lernenden zur Bewältigung einer Aufgabe zur Verfügung stehen. Im standardisierten Unterricht weisen Aufgaben daher folgende Merkmale auf: Lebensweltbezug, Handlungsorientierung (konkrete Umsetzung der Aufgaben), Komplexität (Rahmenaufgabe und verschiedene darauf ausgerichtete Teilaufgaben), Outputorientierung (konkrete, überprüfbare Ergebnisse), Offenheit (Prinzipien des offenen Unterrichts, konstruktivistische Lerngestaltung, Lehrende als Lernbegleiter/-berater) (vgl. ebd., S. 174).

Fäcke zufolge haben Kompetenz- und Aufgabenorientierung auf Basis von Bildungsstandards Auswirkungen auf die Begründung, den Stellenwert, die Zielsetzungen und die Gestaltung des Literaturunterrichts sowie auf die Literaturauswahl. Während der stärker von der Rezeptionsästhetik geprägte traditionelle Literaturunterricht die Vermittlung kanonischer Werke der deutschsprachigen Literatur zum Ziel habe und in der Umsetzung (kreative Verfahren, Handlungs- und Produktionsorientierung) zwischen Text- und Leserorientierung changiere, orientiere sich der gegenwärtige standardbasierte Literaturunterricht an einem Verständnis von *reading literacy* sowie einem erweiterten Textbegriff (keine Sonderstellung literarischer Texte) und verfolge vom konkreten literarischen Gegenstand abstrahierte Ziele wie Persönlichkeitsentwicklung oder gesellschaftliche Teilhabe (vgl. ebd., S. 172).

Es überrascht nicht, dass das Verhältnis zwischen Literaturunterricht, Bildungsstandards und Kompetenzorientierung innerhalb der Deutschdidaktik kontrovers diskutiert wird. Nach Fäcke findet die Auseinandersetzung zwischen zwei Polen statt (vgl. ebd., S. 167ff.): Auf der einen Seite sind jene Positionen vertreten, die mit ihrem Verständnis von Literaturunterricht mehrheitlich in der Tradition der Rezeptionsästhetik stehen, die Vereinbarkeit von Bildungsstandards und literarisch-ästhetischer Bildung eher kritisch betrachten und in einem pragmatisch ausgerichteten Lesekompetenzbegriff die Gefahr eines utilitaristischen Umgangs mit Literatur sehen (u.a. Bredella 2007; Spinner 2005). Auf der anderen Seite sind jene Stimmen verortet, die die Vorrangstellung eines philologisch geprägten Literaturunterrichts kritisieren und einen an Bildungsstandards ausgerichteten und kompetenzorientierten Literaturunterricht mit einem bedarfsbezogenen bzw. fertigkeits-, medien- und inhaltsorientierten Zugang befürworten. Die kognitionspsychologische Lesekompetenzforschung (u.a. Richter/

Christmann 2002) beschreibt den Leseprozess als kognitiv-konstruktive Aktivität und entwickelt auf dieser Basis hierarchische Mehrebenenmodelle des Lesens bzw. Textverstehens. Mit solchen Modellen wird die Frage der Textsortenspezifik und damit auch die Unterscheidung des Lesens von literarischen und nicht-literarischen Texten entweder als irrelevant ausgewiesen (u.a. Groeben 2002; Schreier/Rupp 2002) oder damit das genaue Gegenteil verfolgt, nämlich eine Differenzierung zwischen Lesekompetenz und literarischer Rezeptionskompetenz (Eggert 2002), zwischen dem Lesen von Sachtexten und literarischen Texten (u.a. Garbe 2010; Rosebrock/Wirthwein 2014), zwischen *reading literacy* und *literary literacy* (Frederking 2013) als plausibel zu begründen. Zwischen einer stärker rezeptionsästhetisch und philologisch geprägten und einer eher kompetenzorientierten und standardbasierten Literaturdidaktik können schließlich auch noch solche Positionen identifiziert werden, die versuchen, Literaturunterricht und Kompetenzentwicklung zusammenzudenken, und die Literatur, Bildung sowie Kompetenzen aufeinander beziehen (u.a. Kammler 2006; Rösch 2005 u. 2010).

Was alle hier nur sehr grob umrissenen und zum Teil konträren literaturdidaktischen Positionen eint, ist das Bestreben, die Komplexität (literarischen) Verstehens handhabbar zu machen:

> »Weder die älteren literaturdidaktischen Phasenmodelle noch aktuelle Kompetenz-Raster werden der Komplexität (literarischen) Verstehens gerecht. Zwar ist es nur verständlich, wenn gerade *aufgrund* der Vielschichtigkeit des Problems die Lösungen idealtypisch ausfallen (Stufen, Kompetenzen), der Nachteil ist jedoch, dass Faktoren, die aus der Literatur nicht wegzudenken sind, wie Paradoxien, komische oder groteske Verzerrungen, komplexe Bildhaftigkeit, rhythmische Bewegungen etc. ebenso aus dem Blick geraten wie leserseitig der dialogische, offene, reversible, durch Fragen und Hypothesen geleitet [sic!] Prozess der Lektüre. Literaturunterricht wird immer mit erheblich mehr Unsicherheit, Diskontinuität und auch Widersprüchlichkeit zu rechnen haben, als es Kompetenz- und Stufenmodelle darstellen können oder wollen.« (Baum 2010b, S. 102f., Herv. i.O.)

Diese Feststellung Michael Baums ist keineswegs unerheblich: In Fäckes Abriss der fachdidaktischen Kontroverse um Kompetenzorientierung und Standardisierung im Deutschunterricht bleibt nämlich ausgeblendet, dass die unterschiedlichen Positionen auf gemeinsame konstitutive Prämissen und Axiome (Lehrbarkeit, Subjektzentriertheit, normative Bildungsziele, gesellschaftliche Verantwortung) aufbauen. In seiner Studie zur Legitimationsproblematik der Literaturdidaktik geht Baum (2019) auf die unausgesprochenen Annahmen und Widersprüche des literaturdidaktischen (Mehrheits-)Diskurses ein. Zwar wurden in Folge der PISA-Krise Empirismus und Kognitivismus zu den neuen epistemologischen Koordinaten der Literaturdidaktik. Baum kann allerdings zeigen, dass auch der nach empirisch-funktionalistischen Regeln organisierte Diskurs nach wie vor metaphysische Präsuppositionen enthält. Zwei dieser Bezugspunkte der Literaturdidaktik sollen an dieser Stelle hervorgehoben werden: die »Lehrbarkeitsdoktrin« bzw. der Diskurs des Gelingens und das Konzept des transzendentalen, funktionalen und intentionalen Subjekts.

Baum zufolge beruhen die verschiedenen Phasen literaturdidaktischer Forschung auf der gemeinsamen Annahme, dass literarisches Lesen und Verstehen lehr- und lernbar ist (vgl. ebd., S. 54). Im Anschluss an Michel Foucault spricht Baum von der sog. »Lehrbarkeitsdoktrin« (ebd., S. 60) und bezeichnet damit den dem literaturdidaktischen Diskurs zugrundeliegenden Glauben, man könnte literarisches Lesen und Verstehen erfolgreich und zielorientiert vermitteln. Die Lehrbarkeitsdoktrin bindet die Subjekte an die Idee, dass die bloße Anwendung des ›richtigen‹ Handlungswissens Gelingen garantiert (vgl. ebd., S. 69).

Die Lehrbarkeitsdoktrin und der Diskurs des Gelingens implizieren eine bestimmte Subjektvorstellung, ein bestimmtes Konzept von Subjektivität: Die Annahme, dass funktionales Wissen eine gelingende Anwendung ermöglicht, setzt notwendigerweise die Tätigkeit eines abstrakten und transzendentalen Subjekts voraus (vgl. ebd., S. 22). Die metaphysisch gesetzten Vorstellungen von Funktionalität und Intentionalität werden schließlich mit kognitionswissenschaftlichen Annahmen verknüpft, sodass der literarische Text vollends als beherrschbar konstruiert wird: Die Lektüre literarischer Texte wird solcherart mit Informationsentnahme gleichgesetzt, der Verstehensprozess wird durch die Aufgliederung in verschiedene Teiloperationen kontrollierbar und steuerbar gemacht (vgl. ebd., S. 38f.).

Besonders deutlich zeigt sich die Annahme der systematischen Lehr- und Lernbarkeit literarischen Lesens und Verstehens in der kompetenzorientierten Literaturdidaktik, die die Vorstellung eines handlungsmächtigen, selbstbewussten und intentionalen Subjekts, das über den literarischen Gegenstand frei verfügen und die Kontingenzen des Lesens beherrschen kann, notwendigerweise voraussetzt. Es ist davon auszugehen, dass sich die Tendenzen zur Verdinglichung und Verfügbarmachung des Literarischen angesichts der Dominanz einer kompetenzorientierten Ausrichtung innerhalb der Literaturdidaktik, die die Möglichkeit der Vergleichbarkeit, Messbarkeit und Steigerbarkeit literarischen Verstehens behauptet, noch deutlich verstärken.

Die Verfügbarmachung der Literatur kann nicht (allein) auf die Eigenlogik der (kompetenztheoretisch ausgerichteten) Literaturdidaktik zurückgeführt werden. Die kompetenztheoretische Transformation von schulischer Bildung ist mit dem neoliberalen Paradigma kompatibel, stellt davon aber nur eines von mehreren Elementen dar. Standardisierung, Kompetenz- und Aufgabenorientierung im Literaturunterricht werden in der vorliegenden Studie in den Kontext der neoliberalen Umgestaltung des Bildungswesens gesetzt. Die Dominanz des kompetenztheoretischen Diskurses innerhalb der Literaturdidaktik wird dementsprechend als Folge der omnipräsenten Ökonomisierung der Gesellschaft bestimmt.

Die folgenden Überlegungen beruhen auf der Annahme, dass der literarische Text über das Machtpotenzial verfügt, sich den Versuchen der Verdinglichung und Verfügbarmachung zu widersetzen. Dieses Machtpotenzial ist in der konstitutiven Unbestimmtheit der Literatur und in der Negativität ästhetischer Erfahrung begründet. Im nächsten Kapitel soll unter Zuhilfenahme von Texten und Begriffen, vornehmlich aus dem Bereich postmoderner Kultur- und Literaturtheorie, das Machtpotenzial der Literatur ausgeleuchtet werden.

VI. Dimensionen literarischer Macht

In diesem Kapitel soll mithilfe eines Konstrukts der Versuch unternommen werden, das Verhältnis zwischen Rezipient:in und literarischem Text, zwischen Interpret:in und Text zu charakterisieren: Mit dem Konstrukt der ›literarischen Macht‹ wird ein spezifischer Machttypus mit spezifischen Mechanismen und Effekten bezeichnet. In Anlehnung an Michel Foucault dient der Begriff ›Macht‹ dazu, ein Verhältnis zu beschreiben, das sich durch spezifische Wirkungsweisen auszeichnet. Genauer: ›Literarische Macht‹ ist der Name für einen Mechanismus, der ein bestimmtes Verhältnis zwischen Rezipient:in und literarischem Text erzeugt und reguliert. Dem literarischen Text wird in diesem Konstrukt eine gewisse Autonomie gegenüber dem Lese-Subjekt zugesprochen. Demnach verfügt Literatur über eine Art ›Eigenleben‹; eine Eigenlogik, die sich dem kontrollierenden Zugriff des Lese-Subjekts entzieht. Dem Konstrukt liegt die Annahme zugrunde, dass Sprache abseits ihrer zur Kommunikation bestimmten Verwendung eine eigene Weise hat zu existieren, und zwar unabhängig vom spezifischen Gebrauch, den man von ihr macht. Im Unterschied zur bürgerlichen Autonomieästhetik soll der Begriff der ›Autonomie‹ allerdings keinesfalls suggerieren, Literatur wäre ein von Ideologie befreiter, von der ideologischen Sphäre abgekoppelter Gegenstand. Viel eher ist die Annahme leitend, dass sich der literarische Text stets in einem historisch-gesellschaftlichen Kontext aktualisiert, *gleichzeitig* aber über das Potenzial verfügt, diesen Kontext zu irritieren. Die damit beschriebene Autonomie des literarischen Textes ist in der konstitutiven Unbestimmtheit der Literatur und in der Negativität ästhetischer Erfahrung begründet.

Um die Dimensionen literarischer Macht näher zu bestimmen, wird auf solche Begriffe und Texte Bezug genommen, die dem Bereich postmoderner Kultur- und Literaturtheorie entstammen.[1] Die Mehrzahl der im Folgenden besprochenen Positionen kann

1 In seiner kritischen Auseinandersetzung mit postmodernen Kulturtheorien und deren inhärenten, konstitutiven Widersprüchen deutet der Literaturtheoretiker Terry Eagleton (2004, S. 23) Poststrukturalismus bzw. Postmoderne immer wieder als die theoretische bzw. kulturelle Reflexion der vorherrschenden Ordnung. Auf dieser These baut Eagleton seine gesamte Kritik auf. Die Postmoderne mit ihrer libertären und relativistischen Haltung gegenüber Normen, Einheiten, Hierarchien, Werten und Traditionen sei demnach mit den Grundsätzen und Anforderungen des flexiblen neoliberalen Spätkapitalismus vereinbar: »Both postmodernists and neo-liberals are suspicious of public norms, inherent values, given hierarchies, authoritative standards, consensual

verallgemeinernd dem Terminus ›Poststrukturalismus‹ subsumiert werden. Es werden aber auch solche Texte berücksichtigt, die sich zwar mit Problemstellungen, Termini und Konzepten der poststrukturellen Theorie auseinandersetzen, die aber das Theoriefeld in vielerlei Hinsicht überschreiten und deshalb mit diesem Begriff allein nur unzureichend beschrieben wären. Zudem sei darauf hingewiesen, dass ›der‹ Poststrukturalismus selbst eine Pluralität an Denkansätzen umfasst, die in theoretisch-systematischer sowie methodologischer Hinsicht Überschneidungen aufweisen, sich aber in ihren theoretischen Schwerpunktsetzungen durchaus unterscheiden oder in bestimmten Fragen sogar in Widerspruch zueinander stehen können. Es gibt also nicht so etwas wie ein geschlossenes poststrukturalistisches Theorie- oder Methodengebäude; der Poststrukturalismus hat seinen Platz in größeren literaturwissenschaftlichen Diskussionszusammenhängen.

Ungeachtet der bestehenden Differenzen und Widersprüche richten alle hier ausgewählten Theorieansätze ihre Aufmerksamkeit »auf die unterbelichteten oder verdrängten Prozesse der Sprache« (Bossinade 2000, S. IX). Die Literaturwissenschaftlerin Johanna Bossinade bestimmt dieses Anliegen genauer als »Arbeit am Verdrängten des vorherrschenden Kultur- und Wissenschaftsdiskurses« (ebd., S. IX). Die gemeinsame Vorannahme der unterschiedlichen theoretischen Positionen, die im Folgenden herangezogen werden, lautet also, dass das Verdrängte der dynamische Sprachprozess selbst sei. Daraus leitet sich die folgende Zielsetzung ab: »Die poststrukturalen Theorieansätze lassen sich bei aller Verschiedenheit unter der Absicht vereinigen, das Repräsentationsmodell der Sprache durch den Ausgriff auf die sprachkonstitutiven Prozesse zu unterlaufen.« (ebd., S. IXf.) Dies ist nicht zuletzt auch ein Angriff auf die Idee des cartesianischen Subjekts als autonome Instanz und Garant für Intentionalität und Bedeutung. Die Konfrontation mit der Prozessdimension der Sprache hat eine Dezentrierung des Subjekts zur Folge: Das Subjekt erfährt sich selbst als abhängig vom Sprachprozess, auf den es keinen Zugriff hat. Dem literarischen Text kommt in diesem Zusammenhang eine besondere Rolle zu: Er verschafft Einblicke in die Prozesshaftigkeit der Sprache, insofern er

codes and traditional practices. It is just that neo-liberals admit that they reject all this in the name of the market. Radical postmodernists, by contrast, combine these aversions with a somewhat sheepish chariness of commercialism. The neo-liberals, at least, have the virtue of consistency here, whatever their plentiful vices elsewhere.« (ebd., S. 29) Dieser Vorwurf ist nicht völlig von der Hand zu weisen: Im Zuge der akademischen Etablierung poststrukturalistischer Ansätze ist eine sukzessive Depolitisierung der Analysen und eine paradigmatische Hinwendung zu einem theoretischen Anti-Fundamentalismus festzustellen (vgl. van Dyk 2012, S. 192f.). Für die im vorliegenden Kapitel herangezogenen theoretischen Positionen lassen sich indes zwei Argumentationslinien (vgl. ebd., S. 195) identifizieren, die Eagleton in seiner allzu pauschalen Kritik ausblendet: Die erste Argumentationslinie betrifft die Annahme partieller bzw. temporärer Schließungen und Verfestigungen sowie einer fortwährenden Durchkreuzung bzw. Destabilisierung dieser Fixierungen. Die zweite Argumentationslinie betrifft die prinzipielle Möglichkeit einer unvorhersehbaren, unbestimmten, radikalen Andersheit, die in die bestehende Ordnung einbricht. Aus diesen beiden Argumentationslinien leitet sich ein ethischer und politischer Anspruch ab, der eben gerade nicht darin besteht, die herrschende Ordnung zu bestätigen, sondern bestimmte hegemoniale Fixierungen oder Verfestigungen kritisch zu hinterfragen und einen Möglichkeitsraum des Nicht-Hegemonialen zu inaugurieren.

das kommunikative und repräsentative Sprachmodell aufhebelt und somit auch die Vorrangstellung des Lese-Subjekts gegenüber dem literarischen Text in Frage stellt. Wenngleich die hier besprochenen Theorieansätze sich in ihren jeweiligen Einstellungen auf den Gegenstand Literatur unterscheiden mögen, so vereint sie die Annahme, dass es sich bei Literatur um eine textliche Praxis handelt, die traditionalistische Vorstellungen der Form- und Sinnproduktion ins Wanken bringt.

Ziel der folgenden Ausführungen ist nicht die differenzierte Gegenüberstellung unterschiedlicher theoretischer Positionen. Auch sollen die verschiedenen Denkansätze nicht zu einem umfassenden theoretischen Konzept zusammengeführt werden. Die Zuhilfenahme heterogener Begriffe und Texte steht vielmehr im Dienst einer Heuristik, die sich dem Verhältnis von literarischem Text und Lese-Subjekt anzunähern versucht. Die hier herangezogenen theoretischen Schriften sind als plurale Zugänge zum Konstrukt ›literarische Macht‹ zu verstehen.

Dimensionen literarischer Macht: *Affirmation/Subversion* (Roland Barthes)

Der Philosoph und Literaturkritiker Roland Barthes steht in seinen frühen Arbeiten noch der strukturalistischen Semiotik nahe und befasst sich mit literarischen Phänomenen und anderen Formen kultureller Bedeutungsproduktion, also mit signifikanten Praktiken im Allgemeinen, die er als Zeichensysteme betrachtet. Sein anfängliches Interesse gilt der Funktionsweise und Strukturiertheit literarischer Texte sowie deren Position im Kommunikationssystem einer Kultur (vgl. Bark/Förster 2000, S. 116ff.). Später bricht Barthes mit dem wissenschaftlichen Strukturalismus und gibt das Instrument der strukturalen Analyse, mit dem er zuvor Texte nach Handlungssequenzen, kulturellen Kodes und konnotativen Bezügen geordnet hatte, auf. Stattdessen wechselt er nun in einen essayistischen Modus der Literaturbeschreibung und richtet seinen Fokus fortan auf Leseerfahrungen bzw. Textwirkungen. Den literarischen Text beschreibt er als ein Gewebe, das »jouissance«, Wollust, erzeugt (vgl. Bossinade 2000, S. 67).

Auf den ersten Seiten seines Essays *Die Lust am Text* (2016a [1973]) lädt Roland Barthes den Leser dazu ein, sich einen Menschen vorzustellen, der sich frei von Angst und entgegen allen gesellschaftlichen Konventionen dem Widerspruch hingibt und diesen Bruch stumm erträgt. Barthes zeichnet hier das Bild eines Antihelden, eines von der Gesellschaft gebrandmarkten Außenseiters, der nicht davor zurückschreckt, sich in Widersprüche zu verstricken, und der die Erfahrung des Bruchs gezielt sucht. Was Barthes an dieser Stelle beschreibt, ist ein besonderer Typus von Leser oder besser gesagt: ein bestimmter Moment der Lektüre, wenn der Leser die Erfahrung der Spaltung macht und diese Erfahrung bewusst aushält – es ist ein Moment der Wollust (Eros), der »jouissance« (Barthes 2016a, S. 8). Mit diesem Begriff bezeichnet Barthes eine Textwirkung, die aus der elementaren Brüchigkeit der Sprache hervorgeht (vgl. ebd., S. 8). Diese Textwirkung, die Erfahrung des Bruchs, korrespondiert mit einem Modus der textnahen Lektüre, die die Widersprüche und Unvereinbarkeiten im Text aufspürt und bei ihnen verweilt, anstatt sie zu meiden.

Von der »jouissance« (Wollust) grenzt Barthes die »plaisir« (Lust) ab. Im Unterschied zur jouissance entfaltet sich diese nicht in der Erfahrung des Bruchs, sondern resultiert

aus einer homogenisierenden und harmonisierenden Lektürepraxis. Bezeichnet ist damit jener Zeitpunkt der Lektüre, wenn der Text als kohärentes und homogenes Ganzes erfahren wird.[2] Anders gesagt: Plaisir bzw. jouissance als Textwirkung stellt sich ein, wenn die Lektüre auf die konstitutive Brüchigkeit der Sprache reagiert. Die Unterscheidung zwischen diesen beiden Textwirkungen und den mit ihnen korrespondierenden Lektüre-Modi erfolgt bei Barthes allerdings ausschließlich auf einer analytischen Ebene. Viel eher ist anzunehmen, dass die Übergänge zwischen den beiden Wirkungsweisen bzw. Formen der Lektüre fließend sind: Sie evozieren sich wechselseitig und stehen zugleich in Widerspruch zueinander (vgl. ebd., S. 8f. u. S. 30).

Beide Textwirkungen haben laut Barthes also etwas mit der konstitutiven Brüchigkeit der Sprache zu tun. Sprache sei auf der einen Seite immer schon kulturell und ideologisch fixiert. Kanonisierte Lesarten und kulturelle Codes ermöglichen es jedem Menschen, Sprache ›in den Griff‹ zu bekommen. Allerdings kann Sprache auf diese Funktion nicht reduziert werden, sie ist weit mehr als nur ein starres Konstrukt. Auf der anderen Seite ist sie nämlich auch mobil und dynamisch, fähig sich zu verändern, neue Formen anzunehmen. Demnach kennzeichnet Sprache eine konstitutive Kluft; eine Kluft zwischen »Kultur« und »Zerstörung« (vgl. ebd., S. 13). Jouissance befindet sich nicht auf der Seite der Zerstörung, sondern hat ihren Ort genau in dieser Kluft zwischen Kultur (etablierte Formen, kulturelle Codes, kanonisierte Lesarten) und Zerstörung (Irritation etablierter Formen, kultureller Codes und kanonisierter Lesarten) (vgl. ebd., S. 14). Diese Kluft beschreibt Barthes als »ein[en] Ort des Sichverlierens« (ebd., S. 14).

Wie bereits die Schriftstellerin Susan Sontag in ihrem einflussreichen Essay *Gegen Interpretation* (2015 [1966]) einige Jahre zuvor plädiert auch Roland Barthes für eine »Erotik der Kunst«.[3] Für Barthes ist der literarische Text nicht einfach nur ein grammatisches Gebilde, sondern ein erotischer Körper (vgl. Barthes 2016a, S. 25f.), ein Fetischobjekt (vgl. ebd., S. 43). Erotisch daran ist die Erfahrung der Unterbrechung (jouissance). Die volle Entblößung des (Text-)Körpers hätte nur zur Folge, dass sich die ganze Erregung in einem Punkt sammelte (die Auflösung aller Widersprüche im Text, das Ende einer Erzählung, die Enthüllung einer verborgenen Wahrheit etc.) (vgl. ebd., S. 17).

---

2 Wie Johanna Bossinade (2000, S. 66) zurecht kritisch anmerkt, bleibt Roland Barthes mit Begriffspaaren wie ›plaisir/jouissance‹ weiterhin dem Denken in binären Kategorien und damit letztlich auch dem Instrumentarium der strukturalen Analyse verhaftet.

3 Anstelle einer Hermeneutik fordert Susan Sontag eine »Erotik der Kunst«: »Was zunächst vonnöten ist, ist ein verstärktes Interesse für die Form in der Kunst. Während eine übertriebene Betonung des *Inhalts* die Arroganz der Interpretation provoziert, ist eine intensivere und umfassendere Beschreibung der *Form* dazu angetan, diese Arroganz zum Schweigen zu bringen. […] Die Interpretation setzt ein sinnliches Erlebnis des Kunstwerks als selbstverständlich voraus und basiert darauf. Aber dieses sinnliche Erlebnis läßt sich heute nicht mehr ohne weiteres voraussetzen. […] Unsere Kultur beruht auf dem Übermaß, der Überproduktion; das Ergebnis ist ein stetig fortschreitender Rückgang der Schärfe unserer sinnlichen Erfahrung. […] Heute geht es darum, daß wir unsere Sinne wiedererlangen. Wir müssen lernen, mehr zu sehen, mehr zu hören und mehr zu fühlen. Es ist nicht unsere Aufgabe, ein Höchstmaß an Inhalt in einem Kunstwerk zu entdecken. Noch weniger ist es unsere Aufgabe, mehr Inhalt aus dem Werk herauszupressen, als darin enthalten ist. Unsere Aufgabe ist es vielmehr, den Inhalt zurückzuschneiden, damit die Sache selbst zum Vorschein kommt.« (Sontag 2015, S. 21f., Herv. i.O.)

Unschwer zu erkennen, dass die schrittweise Enthüllung des Körpers eine Analogie ist für die homogenisierende und harmonisierende Lektürepraxis (plaisir). Ein Drang nach Erkenntnis bildet in diesem Fall das Antriebsmoment der Lektüre. Der Rezipient muss zwischen Passagen unterscheiden, die diesem Erkenntnisdrang dienlich sind (z.B. Wendungen, die die Enthüllung eines Rätsels vorantreiben), und solchen, die diesem Drang entgegenstehen und die der Leser folglich überspringen, überfliegen, vernachlässigen kann (vgl. ebd., S. 18). Die Brüche in der Sprache geben den Rhythmus der Lektüre vor und beeinflussen die Leseintensität, insofern die Lektüre versucht, diese Brüche zu meiden. Sie zwingt den Leser dazu, Brüche zu überspringen, all das zu überfliegen, was die Lektüre ins Stocken bringen könnte (vgl. ebd., S. 19). Der klebende Blick auf die Unterbrechungen am Textkörper hingegen erzeugt jouissance: »[D]ie andere Lektüre läßt nichts aus; sie ist schwerfällig, sie klebt am Text« (ebd., S. 19). Hier geht die Lust weder aus einem gewissen Rhythmus noch aus einer bestimmten Intensität der Lektüre hervor; sie entspringt nicht aus der Abfolge des Ausgesagten, sondern hat ihren Ort in der »Art des Aussagens« (ebd., S. 20). Dementsprechend konstituiert sich das Lese-Subjekt in Abhängigkeit von der jeweiligen Lektürepraxis. Es konstituiert sich als kohärenz- und sinnstiftende Instanz (kulturelle Lust/plaisir), kann aber ebenso eine lustvolle Erschütterung dieser Sicherheit als Moment der Lektüre erfahren (nicht-kulturelle Lust/jouissance).

Wie aber kann sich die jouissance als Textwirkung überhaupt entfalten, wenn der Text immer schon in einer bestimmten literarischen Tradition steht und über kanonisierte Lesarten handhabbar gemacht werden kann? Oder wie Barthes schreibt: »Wie kann ein Text, der Sprache ist, außerhalb der Sprache sein?« (ebd., S. 47) An diesem Punkt führt Barthes die Unterscheidung zwischen »Sprache« und »Text« ein. Sprache wird bei Barthes zu einem ›Kampfplatz‹, auf dem um Wahrheit und damit auch um Macht gerungen wird. Zwischen verschiedenen Redeweisen bzw. Diskursen besteht eine Rivalität: »Denn jedes Reden (jede Fiktion) kämpft um die Hegemonie; wenn es die Macht für sich hat, dehnt es sich überall hin aus im Strom und Alltag des sozialen Lebens, wird es *doxa*« (ebd., S. 44, Herv. i.O.). Derjenige Diskurs, der sich gegen alle anderen Diskurse durchsetzen kann, beansprucht die Deutungshoheit über das soziale Leben.

Den Text wiederum zeichnet aus, dass er atopisch ist. Es handelt sich gewissermaßen um einen ›Nicht-Ort (im Ort)‹; er hat seinen Ort in der Sprache, befindet sich aber zugleich auch immer außerhalb der Sprache. Der atopische Charakter des Textes zeichnet sich laut Barthes durch drei Merkmale aus (vgl. ebd., S. 47). Erstens: Hinter dem Text steht kein Subjekt. Vorstellungen von Intentionalität, Originalität und Autonomie sind für Barthes nichts weiter als bloße Textwirkungen. Zweitens: Der Text zerstört seine eigene diskursive Kategorie. Als »Zitat ohne Anführungszeichen« (ebd., S. 47) vereitelt der Text die diskursive Vereinnahmung. Er ist immer mehr, als das, was er zu sagen scheint. Drittens: Der Text kann die kanonischen Strukturen der Sprache angreifen. Indem er mit Lexik und syntaktischen Strukturen spielt, erzeugt der Text eine Sprache, die sich den Konventionen des Diskurses entzieht.

Es liegt somit die Figur der Paradoxie vor: In die Sprache verwoben stellt der Text einen Ort dar, an dem die Strukturen der Sprache Angriffen ausgesetzt werden können. Über diese selbstzerstörerische Geste erhält der Text seine Signifikanz (vgl. ebd., S. 46).

Der Text ist somit in der Lage, den für ihn konstitutiven Diskurs aufzuhebeln; darin besteht seine subversive Dimension. Genauer: Für Barthes ist die Konsumtion des Textes zwar stets ideologisch, die Produktionsweise des Textes, die Art und Weise, wie er sich als Text selbst hervorbringt, birgt in sich jedoch subversives Potenzial.[4] Jenes Vermögen ist wiederum in der Dynamik der Sprache begründet. Daher kann sich jouissance nur im Dazwischen von Kultur und Zerstörung entfalten. Jouissance verweist auf ein Sprechen jenseits des hegemonialen Diskurses, doch auch dieses Sprechen bleibt unweigerlich »in der Wahrheit der Sprache befangen« (ebd., S. 44). In einem ephemeren Moment verausgabt sich die jouissance vollständig.

Aufschlussreich sind in diesem Zusammenhang auch Barthes Ausführungen zum faschistischen Charakter der Sprache im Rahmen seiner Antrittsvorlesung am Collège de France, gehalten am 7. Januar 1977. Darin argumentiert Barthes, dass von der Sprache immer schon Macht ausgeht. Die Macht der Sprache bestehe in ihrer Fähigkeit zu klassifizieren. Sprechen bzw. einen Diskurs zu führen, bedeute demnach eine Unterwerfung unter die klassifizierende Macht der Sprache. Von hierher rührt der faschistische Charakter der Sprache (vgl. Barthes 1980, S. 19). Das Faschistische der Sprache kommt für Barthes in der »Autorität der Behauptung« und im »Herdenhaften der Wiederholung« (ebd., S. 19) zum Ausdruck. In der Sprache verbinden sich Unterwerfung und Macht. Das Subjekt kann sich dieser Macht nicht entziehen, denn Freiheit kann es nur außerhalb der Rede geben. Ein solches Außerhalb existiert aber nicht, da die menschliche Rede ein geschlossener Ort ist. Einzig der Literatur spricht Barthes das Potenzial zu, die Sprache überlisten zu können (vgl. ebd., S. 23). Barthes zufolge sind in der Literatur »Kräfte der Freiheit« wirksam, von denen er drei in besonderem Maße hervorhebt: Mathesis, Mimesis und Semiosis (vgl. ebd., S. 25ff.). Erstens: Literatur ist in der Lage, Wissensbereiche zu transportieren, die noch nicht erschlossen sind. Zugleich ist dieses Wissen nie vollständig oder letztgültig und wird in der Literatur einer endlosen Reflexivität ausgesetzt. Zweitens: Literatur ist bemüht, das Wirkliche darzustellen. Allerdings ist das Wirkliche

4 Diese Unterscheidung ist bereits in einem seiner früheren Werke angelegt. In *S/Z* (2016b [1970]), einer Studie zu Honoré de Balzacs Erzählung *Sarrasine*, entwickelt Barthes eine Poetik, die den verschiedenen Weisen nachgeht, wie das literarische Werk vom Leser verstanden werden kann. Die beiden Grundbegriffe dieser Poetik bilden das »Schreibbare« [*scriptible*] und das »Lesbare« [*lisible*]. Der Begriff des Schreibbaren verweist auf den Lektüreakt als textuelle Lektüre: Anstatt ein Produkt, den literarischen Text, lediglich passiv zu konsumieren, hat der Leser an einer Aktivitätsstruktur teil, schreibt den Text gleichsam mit, schreibt ihn neu. Den Text (neu) zu schreiben bedeutet, das unendliche Spiel des Textes offen zu lassen, die Pluralität der Deutungszugänge zu bewahren und den Text als plurales Gebilde nicht durch ein singuläres System oder ein bestimmtes Text-Äußeres (eine Bedeutung, Wahrheit, Intention etc.) zu begrenzen; den literarischen Text in seiner Unabgeschlossenheit, in seiner grundsätzlichen Deutungsoffenheit anzunehmen. Das Gegenstück zum Schreibbaren bildet das Lesbare und nimmt den Leser in einer ausschließlich passiven Rolle in den Blick (vgl. Barthes 2016b, S. 8). Das Lesbare verweist auf die Konsumtion, die immer ideologisch motiviert ist, und auf den Text als Produkt, nicht als Produktion: »*[L]isible* ist das, was mit den [moralischen, ästhetischen, politischen, begrifflichen etc., E.B.] Codes übereinstimmt und von dem wir wissen, wie es gelesen werden muß« (Culler 1999, S. 34, Herv. i.O.). Einen literarischen Text lesbar zu machen, ihm einen Sinn zu verleihen, bedeutet, den Moment der Unentscheidbarkeit nicht auszuhalten, sondern eine Hierarchie der Codes zu behaupten; eine bestimmte Sinngebung gegen alle anderen auszuspielen (vgl. Barthes 2016b, S. 154f.).

nicht darstellbar, sondern allenfalls zeigbar. Auf dieser konstitutiven »fundamentale[n] Nicht-Adäquatheit von Rede und Wirklichem« (ebd., S. 33) beruht die Produktivität der Literatur. Drittens: Literatur zeichnet die Kraft aus, innerhalb der Grenzen der Sprache mit den Sprachzeichen zu spielen.

Wenngleich Barthes die Macht der literarischen Form ausschließlich im Negativen verortet, in der Subversion, Übertretung und Verfremdung allgemein gültiger Codes, so ist der literarische Text dennoch (oder gerade deshalb) nicht von der Sphäre der Kultur bzw. Ideologie abgekoppelt. Jouissance als eine Erfahrung des Sichverlierens, die aus der Erschütterung bestehender Codes, Normen und Werte hervorgeht, ereignet sich in einem flüchtigen Moment der Lektüre und muss notwendigerweise wieder in die (kulturell und ideologisch fixierte) Sprache überführt werden.[5]

5 Es ist ein beinahe schon charakteristischer Zug postmoderner Literaturtheorien, der literarischen Form die Macht zuzusprechen, die vertraute Welt, die unhinterfragten Aspekte der gesellschaftlichen Realität zu verfremden und damit die Selbstsicherheit des Subjekts, seine Überzeugungen, seine vorgegebene Identität zu erschüttern (vgl. Eagleton 2012, S. 165). Die Macht der Kunst im Negativen zu verorten, in der Subversion, Übertretung und Verfremdung allgemein gültiger Codes, bestehender Sichtweisen und herrschender Normen zeugt Terry Eagleton zufolge von einem grundsätzlichen liberalen Misstrauen gegenüber Denksystemen und der Blindheit des Liberalismus gegenüber seiner eigenen ideologischen Position (vgl. ebd., S. 45). Anders gesagt: Den Wert eines literarischen Textes daran zu messen, ob er die herrschenden Codes stört/übertretet/unterminiert oder bestätigt, sei selbst bereits eine ideologische Setzung. In dieser liberalen Tradition sieht Eagleton auch Roland Barthes beheimatet. Er kritisiert ihn für seinen angeblich selbstgenießerischen avantgardistischen Hedonismus und identifiziert ahistorische und apolitische Tendenzen in seinem rezeptionstheoretischen Ansatz: »In diesem überschwänglichen Tanz der Sprache gefangen, sich an der Materialität der Wörter selbst ergötzend, kennt der Leser weniger die absichtsvolle Lust, die darin liegt, ein kohärentes System aufzubauen und die einzelnen Textelemente geschickt zusammenzubinden, um ein einheitliches Selbst aufzubauen, als vielmehr den masochistischen Reiz des Gefühls, dass dieses Selbst zusammenbricht, durch das verschlungene Gewebe des Textes selbst zerstreut wird.« (ebd., S. 45) Eagleton unterstellt Barthes, blind zu sein gegenüber den historischen Bedingungen, unter denen ein literarischer Text produziert und rezipiert wird. Dem ist jedoch entgegenzuhalten, dass die sozio-historischen Bedingungen der Textrezeption und -produktion in Barthes' Konzeption durchaus Berücksichtigung finden. Die Zwillingsformeln »plaisir/jouissance« sowie »Sprache/Text« schließen mit ein, dass die Rezeption bzw. Aktualisierung des literarischen Textes nicht im luftleeren Raum erfolgt und dass auch der literarische Text »in der Wahrheit der [kulturell und ideologisch fixierten, E.B.] Sprache befangen« (Barthes 2016a, S. 44) bleibt. Für Barthes ist der literarische Text kein ideologiefreier Ort der Subversion, er steht vielmehr in Komplizität mit der Ideologie: »Manche wollen einen Text (eine Kunst, eine Malerei) ohne Schatten, der getrennt ist von der ›herrschenden Ideologie‹; aber das wäre ein Text ohne Fruchtbarkeit, ohne Produktivität, ein steriler Text […]. Der Text braucht seinen Schatten: dieser Schatten, das ist *ein bißchen* Ideologie, *ein bißchen* Darstellung, *ein bißchen* Subjekt: notwendige Geister, Luftblasen, Streifen, Wolken: die Subversion muß ihr eigenes *Halbdunkel* hervorbringen.« (ebd., S. 49, Herv. i.O.)

Dimensionen literarischer Macht: *Verfügbarkeit/Unverfügbarkeit* (Jacques Derrida)

Der Name Jacques Derrida ist im kollektiven Gedächtnis eng mit dem Begriff der Dekonstruktion verbunden. Der Dekonstruktivismus bezeichnet ein ›Teilgebiet‹ des Poststrukturalismus und zielt auf die Widerlegung des traditionellen hermeneutischen Interpretationsverfahrens ab, das in jedem Text einen durchlaufenden, entzifferbaren und mitteilbaren Sinn sieht. Das dekonstruktive ›Projekt‹ erfolgt aus einer grundlegenden Kritik an der abendländischen philosophischen Metaphysik, die von Platon über Aristoteles, bis Husserl das Bewusstsein als eine ideale Selbstpräsenz auffasst, die bereits vor dem Eintritt der Sprache Bestand hat (Metaphysik der Präsenz) (vgl. Renner 2017, S. 282).

Das Ziel der sinnverstehenden Interpretation ist es, die verborgene Bedeutung eines Textes zu entschleiern bzw. die Sinnintention des Autors zu rekonstruieren. Der dazu komplementäre Textbegriff beinhaltet die Vorstellung eines ›geschlossenen‹ Textes; die Annahme, der Text ließe sich mittels Oppositionen wie ›Text-Innen/Text-Außen‹ oder ›Anwesenheit/Abwesenheit‹ beherrschen. Die integrierende Lektüre hat die Aufgabe, die beiden entgegengesetzten Terme solcher Oppositionspaare zu versöhnen: Über den *anwesenden* Text will sie sich den *abwesenden* Sinn wiederaneignen. Das Modell des geschlossenen Textes hängt mit der in der abendländischen Metaphysik vorherrschenden repräsentativen Konzeption der Schrift zusammen: Der Text wird als die repräsentative Oberfläche eines dahinterliegenden, verborgenen Sinns verstanden.

Das Verlangen nach Sinn, Bedeutung, Zentrum, Präsenz etc., also die auf einen einheitlichen Sinn zielende Lektüre ist fester Bestandteil der abendländischen metaphysischen Tradition, in der die Schrift eine Erniedrigung und die Stimme [*phone*] eine Privilegierung erfährt. Für den Philosophen Jacques Derrida (2016a, S. 285) beruht dieses hierarchische Verhältnis von Stimme und Schrift auf einem »Mythos des Bewußtseins«. Dieser Mythos geht auf die unmittelbare Erfahrung des »Sich-im-Reden-Vernehmen[s]« (ebd., S. 175) zurück. Die Stimme bzw. das Stimm-Bewusstsein beschreibt Derrida als das Phänomen einer »Selbst-Affektion« (ebd., S. 175): Dem Bewusstsein gegenüber gibt sich die Stimme als »enge Verbündete der Vorstellung vom bezeichneten Begriff« (Derrida 2009, S. 44) aus und stellt sich schließlich als das Bewusstsein selbst dar:

> »Wenn ich spreche, habe ich nicht nur das Bewusstsein, bei dem zu sein, was ich denke, sondern auch jeglichen Signifikanten meinem Denken oder dem ›Begriff‹ maximal anzunähern; Signifikanten, die nicht in die Welt zurückfallen, die ich höre, sobald ich sie von mir gebe, die von meiner reinen und freien Selbstbestimmung abzuhängen scheinen, die keiner Zuhilfenahme eines Instruments, eines Zusatzes, irgendeiner aus der Welt geschöpften Kraft bedürfen. Nicht nur scheinen sich Signifikant und Signifikat zu vereinigen, sondern in dieser Verschmelzung scheint der Signifikant zu erlöschen oder durchsichtig zu werden, um dem Begriff die Möglichkeit zu geben, sich selbst, als das zu zeigen, was er ist, als etwas, das auf nichts anderes als auf seine eigene Präsenz verweist. Der äußerliche Charakter des Signifikanten scheint vermindert zu sein.« (ebd., S. 44f.)

In dieser Erfahrung der Unmittelbarkeit, die Derrida ausdrücklich als Illusion ausweist, scheint die Stimme einen Signifikanten hervorzubringen, der in der Stimme selbst erlischt: »In nächster Nähe zu sich selbst *vernimmt sich* die Stimme […] als völlige Auslöschung des Signifikanten: sie ist reine Selbstaffektion, […] die sich außerhalb ihrer selbst, in der Welt oder in der ›Realität‹, keines zusätzlichen Signifikanten, keiner ihrer eigenen Spontaneität fremden Ausdruckssubstanz bedient.« (Derrida 2016a, S. 38, Herv. i.O.) Demnach erscheint das gesprochene Wort als quasi transparentes Zeichen eines präsenten Gedankens. Demgegenüber ist die Schrift nur ein Mittel, ein technisches Werkzeug, um die Rede zu repräsentieren. Die Rede wird in diesem Sinne als natürliche, unmittelbare Kommunikation betrachtet, während die Schrift als die künstliche und mittelbare Repräsentation der Repräsentation angesehen wird, welche die Rede verzerrt:

> »Für sie [die Schrift, E.B.] ist charakteristisch, daß sie auch in der Abwesenheit des Sprechers funktioniert, daß sie einen ungewissen Zugang zum Denken vermittelt und daß sie sogar von jedem Sprecher oder Autor abgeschnitten sein kann. Die Schrift stellt sich so nicht nur als ein technisches Mittel zur Repräsentation der Rede dar, sondern als eine Verzerrung der Rede. […] [A]bgetrennt vom Vater oder vom Moment des Ursprungs, führt die Schrift zu allen möglichen Formen des Mißverständnisses, da der Sprecher nicht anwesend ist, um dem Zuhörer zu erklären, was er meint.« (Culler 1999, S. 112)

Die Privilegierung der *phone* geht folglich mit der Erniedrigung der Schrift als Instrument, Zusatz, fremde Ausdruckssubtanz etc. einher. Die Selbst-Gegenwärtigkeit des *logos* in der Stimme (»Phonologozentrismus«), jene Erfahrung oder genauer: jene Illusion der Unmittelbarkeit bedeutet eine Ausschließung der Schrift, denn die Stimme »beruft sich nicht auf einen ›äußeren‹, ›sinnlichen‹, ›räumlichen‹, die Selbstpräsenz unterbrechenden Signifikanten.« (Derrida 2016a, S. 175)

In *Platons Pharmazie* (1995 [1972]), einem Essay über Platons *Phaidros*, geht Jacques Derrida jener Erniedrigung der Schrift nach, die die abendländische Tradition beherrscht und die Schrift auf ihre repräsentative, abgeleitete Funktion reduziert. Das platonische Schema, das sich in der gesamten abendländischen Metaphysik durchgesetzt hat, greift auf eine Reihe von Oppositionspaaren (›Seele/Körper‹, ›gut/schlecht‹, ›wahr/falsch‹, ›drinnen/draußen‹, ›anwesend/abwesend‹ etc.) zurück, um die Schrift gegenüber der Stimme abzuwerten. Platon denkt die Schrift grundsätzlich von der Opposition her und versucht sie auf diese Weise zu verstehen und zu beherrschen. Die Erniedrigung der Schrift (bzw. die Privilegierung der Stimme) kann somit nur *nachträglich* erfolgen. Erst die Gegenüberstellung von Gegensätzen erlaubt die Erniedrigung der Schrift bzw. die Privilegierung der Stimme. Die Hervorbringung der Differenz stellt damit die Bedingung dafür dar, dass Schrift und Stimme auf der Basis von Oppositionen einander gegenübergestellt werden können und infolgedessen die Schrift in ein Draußen verbannt und damit abgewertet werden kann (vgl. Derrida 1995, S. 143f.).

Für Derrida ist im platonischen Schema die Logik einer »allgemeinen Schrift« (ebd., S. 187) am Werk, die die Privilegierung des gesprochenen Wortes überhaupt erst ermöglicht, zugleich aber auch untergräbt. Ausgehend von diesem Ansatz entwickelt Derrida einen Schriftbegriff, der nicht dem Modell der phonetischen Schreibweise, der repräsentativen Konzeption der Schrift, entspricht. Diesem ›neuen‹ Schriftbegriff, für den Der-

rida in Abgrenzung zum metaphysisch belasteten Begriff der Schrift die Bezeichnung »différance« oder auch »gramma« (Derrida 2009, S. 49f.) wählt, liegt die Annahme zugrunde, dass es kein Element gibt, das als solches präsent wäre oder allein auf sich selbst verwiese. Damit greift Derrida den bereits von Ferdinand de Saussure entwickelten Gedanken einer differenziellen Sprachauffassung auf, radikalisiert ihn aber zugleich:

> »Kein Element kann je die Funktion eines Zeichens haben, ohne auf ein anderes Element, das selbst nicht einfach präsent ist, zu verweisen, sei es auf dem Gebiet der gesprochenen oder auf dem der geschriebenen Sprache. Aus dieser Verkettung folgt, dass sich jedes ›Element‹ – Phonem oder Graphem – aufgrund der in ihm vorhandenen Spur der anderen Elemente der Kette oder des Systems konstituiert. Diese Verkettung, dieses Gewebe ist der Text, welcher nur aus der Transformation eines anderen Textes hervorgeht. Es gibt nichts, weder in den Elementen noch im System, das irgendwann oder irgendwo einfach anwesend oder abwesend wäre. Es gibt durch und durch nur Differenzen und Spuren von Spuren.« (ebd., S. 50)

Der Begriff der »différance« lässt sich somit als eine Bewegung beschreiben, die sich nicht innerhalb der Dichotomie von ›Anwesenheit/Abwesenheit‹ verorten lässt. Vielmehr ist die différance die Möglichkeitsbedingung des gegenwärtig Seienden, sie ist das, »was die Gegenwärtigung des gegenwärtig Seienden ermöglicht« (Derrida 1988, S. 34).

Das Prinzip der Differenz ist die Bedingung für die Signifikation: Das System der Zeichen wird durch Differenzen konstituiert und Zeichen als Elemente des Bedeutens können nur durch das Netz von Oppositionen, die sie voneinander unterscheiden und aufeinander beziehen, funktionieren. Zeichen stellen demnach keine positiven Wesenheiten dar, sondern sind Produkte, Effekte eines Systems von Differenzen. Derrida zufolge gibt es im System der Sprache also nur Differenzen, aber auch diese sind »nicht in fertigem Zustand vom Himmel gefallen« (ebd., S. 40), sondern wurden produziert. Mit dem Begriff der »différance« spielt Derrida genau auf diese anonyme Tätigkeit, diese Bewegung des Produzierens an: Es ist die différance, die diese Differenzen hervorbringt. Differenzen sind also produzierte Effekte, »deren Ursache nicht ein Subjekt oder eine Substanz, eine Sache im Allgemeinen, ein irgendwo gegenwärtiges und selbst dem Spiel der différance entweichendes Seiendes ist.« (ebd., S. 40) Derrida beschreibt die différance als eine Bewegung, »durch die sich die Sprache oder jeder Code, jedes Verweisungssystem im allgemeinen ›historisch‹ als Gewebe von Differenzen konstituiert« (ebd., S. 41).

Auf diese Weise kehrt Derrida das in der abendländischen Tradition verfestigte hierarchische Verhältnis von Rede und Schrift (Privilegierung der *phone*/Erniedrigung der Schrift) um. Demnach sei die Rede lediglich eine besondere Form der Schrift. In der gängigen Vorstellung stellt die Schrift ein Kommunikationsmittel dar, das dazu dient, Ideen und Vorstellungen mitzuteilen. Damit ist das vorstellende Denken zeitlich früher, als die von ihm beherrschte Kommunikation zu verorten. Voraussetzung dafür, dass die Schrift als Kommunikationsmittel funktionieren kann, ist die Möglichkeit der Wiederholung in Abwesenheit (gemeint ist der virtuelle Tod des Senders bzw. Empfängers): »Sie muß in völliger Abwesenheit des Empfängers oder der empirisch feststellbaren Gesamtheit von Empfängern wiederholbar – ›iterierbar‹ – sein. Diese Iterierbarkeit […] strukturiert das

Zeichen der Schrift selbst […]. Eine Schrift, die nicht über den Tod des Empfängers hinaus aus strukturell lesbar – iterierbar – ist, wäre keine Schrift.« (ebd., S. 333) Iterabilität ist aber Bedingung jeglichen Zeichens: »Die Möglichkeit, die Zeichen zu wiederholen und damit zu identifizieren, ist in jedem Code impliziert, macht diesen zu einem mitteilbaren, übermittlungsfähigen, entzifferbaren Gerüst, das für einen Dritten, also für jeden möglichen Benutzer überhaupt, wiederholbar ist.« (ebd., S. 333) Somit ist die Iterabilität ebenso konstitutives Element der Rede:

> »Eine Lautfolge kann als Signifikant nur funktionieren, wenn sie wiederholt wird, wenn sie als ›dieselbe‹ unter verschiedenen Umständen erkannt werden kann. Es muß mir möglich sein, einem Dritten zu sagen, was jemand mir gesagt hat. Eine Wortfolge ist nur dann eine Zeichenfolge, wenn sie zitiert werden kann und unter denen zirkulieren kann, die den ›ursprünglichen‹ Sprecher und dessen Bedeutungsintention nicht kennen. […] Die Möglichkeit, ohne Rücksicht auf eine besondere Bedeutungsintention wiederholt zu werden und zu funktionieren, ist eine Bedingung des linguistischen Zeichens überhaupt, nicht nur der Schrift.« (Culler 1999, S. 113f.)

Das Prinzip der Iterabilität – die Möglichkeit der Wiederholung, der Imitation, des Zitats, der Parodie etc. – ist die notwendige Bedingung dafür, dass eine Äußerung eine Bedeutung erhält (vgl. Derrida 2016a, S. 165). So kann eine Äußerung, die in einem anderen Kontext wiederholt wird, unter Umständen eine neue Bedeutung erhalten. Derrida spricht in diesem Zusammenhang von einer »Kraft des Bruches« (Derrida 1988, S. 335), über die jedes Zeichen verfügt: »Es gehört zum Zeichen, schlechterdings lesbar zu sein, selbst wenn der Augenblick seiner Produktion unwiederbringlich verloren ist und selbst wenn ich nicht weiß, was sein angeblicher Autor-Schreiber in dem Augenblick, da er es schrieb, das heißt es seiner wesentlichen Führungslosigkeit überließ, bewußt und mit Absicht hat sagen wollen.« (ebd., S. 335) Da die »Möglichkeit des Heraushebens« konstitutiv ist für jedes Zeichen, ist es »an einem gewissen Punkt von seiner ›ursprünglichen‹ Bedeutung und von seiner Zugehörigkeit zu einem saturierbaren und zwingenden Kontext abgeschnitten« (ebd., S. 339). Die Iterabilität als ein wesentliches Prinzip des Zeichens führt somit immer eine gewisse Unabhängigkeit von der jeweiligen Bedeutungsintention ein. Die Kategorie der Intention kann die Äußerung niemals gänzlich beherrschen: »[I]st diese Struktur der Iteration einmal gegeben, so wird die Intention, welche die Äußerung beseelt, sich selbst und ihrem Inhalt nie vollkommen präsent sein. Die Iteration, die sie a priori strukturiert, führt in sie eine wesentliche Dehiszenz und einen wesentlichen Bruch ein.« (ebd., S. 347) Die Intention einer Äußerung kann immer erst nachträglich bestimmt werden und ist grundsätzlich offen für weitere Erklärungen. Damit ist Intention »weniger der Ursprung, sondern ein Produkt, weniger ein abgegrenzter Inhalt als vielmehr eine offene Menge diskursiver Möglichkeiten, die mit den Wirkungen iterierbarer Akte und den Kontexten, die bestimmte Fragen über diese Akte ermöglichen, in Zusammenhang stehen.« (Culler 1999, S. 142)

Die Iterabilität des Zeichens schließt die strikte Umschreibung eines Sinns aus. Stellt die Möglichkeit der endlosen Wiederholung ein konstitutives Element der Struktur des Zeichens dar, so besteht diese Möglichkeit nur deshalb, weil dem Zeichen ein Mangel innewohnt. Es ist der Mangel an Bedeutung, das Fehlen eines Zentrums, das die Bewe-

gung des Bezeichnens auslöst bzw. die Bewegung der Interpretation in Gang setzt. Die Iterabilität des Zeichens hat die »strukturale Verdoppelung jedes Signifikats in einen interpretierbaren Signifikanten« (ebd., S. 210) zur Folge: Jedes Signifikat befindet sich von Anfang an in der Position eines Signifikanten (vgl. Derrida 2016a, S. 456). Der Mangel an Bedeutung, das fehlende Zentrum, kann niemals ersetzt werden. Über Substitutionen, Transformationen und Verschiebungen wird es endlos aufgeschoben: »Diese zentrale Präsenz ist aber niemals sie selbst gewesen, sie ist immer schon in ihrem Substitut über sich selbst hinausgetrieben worden. Das Substitut ersetzt nichts, das ihm irgendwie präexistiert hätte.« (Derrida 2016b, S. 424) Die Abwesenheit eines Zentrums, eines Ursprungs etc. eröffnet ein unendliches Spiel des Bezeichnens. Diese Bewegung des Spiels, die durch den Mangel, die Abwesenheit eines Zentrums bzw. Ursprungs ausgelöst wird, bezeichnet Derrida als eine Bewegung der »Supplementarität« [*supplémentarité*] (Derrida 2016a, S. 250f.; Derrida 2016b, S. 437). Ein Supplement stellt eine Ergänzung, einen Zusatz dar. Es wird hinzugefügt, um etwas zu vervollständigen, um einen Mangel zu kompensieren. Diese Logik der Supplementarität liegt dem Spiel des Bezeichnens zugrunde:

> »Man kann das Zentrum nicht bestimmen und die Totalisierung nicht ausschöpfen, weil das Zeichen, welches das Zentrum nicht ersetzt, es *supplementiert*, in seiner Abwesenheit seinen Platz hält, – weil dieses Zeichen sich als *Supplement* noch hinzufügt. Die Bewegung des Bezeichnens fügt etwas hinzu, so daß immer ein Mehr vorhanden ist; diese Zutat aber bleibt flottierend, weil sie die Funktion der Stellvertretung, der Supplementierung eines Mangels auf seiten des Signifikats erfüllt.« (Derrida 2016b, S. 437, Herv. i.O.)

Die différance ist zum einen *passive* Differenz, die als Bedingung des Bedeutens gegeben ist: Ein Zeichen erhält eine Bedeutung nur in der Differenz zu anderen Zeichen. Zum anderen ist sie *aktive* Bewegung und Tätigkeit, die eine »Ent-Motivierung« bzw. ein »Unmotiviert-Werden« (Derrida 2016a, S. 88) des Zeichens zur Folge hat. Somit kann die différance als »die unentscheidbare, nicht-synthetische Alternation zwischen der Perspektive der Struktur und der des Ereignisses« (Culler 1999, S. 108) beschrieben werden: »Die Differenz bringt hervor, was sie versagt, sie ermöglicht gerade das, was sie unmöglich macht.« (Derrida 2016a, S. 248)

Anders gesagt: Wenn sich die différance als textuelle Struktur konstituiert, streicht sie jeglichen Referenten aus, erzeugt gleichzeitig aber einen Referenzeffekt (Einfügen eines differenziellen Abstands). Das Ausstreichen des Referenten hat zur Folge, dass es keinen einheitlichen Sinn außerhalb des Textes gibt, der sich wiederaneignen ließe: »Wenn es also keine thematische Einheit oder keinen totalen Sinn gibt, der sich jenseits der textuellen Instanzen in einem Imaginären, einer Intentionalität oder einem Erlebnis wiederaneignen ließe, so ist der Text nicht mehr der Ausdruck oder die Darstellung (geglückt oder nicht) irgendeiner Wahrheit […].« (Derrida 1995, S. 294)

In seinem Kommentar zu Platons *Phaidros* stellt Derrida den geschlossenen Textbegriff bzw. die Vorstellung, den Text über Oppositionen wie ›drinnen/draußen‹ oder ›anwesend/abwesend‹ begrenzen zu können, in Frage. Jeder Text steht zumindest auf virtuelle, laterale Weise mit all den Worten eines Sprachsystems [*langue*] in Beziehung. Der-

rida spricht in diesem Zusammenhang von »Assoziationskräften«, die die in einem Text ›tatsächlich anwesenden‹ Worte mit allen anderen (›abwesenden‹) Worten des lexikalischen Systems verbinden (vgl. ebd., S. 146). Für ihn gibt es daher kein absolutes »Text-Außerhalb« [*hors-texte*] (ebd., S. 43). Im Umkehrschluss will Derrida damit aber keinesfalls postulieren, dass so etwas wie eine ideale Immanenz vorläge. Viel eher seien Effekte der Öffnung und Schließung in der textuellen Ökonomie inbegriffen: »Wenn es nichts gibt außerhalb des Textes, so impliziert das zusammen mit der Umwandlung des Textbegriffs im allgemeinen, daß dieser eben nicht mehr das abgedichtete Drinnen einer Innerlichkeit oder einer Identität mit sich sei […], sondern eine andere Anbringung von Effekten der Öffnung und Schließung.« (ebd., S. 43)

Die Vorstellung eines geschlossenen Textes beruht auf einer metaphysischen, repräsentativen Konzeption von Schrift als äußerliche Repräsentation bereits konstituierter Bedeutungseinheiten, an deren Herausbildung sie nicht beteiligt war. Die différance – das Ausstreichen des Zentrums *und* die Möglichkeitsbedingung des gegenwärtig Seienden – bricht die Grenzen des geschlossenen Textes auf; die différance stellt einen differenziellen Abstand her (erzeugt Referenz), streicht aber den Referenten aus; sie fügt einen differenziellen Abstand in die Innerlichkeit der Sprache ein und verhindert damit, dass Sinn (Signifikat) und Ausdruck (Signifikant) zusammenfallen.

Nichts geht der différance voraus: »Es gibt kein Subjekt, das Agent, Autor oder Herr der différance wäre und dem sie sich möglicherweise empirisch aufdrängen würde. Subjektivität ist – ebenso wie Objektivität – eine Wirkung der différance, eine in das System der différance eingeschriebene Wirkung.« (Derrida 2009, S. 52) Es gibt kein Subjekt, das die Bewegung der différance von außen kontrollieren könnte;[6] zugleich sind Subjektivität und Objektivität Wirkungen der différance. Die différance streicht zwar jede Möglichkeit eines transzendentalen Signifikats aus, erzeugt aber zugleich Sinn- und Refe-

6 Der Bezug auf die différance bzw. Textualität als eine unhintergehbare Größe, als ein privilegiertes Apriori kann mit Terry Eagleton als ein verdecktes metaphysisches Prinzip ausgewiesen werden. Beim Versuch, metaphysische Größen zu dekonstruieren, landen postmoderne Theorien letztendlich nur bei einer anderen Art von (verdecktem) Transzendentalismus, bei einer Metaphysik unter umgekehrten Vorzeichen, so die Kritik Eagletons. In einer solchen erkenntnistheoretischen Annahme sieht Eagleton eine Tendenz zum Konservatismus bzw. eine apolitische Haltung angelegt (vgl. Eagleton 1997, S. 18). Die Annahme, dass die différance uns zuallererst als Subjekte konstituiert, stellt die Möglichkeit kritischer Selbstreflexion prinzipiell in Frage, da es kein Außerhalb der différance gibt (vgl. Eagleton 1997, S. 47f.; vgl. Eagleton 2000, S. 196). Im Rahmen einer solchen Argumentation sei echte politische Kritik nicht möglich, weil Kritik nur von einer metaphysischen, transzendentalen Position jenseits der herrschenden Lebensformen erfolgen könnte (vgl. Eagleton 2012, S. 213f.). Dem ist jedoch entgegenzuhalten, dass Derrida in Bezug auf sein Textualitätskonzept ausdrücklich betont, dass »Text« bzw. »Textualität« nicht als eine Form metaphysischer Idealität missverstanden werden darf. Die Behauptung, dass es kein absolutes »Text-Außerhalb« gibt, bedeutet im Umkehrschluss nämlich nicht, dass es sich beim Text deshalb um »das abgedichtete Drinnen einer Innerlichkeit« (Derrida 1995, S. 43) handelt. Öffnung und Schließung, Sinn und Referenz, Subjektivität und Objektivität sind als Wirkungen in der textuellen Ökonomie inbegriffen. Anders gesagt: Dass wir als sprachbegabte Wesen die Welt interpretieren, uns als kohärente, selbstbewusste und intentionale Subjekte erfahren und uns aufgrund unserer Interpretationen bzw. zu diesen Deutungen auf eine bestimmte Weise verhalten können, ist *ein* Effekt der Textualität. Aber ebenso bewirkt die textuelle Ökonomie, dass wir in unseren Interpretationen nicht festgelegt sind und in eine andere Form des Selbstverhältnisses treten können.

renzeffekte. Beim Text handelt es sich nicht um »das abgedichtete Drinnen einer Innerlichkeit«. Im Gegenteil: »Der Text *bejaht* das Draußen« (Derrida 1995, S. 43, Herv. i.O.).

Das Zusammenspiel oder -wirken von Öffnung und Schließung bedeutet, dass die Möglichkeit, die virtuellen dynamischen Referenzen zu unterbrechen, in der Textualität selbst impliziert ist: »Die Textualität, aus Differenzen und Differenzen von Differenzen gebildet, ist von Natur aus absolut heterogen und schließt ständig Kompromisse mit den Kräften, die auf ihre Annullierung hinzielen.« (ebd., S. 110) Die sinnverstehende Interpretation setzt ein transzendentales Subjekt voraus, das von außen in das Spiel der Zeichen eingreifen kann. Eine solche Konzeption muss notwendigerweise annehmen, dass der Text-Sinn vom Sprachprozess abgekoppelt ist: »Da Sinn und Bedeutung als nachträglicher Effekt von Signifikanten, Schriftzeichen oder semischen Spuren gelten, kann die Interpretation nie vor der Herausarbeitung des grundlegenden Prozessrasters und immer nur in Relation darauf erfolgen. Wenn die semantische Botschaft ein Sekundäreffekt des Textes ist, ist die Interpretation es um so mehr.« (Bossinade 2000, S. 152)

Der Methode der hermeneutischen, sinnverstehenden Interpretation stellt Derrida die disseminale Lektüre gegenüber. Das hermeneutische Modell geht von der Polysemie, also der Vieldeutigkeit eines Textes aus. Die polysemische Lektüre unterscheidet sich zwar von der monosemischen Lesart, »welche peinlich darauf bedacht ist, sich an dem bevormundenden Sinn, dem *Haupt*signifikat des Textes oder auch an seinem wichtigsten Referenten festzuhalten.« (Derrida 2009, S. 70, Herv. i.O.) Doch kommt auch Polysemie implizit im Hinblick auf die einheitliche Wiederherstellung eines Sinns zustande (vgl. ebd., S. 70). Im Unterschied zur sinnverstehenden, integrativen Interpretation (mono- bzw. polysemische Lektüre) verweist der Begriff der »dissémination« auf die semantische Unbestimmbarkeit eines Textes. Während die sinnverstehende Interpretation lediglich Mannigfaltigkeiten erzeugt, fokussiert die disseminale Lektüre den absoluten Bruch. Eine disseminale Lektüre zielt darauf ab, logische Fiktionen wie Einheit, Identität, Teil und Ganzheit aufzulösen. Polysemie impliziert eine Logik der ungebrochenen Identität, Dissemination hingegen enthüllt Identität als eine textliche Fiktion (vgl. ebd., S. 70f.).

Aus diesem Blickwinkel betrachtet erscheint die disseminale Lektüre gewissermaßen als Gegenmodell zur geläufigen integrativen (mono- oder polysemischen) Lektüre, die die Wiederherstellung eines, wenn auch futuristisch aufgeschobenen, einheitlichen Sinns beabsichtigt. Eine solche Betrachtungsweise blendet jedoch aus, dass die disseminale Lektüre stets eine integrative Lektüre voraussetzt, an deren Ergebnis sie sich abarbeiten kann. Die disseminale Lektüre kann Einheit und Identität als textliche Fiktionen nur dann entlarven, wenn zuvor eine sinnverstehende Interpretation einen entsprechenden polysemischen oder monosemischen Text-Sinn produziert hat.

Jede ›erste‹ Insemination ist bereits Dissemination, unwiederbringliche Zerstreuung des Sinns, absoluter Bruch: »Es gibt keine erste Insemination. Der Samen ist sogleich zerstreut/ausgeschwärmt. Die ›erste‹ Insemination ist Dissemination.« (Derrida 1995, S. 342) Insofern ist das Semantische darin impliziert: »Das Semantische bedeutet als Moment des Wunsches die Wiederaneignung des Samens in der Gegenwärtigkeit« (ebd., S. 398). Die Dissemination schließt daher Polysemie-Effekte nicht aus. In diesem Sinne ist jede Form der Lektüre (auch immer) eine *disseminale* Lektüre, insofern es sich bei der Dissemination gewissermaßen um eine immanente Prozessebene der Spra-

che handelt. Die sinnverstehende Lektüre muss diese Prozessebene der Sprache allerdings aus programmatischen Gründen verdunkeln. Einen geschlossenen Text kann sie nur dann hervorbringen, wenn sie die Textur des Textes verschleiert: »Ein Text ist nur dann Text, wenn er dem ersten Blick, dem ersten, der daher kommt, das Gesetz seiner Zusammensetzung und die Regel seines Spiels verbirgt.« (ebd., S. 71)

Die Vorstellung eines transzendentalen Subjekts, das von außen auf den Text zugreifen und über ihn verfügen kann, ist notwendigerweise an einen geschlossenen Textbegriff geknüpft. Im Vollzug der sinnverstehenden Lektüre konstituiert sich der Rezipient als Subjekt, und zwar in Abgrenzung zum Text-Gegenstand. Die integrative Lektüre produziert und bestätigt somit nachträglich das, was sie voraussetzt: den geschlossenen Text und die eindeutige Unterscheidung von Lese-Subjekt und Text-Objekt. Die différance verneint die Möglichkeit eines Subjekts, das von einer Außenposition die Bewegung der différance steuern und kontrollieren könnte, *gleichzeitig* sind Subjektivität und Objektivität als Wirkungen der différance oder Momente der textuellen Ökonomie zu verstehen. Indem die différance ein Text-Außen von vornherein ausstreicht, eröffnet sie damit zugleich die Möglichkeit, ein solches Text-Außen zu setzen. Darunter ist allerdings kein Ursprungsgeschehen zu verstehen, denn die Setzung findet statt, sie ist immer schon über einen Signifikanten vermittelt. Ihr kommt daher eine ursprüngliche Sekundarität bzw. eine sekundäre Ursprünglichkeit zu. Die Illusion eines stabilen Verhältnisses von Lese-Subjekt und Text-Objekt, in dem das Subjekt vollständig über den Text verfügen kann, ist Ergebnis einer integrativen Lektüre. Die sinnverstehende, integrative Lektüre ist wiederum an Fiktionen der Einheit, Identität und Kohärenz gebunden und muss aus diesem Grund die Zugehörigkeit zur textuellen Ökonomie der différance, die weiterhin ununterbrochen am Werk ist, verschleiern. Die différance generiert Fiktionen wie Sinn, Bedeutung, Subjektivität, Objektivität etc. und streicht sie als Möglichkeiten zugleich aus.

Dimensionen literarischer Macht: *Stabilität/Instabilität* (Julia Kristeva)

Das Denken der Literaturtheoretikerin und Psychoanalytikerin Julia Kristeva steht in den 1970er Jahren in engem Zusammenhang mit dem ideologischen Programm und der literaturtheoretischen Konzeption der Avantgarde-Zeitschrift *Tel Quel*, die von 1960 bis 1982 in Paris erscheint. Anfangs handelt es sich dabei noch um eine rein literarische Zeitschrift, doch schon bald beginnen sich die Interessen der Gruppe um *Tel Quel* auf Bildende Kunst, Philosophie und Psychoanalyse auszuweiten. Der Fokus liegt auf nonkonformistischen Dichtern und Autoren der europäischen Avantgarde wie Mallarmé, Artaud, Bataille, Lautréamont, Sade, später auch Joyce und Beckett (vgl. Angerer 2007, S. 13ff.). Die Gruppe um *Tel Quel* fordert eine soziale Revolution im Sinne der marxistisch-leninistischen Linie. Eine gesellschaftliche Revolution sei aber nur im Rahmen einer sprachlichen Revolution möglich, so die Grundprämisse der *Tel-Quel*-Gruppe. Veränderungen gesellschaftlicher Prozesse verlangen demnach eine Theorie der Sprache, die sich aus Psychoanalyse, Linguistik, Semiologie und Literaturwissenschaft speist. Dieser Versuch einer Annäherung von gesellschaftlicher und sprachlicher Revolution kommt auch in Kristevas Habilitationsschrift *Die Revolution der poetischen Sprache* (1978 [1974]) zum Aus-

druck (vgl. Angerer 2007, S. 18f.). Kristeva behandelt die poetische Sprache zwar als autonomes System, sieht im poetischen Text aber kein ausschließlich linguistisches Phänomen. Der Text ist nämlich in der Sprache, d.h. in einem historischen, sozialen und religiösen Umfeld verankert. Dem poetischen Text kommt Kristeva zufolge aber das Potenzial zu, die Sprache in ihrem alltäglichen und kommunikativen Gebrauch zu irritieren und die sozio-historische Praxis zu hinterfragen (vgl. ebd., S. 50f.).

In ihrer Habilitationsschrift beschreibt Julia Kristeva eine für den Sprachprozess konstitutive Dynamik, die den logischen Setzungen der Sprache vorausliegt. Sie postuliert eine prä-signifikante Dimension, die der Setzung des Zeichens und der Konstitution des Subjekts vorausgeht. In der Einleitung der deutschen Ausgabe von *Die Revolution der poetischen Sprache* fasst Reinhold Werner die zentrale These Kristevas wie folgt zusammen: In ihrer Arbeit geht Kristeva davon aus, »daß die vorsprachliche, ›natürliche‹ Trieborganisation, das *Semiotische*, in dialektisch widersprüchlichem Verhältnis zur sprachlichen Organisation, dem *Symbolischen*, steht – in einem Widerspruch, der das Subjekt konstituiert.« (Werner 1978, S. 18, Herv. i.O.) Der wesentliche Punkt ist, dass erst in der Verbindung von symbolischer und semiotischer Dimension die Konstitution von Bedeutung denkbar ist, wenngleich diese Partnerschaft einen heterogenen Widerspruch darstellt.

Mit den beiden Termini des »Semiotischen« und »Symbolischen« bezeichnet Kristeva zwei Modalitäten im Prozess der Sinnbildung. Beide Modalitäten stehen in einem (widersprüchlichen) dialektischen Verhältnis zueinander; sie sind untrennbar und einander bedingend im Prozess der Sinngebung verankert (vgl. Kristeva 1978, S. 35). Das Symbolische ist strukturiert und dient den Zwecken der Kommunikation. Es resultiert aus der Beziehung zu einem anderen und ist durch äußere Strukturen wie Gesellschaft, Familie, Politik etc. bestimmt. In diesem Sinne ist das Symbolische als ein soziales Produkt aufzufassen (vgl. Angerer 2007, S. 62). Der Begriff des Semiotischen verweist auf den triebhaften Körper des Subjekts und auf die Primärvorgänge, in denen sich diskrete Energiemengen verschieben und verdichten (vgl. ebd., S. 59f.).[7] Dieser von Energiemengen durchflutete Körper des Subjekts ist ab dem Kleinkindalter den Zwängen von Familien- und Gesellschaftsstrukturen ausgeliefert.

Nach Maßgabe dieser Zwänge artikuliert sich ein vorsprachlicher bzw. vorsymbolischer Triebraum, den Kristeva als »chora« bezeichnet: Es handelt sich dabei um »eine ausdruckslose Totalität, die durch die Triebe und deren *Stasen* in einer ebenso flüssigen wie geordneten Beweglichkeit geschaffen wird.« (Kristeva 1978, S. 36, Herv. i.O.) Die chora bzw. das Semiotische stellt das Vorstadium zu einem Signifikanten dar: Das Semiotische bedeutet nichts, bildet aber die materielle Bedingung des Bedeutens, die Basis für den späteren Spracherwerb und den Eintritt in die symbolische Ordnung (vgl. ebd., S.

7 Das Symbolische und die ihm vorgängigen semiotischen Energieladungen können analog zu dem von Sigmund Freud postulierten Gegensatz zwischen »Sekundärvorgängen« und «Primärvorgängen« gelesen werden: »Der Primärvorgang ist der Modus, nach dem das Unbewusste funktioniert. Charakteristisch ist, dass nichtgebundene Energie zirkuliert und nach den Mechanismen von Verdichtung und Verschiebung bearbeitet wird […]. Der Sekundärvorgang ist der Modus, nach dem das Bewusstsein funktioniert. Charakteristisch ist, dass Energie gebunden ist, die Vorstellungen auf stabile Weise besetzt und an die Sprache angeschlossen sind.« (Heise 2019, S. 147)

37). Somit kann das Semiotische auch bestimmt werden als »die psychosomatische Modalität des Prozesses der Sinngebung« (ebd., S. 40), die dem Symbolischen vorausgeht. Gemeint sind Vorgänge und Relationen, die dem Zeichen und der Syntax vorausliegen, die dem Spracherwerb also notwendigerweise vorgängig sind. In ganz bestimmten signifikanten Praktiken wie dem poetischen Text beherrscht das Semiotische den Prozess der Sinngebung (vgl. ebd., S. 40) (siehe unten).

Das Semiotische geht der Bedeutung und damit auch der Setzung des Subjekts voran. Für diesen Einschnitt im Prozess der Sinngebung, der die Setzung der Bedeutung einleitet und das Ich – ein Bewusstsein, das Kategorien setzt und logische Urteile fällt – erzeugt, verwendet Kristeva den Begriff des »Thetischen«. Kristeva geht somit nicht von einem sprechenden Subjekt im Sinne eines transzendentalen phänomenologischen bzw. cartesianischen *ego* aus, sondern bestimmt es als ein »Subjekt-im-Prozeß« [*sujet-en-procès*] (ebd., S. 49). Mit dem Begriff des Semiotischen beschreibt Kristeva eine Etappe oder Sphäre, die für den Prozess des Subjekts konstitutiv ist und die mit der Bedeutungssetzung, sprich vom Symbolischen verdunkelt wird. Kristevas Interesse gilt den semiotischen Produktionsbedingungen, um auf diesem Weg die Funktionsweise des Symbolischen zu klären. Sie bestimmt das Semiotische als eine psychosomatische Funktionsweise, »die der Herausbildung des Symbolischen logisch wie chronologisch vorausgeht« (ebd., S. 52). Das Semiotische stellt ein Moment im Prozess der Sinngebung dar. In diesem Prozess ist das Semiotische auf das werdende Subjekt ausgerichtet, das schließlich vom Symbolischen gesetzt wird.

Das Semiotische und das Symbolische sind somit zwei Modalitäten im umfangreichen Prozess der Sinnbildung. Das Semiotische umfasst die Triebe und ihre Artikulation, d.h. das Triebfundament der Sprache. Das Symbolische wiederum umfasst die Bedeutung und den Bereich von Setzungen. Den Einschnitt im Sinnbildungsprozess, der die Setzung der Bedeutung einleitet, verortet Kristeva in der sog. thetischen Phase. Erst mit diesem und durch diesen Prozess kann sich das Subjekt mit sich selbst identifizieren und vollzieht eine Trennung vom Bereich der Objekte. Zu Beginn ist das Kind nämlich noch in einer ständigen Beziehung zum mütterlichen Körper, der Gegensatz zwischen Subjektivem und Objektivem besteht somit nicht von Anfang an (vgl. Angerer 2007, S. 60).

Bei Kristeva ist die semiotische chora bzw. das triebhafte Prinzip weiblich bestimmt, im Unterschied zum Symbolischen, zum väterlichen Gesetz. Der mütterliche Körper (das Semiotische) steht in Relation zur symbolischen Ordnung und zur präödipalen Genese des sprechenden Subjekts; er stellt die Vorbedingung der Sprache dar (die symbolische Ordnung der diskreten linguistischen Zeichen) und ist das Feld des Übergangs von Nicht-Sinn in Sinn (vgl. Menninghaus 2017, S. 522). Das triebhafte Prinzip lässt sich auf jene Zeit zurückführen, in der das Kind noch in einer Einheit mit der Mutter lebt (Mutter-Kind-Dyade). In diesem Abhängigkeitsverhältnis gibt es noch keine klare Unterscheidung von Subjekt und Objekt, Innen und Außen, Ich und Anderen. In der präödipalen Mutter-Kind-Beziehung herrschen nur fließende Heterogenitäten, rhythmische Ströme der Triebe und Materien vor. Im Unterschied zu Freud betrachtet Kristeva diese Beziehung aber keineswegs als idyllischen, friedlichen und positiven Urzustand. Kristeva ergänzt den Vatermord um den virtuell unvermeidlichen Mord an der eigenen Mutter: Der Muttermord spielt bei der Subjektkonstitution eine ebenso

entscheidende Rolle wie der ödipale Konflikt mit dem Vater. Um autonom zu werden, muss das Kind zuallererst die Mutter verwerfen und sich auf eine Ordnung sprachlicher, familiärer und sozialer Art richten. Das Verwerfen der Mutter, die Abstoßung des mütterlichen Körpers, das Verlassen des *corps-à-corps* mit der Mutter, der Übergang von der semiotischen chora in die symbolische (sprachliche, väterliche) Ordnung, ist notwendig, damit das Kind feste Körper- und Subjektgrenzen etablieren und eine Ichvorstellung entwickeln kann. Diese ursprüngliche Verdrängung ist die notwendige Voraussetzung dafür, dass es ein sprechendes Subjekt und die Möglichkeit von Objekten gibt (vgl. Angerer 2017, S. 132; vgl. Menninghaus 2017, S. 523f.).

In der thetischen Phase vollzieht sich ein Schnitt zwischen dem Semiotischen und dem Symbolischen. Objekte stehen nicht länger in einer vagen Beziehung zum Subjekt, sondern können nun als solche eindeutig identifiziert werden. Zeitlich fällt die Thesis mit dem Spracherwerb und dem von Jacques Lacan beschriebenen »Spiegelstadium« zusammen (vgl. Kristeva 1978, S. 53). Im Spiegelstadium vollzieht sich eine zweifache Trennung, die die Entstehung des Zeichens vorbereitet: Die Setzung des imaginären Selbst und damit einhergehend die Setzung des Objekts. Der Spracherwerb, der Eintritt in die symbolische Ordnung, beendet demnach die ursprüngliche, symbiotische Beziehung zur Mutterimago, in der das Ich noch nicht zwischen sich und seinem Gegenüber unterscheiden kann (vgl. ebd., S. 56f.).

Die thetische Phase bildet die Voraussetzung für Bedeutung, d.h. für die Setzung der Sprache mit ihrer vertikalen Schichtung aus Referent, Signifikat und Signifikant. Das Thetische ist die Schwelle zwischen zwei heterogenen Bereichen, dem Semiotischen und dem Symbolischen. Nun gibt es aber auch Triebe, die die thetische Phase nicht aufnehmen und in das Doppel ›Signifikant/Signifikat‹ überleiten kann. Es bleibt stets ein präsymbolischer Rest übrig, da kein Signifikant das Semiotische restlos absorbieren kann (vgl. ebd., S. 59); etwas Undarstellbares, das sich der symbolischen Ordnung widersetzt. »[A]lle poetischen ›Deformationen‹ der signifikanten Kette und der Bedeutungsstruktur« (ebd., S. 59) zeugen von diesem präsymbolischen Rest: »In den Praktiken der ›Kunst‹ offenbart sich das Semiotische nicht nur als Bedingung des Symbolischen, sondern auch als dessen Aggressor; insofern gibt die Kunst auch Aufschluß über die Funktionsweise des Semiotischen.« (ebd., S. 59) Demzufolge zeichnen sich Praktiken der Kunst, insbesondere jene der poetischen Sprache, durch eine Wiederaufnahme der semiotischen chora im Apparat der Sprache aus. Die Thesis ist also labil: Stets ist das Symbolische dem Ansturm des Semiotischen ausgeliefert. Solche Überschreitungen bilden die Grundlage für jeden schöpferischen Akt und münden in eine Transformation der signifikanten Praxis. Der Einbruch des Semiotischen in das Symbolische und die damit verbundene Neugestaltung der symbolischen Ordnung betrifft zwar jede signifikante Praxis, doch kommt dies vor allem in der poetischen Sprache zum Ausdruck, so Kristeva (vgl. ebd., S. 71). Allerdings sei es nicht möglich, die Störung der symbolischen Ordnung durch die chora metasprachlich zu beschreiben, dieser Vorgang könne nur anhand des veränderten Sprachmaterials ›nachgespürt‹ werden (vgl. Angerer 2007, S. 61).[8] Johanna Bossinade

8 Während Kristeva mit dem Modell des Semiotischen ein komplexes und hochabstraktes Theoriegebäude entwirft, gelingt es ihr nur bedingt, dieses mithilfe der Beschreibung rhythmischer Phänomene in Texten der literarischen Avantgarde und einer gewöhnlichen Stilanalyse von lite-

vergleicht das Semiotische daher mit einer Art Stimmgabel, »die das triebhafte Rauschen der lautlichen Signifikanten in Erinnerung ruft.« (Bossinade 2000, S. 34)

Wenngleich das Thetische durchlässig ist, so bleibt das Eindringen des Semiotischen in das Symbolische begrenzt. Das Thetische sichert weiterhin die Setzung des Subjekts, das sich im Prozess befindet, sodass es nie zu einem völligen Selbstverlust des Subjekts kommt (vgl. Kristeva 1978, S. 72). Man kann also sagen, dass das psychosomatische Semiotische, das strukturierte Symbolische und die Thesis in einem Abhängigkeitsverhältnis zueinander stehen. Das Eindringen des Semiotischen trachtet zwar danach, das Symbolische aufzulösen, doch ist mit jeder Störung die Überführung in eine neue symbolische Anordnung verbunden (»Transposition«); alles andere würde die Auflösung des Subjekts bedeuten und in einen Zustand der Psychose münden (vgl. Angerer 2007, S. 65).

Das Semiotische kann immer erst *nach* der symbolischen Thesis in den signifikanten Praktiken in Erscheinung treten. Aus diesem Grund definiert Kristeva das Semiotische als Negativität:

> »Angesichts dessen, daß das Thetische die semiotischen Bahnungen und Triebstasen in die Setzung des Signifikanten einbringt und sie in einem Dreierbündel – Referent, Signifikat, Signifikant – auseinanderfaltet, das allein das Aussagen einer Wahrheit ermöglicht, und angesichts dessen, daß das Semiotische infolge dieses Einschnitts rekursiv erzeugt wird als eine Art ›zweiter‹ Rückkehr der Triebfunktionalität in das Symbolische, muß das Semiotische als Negativität definiert werden, die in das Symbolische eingeschleust wird und seine Ordnung verletzt.« (Kristeva 1978, S. 78)

Die Praktiken der Kunst versuchen in Formen ästhetischer Negativität das Thetische zu überschreiten und aufzureiben, ohne es zugleich aufzugeben. In diesem Sinne erfüllt der thetische Einschnitt die Funktion einer Schutzeinrichtung, die der Steuerung des Semiotischen innerhalb des Symbolischen dient und die semiotische Überschreitung daran hindert, das Symbolische aufzulösen. Unter den künstlerischen Praktiken ist es vor allem die poetische Sprache, »die heraufbeschwört, was immer schon ihre Funktion

---

rarischen Werken auch zu exemplifizieren, wie der Literaturwissenschaftler Winfried Menninghaus (2017, S. 539f.) kritisch anmerkt: »Daß solche stilistischen Abweichungen auch gleich eine Zerstörung der symbolischen Ordnung bewirken und mit der eigenen Körperlichkeit prä-ödipale Kanäle zum verdrängten Körper der Mutter freilegen, kann man allerdings nicht der stilistischen Analyse selbst entnehmen. Dazu bedarf es einer doppelten externen Voraussetzung: man muß Kristevas Basistheorie akzeptieren und es zweitens für legitim halten, diese Basistheorie mit einer herkömmlichen Stilanalyse kurzzuschließen. Kristeva selbst mag an der Kluft zwischen ihren empirischen Stilreflexionen und der enormen theoretischen Fracht, mit der sie beladen werden, ein Ungenügen empfunden haben.« In einem ihrer späteren Essays, *Powers of Horror* (1982 [1980]), bindet Kristeva ihre Theorie des Semiotischen stärker an die Sachgehalte von Literatur, »sofern diese nicht einfach nur beliebiger thematischer Stoff der Werke sind, sondern zugleich die gesamte Position des Sprechens bestimmen.« (Menninghaus 2017, S. 540) Anhand kurzer Analysen literarischer Texte (u.a. Dostojewskij, Proust, Joyce, Borges, Artaud und Céline) kann Kristeva zeigen, wie Protagonisten und Plotstrukturen »als (symbolische) Prosopopoiien der Differenz semiotisch vs. symbolisch« (ebd., S. 540) fungieren.

war: in und durch das Symbolische einzuführen, was eben dieses Symbolische bearbeitet, durchkreuzt und bedroht.« (ebd., S. 90) Hierin erkennt Kristeva das revolutionäre Potenzial der poetischen Sprache, die gesellschaftliche Ordnung zu verändern oder zu unterlaufen. Die Rückführung des Verdrängten in die Sprache (in Form poetischer Negativität) ist allerdings kein rein subversiver Akt. Vielmehr setzt die poetische Negativität an der Uneinigkeit von Signifikant und Signifikat an, um sie im Anschluss in einer neuen Anordnung zu verteilen. Im Unterschied zu einer Psychose bleibt die Thesis in der Textpraxis bestehen und garantiert dem Subjekt weiterhin Autonomie (vgl. Angerer 2007, S. 65).[9]

Die poetische Sprache bewahrt *und* überschreitet das Thetische; sie erschöpft sich nicht darin, das Thetische zu leugnen. Jeder neue Entwurf läuft wieder auf eine angreifbare, sinnhafte Setzung hinaus. In dieser Dialektik von Bewahrung und Zerstörung besteht das revolutionäre Potenzial der poetischen Sprache. Als ›innerer/äußerer‹ Feind ist sie in der Lage, das Prinzip des Ideologischen in Frage zu stellen, die Notwendigkeit und die Anmaßung des Ideologischen zu durchschauen (vgl. Kristeva 1978, S. 70). Das (ideologie-)kritische, subversive Vermögen der poetischen Sprache ist für Kristevas Konzept der »Textpraxis« [*pratique textuelle*] von entscheidender Bedeutung. Demnach ist die Triebkraft des Semiotischen in eine literarische Funktion eingebunden, die zwar gesellschafts*bezogen*, aber eben nicht gesellschafts*konform* ist. In diesem Konzept wird Literatur zu einer signifikanten Praxis, die imstande ist, ideologische Vorstellungen aufzulösen (vgl. Bossinade 2000, S. 87). Gemeint sind Texte, »in denen der heterogene Widerspruch aufrechterhalten wird als die *notwendige Voraussetzung der Praxis-Dimension*

9 Kristeva selbst räumt ein, dass das revolutionäre Potenzial literarischer Texte begrenzt ist. Der Text kann die herrschende Ordnung zwar in und mit der Sprache angreifen, bleibt aber nichtsdestoweniger Teil dieser Ordnung. Unter Umständen hat Literatur dann sogar die gegenteilige Wirkung: Als eine Form »affirmativer Kultur« (Marcuse 1968) versöhnt Literatur das Individuum mit den herrschenden Verhältnissen, indem sie jedwede Form von Protest und rebellischem Aufbegehren (prä-)inkorporiert und präventiv in das Gestalten von Begehren, Ansprüchen und Hoffnungen eingreift. Die Erfahrung des Konflikts verbleibt in der Sphäre des Subjektiven. Postmoderne Literaturtheorien neigen dazu, Unkontrolliertheit, radikale Energie und Freiheit nicht mehr mit politischen Zielen zu verbinden, sondern in den Bereich der Sprache oder Textualität zu verschieben: Wenn Sprache bzw. Textualität zur letzten Enklave der Freiheit wird, in einer Welt, in der quantifizierendes und kalkulierendes Denken dominiert, dann trägt ein solches Verständnis zur Stabilisierung des *Status quo* und zur Verdrängung radikaler Impulse bei (vgl. Eagleton 2004, S. 22f.). Der Text wird zu einem utopischen Raum, aber nicht jenseits, sondern innerhalb des herrschenden Systems. Damit verbunden ist eine Fetischisierung der Sprache, die mit allzu viel Macht ausgestattet ist, sodass Wunschvorstellungen nicht mehr in konkrete Handlungen umgesetzt werden müssen (vgl. ebd., S. 23f. u. S. 29f.). Eine Theorie, in der Nonkonformität, utopische Vorstellungskraft und Protest in der Erfahrung ästhetischer Negativität aufgehen, birgt in sich apolitische Tendenzen und zeitigt unter Umständen sogar systemstabilisierende Wirkungen. Kristeva ist sich dieser Gefahr durchaus bewusst, dennoch hält sie an der Idee fest, dass das Kunstwerk im Allgemeinen über ein subversives Potenzial verfügt: Die Störung oder Irritation des Symbolischen – die Negierung scheinbar stabiler, festgelegter, transzendentaler Bedeutungen; die Überschreitung gesellschaftlicher Bedeutungen, vorgegebener Kategorien und tradierter Vorstellungen – *kann* den Übergang in eine andere Anordnung der symbolischen Ordnung einleiten und damit dem Subjekt die Möglichkeit eröffnen, in ein neues Selbstverhältnis zu treten.

in signifikanten Gebilden, Texten, in denen das Repräsentationssystem, das den Widerspruch bindet, seinerseits der gesellschaftlichen Praxis entlehnt ist.« (Kristeva 1978, S. 194f., Herv. i.O.) Besagter Widerspruch artikuliert sich als ein Konflikt des Subjekts, das eingebettet in einem sozialen Gefüge seinen Trieben ausgesetzt wird (vgl. Angerer 2007, S. 71).

Text-Arbeit ist zum einen eine gesellschaftliche Praxis: Die Arbeit an und mit Zeichen kann als signifikante, sprich als sinngebende Praxis bezeichnet werden. Zum anderen ist Text-Arbeit aber auch insofern eine Praxis, als dass sie die Besonderheiten einer Struktur – in dem Fall die Besonderheiten der Sprache oder besser gesagt: der syntaktisch geregelten Umgangs- oder Kommunikationssprache, der sinnhaften grammatischen Sprache – neu verteilt. Der ›Rohstoff‹, den die Textpraxis bearbeitet, ist das signifikante Material, die Signifikanten. Da das signifikante Material Teil des Textes selbst ist, kommt dem Text unter allen signifikanten Praktiken die Besonderheit zu, in seiner Praxis zu sich selbst zurückzukehren. Aus diesem Grund ist der Text in der Lage, die Gründe seines Werdens und die Bedingungen der Sinnproduktion zurückzuverfolgen und sichtbar zu machen (vgl. Werner 1978, S. 9f.).

Eingebettet in einen gesellschaftlichen Kontext entnimmt der Text hieraus symbolische Muster, um sie der Dynamik des semiotischen Verwerfens auszusetzen. Daher ist die semiotische Trieborganisation des Textes bereits domestiziert, da sie durch die Regeln der gängigen Kommunikation strukturiert und in ein textliches Kompositionsnetz eingebunden ist. Im Raum der Literatur, im Symbolischen, wird das Semiotische somit künstlich und rekursiv erzeugt. Bossinade bezeichnet diese Wiederkehr der Triebfunktionalität deshalb auch als »Re-Inszenierung« bzw. »Inszenierung zweiter Ordnung« (Bossinade 2000, S. 89). Diese Rekursivität führt die Dynamik der Triebe in das signifikante Netz des Textes zurück.

Im Konzept der Textpraxis wird eine ideale Distanz zur Sprache, in der das Subjekt von der Sprache losgelöst ist, aufgegeben. Reinhold Werner (1978, S. 10) beschreibt das Verhältnis von Subjekt und Text folgendermaßen:

> »[D]er Text ist als signifikante Praxis auf ein Subjekt zugeschnitten, das ihn im Sinne eines physisch-biologischen Agenten trägt, bevor sich der Text im signifikanten System objektiviert, bevor er also den Sinn repräsentiert, dessen Bildung er verfolgt hat und an der er teilgenommen hat. Man könnte auch sagen […] Text und Subjekt erzeugen sich gegenseitig oder, noch einfacher, das Subjekt, bevor es wird, geht im Text unter […], es verliert sich im Text und folgt als solches […] der Leerstelle, die in der Struktur bzw. im signifikanten Material zirkuliert und auf die hin die Signifikanten Verhältnisse eingehen und schließlich bedeutet werden.«

Kristeva (1978, S. 209) gemäß verfügt der Text durchaus über ein Subjekt (und damit über einen Sinn und eine Logik), doch hält es sich aus diesem heraus, ihn kennzeichnet eine Abwesenheit. Damit das Subjekt im Text ›untergehen‹ kann, muss es sich vom diskursiven Sinnsprechen loslösen, den Automatismus syntaktisch geregelter Kommunikationssprache aufbrechen und die Kategorialität der Grammatik überwinden: »Die Auflösung der gesellschaftlich und geschichtlich, d.h.: der real gegebenen semantischen, grammatischen und syntaktischen Vorlagen erst führt das Subjekt dem Rohmaterial der Sprache

zu, das seinerseits das Subjekt mit Sinn und Identität versorgt.« (Werner 1978, S. 11) Auf diese Weise kann die Bedeutung von Dingen, Gesellschaft oder dem eigenen Ich transformiert werden.

Der spannungsvolle Dualismus von Semiotischem und Symbolischem wird von Kristeva mit der Unterscheidung zwischen »Genotext« und »Phänotext« theoretisch präzisiert. Mithilfe dieser Zweischichtenstruktur erläutert Kristeva die Funktionsweise eines Textes. Der Genotext umfasst alle semiotischen Vorgänge (die Energieschübe der Triebe) sowie die Ankündigung des Symbolischen (das Erscheinen von Objekt und Subjekt, die Konstituierung von Sinnkernen). In ihm vermischen sich labile semantische Verbindungen mit phonematischen, melodischen und rhythmischen Verbindungen (vgl. Kristeva 1978, S. 94f.). Weiter bestimmt Kristeva den Genotext als »Transportmittel für Triebenergien, die einen Raum organisieren, in dem das Subjekt *noch keine* gespaltene Einheit ist, die sich verwischt, damit sich das Symbolische einstellen kann, worin sich das Subjekt vielmehr als solches erst *erzeugt* in einem Prozeß von Bahnungen und Markierungen unter der Einwirkung der biologischen und gesellschaftlichen Strukturen.« (ebd., S. 95, Herv. i.O.) Das bedeutet, dass der Genotext zwar in der Sprache wirksam, selbst aber nicht sprachlich ist. Der Genotext stellt die außerzeitliche und außersubjektive Grundlage des Phänotextes dar. Mit diesem Terminus ist jene Sprache gemeint, die den Zwecken der Kommunikation dient. Der Phänotext folgt den Kommunikationsregeln und setzt ein Subjekt des Aussagens bzw. einen Empfänger voraus (vgl. ebd., S. 95f.).

Der Prozess der Sinngebung, der Text als signifikante Praxis, umfasst den Genotext ebenso wie den Phänotext. Der Text orientiert sich einerseits an der Materie, am signifikanten System, in dem er sich erzeugt (Genotext). Andererseits hat der Text als Diskurs an den gesellschaftlichen Vorgängen teil (Phänotext). In ihrer jeweiligen Funktionsweise sind die beiden ›Seiten‹ des Textes autonom, ebenso kann das Gewicht auf die beiden Text-Register ganz unterschiedlich verteilt sein. Liegt etwa das Gewicht stärker auf der zweiten Seite, dem Phänotext – wenn das Subjekt beispielsweise am Sinn und an der lexikalisch-syntaktisch-semantischen Dechiffrierung festhält –, so lässt der Text bei der Bearbeitung des signifikanten Systems die ideologische Repräsentation relativ intakt (vgl. Werner 1978, S. 12f.). Der Vorteil dieses Zweistrukturen-Modells besteht darin, dass sich damit der Text unabhängig von metaphysischen Prämissen, unabhängig von einem intentionalen oder transzendentalen *ego* denken lässt, ohne dabei das Subjekt auszuschließen. Unter der Voraussetzung, dass die Materie der Sprache (Genotext) die Grundlage des Phänotextes bildet, kann das Subjekt in der Textpraxis seine eigene Gespaltenheit nachvollziehen, erkunden und produktiv machen.[10] Das Modell löst den Text

10 Die Annahme, die Instabilität von Identität könne zum Ausgangspunkt von Widerstand und Revolte werden, verkennt allerdings, dass jedem emanzipatorischen, transformativen und revolutionären Akt und politischen Handeln im Allgemeinen die Vorstellung eines selbstbestimmten und intentionalen Subjekts, das in der Lage ist, zielgerichtete Handlungen auszuführen und die bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse zu überwinden, notwendigerweise inhärent ist: »Menschliche Subjekte, die völlig selbstidentisch wären und sich mit Sicherheit selbst bestimmen könnten, würden gar nicht die Notwendigkeit einer Revolte verspüren. Doch könnte eine solche Rebellion nur dann erfolgreich sein, wenn auch ihre Träger, und sei es nur vorübergehend, selbstaffirmativ und ziemlich selbstsicher wären, bestimmte Zielvorstellungen verfolgen und selbstidentisch genug wären, um diese auch in der Praxis umzusetzen.« (Eagleton 1997, S. 20) Für Terry Eagle-

nicht aus seiner geschichtlichen und gesellschaftlichen Vermittlung, vielmehr spielt der Text ein doppeltes Spiel (Sprache als Materie und/oder als gesellschaftliche Natur) (vgl. ebd., S. 13f.). Auf diese Weise kann der Text die Konstitutionsbedingungen des Subjekts, die in der Sprache liegen, offenlegen.

Dimensionen literarischer Macht: *Subjekt-Konstitution/Subjekt-Spaltung* (Slavoj Žižek)

Der Philosoph und Kulturkritiker Slavoj Žižek setzt sich in seinen theoretischen Schriften vornehmlich mit dem Psychoanalytiker Jacques Lacan und dem Philosophen G.W.F. Hegel auseinander und verknüpft seine Untersuchungen mit der Analyse popkultureller Phänomene. Ein stark postmoderner Grundzug seiner Arbeiten besteht darin, dass er ästhetische Kategorien umkehrt, kulturelle Hierarchien aufbricht und so das Triviale in Bezug zum Erhabenen setzt (vgl. Butler 2006, S. 20). Žižek hat weder eine eigene Literaturtheorie noch ein streng systematisches Text- oder Lektürekonzept entwickelt. Seine Neuinterpretation der Lacan'schen Terminologie bietet jedoch Anknüpfungspunkte für weiterführende Überlegungen zur literarischen Lektürepraxis. Eine hervorgehobene Rolle spielt in diesem Zusammenhang Lacans Signifikantenkonzept, in dem das Subjekt dem Signifikanten untergeordnet ist. Die Dominanz des Signifikanten entzaubert das Subjekt als den substanziellen Kern des Denkens und lässt es stattdessen als ein unbewusst artikulierendes Wesen hervortreten (vgl. Bossinade 2000, S. 40). Das Signifikantenkonzept legt wiederum eine symptomale Vorstellung von Text nahe: Als ein Symptom verweist der Text auf das, was nach Verständnis drängt, aber nicht auf eine einheitliche Intention zurückgeführt werden kann. Da aber das Symptom selbst wie eine Sprache strukturiert ist, lässt es sich auch nicht vollständig in der Analyse auflösen (vgl. ebd., S. 41ff.).

Aus Jacques Derridas These, dass es keinen Text gibt, in dem nicht auch nur eine Spur Textualität vorhanden wäre, leitet Slavoj Žižek ab, »daß sich der textuelle Prozeß immer in den Text selbst einschreibt, daß sich der differenzierte Horizont des Vorverständnisses immer schon in einer Serie bedeutungstragender Zeichen manifestiert, ›reflektiert‹ […], daß der Rahmen selbst immer durch einen Teil seines Inhaltes eingerahmt

---

ton bleibt fraglich, ob die Auflösung des einheitlichen Subjekts bereits als revolutionärer Akt bezeichnet werden kann: »[I]hr [Kristevas, E.B.] Werk neigt dazu, an der Stelle stehen zu bleiben, wo das Subjekt zerbrochen und den Widersprüchen preisgegeben ist. Für Brecht ist im Gegensatz hierzu die Demontage unserer vorgegebenen Identitäten durch die Kunst untrennbar mit der praktischen Hervorbringung einer neuen Art menschlichen Subjekts überhaupt verknüpft, ein Subjekt, das nicht nur innere Zerbrochenheit, sondern auch soziale Solidarität kennen müsste, nicht nur die Freuden der libidinösen Sprache, sondern auch die Erfüllung durch den Kampf gegen politische Ungerechtigkeit erfahren müsste.« (Eagleton 2012, S. 168f.) Die von Eagleton unterstellte antihumanistische Tendenz ist in Kristevas Konzeption eines »Subjekts-im-Prozess« jedoch nicht wiederzufinden. Das »Subjekt-im-Prozess« ist weder im Sinne einer repräsentativen Instanz zu verstehen noch impliziert es die Auflösung des Subjekts. Die Praktiken der Kunst eröffnen – ganz im Sinne von Brecht – dem Subjekt die Möglichkeit, sich den für das Selbst konstitutiven Widersprüchen gewahr zu werden und in ein neues Selbstverhältnis zu treten.

ist.« (Žižek 1991, S. 33) In der Hermeneutik ist dieser »Rahmen« der geschichtlich vermittelte Horizont, der sich dem Sprechenden selbst jedoch entzieht. Das bedeutet, dass der Gehalt, den wir sehen, immer nur durch einen Rahmen von Vor-Urteilen gegeben ist. Es gibt keinen neutralen Standpunkt, von dem aus wir die Dinge ›objektiv‹ betrachten könnten. Die sog. »Logik des Signifikanten« geht über diese Grundprämisse der Hermeneutik hinaus und behauptet, dass dieser Rahmen schon immer im Inhalt anwesend sei: »[I]m Inhalt [gibt es] immer ein Element, das ›den Rahmen selbst einrahmt‹.« (ebd., S. 33f.) Sowohl die Hermeneutik als auch die Logik des Signifikanten gehen davon aus, dass der Blickpunkt des Subjekts durch einen Rahmen bestimmt ist. Ziel der Hermeneutik ist es, diesen Rahmen des Verstehens, den Horizont der Vor-Urteile bzw. des Vor-Verständnisses, aufzuzeigen: Der Inhalt ist bereits von der Stelle, von der aus wir ihn betrachten, geprägt. Im Unterschied hierzu führt die Logik des Signifikanten das Paradoxon ein, »daß wir zu dem, was wir sehen, nicht in der einfachen Distanz eines Betrachtenden zum Betrachteten stehen, sondern daß der Horizont unseres Blickpunktes immer schon durch eine Stelle *innerhalb* des betrachteten Bildes bzw. Inhaltes bemerkt wird.« (ebd., S. 34, Herv. i.O.) Hier spielt Žižek auf die Lacan'sche »Dialektik des Auges und des Blickes« an: »[I]n dem, was wir sehen, steckt immer ein Punkt, von dem aus uns das Bild selbst ansieht, eine Stelle, an der wir selbst schon in das Bild eingeschrieben sind.« (ebd., S. 34) Daraus folgt, dass es in dem Betrachteten einen Fleck, eine Lücke gibt, wo wir nichts sehen, weil uns von dort aus das Betrachtete ansieht. An anderer Stelle spricht Žižek von einem »leere[n] Blick apriori« (Žižek 2010, S. 9): Der blinde Fleck am Objekt, von dem aus das Objekt unseren Blick erwidert, ist als ein solches leeres Apriori die formale Bedingung der Möglichkeit des Sehens (vgl. ebd., S. 9).

Mit der »Logik des Signifikaten« beschreibt Žižek ein formales Prinzip der symbolischen Ordnung. Die von Jacques Lacan entwickelte psychoanalytische Theorie konzipiert ein Subjekt, das anhand des Zusammenwirkens von drei psychischen Ordnungen oder Registern beschrieben werden kann: das Reale, das Imaginäre und das Symbolische (vgl. Hipfl 2009, S. 84f.), wobei die ersten beiden Register im Folgenden vernachlässigt werden. Die symbolische Ordnung bezieht sich auf die strukturierende Dimension der Sprache (Begriffe und Kategorien) und der sozialen Beziehungen; sie umfasst Werte, Regeln und Normen. Die Sprache – als zentrale Instanz der symbolischen Ordnung – ist für das Subjekt ein Weg, die Welt für sich zugänglich und fassbar zu machen, aber eben nur auf symbolischer Ebene und nicht in ihrer unmittelbaren psychischen Existenz. Mit der Sprache geht somit eine unüberwindbare Kluft zwischen unserem Sein und der Repräsentation dieses Seins in Worten und durch Worte einher. Das Subjekt ist daher stets gespaltenes Subjekt: Es ist nicht möglich, dass sich das Subjekt vollständig kennt oder sich seiner selbst vollständig bewusst ist. Die sprachlich-symbolische Identität, die sich mit der Positionierung innerhalb der symbolischen Ordnung entwickelt, ist somit von Anfang an mit einem Verlust verbunden (vgl. ebd., S. 86f.).

Die symbolische Ordnung bestimmt, was wir denken und was wir sagen: Der Sprechende wird immer schon gesprochen. Das Subjekt ist also nicht in der Lage, die Auswirkungen dessen, was es sagt, vollständig zu kontrollieren; es gibt immer einen Überschuss, einen Zusatz (vgl. Žižek 1991, S. 32). Das Subjekt kann sich nur in Abhängigkeit zur symbolischen Ordnung konstituieren und ist der Dominanz des Signifikanten unterworfen. Eingebunden in die Logik des Signifikanten, verfangen im symbolischen Netz-

werk vollzieht sich eine Spaltung des Subjekts (vgl. ebd., S. 52). Die Logik der signifikanten Repräsentation des Subjekts impliziert die Entfremdung des Subjekts im Signifikanten. Žižek beschreibt das Symbolische als ein »fremdes, totes Netz […], das wie ein Parasit die lebende Substanz zerstückelt und sie beherrscht.« (ebd., S. 113) Eine andere Bezeichnung für die Alienation des Subjekts im Signifikanten ist die »symbolische Kastration« (Žižek 2016, S. 49). Wir sind in der symbolischen Ordnung gefangen, unterwerfen uns Signifikanten, die definieren, was wir sind. Zwischen unserer unmittelbaren psychischen Identität und unserer sprachlich-symbolischen Identität klafft eine Lücke (vgl. ebd., S. 49ff.).

Das Subjekt ist folglich gespalten: Es wird mit der Unzulänglichkeit der Sprache konfrontiert, unser Sein oder das, was wir sind, zu bezeichnen. Das gespaltene Subjekt steht daher in Beziehung zum überschüssigen Objekt, das im Symbolisierungsprozess erzeugt wird; es setzt sich in Korrelation zum Objekt-Rückstand des Symbolisierungsprozesses. Individuen existieren nur in der und für die Sprache, sie unterwerfen sich der symbolischen Ordnung. Dem Subjekt wird Identität allein durch die Stellung, die es im symbolischen Netz einnimmt, zuteil. Selbst wenn diese Abhängigkeit erkannt wird, so kann dies nur innerhalb der symbolischen Ordnung ausgedrückt werden. Wir können aus der symbolischen Ordnung nicht heraustreten. Aus diesem Grund basiert Subjektivität auf einem fundamentalen Mangel: die Unfähigkeit, unsere Abhängigkeit von der symbolischen Ordnung vollständig zu artikulieren. Das überschüssige Objekt, der Rückstand jedes Symbolisierungsprozesses, steht zum gespaltenen Subjekt in Korrelation, insofern es auf diese Lücke, diesen Mangel verweist; es füllt den Mangel in der symbolischen Struktur aus (vgl. Žižek 1991, S. 54ff.).

Die Dialektik des Auges und des Blickes entspricht der Logik des Signifikanten: Es gibt einen Punkt am betrachteten Objekt, der sich dem Zugriff des Subjekts entzieht und den konstitutiven Mangel im Subjekt aufzeigt. Im Anschluss an Lacan bezeichnet Žižek diesen Punkt am Objekt als »Blick« (ebd., S. 59). Es ist jene Stelle am Objekt, von der aus das betrachtende Subjekt bereits angeblickt, bemerkt wird. Die Funktion des Blicks besteht nicht darin, die Selbstpräsenz des Subjekts und seine Sicht zu sichern, sondern er stellt vielmehr einen Makel, einen Fleck am Objekt dar, der dessen Sichtbarkeit beeinträchtigt. Der Blick führt eine nicht aufhebbare Spaltung in die Beziehung von Subjekt und Objekt ein (vgl. ebd., S. 59). Darin gründet das dissymmetrische Verhältnis von Sicht und Blick; niemals können wir das Objekt an der Stelle sehen, von der aus es uns anblickt: »Der Blick als Objekt ist ein Fleck, der mich daran hindert, es als etwas einzurahmen, das dem Zugriff meiner Sicht zur Verfügung steht; der Blick als Objekt ist sozusagen ein Punkt, an dem der Rahmen (meiner Sicht) schon dem ›Inhalt‹ des angeschauten Bildes eingeschrieben ist.« (ebd., S. 59) Hieraus resultiert eine gewisse Ohnmacht des Subjekts, da es immer schon vom betrachteten Objekt bemerkt wird, und zwar von einem Punkt aus, der seiner Sicht entgeht.

Hermeneutische Ansätze verweisen für gewöhnlich auf die Selbstreferenzialität der Sprache, identifizieren Sprache als einen Ort unaufhörlicher autoreflexiver Bewegung. Das bedeutet, dass jedes Objekt bereits durch Sprache konstituiert ist: Es gibt keine Objekt- bzw. Meta-Sprache, die auf eine transparente und neutrale Weise über die Objekte sprechen könnte. Im Unterschied dazu beharrt die Logik des Signifikanten auf ein außersprachliches Objekt jenseits der reinen Selbstspiegelung der Sprache. Žižek be-

stimmt dieses außersprachliche Objekt, diesen nicht-signifikanten Referenten im Anschluss an Lacan als das »objet petit a«: »Genauer, das Objekt a ist der ›außersprachliche‹ Referent der ›selbstbezüglichen‹ Bewegung, der inneren Selbstdistanz der Sprache, der Referent all dessen, wodurch die Sprache nie direkt das sagt, was sie ›sagen will‹, wodurch sie immer zu viel (zu wenig) sagt.« (ebd., S. 81f.)

Zwischen Signifikant und Signifikat (oder genauer: Signifikatseffekt) besteht eine grundlegende Differenz. Jacques Lacan spricht in diesem Zusammenhang von der »Funktion des Signifikanten«.[11] Diese bewirkt, dass etwas zu einem Signifikanten wird. Ein isoliertes Element (ein sprachlicher Ausdruck, ein Verhalten, eine Geste etc.) steht in einer Beziehung zu einem Signifikat (einer Bedeutung). Die Funktion des Signifikanten besteht im Wesentlichen darin, die Verbindung zwischen diesem einzelnen Element und dem Signifikat mit einer Sperre, einem Widerstand, einer Barre zu versehen: Die Bedeutung des Elements wird unverständlich. Durch diese Operation verwandelt sich das, was zunächst ein vereinzeltes Element gewesen war, in einen Signifikanten. Die Funktion des Signifikanten ist nicht auf eine ihm gegebene Bedeutungsfülle zurückzuführen. Im Gegenteil: Ein Element wird immer erst nachträglich zu einem Signifikanten (vgl. Nemitz 2012, o. S.). Das ›eigentliche‹ Objekt jeder Interpretation ist daher nicht der Signifikant an sich, sondern eher die Leere oder Kluft, die er markiert.

Auch die Position des Subjekts ist letztlich auf die Funktion des Signifikanten zurückzuführen. Das Subjekt tritt in Erscheinung, weil die Welt eben nicht nur als seiend, sondern auch als signifizierend, als zu einer symbolischen Ordnung zugehörig erfahren wird; weil es Signifikanten gibt, die entziffert werden müssen. Die Wirkung des Geschriebenen (des Signifikanten) wie auch das Subjekt sind zurückzuführen auf den Bruch im Geschriebenen (im Signifikanten): »[D]em Sprechen der Subjekte [wohnt] eine Spur des Geschriebenen [inne]« (Bossinade 2000, S. 172).

Lacan (2015, S. 32) zufolge kommt dem analytischen Diskurs das Privileg zu, *anders* zu lesen, als es der geläufige Diskurs tut. Wie für jedes Lesen ist auch für die analytische Lektüre der Bruch maßgeblich, der den Signifikanten vom Signifikat(seffekt) trennt. Während der geläufige Diskurs jedoch auf das Signifikat (den intendierten Sinn) fixiert ist, legt der analytische Diskurs den Fokus auf die Signifikanten bzw. Signifikantenketten, denn ein Signifikant offenbart nicht ohne Weiteres seine Bedeutung, sondern verweist auf weitere Signifikanten. Im analytischen Diskurs geht es um das, »was sich liest jenseits dessen, was Sie [der Psychoanalytiker, E.B.] das Subjekt angeregt haben zu sagen« (ebd., S. 31f.). Deswegen muss der Psychoanalytiker den Signifikanten jedes Mal eine andere Lektüre geben, als es die direkt mitgeteilte Bedeutung zu verlangen scheint (vgl. ebd., S. 41f.). Folglich konzentriert er sich auf den Überschuss im Diskurs des Patienten. Beispielsweise kann eine bestimmte Zwangshandlung für den Patienten ein

11 Bei Lacan betrifft der Signifikant ein unbewusstes Sprechen. Er kann in den Buchstaben [*lettres*] der Sprache, also in sprachlichen Ausdrücken, aber auch in anderen Zeichenmodalitäten, z.B. in Form einer körperlichen Geste oder in einem bestimmten Verhalten, seinen Ausdruck finden. Der Signifikant ist somit nicht auf nur eine spezifische Materialart beschränkt. Entscheidend ist, dass es sich beim Signifikanten um ein isolierbares Element (einen sprachlichen Ausdruck, ein Bild, ein Verhalten etc.) handelt. Dieses Element kann anwesend oder abwesend sein und es steht in Beziehung zu anderen Elementen (vgl. Bossinade 2000, S. 41).

Element sein, dessen Bedeutung er nicht versteht. Es wird zum Signifikanten, dessen Bedeutung dem Patienten nicht (unmittelbar) zugänglich ist. Erst in der Analysesitzung begreift der Patient den Sinn seiner Zwangshandlung. Die Psychoanalyse geht davon aus, dass es ein Subjekt des Unbewussten gibt und dass sich das Unbewusste selbst liest. In der Therapie fungiert der Psychoanalytiker als das »Subjekt, dem Wissen unterstellt wird« [*sujet supposé savoir*] (Žižek 2016, S. 41). Der Patient ist davon überzeugt, dass der Analytiker um seine Geheimnisse weiß: Er verkörpert »die absolute Gewißheit des unbewussten Begehrens des Patienten« (ebd., S. 42). Auf diese Weise findet eine Verschiebung oder Übertragung statt: Auf die Figur des Analytikers wird das verschoben, was der Patient bereits in seinem Unbewussten weiß, was das Subjekt des Unbewussten bereits weiß (das Unbewusste liest sich selbst) (vgl. ebd., S. 41ff.).

Die Idee eines sich selbst lesenden Unbewussten sowie das Phänomen der Übertragung bilden Anknüpfungspunkte für literatur- und rezeptionstheoretische Überlegungen. Die Modalitäten und Möglichkeiten des Lesens in der Psychoanalyse lassen Rückschlüsse auf die literarische Lektüre zu: »Der poetische Text ›liest‹ Geschriebenes, um es ›umgeschrieben‹ neu zu ›lesen‹ zu geben.« (Bossinade 2000, S. 173) Die Literaturkritikerin Shoshana Felman befasst sich mit der Frage, was es aus Lacan'scher Perspektive bedeutet zu lesen und welche Einsichten die Psychoanalyse in das Verfahren der Interpretation gestattet. »Analytisches Lesen« ist für Felman »das Lesen einer Differenz, die der Sprache innewohnt, das Erstellen einer Art Topographie der Punkte im Diskurs des Subjekts, wo es mit sich nicht eins ist.« (Felman 1988, S. 205) Lacan beschreibt die Lektüre in der psychoanalytischen Praxis als »autre lecture«: Im analytischen Diskurs gibt der Analytiker den Äußerungen des Analysanden, dem signifikanten Material, eine andere Lesart. Diese Verschiebung der Bedeutung des Patienten-Diskurses ist möglich, weil der Sprache eine konstitutive Differenz innewohnt. Felman macht auf einen entscheidenden Punkt im Lacan'schen Lektüre-Modell aufmerksam: Die Aktivität des Lesens findet sowohl auf Seiten des Analytikers als auch auf Seiten des Analysanden statt. Lacan bestimmt das Unbewusste nicht einfach nur als das Objekt der Analyse, als das, was gelesen wird, sondern auch als *Subjekt* der Analyse, als das, was sich selbst liest. Daraus leitet Felman ab, dass, »wer auch immer liest, wer auch immer aus seinem Unbewussten heraus interpretiert, ein *Analysand* ist, selbst wenn die Interpretation von der Position des Analytikers aus geleistet ist.« (ebd., S. 205, Herv. i.O.) Demnach befindet sich jeder Leser auch immer in der Position eines Analysanden: »ein Analysand, der ›weiß, was er meint‹, dessen Interpretation aber eine *andere Lesart* gegeben werden kann als das, was sie bedeutet.« (ebd., S. 206, Herv. i.O.)

Diese Verflechtung von Analytiker und Analysand in der Position des Subjekts entspricht der Dialektik des Auges und des Blickes: Das Subjekt ist in dem, was es liest, von Anfang an impliziert. In ihrem Kommentar zu Shoshana Felmans Lacan-Lektüre führt die Literaturwissenschaftlerin Ulla Haselstein die komplizierte Verflechtung von Analytiker und Analysand in der Person des Interpreten auf die dialogische Struktur von Erzählinstanz und Leser als Möglichkeitsbedingung der Lektüre zurück. Am Beispiel einer Szene aus dem Roman *To the Lighthouse* von Virginia Woolf zeigt Haselstein, wie die Lektüre Erzähler-Position und Leser-Position in einer dialogischen Beziehung miteinander verschränkt. Was sich in dieser Szene abspielt, wird von einem Erzähler geschildert. Die Lektüre des Interpreten ist somit gewissermaßen die (Re-)Lektüre des Erzäh-

lers, der Interpret wiederholt notwendigerweise die Lektüre des Erzählers. Für den Interpreten wird der Erzähler zu einer repräsentierenden und wahrheitsgetreuen Instanz. Allerdings wird nicht alles vom Erzähler geschildert, bestimmte Leerstellen in seiner Erzählung geben dem Leser Rätsel auf. Das, was vom Erzähler offengehalten wird, muss der Interpret ergänzen; er ergänzt das Wissen des Erzählers um ein *Mehr*-Wissen. Der entscheidende Punkt ist, dass diese Verschiebung notwendigerweise über den Erzähler verlaufen muss: Dem Erzähler wird ein Wissen unterstellt, dessen er sich nicht bewusst ist. Die Lektüre des Subjekts ist somit notwendigerweise im Text bereits eingeschrieben (vgl. Haselstein 1988, S. 209f.). Der Eintritt des Lesers in die Interaktionsbeziehung mit dem Text ist mit Subjektivierungsprozessen verknüpft:

> »Die Konstruktion eines Erzählers fordert die Konsistenz einer Perspektive, die die Stabilität der Referenz des Diskurses von der Identität der Selbstreferenz des Subjekts abhängig machen muß. Diese Konstruktion erweist sich als notwendige Lesestrategie, um die Deutung als Wiederholung des Textes zu begründen, obwohl sie ihn einer anderen Ordnung unterwirft; sie entstellt ihn, indem sie ihn in der Wiederholung fortschreibt und ihn zugleich – in Zitat und Paraphrase – präsent hält.« (ebd., S. 210)

Damit liegt ein Paradoxon vor: Der Leser kann sich um nur um den Preis seiner eigenen Spaltung als intentionales Subjekt erfahren. Das Lese-Subjekt verschiebt sich in den Text, insofern seine Lektüre notwendigerweise eine Re-Lektüre ist (Der Text liest sich selbst). Analog zur analytischen Praxis muss die Lektüre des Interpreten ein Subjekt des Unbewussten unterstellen: Der Text ist Träger eines Wissens, das von ihm abgetrennt ist. Wie das Beispiel von Haselstein zeigt, verschiebt sich der Interpret in die Position des Erzählers, dem er Wissen unterstellt; was der Interpret liest, ist das, was der Erzähler liest. Über diese Verschiebung wird der Interpret zum »Subjekt, dem Wissen unterstellt wird«: Auf diese Weise – über die Substitution des Erzählers durch den Leser, über die deutende Wiederholung des sich selbst lesenden Textes – kann der Interpret jenes Wissen, das als Ergebnis von Lektüre und Deutung produziert wird, als das Wissen identifizieren, das vom Text abgekoppelt zu sein scheint. Da sich die deutende Wiederholung des sich selbst lesenden Textes über den Interpreten vollzieht (der Text liest das Subjekt) und in diesem Akt ein Wissen erzeugt wird (das Subjekt liest den Text), das nachträglich dem Text unterstellt wird, konstituiert sich das Subjekt im Kreuzungspunkt von Analysand und Analytiker (vgl. ebd., S. 210f.). Die deutende Geste des Interpreten verlangt eine Verschiebung in den Text, bei der das Subjekt die Position des Erzählers einnimmt (Lektüre als Re-Lektüre). Das Subjekt, das liest, kann immer nur als das Subjekt in Erscheinung treten, das bereits gelesen wird – und zwar vom Text. Lesen ist damit nicht nur das »Lesen einer Differenz, die der Sprache innewohnt« (Felman 1988, S. 205), sondern auch (bzw. gerade deshalb) das Lesen einer *Selbst*-Differenz.

Dimensionen literarischer Macht: *Verstehen/Nichtverstehen* (Paul de Man)

In seinem Essay *Semiologie und Rhetorik* (1988 [1979]) stellt der Literaturtheoretiker Paul de Man das streng polare Modell von Form und Bedeutung, die binäre Opposition von

Innen und Außen, jenes überaus wirksame Begriffspaar, das seit jeher die Literaturwissenschaft prägt, grundsätzlich in Frage. Damit knüpft er an die von Jacques Derrida entwickelten erkenntnistheoretischen Vorgaben an und setzt sich mit den Bedingungen der Lektüre von literarischen Texten auseinander. Paul de Man richtet seinen Fokus auf die interpretatorische Praxis: Er befasst sich mit der Logik literarischen Lesens und deren Auswirkungen auf Struktur und Verfasstheit des Verstehens. Ähnlich wie Derrida bricht auch de Man mit der Vorstellung einer durch Interpretation erschließbaren Wahrheit und hinterfragt die Annahme einer für die Interpretation konstitutiven subjektiven Intention von Autor:in und Leser:in (vgl. Bark/Förster 2000, S. 134f.; vgl. Renner 2017, S. 281ff.).

Die Uneindeutigkeit literarischer Texte bestimmt de Man als eine Grunderfahrung der Interpretation. Jene Unsicherheit führt er wiederum auf die aporetische Spannung zwischen figurativer und buchstäblicher Bedeutung zurück (vgl. de Man 1988, S. 38f.). Konfrontiert mit einem Satz, der mindestens zwei Bedeutungen hat, nämlich eine buchstäbliche und eine figurative, können wir uns nicht einfach für eine der beiden entscheiden, denn die eine ist stets die Negierung der anderen: Der Leser ist einer Struktur sprachlichen Bedeutens unterworfen, die er nicht kontrollieren kann (vgl. ebd., S. 39). Um diese strukturelle Eigengesetzlichkeit, die literarisch bedeutsam bzw. wirksam wird, zu bezeichnen, verwendet de Man den Begriff der »Rhetorik« bzw. »Rhetorizität«. Die rhetorische Dimension der Sprache bringt folglich nicht-auflösbare Unentscheidbarkeiten hervor (vgl. Fohrmann 2015, S. 81). Was eine Struktur als rhetorisch kennzeichnet, ist somit eine Unentscheidbarkeit: Wenn es nicht möglich ist, aufgrund grammatischer oder anderer sprachlicher Hinweise zu entscheiden, welche der beiden Bedeutungen – figurative oder buchstäbliche Bedeutung – zu präferieren ist. Wenngleich Rhetorizität allgemeines Kennzeichen von Sprache ist, so ist für de Man literarische Sprache in besonderem Maße davon betroffen (vgl. de Man 1988, S. 40 u. S. 152).

Ein literarischer Text mag in seiner grammatikalischen Struktur unzweideutig erscheinen, doch eine solche Lektüre kann im rhetorischen Modus des Textes aufgelöst werden: Die eine (buchstäbliche) Bedeutung ist der Irrtum der anderen (figurativen) Bedeutung, und umgekehrt. Beide Bedeutungen stehen nicht gleichberechtigt nebeneinander, sondern schließen einander aus: »Rhetorik ist darin ein *Text*, daß sie zwei miteinander unverträgliche, sich wechselseitig zerstörende Blickpunkte ermöglicht und deshalb jedem Lesen oder Verstehen ein unüberwindbares Hindernis in den Weg legt.« (ebd., S. 176, Herv. i.O.) In einer paradoxen Bewegung beziehen sich beide Bedeutungen aufeinander und verunmöglichen gleichzeitig jedwede Übereinstimmung. Sie treten demzufolge nicht in das Verhältnis der Polysemie, sondern in das der »radikalen semantischen Aporie« (Hamacher 1988, S. 15). Welcher Lektüre Priorität zukommt, ist nicht entscheidbar: Die Autorität der einen Lektüre wird von der anderen Lektüre unterlaufen (vgl. de Man 1988, S. 42).

Der Literaturtheoretiker Werner Hamacher (1988, S. 9) macht auf die besondere Schwierigkeit aufmerksam, die sich aus der Rhetorizität der Sprache für das Verständnis von und die Verständigung über literarische Texte ergibt. Nimmt man die Rhetorizität des literarischen Textes nämlich ernst, so muss der Erkenntnisgehalt sprachlicher Aussagen prinzipiell in Zweifel gezogen werden: »Was ein literarischer Text

sagt, ist nicht schon – und vielleicht nie –, was er bedeutet. Nichts, was gesagt ist, kann ein schlüssiges Kriterium dafür enthalten, daß es auch gemeint sei.« Dieser spezifische Charakter der Literatur, die Spannung zwischen figurativem und referenziellem Sinn eines Textes, kann nicht durch interpretative Verfahren aufgelöst werden. Das Gegenteil ist der Fall: Der Prozess der Interpretation stellt eher eine Entfaltung besagter Spannung dar. Das hermeneutische Unterfangen muss notwendigerweise blind sein gegenüber dem aporetischen Charakter der Literatur (verschiedene Bedeutungen eines Textes sind aufeinander angewiesen und schließen zugleich einander aus), d.h.: gegenüber der Literarizität von Literatur (vgl. ebd., S. 9f.). Jede Interpretation reproduziert diese paradoxe Struktur des Textes und verstrickt sich in Einsicht und Blindheit, sie zehrt von der »paradoxe[n] Effektivität eines geblendeten Sehvermögens« (de Man 2015, S. 189). Die Blindheit gegenüber der aporetischen Spannung von figurativer und buchstäblicher Bedeutung ist somit konstitutiver Bestandteil der Rede über Literatur und bildet eine grundsätzliche Bedingung von Sprache.

Die rhetorische Verfasstheit des literarischen Textes wirkt sich auf den Akt des Lesens aus. Lesen im Sinne eines referenziellen Verstehens ist genau genommen nicht möglich, da dies die Unterscheidung zwischen figurativem und wörtlichem Sinn verlangt, was aber eben durch die spezifische Struktur der Sprache immer wieder vereitelt wird. Ausdrücke wie ›Sprech*akt*‹ oder ›Lese*akt*‹ sind daher eigentlich nicht zutreffend, wie Hamacher anmerkt. Der Begriff ›Akt‹ impliziert nämlich die uneingeschränkte Wirksamkeit und die kognitive Kontrolle von Intentionen, doch bedeutet die Rhetorik der Sprache gerade das Entgleiten von Erkenntnis und Handlungsintention: »Noch bevor sie gesellschaftlichen Regularitäten unterworfen und als Instrument kommunikativen Handelns eingesetzt werden kann, hat sich die Sprache durch ihre interne Disjunktion bereits der Verfügung der Sprechenden entzogen.« (Hamacher 1988, S. 18)

Der von de Man geprägte Begriff der »Unlesbarkeit« eines Textes ist nicht in der Figürlichkeit seiner Sprache begründet. Im Gegenteil: Wird nämlich eine Figur, wie etwa eine Metapher, als figürlich erkannt, so stellt dies für den Leser letztlich keine größere Schwierigkeit dar. Seine Aufgabe besteht dann lediglich darin, die ›eigentliche‹ Bedeutung dieser Figur wiederherzustellen: »Die Metapher setzt einen Prozeß der Dekodierung in Gang, der figürliche von buchstäblicher Bedeutung trennt, wodurch die Metapher eine durchaus ›lesbare‹ Eindeutigkeit gewinnt.« (Martyn 2015, S. 15f.) Das Lesen folgt der Struktur der Metapher: Der Prozess des Lesens wird nur durch das Auseinanderhalten von figürlicher und buchstäblicher Bedeutung ermöglicht. Solange buchstäbliche und figürliche Formen der Sprache voneinander unterschieden werden können, kann nicht die Rede von Unlesbarkeit sein. Als unlesbar ist ein Text erst dann zu bezeichnen, wenn nicht mehr unterschieden werden kann, ob er figürlich oder buchstäblich verstanden werden soll. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass ein Lesen ohne die Entscheidung für das eine oder andere gar nicht möglich ist.

Es können somit zwei Momente oder Modalitäten der Lektüre unterschieden werden, die in einem aporetischen Verhältnis zueinander stehen, insofern sie einander bedingen und sich gleichzeitig gegenseitig ausschließen: die figurative Lektüre (erzeugt Lesbarkeit) und die defigurative Lektüre (erzeugt Unlesbarkeit). Diesen Gegensatz bringt de Man in der Gegenüberstellung von Metapher (Verdichtung) und Metonymie (Verschiebung) zum Ausdruck. Die beiden Begriffe bezeichnen bei de Man zwei Grund-

modelle der Lektüre. Die Metapher beruht auf einem notwendigen Irrtum: »Sie [die Metapher, E.B.] setzt eine Welt voraus, in der inner- und außertextliche Ereignisse, wörtliche und figurale Sprachformen unterschieden werden können, eine Welt, in der das Wörtliche und das Figurale isolierbare Eigenschaften sind, die daher auch untereinander ausgetauscht und füreinander eingesetzt werden können. Dies ist ein Irrtum, obwohl man sagen kann, daß ohne diesen Irrtum keine Sprache möglich wäre.« (de Man 2015, S. 249)

Um einen literarischen Text im Sinne eines referenziellen Verstehens lesen zu können, muss die Lektüre blind sein: Die figurative Lektüre ersetzt den literarischen Text als Ausdruck in der Einheit der Bedeutung. Wie die Metapher die Vertauschung bzw. Ersetzung zweier Ausdrücke als notwendig und kohärent voraussetzt, so muss auch die figurative Lektüre von »einer strengen Kohärenz von Bedeutung und Struktur« (de Man 1988, S. 102) ausgehen. Mit jeder figurativen Lektüre geht aber auch eine defigurative Lektüre einher, die in der figurativen Lektüre ein irreduzibles arbiträres und kontingentes Moment entdeckt, die die Metapher als Metonymie identifiziert. Die als notwendig erachtete Beziehung zwischen dem Text (als Ausdruck) und der zugeordneten Bedeutung wird zum Gegenstand einer zweiten Lektüre, die in der angenommenen Notwendigkeit ein arbiträres und kontingentes Moment der ersten Lektüre erkennt.

Den literarischen Text kennzeichnet ein konstitutives aporetisches Verhältnis, eine »fortwährende, nicht suspendierbare Unruhe« (Fohrmann 2015, S. 82) zwischen Signifikant und Signifikat, die aus zwei gegenläufigen Tendenzen, zwei Formen der Bewegung resultiert. Die erste Bewegung lässt sich als Harmonisierungs- und Homogenisierungstendenz beschreiben, die die Annäherung von Signifikant und Signifikat anstrebt, indem sie eine sichere Bedeutung behauptet. Mit de Man lässt sich diese Bewegung als metaphorische Lektüre beschreiben, insofern sie die Beziehung zwischen Signifikant und Signifikat auf Notwendigkeit gründet. Die zweite Bewegung, die mit de Man als metonymische Lektüre bezeichnet werden kann, untergräbt diese homogenisierende Bewegung, indem sie den Analogieschluss als kontingente Beziehung identifiziert. Beide Bewegungen sind für den literarischen Text konstitutiv: »Damit ergebe sich das Nebeneinander von identitätsgenerierenden und identitätsuspendierenden Verfahren, in deren figurativen Verflechtung sich ein Text erst konstituiere.« (ebd., S. 82f.) Die Verflechtung von konstativem und performativem Akt, von bedeutungsgenerierender und -suspendierender Lektüre, von Blindheit und Einsicht, stellt ein unüberwindbares Hindernis für jedwedes Verstehen dar. Unüberwindbar ist dieses Hindernis deshalb, weil die rhetorische Dimension der Sprache nicht aufgehoben werden kann. Und dies ist eben jene Diskrepanz, aus der das Verstehen entspringt und die es zugleich verunmöglicht. Die Abweichungen, welche die rhetorische Dimension der Sprache generiert, sind auf verschiedenen Ebenen wirksam. Die Interpretation sagt etwas über den literarischen Text aus, was der untersuchte Text nicht sagt, und auch die Interpretation sagt etwas, was der Interpret nicht beabsichtigt hat zu sagen (vgl. de Man 2015, S. 192). Die grundsätzliche Möglichkeit eines infinitesimalen Prozesses der Aufpfropfung erzeugt entsprechend unzählige Formen der Abweichung oder »misreadings«, »die alle gleich nah und alle gleich fern zu einem gedachten idealen Sinn des Textes [stehen]« (Fohrmann 2015, S. 83). Denn jedes Aufpfropfen einer weiteren Interpretation und damit das fortwährende Einschreiben in neue Kontexte gestaltet sich als das Herstellen einer Beziehung zwischen Sprache

und Sprache, als die Transformation von einer Figuration in eine andere und nicht als die Bezugnahme auf eine außersprachliche Bedeutung, weshalb wir von einer Potenzierung der rhetorischen Macht der Sprache und somit zwangsläufig von der Generierung weiterer Abweichungen ausgehen müssen. Damit lässt sich auch nicht sagen, welche dieser Abweichungen nun die richtige darstellt, denn jede falsche Lektüre bildet die Voraussetzung für eine andere falsche Lektüre. »Misreading« meint aber nicht nur »die Produktion von Bedeutungen, die sich alle als mehr oder weniger haltlos [erweisen]« (ebd., S. 84), sondern primär »das *Übersehen* jenes Falschlesens, das der rhetorische Aspekt der Sprache immer und notwendigerweise mit sich bring[t]«: das Ausblenden der »Existenzbedingungen von Sprache *als* Sprache« (ebd., S. 85, Herv. i.O.).

Prinzipiell können zwei operative Verfahren einander gegenübergestellt werden, die auf die rhetorische Dimension der Sprache auf je unterschiedliche Weise antworten, zugleich aber auch nicht getrennt voneinander betrachtet werden können: Hermeneutik und Dekonstruktion. Werner Hamacher macht den Hauptunterschied zwischen den beiden Verfahren daran fest, dass im Fall von hermeneutischen Verfahren Text und Lektüre im Medium der Bedeutung kommunizieren, während bei dekonstruktiven Verfahren Text und Lektüre gerade dort kommunizieren, wo die Bedeutung aussetzt (vgl. Hamacher 1988, S. 22). Bei Paul de Man meint Dekonstruktion »das konsequente Bewußtsein der literarischen oder ›rhetorischen‹ Verfaßtheit von Texten« (Menke 2015, S. 270). Hermeneutik hingegen ist blind gegenüber der rhetorischen Dimension der Sprache. Anders gesagt: Dekonstruktive Verfahren reagieren stets auf den Anspruch des (referenziellen) Verstehens hermeneutischer Verfahren.

De Man identifiziert die hermeneutische Lektüre als das herkömmliche Verfahren der Literaturwissenschaft. Diese versucht »Fragen literarischen Bedeutens mit den Modellen nichtsprachlicher Referenz anzugehen« (de Man 1988, S. 118). Literarische Texte solcherart zu interpretieren heißt, sie auf eine Bedeutung, einen Zentralsinn hin zu lesen, ihnen im Vorgang des Lesens eine Bedeutung zuzuweisen: »Texte in eine Bedeutungstotalität einzuschreiben.« (Fohrmann 2015, S. 80) Hermeneutische Zugriffe auf literarische Texte erfolgen über Totalisierungs- und Homogenisierungsverfahren, die auf die Herstellung von Ganzheit, Einheit und Kohärenz abzielen: Texte werden auf eine bestimmte Intentionalität, auf einen bestimmten Autor, auf ein bestimmtes genetisches Schema etc. hin gelesen (vgl. ebd., S. 80). De Man steht den Totalisierungsbestrebungen hermeneutischer Zugriffe kritisch gegenüber und problematisiert den hermeneutischen Akt der Referentialisierung: »Es ist daher nicht a priori ausgemacht, daß Literatur eine glaubwürdige Informationsquelle über irgendetwas ist, außer über ihre eigene Sprache.« (de Man 2017, S. 324)

Das hermeneutische Streben nach Homogenisierung und der Wunsch nach Vereindeutigung des Textes gründen auf einer zwar futurisch aufgeschobenen, aber grundsätzlich für möglich gehaltenen Annäherung von Signifikant und Signifikat, einer Versöhnung von Form und Bedeutung (vgl. Fohrmann 2015, S. 82). Das hermeneutische Verfahren kennzeichnet somit eine Harmonisierungstendenz, die auf eine Überwindung der Diskrepanz zwischen Signifikant und Signifikat abzielt. Die Überwindung dieser Diskrepanz gelingt allerdings nur über einen Zugriff von außen: Die Annäherung von Signifikant und Signifikat und die Überführung in eine Bedeutungstotalität hängen maßgeblich von der Konstituierungsleistung des Subjekts ab. Der hermeneutische Verste-

hensakt gestaltet sich nach Hans-Georg Gadamer als ein Gespräch, in welchem Text und Interpret in ein dialogisches Verhältnis zueinander treten. Nach einem Frage-Antwort-Modell findet ein Austausch von Differenzen statt, was letztendlich in Kohärenz, Korrespondenz, Identität und Totalität münden soll. Im hermeneutischen Zirkel korrespondieren Teil und Ganzes miteinander hin und her bis sich eine Totalität hergestellt hat. Zu Beginn des hermeneutischen Verstehensprozesses stehen allerdings weder Teil noch Ganzes fest, sondern müssen in einer oszillierenden Bewegung als solche überhaupt erst identifiziert werden. Dabei geht die hermeneutische Verstehenstheorie davon aus, dass die Teil-Ganzes-Relationen bereits im Text angelegt sind und diese die Deutungsbewegung des Interpreten steuern (vgl. Müller 2015, S. 98f.).[12] Die hermeneutische Lektüre kann als eine monosemische Lektüre bezeichnet werden, insofern sie auf einen einfachen Sinn abzielt, den sie unter der Textoberfläche vermutet. Die Pluralisierung des Sinnbegriffs (polyseme Lektüre) allein stellt noch keine Überwindung des hermeneutischen Verfahrens dar. Die Prämissen der hermeneutischen Lektüre werden beibehalten, es wird nämlich nach wie vor davon ausgegangen, dass der literarische Text eine sinnhaft entschlüsselbare Botschaft enthält. Der polyseme Text beinhaltet also nicht den einen Sinn, sondern weist mehrere Sinnebenen auf. Ein Text kann aber nur unter Monosemieannahmen als polysem beschrieben werden (vgl. ebd., S. 102).

Im Unterschied zur hermeneutischen Textanalyse postuliert die dekonstruktive Lektüre keinen positiven Sinnbegriff, den sie zum Ausgangs- und Zielpunkt ihres Vorgehens machen könnte, sondern fragt nach den Konstitutionsbedingungen des Sinns. Eine dekonstruktive Analyse geht also nicht davon aus, dass ein Text grundsätzlich keinen Sinn, keine Bedeutung hätte. Wie der Germanist Harro Müller betont, gibt es durchaus einen »hergestellten« eindeutigen Sinn: »Innerhalb einer formalen Logik kann man nach *Fixierung* der Axiome eindeutig zwischen wahr und falsch unterscheiden« (ebd., S. 104, Herv. i.O.). Das dekonstruktive Verfahren will die »Fixierung der Axiome« offenlegen. Es geht der Frage nach, inwiefern eine solche Fixierung eine Machtgeste darstellt und wie die rhetorische Macht des Textes diesen Zugriff unterminiert. Die konstruktiven (semantische Totalisierungsbewegungen) und destruktiven Bewegungen (rhetorische Detotalisierungsbewegungen) sind bereits im Text eingeschrieben: »[D]er Text [dekonstruiert] sich selbst« (ebd., S. 105). Dekonstruktion als Operation tritt daher als eine Art ›Helfershelfer‹ auf, arbeitet sich an dem ab, was sich dekonstruiert, wo die Dekonstruktion bereits am Werk ist (vgl. Choi 2015, S. 182).

In der Begegnung mit dem literarischen Text macht das Lese-Subjekt die Erfahrung des Nichtverstehens. Für gewöhnlich reagiert das Subjekt mit einer Ausweichbewegung auf diese Erfahrung, die der literarische Text ermöglicht. Es möchte nicht bei der Erfahrung des Nichtverstehens verleiben, sondern versucht stattdessen das Sperrige am Text aufzulösen, indem es auf Verfahren zurückgreift, die vom Text ablenken und einen Bezugspunkt außerhalb des Textes suchen. Doch selbst die Dekonstruktion kann »den Trugschluß der Referenz« (de Man 1988, S. 170) nur auf notwendig referenzielle Weise

12 Der Germanist Harro Müller (2015, S. 100) macht darauf aufmerksam, dass es eine ganze Bandbreite an Hermeneutikvarianten gibt, unter denen man wiederum harte von weichen Totalitätsmodellen unterscheiden kann. Entscheidend für ein hermeneutisches Verfahren ist nach Müller, dass das Verstehen sich auf ein wie auch immer angelegtes Totalitätsmodell bezieht.

feststellen. Mit anderen Worten: Sowohl die sinnoffenbarende (hermeneutische) Lektüre als auch die sinnzerrüttende (dekonstruktive) Lektüre bewegen sich stets in einer Gleichzeitigkeit von Begegnung und Beobachtung, von Nähe und Distanz (vgl. Ellrich 2015, S. 254f.). Die fundamentale Diskrepanz, die Kluft oder Sperre zwischen Signifikant und Signifikat, unterbricht den Oszillationsprozess zwischen dem Text und dem Interpreten, hält die Distanz offen und verhindert auf diese Weise, dass beide Positionen miteinander verschmelzen bzw. in Übereinstimmung kommen (vgl. Ellrich 2015, S. 261; vgl. de Man 1983, S. 11f.). Auf dieselbe im sprachlichen Zeichen angelegte Diskrepanz, die Schranke zwischen Signifikant und Signifikat, sind die referenziellen Zwänge zurückzuführen, die der Text unentwegt produziert und die die Möglichkeitsbedingung des Verstehens bilden. Paradoxerweise ist der literarische Text nur er selbst, insofern er auf etwas jenseits seiner selbst verweisen kann (vgl. Ellrich 2015, S. 263). Problematisch wird die Begegnung von Text und Interpret, wenn der endlose Pendelprozess von Verstehen und Nichtverstehen zugunsten einer der beiden Positionen abgebrochen und stillgelegt wird. So neigen etwa hermeneutische Zugangsweisen dazu, Verstehenszwang mit Verstehbarkeit gleichzusetzen, während dekonstruktive Verfahren mit der Postulierung der Unlesbarkeit des Textes der Lektüreerfahrung eine unüberwindbare Grenze zu setzen scheinen (vgl. ebd., S. 265f.).

Die Aporien der literarischen Macht

Mit dem Konstrukt der ›literarischen Macht‹ wird in der vorliegenden Studie ein Typus von Macht bezeichnet, der Ausdruck eines bestimmten Verhältnisses ist, welches sich durch spezifische Wirkungsweisen auszeichnet. Literarische Macht beschreibt einen Mechanismus, der ein spezifisches Verhältnis zwischen dem literarischen Text und dem rezipierenden Subjekt generiert, organisiert und reguliert. Um die Besonderheit des literarischen Machtverhältnisses näher zu bestimmen, wurden fünf Positionen postmoderner Literatur- und Kulturtheorie herangezogen. Jede dieser Positionen ist einzeln zu betrachten und stellt jeweils *eine* Möglichkeit dar, das literarische Machtverhältnis zu charakterisieren. Die Wirkungsweisen und Mechanismen der literarischen Macht lassen sich in Form von fünf Aporien beschreiben: *Affirmation/Subversion, Verfügbarkeit/Unverfügbarkeit, Stabilität/Instabilität, Subjekt-Konstitution/Subjekt-Spaltung, Verstehen/Nichtverstehen*. Entscheidend ist, dass sich die literarische Macht nur in der Unabschließbarkeit dieser widersprüchlichen Verhältnisse entfalten kann. Dies schließt keineswegs Phasen aus, in denen das Gewicht vorübergehend auf einem der beiden entgegengesetzten Terme liegt. Wird allerdings das unabschließbare Wechselspiel zwischen den widersprüchlichen Termen unterbrochen, die beiden Seiten gegeneinander ausgespielt und die Autorität einer der beiden Parteien behauptet und zementiert, so kann sich die literarische Macht nicht mehr entfalten. Dies ist beispielsweise dann der Fall, wenn die literarische Macht anderen Machtverhältnissen unterworfen ist, die über Objektivierungs- und Subjektivierungsprozesse darauf abzielen, die Autonomie des Subjekts gegenüber dem literarischen Gegenstand zu sichern und ein ausschließlich instrumentelles Verhältnis zu etablieren.

Die vorangegangenen theoretischen Überlegungen zu den jeweiligen Aporien der literarischen Macht sollen an dieser Stelle noch einmal in knapper Form wiedergegeben werden:

- Dimensionen literarischer Macht: *Affirmation/Subversion* (Roland Barthes)
  Der literarische Text hat seinen Ort in der (ideologisch fixierten) Sprache (tradierte Lesarten, kulturelle Codes), an dem die kanonischen Strukturen der Sprache allerdings Angriffen ausgesetzt werden können. Indem er mit Lexik und syntaktischen Strukturen spielt, erzeugt der Text eine Sprache, die sich den Konventionen des Diskurses entzieht. Auf diese Weise wird das Subjekt in seiner Überzeugung, sinn- und kohärenzstiftende Instanz zu sein, erschüttert; sein Verhältnis zur Sprache gerät in eine Krise.
- Dimensionen literarischer Macht: *Verfügbarkeit/Unverfügbarkeit* (Jacques Derrida)
  Die Vorstellung eines transzendentalen Subjekts, das von außen auf den Text zugreifen und über ihn verfügen kann, ist an einen geschlossenen Textbegriff geknüpft. Eine solche Konzeption muss notwendigerweise annehmen, dass der Text-Sinn vom Sprachprozess abgekoppelt ist. Die Textualität, d.h. die eigene Aktivitätsstruktur der Sprache, verneint jedoch die Möglichkeit eines Subjekts, das von einer Außenposition das Spiel der Zeichen steuern und kontrollieren könnte. *Gleichzeitig* sind Subjektivität und Objektivität, Sinn und Referenz als Wirkungen oder Momente der textuellen Ökonomie zu verstehen.
- Dimensionen literarischer Macht: *Stabilität/Instabilität* (Julia Kristeva)
  Der Text als signifikante Praxis orientiert sich einerseits an der Materie, d.h. am signifikanten System. Andererseits hat der literarische Text als Diskurs auch an den gesellschaftlichen Vorgängen teil. In ihrer jeweiligen Funktionsweise sind diese beiden ›Seiten‹ des Textes autonom. Wenn das Subjekt am Sinn und an der lexikalisch-syntaktisch-semantischen Dechiffrierung festhält, so lässt der Text bei der Bearbeitung des signifikanten Systems die ideologische Repräsentation relativ intakt. Wenn es sich hingegen vom diskursiven Sinnsprechen loslöst und den Automatismus syntaktisch geregelter Umgangs- und Kommunikationssprache überwindet, kann das Subjekt in der Textpraxis seine eigenen Konstitutionsbedingungen, die in der Sprache liegen, nachvollziehen und erkunden. Indem der Text das signifikante Material – die gegebenen semantischen, grammatischen und syntaktischen Vorlagen – neu bearbeitet, kann er die Bedingungen der Sinnproduktion sichtbar machen.
- Dimensionen literarischer Macht: *Subjekt-Konstitution/Subjekt-Spaltung* (Slavoj Žižek)
  Das Subjekt bzw. die Lektüre des Subjekts ist in dem, was es liest, von Anfang an impliziert. Das bedeutet, der Leser kann sich nur um den Preis seiner eigenen Spaltung als intentionales Subjekt erfahren. Das Lese-Subjekt verschiebt sich in den Text, insofern seine Lektüre notwendigerweise eine Re-Lektüre ist, denn der Text liest sich bereits selbst. Auf diese Weise kann der Interpret jenes Wissen, das als Ergebnis von Lektüre und Deutung produziert wird, als das Wissen identifizieren, das vom Text abgekoppelt zu sein scheint. Da sich die deutende Wiederholung des sich selbst lesenden Textes über den Interpreten vollzieht und in diesem Akt ein Wissen erzeugt wird, das nachträglich dem Text unterstellt wird, konstituiert sich das Subjekt (paradoxerweise) im Zuge seiner eigenen Spaltung. Das Subjekt, das liest, kann immer

nur als das Subjekt in Erscheinung treten, das bereits gelesen wird – und zwar vom Text. Lesen ist daher auch immer das Lesen einer *Selbst*-Differenz.

- Dimensionen literarischer Macht: *Verstehen/Nichtverstehen* (Paul de Man)
  Um einen literarischen Text im Sinne eines referenziellen Verstehens lesen zu können, muss die Lektüre gegenüber der rhetorischen Verfasstheit des Textes blind sein: Die Lektüre ersetzt den literarischen Text als Ausdruck in der Einheit der Bedeutung. Die als notwendig erachtete Beziehung zwischen dem Text (als Ausdruck) und der zugeordneten Bedeutung wird wiederum zum Gegenstand einer zweiten Lektüre, die in der angenommenen Notwendigkeit ein arbiträres und kontingentes Moment der ersten Lektüre erkennt. Die erste Lektüre weist eine Harmonisierungs- und Homogenisierungstendenz auf, die die Annäherung von Signifikant und Signifikat anstrebt, indem sie eine sichere Bedeutung behauptet. Die zweite Lektüre untergräbt diese homogenisierende Bewegung, indem sie den Analogieschluss als kontingente Beziehung identifiziert. Die Verflechtung von bedeutungsgenerierender und -suspendierender Lektüre ist für den literarischen Text konstitutiv.

Die folgenden Kapitel stützen sich auf eine qualitative Interviewstudie, die das subjektive Erleben von Jugendlichen und die sprachliche Rekonstruktion einer bestimmten institutionalisierten sozialen Praxis, nämlich des Literaturunterrichts, zum Gegenstand hat. Die Studie untersucht, wie sich der hegemoniale neoliberale Bildungsdiskurs auf den Diskurs der Jugendlichen auswirkt. Die Äußerungen der Befragten werden u.a. dahingehend analysiert, wie die Jugendlichen das Verhältnis von Lese-Subjekt und literarischem Text konstruieren. Dabei ist die Frage leitend, ob sich die literarische Macht unter den Bedingungen neoliberaler Bildung entfalten kann.

VII. Von der Verfügbarmachung der Literatur: eine qualitative Interviewstudie

Der empirische Teil der vorliegenden Studie knüpft an die vorangegangenen theoretischen Untersuchungen an. Die empirischen Analysen fußen somit auf theoretischen Vorannahmen und einer begrifflichen Fassung des zu untersuchenden Problemfeldes. Gleichzeitig gilt es zu betonen, dass das empirische Material nicht allein zur Illustration der unabhängig davon entwickelten theoretischen Überlegungen dient. Vielmehr sollen sich theoretische Reflexion und empirische Analyse wechselseitig durchdringen.

Im Zentrum der empirischen Untersuchung steht die Frage, wie Schüler:innen die Auseinandersetzung mit literarischen Texten im Deutschunterricht erleben. Gegenstände der Untersuchung sind also das subjektive Erleben von Jugendlichen und die sprachliche Rekonstruktion einer bestimmten institutionalisierten sozialen Praxis. Im Anschluss an die theoretischen Überlegungen soll überprüft werden, in welcher Form der hegemoniale neoliberale Bildungsdiskurs (siehe Kapitel I) den Diskurs der Jugendlichen beeinflusst. Dieser Fragestellung liegt die materialistische Annahme zugrunde, dass es sich bei der schulischen Institution um einen ideologischen Apparat (vgl. Althusser 2016) handelt, wo hegemoniale Vorstellungen zu einer objektiven und wirkenden Realität werden.

Zudem soll auf Basis des theoretischen Konstrukts der ›literarischen Macht‹ (siehe Kapitel VI) untersucht werden, wie die den Jugendlichen zur Verfügung stehenden Diskurse das literarische Machtverhältnis konstruieren. Dabei ist die Frage leitend, ob sich die Aporien der literarischen Macht in den Äußerungen entfalten können oder doch eher ein asymmetrisches Verhältnis zwischen Lese-Subjekt und literarischem Text zum Ausdruck kommt, in dem ein Machtüberschuss auf Seiten des Lese-Subjekts besteht.

Das Forschungsinteresse liegt auf den Handlungen, Orientierungen, Sinngebungen und dem subjektiven Erleben von Jugendlichen, was für die Anwendung eines qualitativen Interviewverfahrens spricht. Da die Untersuchung auf einer breiten theoretischen Auseinandersetzung aufbaut und auf ein klar umrissenes Thema zugeschnitten ist, wurden die Interviews durch ein leitfadengestütztes Verfahren in Anlehnung an Andreas Witzels (2000) Konzept des problemzentrierten Interviews erhoben.

Aus einem Korpus von insgesamt 21 Interviews wurden zwei Interviews, die als typisch für das Gesamtkorpus gelten können, für detaillierte Einzelfallstudien und für eine synoptische Analyse ausgewählt: das Interview mit ›Max‹ (17 Jahre, 11. Klasse, Gymnasium), der in seinen Äußerungen zur schulischen Auseinandersetzung mit Literatur durchweg einen kompetenzorientierten Diskurs reproduziert und diesen mit einem stärker hermeneutisch geprägten Diskurs verschränkt, sowie das Interview mit ›Peter‹ (15 Jahre, 9. Klasse, Gymnasium), der in seinen Äußerungen die schulische Disziplinarmacht kritisiert und den Deutschunterricht und die Auseinandersetzung mit Literatur als Beispiele für eine disziplinierende Machtpraxis heranzieht. Zusätzlich zu den beiden als typisch geltenden Einzelfällen wird ein weiteres Interview analysiert, das in vielen Punkten von den anderen Interviews aus dem Gesamtkorpus abweicht und daher als untypisch bezeichnet werden kann: das Interview mit ›Lukas‹ (14 Jahre, 9. Klasse, Realschule), der in seinen literatur- und lesebezogenen Äußerungen im Unterschied zu den beiden anderen Fällen keinen funktionalistischen, pragmatischen und anwendungsorientierten Diskurs reproduziert, sondern in der Lektüre literarischer Texte die Erfahrung von Differenz und Alterität sucht. Während sich Max und Peter im Interview als aktive, intentionale und autonome Subjekte konstituieren, die über den literarischen Gegenstand frei verfügen können, ist bei Lukas die literarische Lektüre mit dem Reiz an Selbstverlust und Unbestimmtheit verbunden.

Das Verfahren für die Analyse und Interpretation der ausgewählten Interviews ist in Auseinandersetzung mit der von Siegfried Jäger (2015) entwickelten Kritischen Diskursanalyse (KDA) erarbeitet worden. Es nimmt die Grundelemente dieser Methode auf, berücksichtigt dabei jedoch in einem verstärkten Maße poststrukturalistische Perspektiven auf das empirische Material. Zum einen wird das Interview selbst als eine machtvolle soziale Praxis betrachtet. Äußerungen im Interview erfolgen nicht regel- oder absichtslos, sondern mit dem Ziel, auf das Bewußtsein des jeweiligen Gegenübers einzuwirken. Zum anderen ist die Versprachlichung von Erfahrung mit Vorgängen der Subjektkonstitution verbunden. Es gilt daher, die Subjektlogik zu ermitteln, innerhalb welcher sich die Interviewten beschreiben, sowie die Diskurse zu bestimmen, die zur Stabilisierung bestimmter Subjektpositionen beitragen. Subjektivität erweist sich aufgrund der Vielfalt relevanter Diskurse als in sich widersprüchlich und wandelbar. In der vorliegenden empirischen Untersuchung liegt der Fokus der Interviewauswertung auf den (Wechsel-)Beziehungen zwischen Sprache, sozialen Ordnungen und Subjektivität(en) sowie auf den hieraus resultierenden Machtwirkungen.

Auf Basis der beiden untersuchten Interviews wird eine synoptische Analyse durchgeführt. Der zusammenfassende Vergleich der Ergebnisse zielt darauf ab, allgemeine Schlussfolgerungen zu ziehen und überindividuelle Positionen und Perspektiven herauszuarbeiten. Den beiden untersuchten Einzelfällen wird schließlich der Fall ›Lukas‹ gegenübergestellt, um einen maximalen Kontrast herzustellen.

Programm und Fragestellung der Untersuchung

Die empirische Untersuchung soll Antworten auf unterschiedliche Fragen liefern:

- Welche Merkmale weist der Diskurs der Jugendlichen auf, wenn sie sich zu Unterrichtspraxen äußern?
- Welche Diskurse sind miteinander verschränkt?
- Welchen Stellenwert hat der neoliberale Diskurs in diesem Diskursgeflecht?
- Welche Auswirkungen hat der neoliberale Diskurs auf die Vorstellungen von und die Erwartungen an Bildung?
- Wie drückt sich das literarische Machtverhältnis im Diskurs der Jugendlichen aus?

Aus dem Gesagten lassen sich folgende Anforderungen an die Forschungsmethode ableiten: Das Forschungsinteresse liegt auf den Handlungen, Orientierungen, Sinngebungen und dem subjektiven Erleben der Individuen. Das verlangt ein Verfahren, das den Erfahrungen der Jugendlichen Geltung verschafft und es ermöglicht, deren konstitutiven Bedingungen zu analysieren. Ferner folgt daraus, dass es einen Ansatz braucht, der die Erforschten als Subjekte ernst nimmt. Der Fokus liegt somit auf den Subjekten und ihren Erfahrungen, die es im Kontext einer spezifischen Fragestellung auf ihre Entstehungsbedingungen hin zu untersuchen gilt und die den Ausgangspunkt für die Generierung von Abstraktionen bilden.

Des Weiteren richtet die empirische Untersuchung den Blick auf das Verhältnis von individuellem Erleben und gesellschaftlichem Kontext, anders gesagt: auf die Beziehung zwischen Sprache, gesellschaftlicher Institution und individuellem Bewusstsein. Dabei ist die Annahme leitend, dass die Erfahrungen der Jugendlichen erst durch die Sprache und die Diskurse, die das Thema der Untersuchung konstituieren und die den Schüler:innen zur Verfügung stehen, Bedeutung erlangen (vgl. Weedon 1991, S. 32). Erfahrung wird in diesem Zusammenhang nicht als ein authentisches Ereignis betrachtet, sondern als etwas, das sich erst in der Vermittlung von Gelebtem und Erzähltem konfiguriert (vgl. Gutiérrez Rodríguez 1999, S. 61). Die Versprachlichung bzw. Diskursivierung von Erfahrung geht mit der Konsolidierung bestimmter Subjektpositionen einher; es ist eine Subjektlogik wirksam, über die sich die Jugendlichen beschreiben.

Die Forschungsmethode muss also dem Umstand Rechnung tragen, dass das subjektive Erleben der Jugendlichen nicht unmittelbar beobachtbar ist, sondern als sprachlicher Vorgang und diskursiver Konstitutionsprozess interpretativ erschlossen werden muss. Die qualitative Interviewforschung wird den genannten Anforderungen gerecht. Aufgabe und Kern qualitativer Forschung sind laut der Sozialwissenschaftlerin Cornelia Helfferich (2011, S. 21) die interpretative Rekonstruktion von Sinn, subjektiven Sichtweisen und Bedeutungszuschreibungen. Qualitative Interviews eignen sich in besonderem Maße, Meinungen, Werte, Einstellungen, Erlebnisse, Erfahrungen, Handlungsbegründungen, subjektive Bedeutungszuschreibungen und Wissen zu erfassen. Der Forschungsauftrag qualitativer Interviewforschung ist demnach das Verstehen; die Datengrundlage bilden sprachliche Äußerungen, die in Interviewverfahren die Form schriftlicher Texte annehmen (vgl. ebd., S. 21).

Qualitative Forschung lässt die Möglichkeit offen, einen differenten Sinn zu äußern. Sie geht von der Annahme aus, dass zwischen der Sinngebung des Forschenden und des Befragten eine Differenz besteht. Ihr Untersuchungsgegenstand ist daher die Konstitution von Sinn. Die qualitative Forschung vertritt in diesem Zusammenhang eine interaktionstheoretische Position: Die Deutungen oder der jeweilige Sinn werden nicht als ›objektiv‹ gegeben vorausgesetzt, diese werden vielmehr in der Interaktion der Menschen ›hergestellt‹. Das bedeutet, dass soziale (und nicht objektive) Wirklichkeit immer schon interpretierte, gedeutete und damit interaktiv produzierte und konstruierte Realität ist. Helfferich zufolge wird der Sinn einer sprachlichen Äußerung in doppelter Weise interaktiv ›hergestellt‹: Zum einen in früheren lebensgeschichtlichen bzw. -weltlichen Erfahrungen der interviewten Person, zum anderen in der konkreten Interviewsituation. Aus diesem Grund kann die Äußerung je nach Kontext, in dem sie hervorgebracht wird, variieren, was aber nicht bedeutet, dass sie deshalb zufällig und beliebig ist. Eine Grundannahme qualitativer Forschung lautet, dass durch die Einzeläußerungen hindurch ein zugrundeliegendes Muster oder Konzept erfasst werden kann. Entscheidend ist, dass die Einzeläußerung auf der einen Seite Ausdruck dieses zugrundeliegenden Musters ist, dass dieses Muster aber auf der anderen Seite erst durch die Vielzahl seiner Äußerungen identifiziert werden kann und deshalb keine abgeschlossene und dauerhaft fixierte Struktur darstellt (vgl. ebd., S. 22).

Dem liegt die Annahme des »Symbolischen Interaktionismus« (Blumer 1973) zugrunde, dass die soziale Wirklichkeit in Symbolen und damit in Texten repräsentiert ist, weshalb es möglich ist, sie über Texte zu rekonstruieren. Aufgrund dieser Kontextgebundenheit muss das Verstehen berücksichtigen, in welchem Kontext die sprachliche Äußerung erfolgt ist und in welcher Situation ihr Sinn hergestellt wurde. Die sprachliche Äußerung verweist somit stets auf einen Kontext und auf einen Sinn, den sie in diesem Kontext annimmt. Der Forschende steht dann vor der Aufgabe, die wahrgenommene Äußerung aufgrund der Kontextinformationen zu einem kohärenten Ganzen mit einem Sinn, der ihr unterlegt wird, zu ergänzen. Er ist daher aktiv an der Sinnkonstruktion beteiligt (vgl. Helfferich 2011, S. 22f.).

Die Sinngebung der interviewten Person erfolgt im Kontext ihrer Lebenswelt. Der Forschende zielt wiederum darauf ab, dieses Verstehen zu verstehen. Die Verstehensleistung des Forschenden findet im Kontext der Forschung statt und ist ebenso eine Konstruktion (vgl. ebd., S. 23). Wir haben es in der qualitativen Forschung also mit einer »Konstruktion zweiten Grades« (Schütz 1993) zu tun. Qualitative Interviewtexte zeichnen sich daher durch eine »Versionenhaftigkeit« aus:

> »Qualitative Forschung wird zu einem kontinuierlichen Prozess der Konstruktion von Versionen der Wirklichkeit – die Version, die jemand in einem Interview erzählt, muß nicht der Version entsprechen, die er zum Zeitpunkt des Geschehens formuliert hätte. Sie muß auch nicht der Version entsprechen, die er einem anderen Forscher mit anderer Fragestellung präsentiert hätte. Auch der Forscher, der dieses Interview auswertet und als Teil seiner Ergebnisse darstellt, produziert eine neue Version des Ganzen.« (Flick 1999, S. 19f.)

Die Daten, mit denen die qualitative Interviewforschung arbeitet, sind eine besondere Art von Texten. Es handelt sich um Abschriften verbaler Erzählungen oder Aussagen, die in einer Interviewsituation hervorgebracht wurden. Jedes Interview ist eine wechselseitige Kommunikation und deshalb auch ein interaktiver und kooperativer Prozess. Der Interviewtext ist das Produkt eines gemeinsamen Interaktionsprozesses, an dem Erzählperson und interviewende Person beteiligt sind. Aus diesem Kommunikations- und Interaktionsaspekt leitet Helfferich (2011, S. 24f.) vier Grundprinzipien qualitativer (Interview-)Forschung ab: Kommunikation, Offenheit, Fremdheit, Reflexivität. Diese Grundprinzipien sind gleichzeitig als Handlungsmaxime an die interviewende Person zu verstehen: Der Interviewende muss sich seiner Rolle als Interviewpartner bewusst sein; er muss eine Haltung der Offenheit entwickeln und nach diesem Prinzip das Interview gestalten; er muss in der Lage sein, eigene Deutungen zurückzustellen; er muss Reflexionsfähigkeit erwerben und den Text als Ausdruck eines fremden Normalitätshorizontes verstehen.

Die Wahl der passenden Methode der Datenerhebung ist am Forschungsgegenstand zu begründen. Die Gegenstandsangemessenheit ist maßgebend für die Wahl der Interviewform. Es geht um die Frage, ob das Verfahren für den spezifischen Forschungsgegenstand angemessene Daten liefern kann. Die Passung von Forschungsgegenstand und methodischem Vorgehen verlangt die Klarheit des Forschungsgegenstandes und damit auch die Abgrenzung von Forschungsinteresse und Forschungsfrage (vgl. ebd., S. 26f.). In Bezug auf die vorliegende Untersuchung können das Forschungsinteresse, die Forschungsfrage und der Forschungsgegenstand wie folgt bestimmt werden:

- *Forschungsinteresse*
  Das Forschungsinteresse besteht in der Frage, welche Diskurse Jugendlichen zur Verfügung stehen, wenn sie sich zur schulischen Auseinandersetzung mit literarischen Texten äußern, welche Machtverhältnisse darin reproduziert werden und welche Subjektpositionierungen hieraus resultieren. Überprüft werden soll die Frage, ob Schüler:innen auf einen neoliberalen Bildungsdiskurs zurückgreifen, um das Thema der Untersuchung zu konstituieren, und wenn ja, wie sich dieser auf ihr Verständnis von schulischer Bildung im Allgemeinen und literarischer Bildung im Besonderen, auf ihre literaturbezogenen Einstellungen sowie auf die Generierung von Konzepten, die den Umgang mit literarischen Texten und insbesondere Verstehens- und Deutungsprozesse betreffen, auswirkt. In diesem Zusammenhang soll zudem untersucht werden, wie sich das literarische Machtverhältnis in den Äußerungen der Jugendlichen ausdrückt.
- *Forschungsfragen*
  Wie erleben Schüler:innen didaktisch inszenierte Literatur und insbesondere den verstehenden und deutenden Zugriff auf literarische Texte im Deutschunterricht? Welchen Sinn schreiben sie den spezifischen Praxen des Literaturunterrichts zu? Welche Konzepte liegen den sprachlichen Äußerungen, die das (literarische) Verstehen betreffen, zugrunde? Welches Verständnis von schulischer Bildung im Allgemeinen und literarischer Bildung im Besonderen entfalten die Jugendlichen im Diskurs?

- *Forschungsgegenstand*
  Forschungsgegenstand sind zum einen die subjektiven Sichtweisen auf den Literaturunterricht und die subjektiven Beurteilungen der darin verankerten Auseinandersetzung mit literarischen Texten. Zum anderen geht es um die subjektiven Konzepte, die die Schüler:innen in Bezug auf das (literarische) Verstehen im Gespräch entwickeln. Die Ziele und Funktionen, die die Jugendlichen schulischer und literarischer Bildung zuschreiben, bilden einen weiteren Gegenstand der Untersuchung.

Die Klärung des Forschungsgegenstands ermöglicht es, die Interviewgestaltung darauf zu beziehen und so eine optimale und produktive Passung zu erreichen. Im vorliegenden Fall liegt der Fokus auf den subjektiven Sichtweisen, Beurteilungen, Konzepten und Zuschreibungen der Interviewten. Das Interviewthema ist klar umrissen, was eine gewisse Strukturierung in Form eines Leitfadens für die Interviewführung nahelegt. Zugleich geht es um die originäre Problemsicht von Jugendlichen auf einen spezifischen Teil ihrer Lebenswelt – den Schulunterricht –, was den stärker dialogischen Charakter des Interviews im Sinne einer gemeinsamen Arbeit am Interviewthema hervorhebt. Der Forschungsgegenstand der vorliegenden Untersuchung verlangt demnach eine Interviewtechnik, die auf problembezogenes Sinnverstehen zielt und eine offene und dialogische Gestaltung garantiert. Dabei sollte der Leitfaden so gestaltet sein, dass die Offenheit des Gesprächs gewahrt bleibt und lediglich strukturierende Eingriffe erlaubt sind, sodass es sich nicht um eine intentionale Hinführung des Interviewten zu einer bestimmten Einsicht handelt (vgl. ebd., S. 38f.).

Die Explikation der subjektiven Sichtweise und des problemorientierten Sinnverstehens verlangt eine offene und dialogische Interviewform, in der der Interviewende die Möglichkeit hat, in den Gesprächsverlauf einzugreifen und das Antwortverhalten des Befragten zu steuern, falls dessen Ausführungen zum Interviewthema nicht erschöpfend oder unklar sein sollten. Ein Leitfadeninterview, das an die Methode des problemzentrierten Interviews nach Andreas Witzel (2000) angelehnt ist, wird diesen Anforderungen gerecht.

Das problemzentrierten Interview (PZI) versucht in einem induktiv-deduktiven Wechselspiel, den vermeintlichen Gegensatz zwischen Theoriegeleitetheit und Offenheit aufzulösen. In seiner methodologischen Ausrichtung lehnt sich das PZI am Symbolischen Interaktionismus (Blumer 1973) und am theoriegenerierenden Verfahren der Grounded Theory von Glaser und Strauss (1967) an. Das Erkenntnisinteresse ist auf die Erfassung individueller Handlungen, subjektiver Wahrnehmungen und Verarbeitungsweisen gesellschaftlicher Realität ausgerichtet. Mithilfe von Kommunikationsstrategien wird zum einen die Darstellung der subjektiven Problemsicht evoziert. Zum anderen werden die angeregten Narrationen mittels leitfadengestützter Nachfragen dialogisch ergänzt (vgl. Witzel 2000, o. S.). Das PZI ist demnach ein Leitfadeninterview; der Leitfaden bildet das strukturierende Element der Befragung. Genauer kann das Verfahren als teilstandardisierte Methode bestimmt werden, da der Leitfaden sowohl offene, erzählgenerierende Fragen als auch stärker strukturierte Nachfragen umfasst (vgl. Reinders 2016, S. 101).

Das PZI zeichnet sich durch eine Kombination aus deduktivem und induktivem Vorgehen aus. Zum einen wird das (unvermeidbare) Vorwissen des Forschenden offenge-

legt, was sich in der Vorstrukturierung des Leitfadens niederschlägt (deduktives Vorgehen). Zum anderen dienen die in den Interviews gewonnenen Informationen dazu, die Fragestellungen fortwährend zu modifizieren, zu erweitern und zu präzisieren (induktives Vorgehen) (vgl. ebd., S. 102). Daraus leitet Witzel drei Grundpositionen des PZI ab (vgl. Witzel 2000, o. S.; vgl. Reinders 2016, S. 102f.):

- *Problemzentrierung*: Die Durchführung des PZI orientiert sich an einer gesellschaftlich relevanten Problemstellung. Ein solches Problem stellt im Ganzen oder teilweise den Gegenstand der Forschung dar. Der Forschende analysiert dessen Grundstruktur, expliziert sein Vorwissen bezüglich des Problems und nutzt dieses zur Generierung von Fragestellungen. Ausgangspunkt für die Durchführung des PZI bilden somit eingegrenzte Fragestellungen.
- *Gegenstandsorientierung*: Die Forschung richtet sich an der Beschaffenheit und damit auch an den unterschiedlichen Anforderungen des untersuchten Gegenstands aus. Das PZI muss somit nicht den einzigen Zugang zum Thema darstellen, sondern kann auch mit anderen Methoden kombiniert werden, sofern sie dem Forschungsgegenstand angemessen sind. Das Prinzip der Gegenstandsorientierung bezieht sich aber auch auf die Interviewgestaltung: Die Fragen werden in ihrer Reihenfolge und ihren Inhalten den Aussagen und Kompetenzen der jeweiligen interviewten Person angepasst. Sind bei einer Person beispielsweise Reflexivität und Eloquenz weniger stark ausgeprägt, können stärker strukturierte Leitfäden zum Einsatz kommen. Im umgekehrten Fall greift der Interviewer auf eher offene Fragetechniken zurück.
- *Prozessorientierung*: Flexibilität und Offenheit beziehen sich einerseits auf den gesamten Forschungsablauf. Neue Fragen können in den Interviewleitfaden aufgenommen und alte entfernt werden. Andererseits gilt das Prinzip der Prozesshaftigkeit auch für die Interviewführung. Der Interviewende orientiert sich mit seinen Fragen nicht starr am Leitfaden, sondern passt sie den Erzählungen der interviewten Personen an. Der Interviewende verwendet somit nicht nur die Fragen des Leitfadens, sondern entwickelt auch spontane Nachfragen zu einem Thema, die zum besseren Verständnis der subjektiven Sichtweise der Befragten beitragen können. Dies ist insbesondere dann erforderlich, wenn die Erzählperson im Laufe des Interviews neue Aspekte anspricht, Korrekturen an vorangegangenen Aussagen vornimmt oder Redundanzen und Widersprüchlichkeiten entwickelt.

Laut dem Psychologen und Soziologen Philipp Mayring (2000, S. 71) bieten sich problemzentrierte Interviews insbesondere bei »stärker theoriegeleiteter Forschung mit spezifischen Fragestellungen und bei Forschung mit größeren Stichproben« an. Der Erziehungswissenschaftler Heinz Reinders (2016, S. 107) sieht die stärkere Theorieorientierung in den Ausführungen Witzels zwar durchaus angelegt, warnt dennoch vor einer Verengung der Einsatzmöglichkeiten problemzentrierter Interviews, die eine solche starre Ausrichtung zur Folge haben könnte. Er betont stattdessen den *problemorientierten* Ansatz des PZI und weist darauf hin, dass Deduktionen für den Leitfaden nicht zwingend aus einem theoretischen Konzept erfolgen müssen: Deduktionen »können auch auf Informationen aus Explorationsstudien (etwa narrativen Interviews), der

Durchsicht des Forschungsstandes oder auch Alltagsbeobachtungen beruhen.« (ebd., S. 108)

Das PZI zeichnet sich u.a. dadurch aus, dass es in der Regel einen klar umgrenzten Themenbereich zum Gegenstand hat. Auf diese Weise fällt es den interviewten Personen leichter, sich auf einen oder einige wenige Aspekte zu fokussieren und gezielt spezifische Erfahrungen, Einstellungen etc. zu aktivieren. In diesem Zusammenhang stellt auch der Leitfaden eine Erleichterung dar, weil die befragten Personen nicht gefordert sind, durchgängig selbststrukturiert zu erzählen, sondern die Möglichkeit haben, ihre Erzählungen an den Leitfragen auszurichten. Vertiefungsfragen helfen den interviewten Personen, die eigenen Sichtweisen zu reflektieren und diese Reflexionsprozesse zu verbalisieren. Neben diesen stärker strukturierten Eingriffen bietet gerade die Einstiegsphase des Interviews den Befragten die Möglichkeit, frei zu assoziieren und zu erzählen (vgl. ebd., S. 108).

Die starke Theoriegeleitetheit sowie der klar umgrenzte Themenbereich der vorliegenden Untersuchung legen den Einsatz eines Leitfadeninterviews nahe, das an die Methode des problemzentrierten Interviews nach Andreas Witzel (2000) angelehnt ist. Für die Wahl dieser Methode spricht insbesondere die offene und dialogische Gestaltung des Interviews, das aber auch die Möglichkeit strukturierender Eingriffe einschließt. Die oben formulierten Forschungsfragen sollen im Rahmen von Einzelfallstudien bearbeitet werden. Die Ergebnisse der Untersuchung können somit keinen Geltungsanspruch im Sinne statistischer Repräsentativität erheben. Im Anschluss an die Überlegungen des Soziologen Heinz Bude (1984, S. 22ff.) im Kontext der Biographieforschung wird jedoch davon ausgegangen, dass man in der extensiven Auslegung von Einzelfallstudien zu Strukturaussagen gelangen kann, indem an jedem einzelnen Fall eine typische, d.h. potenziell verallgemeinerbare soziale Struktur sichtbar gemacht wird. Im Gegensatz zu ›repräsentativ‹ meint ›typisch‹ nicht hohe statistische Wahrscheinlichkeit, sondern verweist auf die Exklusivität solcher Strukturaussagen in Bezug auf den Einzelfall. Da aber der einzelne Fall in soziale Zusammenhänge eingewoben ist, handelt es sich um einen gesellschaftlich möglichen und aus diesem Grund auch potenziell verallgemeinerbaren Fall. Die Geltung solcher Strukturaussagen ist nicht auf die Anzahl der untersuchten Fälle zurückzuführen, sondern in der Schlüssigkeit ihrer Rekonstruktion begründet.

Zum Material der Untersuchung

Der Leitfaden der vorliegenden Untersuchung wurde im Rahmen einer Feldforschungswerkstatt und in Zusammenarbeit mit dem Institut für Bildungswissenschaftliche Forschungsmethoden der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe entwickelt. Bei der Gestaltung und Handhabung des Leitfadens wurde darauf geachtet, dass die Kriterien qualitativer Forschung – Offenheit, Prozesshaftigkeit, Kommunikation – erfüllt sind.

Offenheit: Die Offenheit bei Leitfäden betrifft zum einen die Gestalt des Leitfadens. Die Gestaltung des Leitfadens verlangt Flexibilität, er muss im Verlauf der Studie veränderbar sein. Neue Informationen aus Interviews wie auch Schwerpunktsetzungen der Interviewten sind im Leitfaden aufzunehmen. Der Leitfaden der vorliegenden Untersuchung wurde im Verlauf der Studie einmal verändert (siehe unten). Diese Änderung

betraf die Warm-Up-Phase des Interviews und hatte die Generierung neuer Informationen zum Ziel. Zudem sollte das Gespräch mit dieser Änderung noch stärker auf eine bestimmte Problemstellung fokussiert werden.

Das Prinzip der Offenheit betrifft aber auch die Handhabung des Leitfadens. Der Leitfaden dient zwar der inhaltlichen Strukturierung des Interviews, die Fragen und deren Reihenfolge sind aber vom jeweiligen Gesprächsverlauf abhängig. Auch in der vorliegenden Untersuchung wurde die Reihenfolge der Fragen durch die von den Befragten vorgegebene Gesprächsstruktur bestimmt. Es wurde darauf geachtet, die persönlichen Relevanzsetzungen der Befragten zu berücksichtigen, und neue Themen, die sie einbrachten, im Gespräch aufzugreifen und zu bearbeiten. Wurden im Verlauf des Gesprächs bestimmte für die Forschungsfrage relevante Themenbereiche von den Befragten nicht angeschnitten, so wurden diese am Ende des Interviews aufgegriffen und abgefragt.

Prozesshaftigkeit: Die subjektive Sichtweise der Interviewten beruht auf Erfahrungen, die Entwicklungsprozessen unterliegen. Dieser »Vergangenheits-Gegenwarts-Prozess« (Reinders 2016, S. 137) sollte auch in Leitfäden Berücksichtigung finden. Im Leitfaden der vorliegenden Untersuchung schlägt sich das Prinzip der Prozesshaftigkeit darin nieder, dass auch Fragen zur vorschulischen literarischen Sozialisation und zur Lesebiographie der Befragten vorgesehen sind. Ebenso umfasst der Leitfaden Fragen, die sich auf das literarische Lernen sowohl in der Primar- als auch in der Sekundarstufe beziehen.

Bedeutungen werden intersubjektiv, d.h. in Auseinandersetzung mit anderen Objekten (Menschen, Kulturgütern etc.) ausgehandelt, weshalb solche Aushandlungsprozesse auch im Interview aufgegriffen werden sollten. Der Leitfaden der vorliegenden Untersuchung berücksichtig den »Ich-Andere-Prozess« (ebd., S. 137), indem u.a. erfragt wird, welche Rolle die Mitschüler:innen im Schulalltag der Befragten spielen und welchen Einfluss sie auf die Interviewten haben. Ebenso umfasst der Leitfaden Fragen, die die Rolle der Lehrpersonen betreffen. In der zweiten Erhebungsphase wurden zudem die unmittelbare Auseinandersetzung mit Literatur und die damit in Zusammenhang stehenden Aushandlungsprozesse zum Gegenstand des Interviews, insofern die Interviewten in der Warm-Up-Phase mit einem literarischen Text konfrontiert wurden.

Kommunikation: Bei der Gestaltung des Leitfadens wurde darauf geachtet, dass die Fragen nicht zu kompliziert formuliert sind. Ebenso orientierte sich die Handhabung des Leitfadens nicht an der darin enthaltenen thematischen Ordnung, sondern an dem von den Befragten Gesagten, um den Regeln alltäglicher Kommunikation gerecht zu werden. Schließlich wurden in den Leitfaden möglichst offene Fragen aufgenommen, sodass für die Befragten die Möglichkeit zur Inhaltsgenerierung bestand.

Der Leitfaden umfasst drei wesentliche Bestandteile: Warm-Up, Hauptteil und Ausklang. In der Aufwärm- bzw. Initialisierungsphase werden die Interviewten mithilfe einer Einstiegsfrage auf die ungewohnte Interviewsituation vorbereitet, mit dem Prinzip des Gesprächs vertraut gemacht und auf das Thema des Interviews eingestimmt. Es empfiehlt sich daher, mit Fragen zu beginnen, die sehr allgemein gehalten sind und die Befragten zu Narrationen anregen. Zugleich kann ein solches Warm-Up bereits dazu genutzt werden, um spätere Fragen im Interview vorzubereiten (vgl. ebd., S. 141). An die Stichpunkte, die die Interviewten in dieser Phase liefern, kann angeknüpft werden, um den weiteren Gesprächsverlauf in Gang zu bringen. In der Regel markieren Einstiegs-

fragen nicht den Beginn einer längeren Erzählung, sondern produzieren begrenzte Antworten, die Anknüpfungspunkte für thematisch anschließende Fragen oder weitere Einstiegsfragen bieten. Auch zu einem späteren Zeitpunkt des Interviews kann auf die Einstiegsfragen rekurriert werden (vgl. ebd., S. 143).

In der vorliegenden Untersuchung wurde die Warm-Up-Phase unterschiedlich gestaltet. In der ersten Version des Leitfadens wurden den Interviewten zu Beginn des Gesprächs ein Bildimpuls (vier Abbildungen) vorgelegt. Darauf waren ein Smartphone, ein Computer, ein Fernsehgerät und die Prüfungslektüre (Ganzschriften)[1] im Fach Deutsch abgebildet. Der Bildimpuls sollte die Befragten dazu anregen, über das individuelle bzw. allgemeine Mediennutzungsverhalten von Jugendlichen und die eigene Mediensozialisation zu sprechen, um in Erfahrung zu bringen, welche Bedeutung die Interviewten literarischen Texten im Vergleich zu anderen Medien zuschreiben.

In der zweiten Version des Leitfadens wurde der Bildimpuls durch einen kurzen literarischen Text ersetzt. Mit dieser Änderung wurde zum einen versucht, das Gespräch schon zu Beginn stärker auf die Verstehensproblematik im Literaturunterricht zu lenken. Die unmittelbare Konfrontation mit dem literarischen Text und die anschließende Verbalisierung der sich darin vollziehenden Aushandlungsprozesse im Dialog mit dem Interviewenden sollten neue Daten liefern und zusätzliche Anknüpfungspunkte für den weiteren Gesprächsverlauf generieren. Als Text wurde die Erzählung *Die Sorge des Hausvaters* von Franz Kafka gewählt. Dieser Text war zuvor von zwei Jugendlichen als Beispiel herangezogen worden, um daran die schulische Deutungspraxis zu konkretisieren und auf die damit in Zusammenhang stehende Verstehensproblematik im Literaturunterricht hinzuweisen. Somit wurde ein Text gewählt, der offenbar auch Gegenstand im Deutschunterricht ist. Ferner schien der Text geeignet zu sein, um auf die mit Widersprüchen behaftete Deutungspraxis im Literaturunterricht zu sprechen zu kommen. Der Text entzieht sich dem Versuch, das Verstehen (bzw. Nichtverstehen) mittels didaktisch modellierter Stufen- und Phasenmodelle in den Griff zu bekommen. Zum anderen steht das Werk Kafkas exemplarisch für eine Reihe von Autoren, »an denen sich eine dicke Kruste von Interpretationen abgesetzt hat« (Sontag 2015, S. 17). Folgt man der Essayistin Susan Sontag in diesem Punkt, so scheinen Kafkas Texte die Eigenschaft zu haben, die Leser:innen nervös zu machen: »Indem man das Kunstwerk auf seinen Inhalt reduziert und diesen dann interpretiert, zähmt man es.« (ebd., S. 16) Die Erzählung Kafkas wurde auch deshalb als Einstiegsimpuls gewählt, um mögliche ›Zähmungsversuche‹ der Schüler:innen zu beobachten – wenngleich solcherart Aushandlungsprozesse nicht unmittelbar beobachtet werden können, sondern immer schon über Sprache vermittelt sind.

In der Warm-Up-Phase des veränderten Leitfadens wurde den Jugendlichen ausreichend Zeit zur Verfügung gestellt, den Text zu lesen. Anschließend wurden sie in Anlehnung an introspektive Methoden aufgefordert, sich zum gelesenen Text zu äußern. Die Verbalisation erfolgte unmittelbar im Anschluss an die Textlektüre, d.h. mit Bezug auf

1 Mittlerer Bildungsabschluss Baden-Württemberg 2018/2019: Ray Bradbury, *Fahrenheit 451*; Bertolt Brecht, *Der gute Mensch von Sezuan*; Anja Tuckermann, *Mano – Der Junge, der nicht wusste, wo er war*; Ruth Weiss, *Meine Schwester Sara*. Allgemeine Hochschulreife Baden-Württemberg 2018: Georg Büchner, *Dantons Tod*; Max Frisch, *Homo faber*; Peter Stamm, *Agnes*.

einen konkreten Handlungsverlauf. Aufgrund der geringen Textmenge wurde auf eine Unterteilung der Erzählung in einzelne Textsegmente verzichtet, zumal die Segmentierung von Texten den Leseprozess unter Umständen beeinflussen kann.

Der Hauptteil des Leitfadens umfasst jene Themenbereiche, die für die Beantwortung der Forschungsfrage relevant sind bzw. sein könnten. Die Themenbereiche und Fragestellungen der vorliegenden Studie wurden im Rahmen einer Feldforschungswerkstatt entwickelt und im Austausch mit dem Institut für Bildungswissenschaftliche Forschungsmethoden der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe konkretisiert und ausdifferenziert. Zum einen wurden die in den beiden theoretischen Teilen formulierten Thesen dazu verwendet, die Hauptfragestellung der Studie in Teilaspekte zu zerlegen. Zum anderen wurden in einem unsystematischen Brainstorming-Verfahren weitere Themengebiete und Fragen gesammelt. Der Leitfaden der folgenden Untersuchung umfasst fünf Teilbereiche: (1) Fragen zur literarischen Sozialisation der Befragten (Lesebiographie, Privatlektüre); (2) Fragen zu Schulleben und Unterricht (Einstellung zu Schule und Unterricht, Rolle der Mitschüler:innen, Rolle der Lehrer:innen); (3) Fragen zum Deutschunterricht (Beurteilung des Deutschunterrichts, literarische Texte in der Primar- und Sekundarstufe, Literatur als Thema in der Lerngruppe); (4) Fragen zur Auseinandersetzung mit literarischen Texten im Deutschunterricht (Deutungspraxis);[2] (5) Fragen zu Prüfungssituationen (Vorbereitung auf Prüfungen, Anschlussgespräche).

Der Ausklang hat im Interview zwei wesentliche Funktionen: Zum einen werden die Jugendlichen als Expert:innen adressiert und auf diesem Weg langsam aus den Inhalten der Befragung herausgeführt. Zum anderen bietet der Ausklang den Befragten die Möglichkeit, Ergänzungen und Vertiefungen vorzunehmen (vgl. Reinders 2016, S. 146). Diese beiden Funktionen werden auch in der vorliegenden Interviewstudie erfüllt: Im Ausklang wurden die Interviewten gefragt, wie sie den Deutschunterricht gestalten würden,

2 Die Literaturdidaktiker:innen Christiane Hochstadt, Andreas Krafft und Ralph Olsen (2013, S. 125f.) weisen auf die Problematik hin, dass die beiden Termini ›analysieren‹ und ›interpretieren‹ in der Fachwissenschaft und -didaktik selten trennscharf verwendet werden und das Verhältnis zwischen den beiden Begriffen bislang nicht eindeutig geklärt ist. In den Bildungsstandards sowie in den Bildungs- und Lehrplänen der Bundesländer ist im Zusammenhang mit dem Lernbereich »Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen« von Verstehen, Analysieren und Interpretieren die Rede. Abituraufgaben suggerieren indes eine scheinbar klare Abfolge, insofern ein Text zunächst analysiert und anschließend interpretiert werden soll. Trotz der Unschärfe der verschiedenen Begrifflichkeiten plädieren Hochstadt, Krafft und Olsen dafür, in Bezug auf den schulischen Umgang mit Texten Analyse und Interpretation getrennt voneinander zu betrachten. Demnach konzentriere sich die Textanalyse stärker auf textinterne Faktoren, während die Interpretation auch textexterne Aspekte einbeziehe (vgl. ebd., S. 126f.). Im Rahmen der vorliegenden Studie wird die Auffassung vertreten, dass Textanalyse und Interpretation Verstehensakte darstellen und beide im Verhältnis zur Kategorie des Nichtverstehens zu betrachten sind. Für beide Verfahren (als Varianten *schulischen* Verstehens) ist die Tendenz charakteristisch, das Nichtverstehen aufzulösen (vgl. Baum 2010b). In den Interviews der vorliegenden Studie hat sich gezeigt, dass die Jugendlichen die Vagheit der Begriffe reproduzieren und beide Termini bisweilen sogar synonym verwenden. Dem Prinzip der Kommunikation gemäß passten sich die Interviews dem Sprachgebrauch der Befragten an, sodass situativ der Begriff Analyse respektive Interpretation verwendet wurde. Alternativ wurde verallgemeinernd auch von der ›Auseinandersetzung mit Literatur‹ gesprochen.

wenn sie die Möglichkeit dazu hätten. Abschließend konnten die Befragten weitere Interviewfragen generieren und beisteuern, wenn sie den Eindruck hatten, dass bestimmte Themen im Interview nicht angesprochen wurden.

Die Festlegung der Stichprobe

Von März bis Mai 2018 wurden 16 Interviews mit Schüler:innen verschiedener Altersstufen und Schularten durchgeführt. Von Oktober bis November 2018 sind mit dem leicht veränderten Leitfaden fünf weitere Interviews entstanden. In diesen beiden Zeiträumen wurden somit insgesamt 21 Interviews durchgeführt. Die Stichprobe wurde dahingehend verengt, dass sie sich auf die allgemeinbildenden und berufsqualifizierenden Schularten Realschule und Gymnasium, auf öffentliche Schulen und Privatschulen (Ersatzschulen) sowie auf die Jahrgangsstufen 9 bis 13 beschränkt. Da die Interviewstudie im Rahmen einer individuellen Promotion erfolgte, standen für das Vorhaben nur sehr knappe personelle, zeitliche und finanzielle Ressourcen zur Verfügung. Aus diesem Grund ist die Studie auf den Landkreis Karlsruhe begrenzt.

Die Verengung der Stichprobe auf die Jahrgangsstufen 9 bis 13 wird damit begründet, dass die literarische Verstehensproblematik im Laufe der Schulzeit an Bedeutung gewinnt und die sukzessive Vorbereitung der Schüler:innen auf die Aufgabenmodelle der zentralen Abschlussprüfungen im Fach Deutsch diese Problematik verschärft. Da das Forschungsinteresse die subjektive Rekonstruktion der Verstehens- und Deutungsprozesse im Literaturunterricht fokussiert, wurde der Aspekt der Verstehensproblematik bei der Festlegung der Stichprobe in besonderem Maße berücksichtigt. Ferner wird angenommen, dass die sukzessive Heranführung der Schüler:innen an die Aufgabenformate der zentralen Abschlussprüfungen, die explizit auf Textverstehen und Texterschließung (Erkennung der Strukturen literarischer Texte, Textdeutung und Bezug auf die Lebensweltlichkeit) bezogen sind, die Problematik, die aus dem Widerspruch zwischen didaktischem Machbarkeitsdenken und der Komplexität literarischen Verstehens resultiert, zusätzlich verschärft. Nicht zuletzt zielt die Interviewstudie auf die Rekonstruktion subjektiven Erlebens, das sich sowohl auf den Literaturunterricht der Vergangenheit als auch der Gegenwart bezieht. Aus diesem Grund lag es nahe, spätere Jahrgangsstufen zu interviewen, um die Prozesshaftigkeit und einschneidende Veränderungen subjektiver Bedeutungszuschreibungen zu erfassen (Prinzip der Prozesshaftigkeit).

Die Kontaktaufnahme mit den Erzählpersonen fand über Gatekeeper statt: In den meisten Fällen wurde der Kontakt über Lehrkräfte hergestellt. In anderen Fällen wurden die Befragten im Schneeballsystem über Freund:innen oder Eltern auf die Interviewstudie aufmerksam. Die Motivation zur Teilnahme an der Studie wurde dadurch gefördert, dass den Schüler:innen eine Aufwandsentschädigung zugesichert wurde. Gleichzeitig wurde auf diese Weise die Gefahr gemindert, dass sich nur eine besondere Teilgruppe von Schüler:innen meldet, was die Aussagekraft der erhobenen Daten geschmälert hätte. In den meisten Fällen fanden die Interviews in Cafés und Lokalen statt, die von den Jugendlichen selbst gewählt worden waren. Nur in ganz wenigen Fällen wurden die Interviews direkt an der Schule, in der elterlichen Wohnung oder in der Wohnung des Interviewers geführt.

Die Kritische Diskursanalyse (KDA) nach Siegfried Jäger

Die Kritische Diskursanalyse (KDA) nach dem Sprachwissenschaftler Siegfried Jäger ist ein inter- und transdisziplinäres Konzept qualitativer Sozial- und Kulturforschung und befasst sich mit sprachlich performierten Diskursen. Sie zielt darauf ab, das Wissen zu bestimmen, das von sprachlich performierten Diskursen ›transportiert‹ bzw. aufgerufen wird (vgl. Jäger 2015, S. 7). Die KDA zeichnet sich durch einen dichten Theoriebezug aus, insofern sie sich explizit auf die Foucault'sche Diskurstheorie bezieht. Sie kann daher auch als angewandte Diskurstheorie bezeichnet werden. Jäger räumt ein, dass Foucault selbst zwar keine in sich geschlossene Methode der Diskursanalyse entwickelt hat, sein(e) Verfahren lassen sich aber aus seinen Schriften heraus rekonstruieren (vgl. ebd., S. 8). Die KDA ist deshalb als ein offenes Konzept zu verstehen, das durch neue Instrumente ergänzt werden kann. Ebenso müssen nicht alle Instrumente verwendet werden, wenn der untersuchte Gegenstand dies nicht verlangt. Nicht jeder Diskurs kann auf genau die gleiche Weise analysiert werden (vgl. ebd., S. 8).

Wenngleich sich die KDA mit sprachlich performierten Diskursen befasst, so gilt ihr Interesse in erster Linie nicht der Sprache, da »[d]ie Sprache nur als Konstruktionssystem für mögliche Aussagen [existiert]« (Foucault 2015b, S. 124). Der KDA geht es daher im Kern um »[d]ie Ermittlung von möglichen Aussagen als den Atomen der Diskurse« (Jäger 2015, S. 8). In *Archäologie des Wissens* (2015b [1969]) unterscheidet Foucault sprachliche Äußerungen von Aussagen, die er auch als Atome oder Kerne des Diskurses bezeichnet. Foucault spricht ausdrücklich von Diskursen als Ketten von Aussagen und nicht als Ansammlung von Sätzen und Texten (vgl. ebd., S. 156). »Aussagen« dürfen demnach nicht mit Sätzen gleichgesetzt werden, denn »[d]ie Sprache existiert nur als Konstruktionssystem für mögliche Aussagen« (ebd., S. 124). So können Aussagen beispielsweise auch in nichtverbalisierten Formen auftreten: in Tabellen, Grafiken, Bildern, Fotos oder Handlungen. Foucault geht es darum, zum Wissen, das in einer Zeit, in einer Gesellschaft, an einem Ort und zu unterschiedlichen Gegebenheiten herrscht, vorzudringen. Und dieses Wissen verbirgt sich nicht nur in Sprachhandlungen, sondern auch in nicht-sprachlichen Handlungen und in einem Komplex von Vergegenständlichungen, Sichtbarkeiten und Fabrikaten. Aus diesem Grund unterscheidet Foucault zwischen (sprachlichen) Äußerungen und (nicht-sprachlichen) Aussagen.

Das übergeordnete Ziel, das Foucault verfolgt, ist die Entdeckung von Wissenskernen, die er als »Atome des Diskurses« (ebd., S. 117) bezeichnet. Diskurse sind wiederum als Ketten solcher Atome zu verstehen, die dem gleichen Formationssystem angehören (vgl. ebd., S. 156 u. S. 170). Jäger (2015, S. 51) schlägt vor, den Begriff »Formationssysteme« durch den alltagssprachlichen Begriff ›Themen‹ zu ersetzen. Demnach lassen sich Diskurse nach bestimmten Themen voneinander unterscheiden. Themen treten nicht als Sätze oder Texte, d.h. als sprachliche Performanzen auf, aber können in diesen ›transportiert‹ werden (vgl. ebd., S. 24, Anm.). Im Anschluss an Foucault versteht Jäger unter Aussage »de[n] inhaltlich gemeinsame[n] Nenner, der unter Berücksichtigung der jeweiligen Kontexte aus Sätzen und Texten gezogene werden kann.« (ebd., S. 95) In der Dis-

kursanalyse geht es folglich um die Ermittlung von Aussagen, indem Diskursfragmente[3] gleicher Inhalte, getrennt nach Themen und Unterthemen, empirisch zusammengetragen und deren Inhalte und Häufungen sowie ihre formalen Beschaffenheiten dokumentiert und analysiert werden (vgl. ebd., S. 95).

Der Fokus der KDA liegt auf Inhalten und Verhältnissen, die sie kritisiert (vgl. ebd., S. 8). Sie ist insofern *kritisch*, als dass sie sich nicht auf ein rein deskriptives Vorgehen beschränkt, sondern zeigt, »was in einer Gesellschaft gesagt und gedacht werden kann und damit zugleich, was nicht gesagt werden kann und/oder einfach nicht gesagt wird« (ebd., S. 12). Ein wesentliches Ziel der KDA ist es, den Sinn, den die Menschen ihrem Tun und Sein unterstellen, und das jeweilige Bewusstsein und Wollen der Menschen zu entdecken. Diskurse tragen zur Strukturierung von Macht- und Herrschaftsverhältnissen in den Gesellschaften bei, indem sie das jeweils gültige Wissen ›transportieren‹, ›Realität‹ symbolisch hervorbringen und Subjektivitäten produzieren (vgl. ebd., S. 161). Die Analyse und Kritik von Diskursen kann Widerstandspunkte eröffnen und eine Perspektive für eine kritische Distanz zur etablierten Autorität zeigen: »Denn Diskursanalyse zeigt mit welchen Mitteln und für welche ›Wahrheiten‹ in einer Bevölkerung Akzeptanz geschaffen wird, was als normal und nicht normal zu gelten habe, was als sagbar (und tubar) gilt und was nicht.« (ebd., S. 161)

Die KDA definiert »Diskurs« als den »›Fluss von ›Wissen‹ bzw. sozialen Wissensvorräten durch die Zeit‹, der durchaus auch einmal rückwärts fließen kann, und [der] die Vorgaben für die Subjektbildung und die Strukturierung und Gestaltung von Gesellschaften [schafft], die sich entsprechend als außerordentlich vielgestaltig erweisen.« (Jäger/Jäger 2007, S. 23) Diskurse formieren somit das Bewusstsein der Subjekte und können daher als »transsubjektive Produzenten gesellschaftlicher Wirklichkeit und soziokultureller Deutungsmuster aufgefasst werden.« (Jäger 2015, S. 27)

Daraus folgt, dass Diskurse über eine formierende, konstituierende Kraft verfügen und Realität determinieren, »natürlich immer nur vermittelt über Subjekte in ihren gesellschaftlich-diskursiven Kontexten als Co-Produzenten und Mit-Agenten der Diskurse und der Veränderung von Wirklichkeit.« (ebd., S. 35) Dieser Auffassung liegt also eine materialistische Theorie zugrunde, insofern Diskurse Subjekte und vermittelt über diese Gesellschaft und Wirklichkeit produzieren (vgl. ebd., S. 35f., Anm.). Im Umkehrschluss bedeutet dies allerdings keineswegs, dass sich Wirklichkeit auf die Existenz von Diskursen reduzieren ließe. Es soll damit lediglich zum Ausdruck gebracht werden, »dass Wirklichkeit nach Maßgabe der Diskurse von den über Wissen verfügenden Menschen gedeutet wird.« (ebd., S. 36) Das Individuum handelt im Diskurs, es ist in den sozialen Diskurs verstrickt. Genauer gesagt: Das Individuum kann überhaupt erst im Diskurs handeln,

3 Als »Diskursfragment« wird ein Text oder Textteil bezeichnet, der sich auf ein bestimmtes Thema bezieht (vgl. Jäger 2015, S. 80). Unter »Thema« versteht Jäger »den inhaltlichen Kern einer *Aussage*, also das, *wovon inhaltlich konzentriert die Rede ist*.« (ebd., S. 80, Anm., Herv. i.O.) In der Regel treten in einem Text mehrere Diskursfragmente, d.h. auf ein Thema bezogene Passagen auf. Nur in thematisch völlig einheitlichen Texten sind Diskursfragment und Text identisch (vgl. ebd., S. 80, Anm.). Ein »Diskursstrang« wiederum besteht aus Diskursfragmenten gleichen Themas. Diskursstränge können sich miteinander verschränken, d.h. sich gegenseitig beeinflussen und stützen. Die Diskursanalyse zielt somit nicht nur auf die Ermittlung der jeweiligen Diskursstränge, sondern berücksichtigt ebenso Diskurs(strang)verschränkungen (vgl. ebd., S. 80f.).

in den es von Geburt an eingebunden ist. Diskurs ist somit als Bestandteil der Gesellschaft und als bestimmende Kraft der Gegebenheit und Entwicklung gesellschaftlicher Wirklichkeit zu betrachten (vgl. ebd., S. 37). In diesem Zusammenhang gilt es zu betonen, dass Subjekte den Diskurs nicht machen, sondern diese vielmehr von ihm hervorgebracht werden.

Das Verfahren der Diskursanalyse sprachlicher Performanzen wurde von Jäger in Auseinandersetzung mit Analysen schriftlicher Texte (primär Printmedien) entwickelt. An anderer Stelle hat Jäger das Verfahren für die Zwecke der Analyse von Interviews modifiziert (vgl. Jäger 1992). Im Rahmen dieses modifizierten Verfahrens wird »Diskurs« im Anschluss an den Literaturwissenschaftler Jürgen Link (1983, S. 60) als »eine institutionell verfestigte Redeweise« definiert, »insofern eine solche Redeweise schon Handeln bestimmt und verfestigt und also auch schon Macht ausübt.« Diskurse sind in diesem Sinne als materiell zu bezeichnen, da sie keine bloßen Abbildungen von Realität darstellen, sondern selbst Realität sind bzw. »Applikations-Vorgaben für Realität« (Jäger 1992, S. 24) liefern: »Sie spiegeln nicht die Wirklichkeit wider, sondern sie eilen ihr sozusagen voran, präformieren sie.« (ebd., S. 27, Anm.)

Es wird davon ausgegangen, dass Individuen auf feste Schemata und Modelle oder auch Prototypen (Frames und Scripts) zurückgreifen, die nicht individuell, sondern sozial vermittelt sind. Sie werden also im Verlauf der Sozialisation von den Menschen angeeignet und gelernt (vgl. ebd., S. 24). Entscheidend ist, dass die Individuen diesen Schemata nicht einfach ›ausgeliefert‹ sind, sondern diese auch modifizieren können: »In der Regel konkretisieren die Individuen die vorgegebenen Schemata durch eigene Erfahrungen und Detail-Informationen, die sie von anderen bzw. aus den Medien beziehen.« (vgl. ebd., S. 24)

Interviews selbst sind als Diskursfragmente zu betrachten, die sich auch aus anderen Diskursen speisen und Bestandteile des sog. »Interdiskurses« – ein »›fluktuierendes Gewimmel‹ verschiedenster Diskursfragmente« (ebd., S. 28, Anm.), die mehr oder weniger stark aufeinander bezogen sind, einander beeinflussen und von dominierenden Diskursen beeinflusst werden – sind, wobei sie selbst dazu beitragen, den Interdiskurs zu reproduzieren und zu stabilisieren:

> »Sie sind institutionalisiert, da die Interviewten eine Rolle im Gespräch erhalten haben, aufgefordert sind, offen ihre Meinung zu sagen, und diese auf Tonband gespeichert wird. Sie sind spezialisiert, denn die durch die Themenvorgaben evozierten Aussagen betreffen in erster Linie Haltungen und Ansichten über gesellschaftlich relevante Probleme. Sie werden nicht regellos oder absichtslos geäußert, sondern mit dem Ziel, auf das Bewußtsein des Zuhörenden (hier: der Interviewer) einzuwirken. Da sie diese Möglichkeit haben, können sie auch prinzipiell Macht ausüben. Doch ihre Diskurshaftigkeit besteht auch darin, daß sie Teil des Interdiskurses sind, an diesem partizipieren.« (ebd., S. 28)

Kritische Anmerkungen zur qualitativen Interviewforschung

Die Erziehungswissenschaftlerin Kerstin Jergus (2014) macht auf eine Reihe methodisch-praktischer, methodologischer und erkenntnistheoretischer Probleme aufmerksam, die die qualitative Interviewforschung betreffen. Im Anschluss an den Soziologen Stefan Hirschauer (2008, S. 177), der von Interviews als einer »domestizierte[n] Form der Empirie« spricht, problematisiert Jergus aus einem poststrukturalistischen Blickwinkel das Forschungsinstrument Interview, das »in einem reifzierenden Zirkelschluss das Erkenntnisinteresse wenn nicht vorwegnehme, so doch zumindest formiere« (Jergus 2014, S. 51).

Auf der Grundlage poststrukturalistischer Denkansätze entwickelt Jergus methodologische Perspektiven auf einen anderen empirisch-analytischen Umgang mit Interviews. Zu diesem Zweck setzt sie sich mit drei Aspekten näher auseinander: die Performativität von Sprache, die Figurativität von Sinn und die Anerkennung sozialer Wirklichkeit. Im Anschluss an Judith Butlers Theorie der Performativität wendet sich Jergus gegen eine substanzlogische Auffassung sozialer Wirklichkeit, nach der Sinn im Zuge von Sprachhandlungen lediglich aktualisiert würde. Soziale Wirklichkeit kann Jergus zufolge aber nicht außerhalb soziosymbolischer Verständigung situiert werden, vielmehr erlangt sie Existenz erst in der Praxis soziosymbolischer Artikulation (vgl. ebd., S. 55). Sprache wird folglich als ein Tun aufgefasst; als eine Handlung samt den Folgen und Wirkungen, die mit dem Vollzug der Handlung einhergehen.

Des Weiteren betont Jergus die Figurativität von Sinn, d.h. die Unabgeschlossenheit bzw. Un-Eindeutigkeit von Sinn. Die Etablierung von Sinn und damit auch sozialer Wirklichkeit ist stets nur vorübergehend möglich, nämlich dann, wenn die fluktuierenden Elemente, von denen der soziale Raum organisiert wird, temporär fixiert werden. Damit verbunden ist der Ausschluss anderer möglicher Elemente und deren Konstellationen. Damit will Jergus sagen, dass die Herstellung von Sinn und sozialer Wirklichkeit nur möglich ist über machtvolle Ausschlüsse (vgl. ebd., S. 55).

Diese Signifizierungslogik impliziert auch Subjektivierungsprozesse: »Denn Subjekte erhalten ihre Gestalt und ihren Platz nicht gegenüber, sondern innerhalb dieser Figuration sozialer Wirklichkeit.« (ebd., S. 56) Sprechen bzw. Sprache eröffnet somit »Räume der *Anerkennbarkeit*« (ebd., S. 56, Herv. i.O.). Der soziosymbolische Horizont konstituiert Subjektpositionen und reartikuliert bzw. reproduziert damit zugleich die soziale Ordnung, innerhalb derer Subjekte Anerkennung erfahren und eine symbolische Identität erhalten (vgl. ebd., S. 56). Laut Jergus sind sprachliche Artikulationen als »soziosymbolische Praktiken der Wirklichkeitskonstitution« zu verstehen:

> »Sie sind soziale Praktiken, insofern sie Wirklichkeitsräume stiften und konturieren und zugleich in ihrem Vollzug als Praktiken die Räume des Sag- und Denkbaren erneut inaugurieren. Artikulationen sind insofern praktische Sprachhandlungen, als Sinn und Bedeutung nicht jenseits ihres Vollzugs und Gebrauchs existieren: Sprachhandlungen (re-)etablieren Sinn, sie verknüpfen (auf diskursiver bzw. soziosymbolischer Ebene) Elemente zu Konstellationen, welche den sozialen Raum konturieren.« (ebd., S. 56)

Aus diesen Überlegungen leitet Jergus drei Perspektiven auf andere empirisch-analytische Umgangsweisen im Forschen mit Interviews ab. Die erste Perspektive betrifft das Untersuchungsmaterial. Anknüpfend an das poststrukturalistische Postulat der Unabgeschlossenheit von Sinn argumentiert Jergus, dass sich in Interviewartikulationen kein einheitlicher Zusammenhang (des Wissens, des Subjekts, des Sozialen) ausdrückt. In Interviews fänden weder eine Wirklichkeit noch ein Selbst ihren Ausdruck. Vielmehr sei es so, dass das Interviewmaterial die Referenzen auf Wirklichkeit und Selbst überhaupt erst stifte (vgl. ebd., S. 57f.). Dementsprechend gilt es, (Interview-)Texte als Prozesse der Bedeutungskonstitution und Wirklichkeitskonstruktion zu analysieren und die Ereignishaftigkeit von Sinnstiftungen in den Blick zu nehmen (vgl. ebd., S. 59).

Die zweite Perspektive betrifft die Verkettungs- und Verknüpfungslogiken von Sinn. Interviewäußerungen können demzufolge als »sozial-diskursive Vollzugslogiken« bestimmt werden, »die jeweilige Verkettungen bzw. Verknüpfungen von Elementen vornehmen.« (ebd., S. 60) (Sozialer) Sinn resultiert aus der Konstellation spezifischer Elemente und deren Verkettung im Rahmen des Interviews. Jergus plädiert daher für eine »praxeologische Perspektive« auf die Verkettungs- und Verknüpfungslogiken von Sinn: »In diesem Sinne wäre das analytische Vorgehen auch weniger als eine ›Rekonstruktionsarbeit‹ zu fassen, welche die Sinngebungsprozesse nachzuvollziehen hätte. […] Die ›Rekonstruktion‹ wird als re-signifizierende Sinnfabrikation in den Blick gebracht, die sich nicht durch einen Bezug auf das ›eigentliche‹ Geschehen vereindeutigen bzw. rückbinden lässt.« (ebd., S. 61)

Die dritte Perspektive schließlich betrifft die Rolle der Sprechenden. Jergus zufolge impliziert die soziosymbolische Konstitution von Sinn Anrufungs- und Anerkennungsprozesse. Anerkennungsräume bestimmen zum einen darüber, welche Verkettungen akzeptabel sind, und weisen zum anderen dem Subjekt einen Platz zu. Subjektivierungsgeschehen und Prozesse sozialer Ordnungsbildung sind somit ineinander verwoben. Im Anschluss an Judith Butler verweist Jergus darauf, dass mit artikulatorischen Praxen stets Subjektivierungsprozesse verbunden sind. Die Subjektivierung hat aber keine determinierende Wirkung. Es ist nicht genau festgelegt, wie diese Subjektivierungseffekte beschaffen sind (vgl. ebd., S. 62).

Für die Interviewführung und -auswertung folgt daraus, »dass im Rahmen des Interviewgesprächs […] ›Wahrheitsräume‹ inauguriert werden, die den Raum des Sag- und Denkbaren auch und gerade im Interview umgrenzen.« (ebd., S. 63) Entscheidend ist, dass das Machtverhältnis innerhalb dieses Wahrheitsraumes nicht eindeutig geregelt ist. Es gibt nicht den machtvollen Wissenschaftler auf der einen Seite und das ohnmächtige Auskunftssubjekt, das den Adressierungen folgt, auf der anderen Seite. Vielmehr wird ein Sprechraum erzeugt, in dem um Bedeutungen gerungen wird (vgl. ebd., S. 63).

Nach Jergus ist daher die Position der Sprechenden für die Interviewforschung grundlegend zu überdenken. Es müsse die naturalisierende Perspektive auf den Status des Interviewmaterials als ›authentisches Sprechen‹ bzw. ›Auskunft‹ überwunden werden, »die repräsentationslogisch eine Zurechnung des Gesagten auf soziale Wirklichkeit vornimmt.« (ebd., S. 63) Eine solche naturalistische und repräsentationslogische Auffassung begreift den Sprechenden als eine Kohärenz verbürgende Instanz. Auf diese Weise wird die Illusion einer klaren Aufteilung der Interview-Rollen erzeugt: »[E]inerseits die neutrale, die Erzählung anstoßende, ›hervorlockende‹, überblickende und abschließend

forschungsbezogen nachfragende Forscherinnenfigur gegenüber andererseits der erzählenden, Auskunft gebenden, ihre Erfahrungen explizierenden ›Informantinnen‹-Figur. Jede Verwicklung und Perspektive auf die Re-Adressierungen, die gerade der Eindeutigkeit entbehren, wird dabei vernachlässigt.« (ebd., S. 63f.)

Ferner erscheint die für die Interviewforschung gängige Praxis, personenbezogene Daten zu erheben, fragwürdig, insofern damit unterstellt wird, dass erkenntnisrelevante Verbindungen zwischen einer spezifischen Identitätszuweisung (beispielsweise in Bezug auf die Geschlechtsidentität, die berufliche Identität etc.) und dem Gesagten bestünden (vgl. ebd., S. 64). Dabei besteht nicht nur die Gefahr, dass sich die Forschung in Normalisierungsprozesse einschreibt. Es ist zudem auch systematisch nicht schlüssig, »inwiefern eine geschlechtliche oder altersmäßige Identifizierung dem Gesagten einen Sinn verleiht, wenn nicht unterstellt wird, dass die Sprecherin mit dem Gesagten in repräsentationslogischer Weise authentifiziert und identifiziert wird.« (ebd., S. 64)

Zusammenfassend hält Jergus fest, dass eine poststrukturalistische Perspektive auf Interviewanalysen dazu beitragen kann, eine ontologisierende Rückführung von Aussagen auf eine soziale Wirklichkeit zu vermeiden. Die Annahme einer vorliegenden sozialen Wirklichkeit, die sich in sprachliche Artikulationen übersetzen ließe und in den Aussagen des Interviews ihren Ausdruck fände, sei im Hinblick auf die Performativität und Figurativität von Sprache nicht haltbar (vgl. ebd., S. 65). Die Funktion des Subjekts als sinn- und kohärenzstiftende Instanz gelte es daher zu überdenken. Im Interview werde Sinn nicht einfach nur aktualisiert, sondern überhaupt erst generiert: »Im Zuge dieser praktischen Vollzüge der Sinnkonstitution, d.h. den kontingenten Verkettungs- und Verknüpfungsweisen von Elementen, wird nicht nur in einer metaleptischen Bewegung die Subjektadresse als Ursache des Sprechens konstituiert, sondern auch der Raum des Sagbaren konturiert – d.h. wiederholt und verschoben.« (ebd., S. 65) Der Fokus einer poststrukturalistisch ausgerichteten Interviewforschung liegt somit nicht auf Rekonstruktionsprozessen, sondern auf der praktischen Ereignishaftigkeit von Sinn und den damit verbundenen Konstitutionsprozessen (vgl. ebd., S. 65).

Anknüpfungspunkte für eine poststrukturalistische Interviewforschung finden sich auch bei der Erziehungswissenschaftlerin Bettina Fritzsche (2001). Fritzsche schlägt vor, poststrukturalistische Perspektiven auf Interview-Texte im Sinne eines »sensitizing concept« zu verstehen: »Im Unterschied zu *definite concepts*, die dem jeweiligen Untersuchungsgegenstand bereits bestimmte Eigenschaften zuweisen oder ihn vorgefassten Maßstäben zuordnen, und somit bereits vorgeben, wie dieser zu betrachten ist, legt das *sensitizing concept* lediglich eine Richtung nahe, in die der forschende Blick gelenkt werden könnte.« (ebd., S. 89, Herv. i.O.) Demnach eignen sich poststrukturalistische Ansätze zum einen zur Analyse von Machtverhältnissen: Das Interview selbst stellt eine machtförmige soziale Praxis dar, die einen Sprechraum erzeugt, in dem um Bedeutungen gerungen und verschiedene Positionierungen ausgehandelt werden (vgl. ebd., S. 97). Zum anderen können poststrukturalistische Ansätze auch zur Untersuchung der Konstruktions- und Konstitutionsprozesse von Subjektivitäten verwendet werden (vgl. ebd., S. 97). Die Versprachlichung von Erfahrung im Interview ist mit Vorgängen der Subjektkonstitution verbunden. Es gilt, die jeweilige Subjektlogik zu ermitteln, innerhalb welcher sich die Interviewten beschreiben, sowie die Diskurse zu bestimmen, die zur Stabilisierung bestimmter Subjektpositionen beitragen. Subjektivität erweist

sich aufgrund der Vielfalt relevanter Diskurse als in sich widersprüchlich und wandelbar (vgl. ebd., S. 94).

Das Untersuchungsprogramm der Kritischen Diskursanalyse berücksichtigt in weiten Teilen die von Kerstin Jergus (2014) und Bettina Fritzsche (2001) formulierten poststrukturalistischen Perspektiven. Mit ihrem Fokus auf die (Wechsel-)Beziehungen zwischen Sprache, sozialen Ordnungen und Subjektivität(en) sowie auf die hieraus resultierenden Machtwirkungen trägt die KDA der Figurativität und Performativität von Sprache bzw. Sinn ebenso wie der diskursiven Konstitution von Subjektivität Rechnung.

Zum Auswertungsverfahren der vorliegenden Untersuchung

Das Verfahren, das bei der Analyse der hier ausgewählten Interviews zur Anwendung kommt, orientiert sich an der Kritischen Diskursanalyse nach Siegfried Jäger (2015). Auf Basis einer Materialaufbereitung werden die Interviews zunächst einzeln analysiert. In der Analyse werden die von Kerstin Jergus (2014) und Bettina Fritzsche (2001) skizzierten poststrukturalistischen Perspektiven mit einbezogen, indem drei Ebenen in den Blick genommen werden: die Diskurs-, Macht- und Subjekt-Ebene.

- *Diskurs-Ebene*
  Auf welche Diskurse nehmen die Interviewten Bezug?
  Welche Zuschreibungspraktiken sind damit verbunden?
  Liegen Diskursverschränkungen vor?
  Dominieren bestimmte Diskurse?
  Welches Wissen stellen die Diskurse für die Gestaltung (Sprechen, Denken, Handeln, Praktizieren etc.) von Wirklichkeit parat?
  Welche Strategien werden mit diesen Diskursen verfolgt?
- *Macht-Ebene*
  Welche Machtverhältnisse werden über die Diskurse (re-)produziert?
  Was macht die Machtwirkungen akzeptabel?
  Wann und wodurch hören sie auf, akzeptabel zu sein?
  An welchen Stellen liegen mögliche Widerstandspunkte vor?
  Welche Handlungsmöglichkeiten ergeben sich innerhalb der Machtverhältnisse?
  Wie wird der Raum des Sag- und Denkbaren im Interview begrenzt?
  Welche Positionierungen sind damit verbunden?
- *Subjekt-Ebene*
  Welche Subjektpositionen werden durch die Diskurse bereitgestellt?
  Welche sozialen Ordnungen werden dabei (re-)artikuliert bzw. (re-)produziert?
  Wie sind die Räume der Anerkennbarkeit konturiert, die durch die Diskurse konstituiert werden?
  Welche Diskurse tragen zur Konsolidierung bestimmter Subjektpositionen bei?
  Welche Interessen und Strategien sind damit verknüpft?

In den Einzelanalysen soll überprüft werden,…

a) …ob die Jugendlichen auf einen neoliberalen Bildungsdiskurs zurückgreifen, um das Thema der Untersuchung zu konstituieren, und wenn ja, wie sich dieser auf ihre Auffassung von schulischer bzw. literarischer Bildung, auf ihre literaturbezogenen Einstellungen und auf die Generierung von Konzepten, die den Umgang mit literarischen Texten und insbesondere Verstehens- und Deutungsprozesse betreffen, auswirkt.
b) …ob das literarische Machtverhältnis (die Aporien literarischer Macht) in den Äußerungen der Jugendlichen einen Ausdruck findet.

Die Einzelanalysen bilden schließlich die Basis für eine synoptische Analyse, in der es darum geht, überindividuelle Positionen herauszuarbeiten.

Zur Auswahl der Interviews für die Einzelanalysen und zum Transkriptionsverfahren

Das Gesamtkorpus umfasst insgesamt 21 Interviews (20 Einzelinterviews, ein Interview wurde mit zwei Personen geführt) von jeweils ca. 40 Minuten bis ca. 120 Minuten Dauer. Im Durchschnitt dauerten die Interviews etwas länger als eine Stunde. An den Interviews nahmen 9 weibliche und 13 männliche Personen teil. Altersmäßig reicht das Spektrum von 14 Jahren bis 19 Jahren (14 Jahre: 1; 15 Jahre: 7; 16 Jahre: 3; 17 Jahre: 7; 18 Jahre: 3; 19 Jahre: 1). 17 Jugendliche gaben an, das Gymnasium zu besuchen; 5 Jugendliche gaben an, die Realschule zu besuchen. Von den 22 interviewten Personen waren zum Zeitpunkt des Interviews 4 in der 9. Klasse, 7 in der 10. Klasse, 2 in der 11. Klasse, 5 in der Kursstufe I (bzw. in der 12. Klasse) und 4 in der Kursstufe II (bzw. in der 13. Klasse).

Zu jedem Interview wurde eine kurze Fallbeschreibung angefertigt, in welcher der Interviewort und die Interviewsituation beschrieben, die Interviewten charakterisiert sowie die wesentlichen Gesprächsinhalte zusammengefasst und die thematischen Schwerpunkte des Gesprächs festgehalten wurden. Das Interviewmaterial wurde so lange gesammelt, bis keine neuen strukturellen und thematischen Phänomene mehr auftauchten.

Auf Basis der Fallbeschreibungen wurden aus den 21 Interviews zwei Interviews für detaillierte Einzelanalysen ausgewählt. Die beiden ausgewählten Interviews können als typisch für das Gesamtkorpus bezeichnet werden. Zusätzlich wurde ein weiteres Interview hinzugenommen, das sich von den anderen in mehrfacher Hinsicht unterscheidet. Diese Kontrastierung soll kritisch-reflexive Perspektiven auf die Ergebnisse der synoptischen Analyse der beiden als typisch geltenden Fälle eröffnen. Bei der Auswahl der Interviews für die Einzelanalysen spielten soziale Kategorien wie Alter, Geschlecht oder Wohnort keine Rolle, da aus diskurstheoretischer Sicht die interviewte Person und das Gesagte in keiner repräsentationslogischen Beziehung zueinander stehen. Für die Auswahl war einzig entscheidend, dass die Interviews über inhaltliche und strukturelle Eigenschaften verfügen, die als typisch (bzw. in auffälliger Weise als untypisch) für das Gesamtkorpus gelten.

Wenn aus wissenssoziologischer Perspektive davon ausgegangen werden kann, dass die von Menschen gelernten Schemata, Modelle und Prototypen (Frames und Scripts)

nicht individuell sind, sondern von den Individuen im Verlauf der Sozialisation angeeignet wurden (vgl. van Dijk 1987), dann folgt daraus, dass die qualitative Analyse einer relativ geringen Anzahl von Interviews bereits große Verallgemeinerungen zulässt.

Bei der Verschriftlichung der Interviews wurde in Anlehnung an Kuckartz et al. (2008) ein semantisch-inhaltliches und zeilenweises Transkriptionssystem angewandt. Im Vordergrund stand somit der semantische Inhalt des Gesprächs, weshalb die Sprache deutlich geglättet wurde und nur wenige para- und nonverbale Ereignisse festgehalten wurden.

VIII. Fallstudie I: das Interview mit ›Max‹

»[D]u musst irgendeinen Nutzen haben, den kein anderer hat, so. Dann bist du was wert für das Unternehmen.«[1] (01:37:02-3)

Zum Zeitpunkt des Interviews war Max 17 Jahre alt und besuchte die 11. Klasse eines privaten, staatlich anerkannten Gymnasiums. Das Gespräch fand in einem Café statt und dauerte deutlich länger als 90 Minuten. Es stellt damit eines der umfangreicheren Dokumente aus dem Korpus dar. Das Café war gut besucht und dementsprechend laut war auch die Geräuschkulisse, was aber die Qualität des Gesprächs nicht schmälerte. Max zeigte sich von Anfang an sehr gesprächig, was sich auch in seinem Antwortverhalten widerspiegelte. Mitunter war es nicht immer leicht, seinen langen Beiträgen zu folgen.

Die Strukturierung des Gesprächs erfolgte durch den verwendeten Leitfaden, der die Themen und Fragen des Interviews festlegte. Ungeachtet dieser vergleichsweise strukturierten Erhebungsmethode hatte Max ausreichend Möglichkeiten, die im Interview angebahnten Themenfelder nach eigenen Schwerpunkten auszugestalten und weitere Gesprächsthemen einzubringen, sodass das Prinzip der Offenheit bewahrt blieb. Das Interview mit Max lässt sich nach drei Hauptthemen (bzw. Diskurssträngen) gliedern: (1) Die schulische Auseinandersetzung mit Literatur; (2) Lesebiographie, außerschulische Lese- und literarische Sozialisation; (3) Schule und Unterricht.

Wie das oben angeführte Zitat bereits erahnen lässt, nimmt Max im Interview vorwiegend eine handlungs-, lebenswelt- und berufsorientierte Perspektive ein. Seine Äußerungen zur schulischen Bildung im Allgemeinen und zur literarischen Bildung im Besonderen sind geprägt von einem kompetenzorientierten Diskurs. In Bezug auf die schulische Auseinandersetzung mit Literatur thematisiert Max in erster Linie das literarische Textanalyseverfahren und das Aufgabenformat »Werkvergleich mit Außentext«. Was das Interview mit Max interessant macht, ist die Beobachtung, dass er nicht nur einen Diskurs reproduziert, der die kompetenzorientierte und standardbasierte Literaturdidaktik beherrscht, sondern ebenso auf Diskurse zurückgreift, die der stärker hermeneutisch und rezeptionsästhetisch geprägten Literaturdidaktik zugeordnet

1 Der Name ›Max‹ ist fiktiv. Das Interview wird nach der Transkription zitiert, die Ziffern in Klammern bezeichnen die Zeitmarke im Transkript. Zu den Transkriptionszeichen: siehe Anhang.

werden können. Damit stellt sich die Frage, welche Verbindungen zwischen diesen verschiedenen Diskursen bestehen und welche Subjektpositionen und Machtverhältnisse Max über jene Diskurse konstituiert.

»Erstmal einfach nach dem Sinn rausfiltern. Nach dem Sinn einfach.«

Seine subjektiven Konzepte zum (literarischen) Verstehen entwickelt Max in Bezug auf das für den Deutschunterricht der gymnasialen Oberstufe gängige Verfahren der literarischen Textanalyse. Um seine Vorstellungen bezüglich Text, Verstehen sowie Rolle und Funktion des Lese-Subjekts zu verbalisieren, stehen Max im Wesentlichen vier Diskurse zur Verfügung: Es dominieren ein (phono-)logozentrischer, ein hermeneutischer, ein rezeptionsästhetischer und ein positivistischer Diskurs, wobei der logozentrische Diskurs die drei anderen Diskurse durchzieht und miteinander verknüpft. Über diese vier Diskurse entwickelt Max seine subjektiven Konzepte zum (literarischen) Verstehen, die sich durch folgende Merkmale auszeichnen:

- *Annahme einer einheitlichen, kohärenten Bedeutungspräsenz*

  I: […] Das hat sich jetzt grad für mich so angehört, als würde man schon irgendeinen Text analysieren und dann die These aufstellen, oder ist es eher umgekehrt? Erst die These, dann analysieren?
  B: […] Wir verstehen darunter (unv.), auf den Text genau eingehen, wie ist der geschrieben, aber der SINN ist im Prinzip ja auch schon was, was man automatisch verstehen muss, analysieren muss. Und, ähm, wir analysieren den nicht vorher, sondern HINTERher dann. Und ich denk auch, es ist, ähm, (…) ja, also wir analysieren den hinterher. Erstmal einfach nach dem Sinn rausfiltern. Nach dem Sinn einfach. (00:15:43-1)

  I: Diese Thesen, die ihr da entwickelt in der Arbeit, sind das Thesen, die ihr schon im Unterricht entwickelt habt, oder entstehen die erst in der Arbeit?
  B: […] [I]n der Arbeit muss man immer komplett was ganz Neues machen. Das, was man halt gelernt hat, wie man da vorgeht, die Analyse, wie beschreibe ich das am besten, wie drücke ich das aus, wonach SUCHE ich überhaupt, damit ich irgendwie diesen Sinn überhaupt herausfinde. […] In jeder Aussage ist ja irgendein Sinn und dementsprechend kann man dann die These relativ gut entwickeln. (00:30:45-6)

- *repräsentative Konzeption der Schrift: Schrift als sekundäres Medium*

  I: Okay. Wenn ihr dann so neue Texte macht, literarische Texte, ähm, wie geht ihr da sowieso vor? […]
  B: Ähm, also meistens ist es ja so, dass wir entweder mit einem neuen Thema anfangen, zum Beispiel Gedichte, und dann machen wir erstmal so die Einführung über die Epoche, aus dem das kommt, oder kriegen auch erst manchmal das Gedicht. […] Übersetzen das dann manchmal, ähm, ins Neudeutsche, sag ich jetzt mal. […] Ähm, ich glaub, über *Tränen des Vaterlandes*. Da haben wir das zum Beispiel einfach mal so übersetzt, wie wir das heutzutage schreiben würden, damit man sich das vorstellen kann, so.

Ähm, und dann haben wir gesehen, dass es eigentlich vom Sinn her sich gar nicht groß unterscheidet […]. (00:11:44-8)

I: Okay. Ähm, warum aber beschäftigt man sich dann mit so verschiedenen Texten? […]
B: […] Geschriebene Texte sind ja einfach nur geschriebene Sprache, jetzt Gedanken, die irgendwie aufgeschrieben wurden, aus denen / Die macht man sich ja auch nicht ohne Grund. (01:10:35-2)

- *Schrift als Hindernis für das Textverstehen*

I: Warum glaubst du, ist es jetzt grad bei so einem Text wie von Franz Kafka so schwierig gewesen, da was Eindeutiges zu finden?
B: Tja, weil es ja nichts eindeutig da drin steht. […] Und das war jetzt auch noch relativ abstrakt geschrieben. Also das ist ja eigentlich typisch für Kafka, dass er so, (…) ähm, sag ich mal, verschlüsselt schreibt. So gedicht-ähnlich, dass man wirklich nicht genau weiß, was meint er jetzt gerade, was beschreibt er. (00:21:52-8)

I: Was könnten die Gründe dafür sein, dass so eine These, die man am Anfang gestellt hat, am Ende sich als falsch herausstellt?
B: Ja, ich denke, das ist vor allem, weil man DINge, die erst einem bewusst werden, wenn man jetzt das alles analysiert hat. […] ›Was meint er? Wie kann ich das in meine Sprache jetzt übersetzen?‹ Dass ich diesen Sinn perfekt rausfiltern kann und auch beschreiben, in der These wiedergeben kann […]. (00:36:27-4)

I: Aber es ist doch irgendwie paradox, oder? Weil, wenn du sagst, so ein Buch, das du für dich persönlich liest, das musst du nur einmal lesen. Und so ein Schultext, auch wenn es vielleicht eine Kurzgeschichte ist, die viel, viel kürzer ist, musst du doch öfter mal durchlesen. Woran liegt das, warum muss man den einen Text nur vielleicht einmal lesen und den anderen zwei-, dreimal?
B: Es ist halt einfach was anderes, auch anders geschrieben. Und es MUSS halt natürlich auch anspruchsvoller sein. […] Zum Beispiel jetzt so ein Krimi ist halt jetzt nicht so anspruchsvoll geschrieben, dass man da auch wirklich was raus analysieren kann. […] Man muss halt irgendwas haben, was man jetzt rausfinden kann, was man deuten kann. (01:14:32-2)

- *Interpretation als Dialog zwischen Vergangenheit und Gegenwart*

I: Weißt du noch, ob sich dadurch irgendwie dein Verstehen vom Text verändert hat? Also du hast ihn gelesen, hast versucht ihn zu verstehen und dann kam die Information dazu. Hat sich da irgendwas bei dir getan, hat sich da was verändert?
B: […] Gedichte und so, wenn man den Hintergrund dann bisschen halt weiß. Wenn man es halt nicht weiß, dann schreibt man halt einfach, WIE es ist, aber nicht, womit es zusammenhängt, die Einflüsse in der Zeit zum Beispiel. Die helfen einem schon ein bisschen. Geben auch Hinweise, wie es gemeint ist, wie er darauf kommt und was ihn beschäftigt. Weil heutzutage in der Zeit, in der alles im Überfluss ist, Medikamente,

kein Krieg und so, (…) kann man da manchmal nicht diese Gedankengänge jetzt so genau nachvollziehen, und wenn man das dann so liest, dann so […]. (00:57:31-5)

- *Textverstehen als Rekonstruktion der Sinnintention des Autors*

I: Weißt du noch, ob sich dadurch irgendwie dein Verstehen vom Text verändert hat? Also du hast ihn gelesen, hast versucht ihn zu verstehen und dann kam die Information dazu. Hat sich da irgendwas bei dir getan, hat sich da was verändert?
B: […] Nur wenn er jetzt zum Beispiel so eine Kurzgeschichte schreibt und dann kriegt man so eine Information und man denkt: ›Aha, das könnte aber auch passen.‹ Dann denkt man so: ›Das hat er wohl geschrieben, weil das auch ihn betrifft, weil es ihn auch beschäftigt.‹ Also man denkt immer oder man versucht immer, Nähe zum Autor herzustellen, wie er das wohl gemeint hat, und auch auf sein Leben zum Beispiel […]. (00:57:31-5)

- *Polysemie als Nebeneffekt bzw. -produkt einer monosemischen Lektüre*

I: Okay. Wenn ihr dann so neue Texte macht, literarische Texte, ähm, wie geht ihr da sowieso vor? […]
B: […] [A]lso er sagt zum Beispiel jetzt: ›Ja, such mal eine These raus‹, und dann in Gruppenarbeit zum Beispiel erarbeiten wir dann eine These oder ein Thema, je nachdem. Ähm, und dann listen wir das eben auf, auch an der Tafel, und begründen das, und da haben wir es auch schon gemacht, dass wir dann abstimmen durften, und dann kriegt man eben so Einblicke, was die anderen da sagen, und der eine sagt: ›Ja, es geht über irgendwie Tod‹, und der andere: ›Über das Leben im Himmel‹, also: ›Aha, so kann man es auch sehen‹, und dann, ähm, beschäftigt man sich halt damit, dann darf man abstimmen, welches, ähm, dann am relevantesten ist jetzt, zum Beispiel. Ähm, gehen dann zur Tafel und machen da einen Strich hin und dann kann man sich eben auch eins aussuchen von den relevantesten, die natürlich, wahrscheinlich, unser Lehrer auch dann sagt: ›Ja, das ist jetzt komplett schlecht‹, aber eigentlich […]. Also es hat alles irgendwie seine Berechtigung. Dann zum Beispiel darf man, ähm, nach dieser These dann, ähm, das analysieren oder bearbeiten den Text. (00:11:44-8)

I: […] Es ist oft so, dass ihr gemeinsam oder in Gruppen Thesen entwickelt und die dann auch an der Tafel sammelt. Und du hast auch gemeint, klar, irgendwo sind alle berechtigt, aber manche scheinen doch relevant zu sein oder nicht relevant zu sein. Wie entscheidet sich das, ob eine These relevant ist oder nicht relevant ist?
B: […] Und eine Kurzgeschichte, zum Beispiel *Odradek* von Franz Kafka, und da lohnt es sich natürlich, über eine These zu streiten, was es einem sagen möchte, ähm, und dann hat es ja auch gar nicht so viele Dinge, die einen jetzt auf die Spur der These, sag ich jetzt mal, führen, und dann nehmen / NUTZT ja jede Gruppe oder jeder fast die gleichen Dinge für seine These, was er für richtig erachtet, und dann merkt man: ›AHA, der hat das so interpretiert, das macht tatsächlich mehr Sinn im Zusammenhang mit dem und dem, und wenn man das so sieht, dann macht meins natürlich keinen Sinn mehr, weil die Berechtigung fehlt, für das, was ich gesagt hab‹, und dann kristallisiert sich immer so raus, welche zwei Thesen man überhaupt nehmen kann und welche

nicht. Ich glaube, wir hatten dann zwei Thesen, wo alle eingestimmt haben, dass die dann wohl mit die relevantesten sind (…). (00:17:50-4)

I: Ähm, was ich jetzt aber spannend finde, du hast ja gemeint, grad bei Franz Kafka ist es natürlich so, dass, ähm, dass es da schwierig ist, wie du sagst, auf was Eindeutiges zu kommen. Aber ihr habt es doch am Ende geschafft, gewisse Thesen auszuschließen und euch auf eine oder zwei Thesen zu beschränken. Wie war das möglich oder wie ist das möglich?
B: […] Also, einfach diese Sache, dass man überlegt, passt das, was passt da am besten auf den Text, was lässt sich am besten belegen? Weil man ja eigentlich die gleiche Quelle hat, kann man ja schlecht GANZ unterschiedliche Thesen tatsächlich komplett unterstützen. Das heißt, man versucht dann auch die zu finden, die am besten auf den Text passt. Am Ende bleiben dann nicht mehr viel übrig. (00:26:01-1)

- *Harmonisierungs- und Homogenisierungstendenz der Lektüre (Annäherung von Signifikant [Textoberfläche] und Signifikat [Sinnintention]): die Offenheit des literarischen Textes als Problem*

I: Aber es ist doch irgendwie paradox, oder? Weil, wenn du sagst, so ein Buch, das du für dich persönlich liest, das musst du nur einmal lesen. Und so ein Schultext, auch wenn es vielleicht eine Kurzgeschichte ist, die viel, viel kürzer ist, musst du doch öfter mal durchlesen. Woran liegt das, warum muss man den einen Text nur vielleicht einmal lesen und den anderen zwei-, dreimal?
B: […] Beim ersten Mal kriegt man so eine grobe Idee, worum es geht und auch vom Sinn. Beim zweiten Mal fallen dann schon Sachen auf und dann bei der Analyse, wenn man es dann nochmal durchliest, zum Beispiel, oder den Text absucht nach bestimmten Dingen, mit denen man was belegen möchte, dann fallen immer erst Sachen auf, die dir wirklich den Text so vollkommen verständlich machen. (01:14:32-2)

- *Historismus und Biographismus: empirisch gegebene, erkennbare Sachverhalte als Textzugänge*

I: Okay. Spielen solche Infos zur Biographie von Leuten auch, ähm, im Deutschunterricht eine Rolle bei euch?
B: Ähm, schon, JA, teilweise. Vor allem bei Kurzgeschichten. […] Da hatten wir einen speziellen Autor, den Namen weiß ich auch nicht mehr genau, wo der eben im Krieg gelebt hat, und dann konnte man sich immer drauf beziehen. Da hatten wir auch auf der Rückseite von der Kurzgeschichte, ähm, noch eine kleine, ähm, sowas wie eine Kurzbiographie von dem Autor, wo man dann sagen konnte: ›Ja, das kommt vielleicht da und davon, das ist dann so und so gemeint.‹ Dass man so eine Idee davon bekommt, woher das kommt. Ähm, oder eben von, ähm, (seufzen) Goethe haben wir bisschen was da drüber gemacht, dass wir halt wissen, ähm, wie es auch einzuordnen ist, mit dem ersten und zweiten Teil, und auch Sturm und Drang, wie Goethe sich da dann verändert hat, sowas. Also zur Klassik hin dann. (00:05:49-3)

I: Okay. Wenn ihr dann so neue Texte macht, literarische Texte, ähm, wie geht ihr da sowieso vor? […]

B: […] [U]nd dann überlegen wir uns halt so eine These, und ich denk, das ist auch immer so, dass wir uns vorher noch bisschen drüber informieren. So epochenwissensmäßig, dass man es irgendwo einordnen kann. Ähm, dass man auch die Sachen versteht und nicht erst so liest über Krieg, und ja, welchen jetzt? Oder was da genau war oder wo der auch vielleicht gelebt hat zum Beispiel. […] Man weiß schon ein bisschen was, weil wir vorher auch Barock, über die Epoche, dann halt auch ein paar Autoren von, ähm, Gedichten so aufgelistet bekommen haben und uns dann auch dazu ein paar Informationen raussuchen sollten, glaub ich, aus dem Internet. […] Und man kriegt ja vorher Wissen, damit man, ähm, nicht so reingeworfen wird und sich ein bisschen dann schon in der Materie befindet, dann sagt: ›AHA, das kann man da sogar zuordnen‹, und dann versteht man auch die Sachverhalte besser, die Zusammenhänge zwischen der Zeit, weil es wird ja eigentlich immer / Also die Texte werden ja immer inspiriert von der Zeit, ist ja auch logisch. […] Ähm, Goethe haben wir auch, ähm, haben wir dann vor / Bevor wir *Faust* gemacht haben, haben wir zum Beispiel Naturlyrik gemacht, dann den Übergang von Sturm und Drang zur Klassik gemacht und dann haben wir Goethe angefangen. Also es hat dann auch schon bisschen Epochenwissen auch für Goethe mitgebracht, ähm, ja. Für Hermann Hesse haben wir, bevor wir es gelesen ha / Also *Steppenwolf* haben wir gelesen, da haben wir nicht so viel gemacht vorher, weil es ja noch relativ jung ist, sag ich jetzt mal, im Gegensatz zu dieser älteren Literatur, aber es steht ja auch viel drin über die Geschichte schon alles, ähm, nach dem Ersten Weltkrieg eben. (00:11:44-8)

I: Ja. Du hast ja jetzt schon gesagt, jeden Text begleitet eigentlich, dass man so ein Thema, eine These entwickelt. Ähm, wie gehst du da vor, oder wenn ihr das in Gruppenarbeit macht, wie entwickelt ihr die These, also welche Schritte nehmt ihr dann durch, damit ihr am Ende da eine These stehen habt?
B: […] Man nimmt halt alle Informationen, die einem so zur Verfügung stehen, und kann eigentlich sich in den Charakter dann irgendwann relativ gut reinversetzen und der Autor ist ja im Prinzip auch immer BISSCHEN in diesem Autor [gemeint ist der Protagonist, E.B.] versteckt so, ähm, die Denkweise und dann überlegt man sich halt auch vor allem in der Gruppenarbeit auch so […]. (00:14:32-9)

I: Weißt du noch in etwa, wie die These lautete?
B: […] Ähm, und (…) wir haben davor noch ein bisschen was über Kafka gemacht, dass er auch gestorben ist und eigentlich seine Werke irgendwie nicht veröffentlicht haben wollte, aber es dann irgendwie ein Freund von ihm dann doch gemacht hat und dann haben wir es irgendwie ein bisschen darauf bezogen gehabt. (00:23:45-1)

I: Okay. Das heißt, das Verstehen kann man quasi lernen?
B: […] Und das kann man schon einfach auch durch Übungen lernen. Bei Gedichten vor allem, durch die Autoren, wenn man die öfters liest. Sich dann / Man kann im Internet alles Mögliche durchlesen. Schon Analysen von den Gedichten. Oder einfach Epochenwissen, kann man sich selber erschließen. (01:20:53-5)

- *Leser als ›Co-Autor‹ oder ›Co-Produzent‹ des literarischen Textes: aktive Partizipation des Lesers am Bedeutungsprozess*

  I: Aber es ist doch irgendwie paradox, oder? Weil, wenn du sagst, so ein Buch, das du für dich persönlich liest, das musst du nur einmal lesen. Und so ein Schultext, auch wenn es vielleicht eine Kurzgeschichte ist, die viel, viel kürzer ist, musst du doch öfter mal durchlesen. Woran liegt das, warum muss man den einen Text nur vielleicht einmal lesen und den anderen zwei-, dreimal?
  B: […] Weil der Text halt auch, wie ich sagte, kurz ist, wo viele Informationen drinstecken, die NICHT alle offengelegt sind, direkt. Es ist nicht alles eins-zu-eins beschrieben, JEDER Gedankengang, sondern manchmal muss man sich seinen Teil selber dazu denken, man wird vom Leser [gemeint ist der Autor, E.B.] auch da hingeleitet, dass man sich was denkt. Aber es wird einem auch nicht vorgeschrieben. Manchmal / Bei Kurzgeschichten lässt das / Lassen die Autoren das offen. Schmeißen einen direkt in die Handlung rein. Man kann es sich selber vorstellen. (01:14:32-2)

Über die vier genannten Diskurse ist Max in der Lage, Vorstellungen zu (re-)produzieren und aufrechtzuerhalten, die den literarischen Text als geschlossene, harmonische Einheit, die Lektüre als einen homogenisierenden Prozess und das Subjekt als eine einheitliche, intentionale und bedeutungsstiftende Instanz begreifen. Anders gesagt: Der Rückgriff auf diese Diskurse garantiert die Verfügbarkeit des literarischen Textes und erlaubt es dem Subjekt, sich als stabile, souveräne und kohärente Identität zu erfahren. Das Nichtverstehen wird im Rahmen dieser Diskurse als eine temporäre und zu überwindende Irritation der Lektüre aufgefasst. Umgekehrt wird diskursiv die Notwendigkeit von Verfahren und Modellen erzeugt, die den literarischen Text in eine Bedeutungstotalität einschreiben und Faktoren wie Ambiguität, Komplexität, Paradoxien, Figurativität, Verzerrungen etc. einhegen.

»Einfach den Inhalt, die Nachricht aus dem Text präzise rauszuarbeiten. Das braucht man ja auch im späteren Beruf.«

Die von Max aufgegriffenen Diskurse bewahren die Autonomie des Subjekts gegenüber dem literarischen Text. Wir haben auf der einen Seite das Selbstverständnis des Subjekts als autonome und intentionale Einheit und auf der anderen Seite die Vorstellung vom literarischen Text als geschlossenes und harmonisches Ganzes, über das das Subjekt vollumfänglich verfügen möchte. Dieser Aspekt ist insofern nicht unbedeutend, als dass die Fiktionen von Einheit, Identität und Kohärenz das entscheidende Verbindungselement darstellen, das die bereits erwähnten Diskurse mit einem stärker kompetenzorientierten Diskurs verknüpft. Der kompetenzorientierte Diskurs kommt in Max' Äußerungen zu didaktisch inszenierter Literatur in folgenden Aspekten zum Ausdruck:

- *Handlungs- und Outputorientierung*

  I: (…) Ja, es ist tatsächlich spannend, weil Odradek ja tatsächlich sowas ist, was man nicht fassen kann, was man nicht verstehen kann. Ähm, aber dass dann am Ende doch was rauskommt, wo man sagt: ›Das passt oder das passt nicht‹ //
  B: […] [A]ber wir sollten es ja auch analysieren dann am Schluss, auch nach dieser These, es dann belegen und irgendwas sollten wir damit natürlich machen. Es heißt ja nicht: ›JA, Überraschung, wir haben jetzt hier gearbeitet und es passt ja nichts, wie ihr gemerkt habt, also jetzt machen wir weiter.‹ Musste schon was rauskommen, was halt am besten passt, was man auch für sich selber sagt, das passt für mich, durfte man auch aussuchen, vorlesen […] und danach das halt belegen. (00:26:47-9)

  I: Es gibt natürlich einerseits diese intuitiven Hinweise, die sich aus einem Text, Kontext ergeben, aus dem Zusammenhang, ähm, aber es gibt dann auch die Dinge, die wichtig sind, die man im Unterricht gelernt hat, oder wie muss man das verstehen? […]
  B: Man versucht ja generell immer, mit dem, was man im Text dann liest, eine These rauszufinden, und diese These muss auf irgendwas gestützt sein, […] die These einfach zu belegen oder zu bekräftigen, zu bestärken, mit dem, was man dann hinterher dann auch schreibt und auch rausfiltert aus diesem Text. (00:32:53-2)

  I: Okay. Also die Analyse endet dann entweder, dass man eben sagt: ›Ja, die These hat sich bestätigt oder die These muss dahingehend korrigiert werden oder die These hat sich nicht bestätigt‹, so.
  B: Ja, also nicht bestätigt, das kommt weniger vor, würde ich sagen, weil da kann man ja im Prinzip nach nichts analysieren. Da muss man schon irgendwie eine Richtlinie haben. Wenn man dann sagt am Schluss: ›So, ich hab jetzt alles analysiert, und versuche irgendwie die These zu belegen und es aufzuschlüsseln‹, und dann am Schluss sagt: ›JA, das ist IRgendwie alles unlogisch, die These passt nicht, das macht ja wenig Sinn.‹ Und das passiert auch selten. Also da wird man auch schon (…) so, sag ich mal, geschont, dass man keine Gedichte bekommt, wo man ABSOlut keine Ahnung hat, das ist meistens schon einigermaßen ersichtlich, in welche Richtung das geht. Natürlich ist es nicht schwer, die These ungefähr rauszufiltern, aber halt dann alle Teilaspekte auch einmal aufzulisten und dann Verschriftlichen der These, die sich gut anhört und auch wirklich alles abdeckt, aber man / Das Schwere ist dann, das alles zu belegen und möglichst viel. Man muss ja dann jeden Teil der These auch wirklich belegen, den man da hat. Und ich denke, das ist das Schwere, dass man für ALLES dann Beispiele haben. (00:37:53-1)

- *Problemlösungskompetenz, Sozialkompetenz und sprachliche Kompetenzen als die im Unterricht anvisierten Kompetenzen*

  I: Und wie wirst DU diesen Erwartungen gerecht?
  B: […] Man macht IMMER Fortschritte, sag ich jetzt mal. In den ersten beiden Arbeiten hatte ich zehn Punkte. In der ersten Arbeit bin ich nicht ganz fertig geworden, da hab ich, ähm, den Schluss dann, sag ich jetzt mal, überSPRINGEN müssen oder einfach abgeben müssen. Ich musste dann noch die Rechtschreibfehler überprüfen und alles, (unv.) zum Schluss kann ich noch zwei Sätze schreiben, bisschen resümieren und

fertig. Dann hatte ich zehn Punkte, wegen auch noch ein paar Rechtschreibfehlern und so. Dann zweite Arbeit auch, weil, ähm, ich hab bisschen zu unsauber gearbeitet bei der Kurzgeschichte. […] Und jetzt in der zweiten Arbeit, ähm, da war der Schluss ein bisschen schlecht, aber ich hab zwölf Punkte. Hätte ich keine Rechtschreibfehler gemacht, hätte ich 13. […] Und dann muss man halt einfach schreiben, schreiben, schreiben. […] Dann fällt natürlich nicht jeder Rechtschreibfehler gleich auf. Mal einen Buchstaben mitten im Wort vergessen oder so. Oder einfach Sachen ein bisschen undeutlich geschrieben oder, ähm, weiß nicht, Zitierfehler, weil man jetzt nicht irgendwie nochmal im Buch nachschaut, wie ist es genau mit dieser Klammer, so dass es grammatikalisch korrekt ist und alles, was weiß ich was. So, SO Fehler halt. Die dann halt einfach ins Gewicht fallen, aber halt letztendlich / die man halt ändern kann. (00:48:34-8)

I: Okay. Ähm, warum aber beschäftigt man sich dann mit so verschiedenen Texten? Du hast ja schon genannt, ähm, bei *Andorra*, ähm, zum Beispiel diesen Erziehungsaspekt, wie du es beschrieben hast. Gibt es auch andere Gründe, warum man sich mit Texten auseinandersetzt?
B: […] Menschen einzuschätzen aufgrund von verschiedenen Texten oder wie man sich unterhält. Oder generell, wie die Dinge ankommen, wie man jetzt kommuniziert. Das wird ja alles über Bildung vermittelt in diesen Büchern. Indem man sich auch darüber unterhält, lernt man ja auch immer ein Stück weit was. […] Halt mit Worten versuchen, das auszudrücken, um andere Leute zu beeinflussen oder einfach zu kommunizieren, damit es halt alles funktioniert. Ich meine, der Mensch ohne Kommunikation funktioniert ja nicht. Und das ist im Prinzip ja alles. Geschriebene Texte sind ja einfach nur geschriebene Sprache, jetzt Gedanken, die irgendwie aufgeschrieben wurden […]. (01:10:35-2)

I: Okay. Glaubst du dann, dass die Schulen bewusst so Texte auswählen, die, wie du sagst, anspruchsvoll sind, die man deuten MUSS?
B: […] Und die Texte natürlich, anspruchsvolle zu geben, ist natürlich Pflicht, aber dass wir auch auf jede Eventualität vorbereitet sind. Dass wir darauf vorbereitet werden, wie man dann damit umgeht, mit so einem schweren Text. So, ich verstehe erstmal nur die Hälfte, was mache ich jetzt, wie gehe ich vor? Habe ich irgendein Vorwissen? Oder kann ich mir aufgrund der verschiedenen Begriffe irgendwelche Brücken aufbauen zusammen, die wir schon gelernt haben? Oder auch komplett neue Sachen, dass die uns dann beibringen (unv., können?), zum Beispiel. (01:16:07-2)

- *Lebensweltbezug und Arbeitsmarktorientierung*

I: Okay. Ähm, warum aber beschäftigt man sich dann mit so verschiedenen Texten? Du hast ja schon genannt, ähm, bei *Andorra*, ähm, zum Beispiel diesen Erziehungsaspekt, wie du es beschrieben hast. Gibt es auch andere Gründe, warum man sich mit Texten auseinandersetzt?
B: […] Ähm, dass man (…) über Texte einfach nachdenkt, versucht zu verstehen. Aber auch nicht versucht, das einfach wiederzugeben, sondern zu beschreiben, präzise zu sein. Auch drüber NACHzudenken, das zu hinterfragen. Einfach den Inhalt, die Nachricht aus dem Text präzise rauszuarbeiten. Das braucht man ja auch im späteren Beruf,

in fast jedem Beruf, der irgendwie höher ist, musst du mit Leuten kommunizieren, wissen, wie erreiche ich jetzt was. Freundlichkeit oder nicht. (01:10:35-2)

I: Und wie sieht es bei der Analyse von Texten aus? Hast du dann auch diesen Anwendungsaspekt vor Augen?
B: Ja, also es ist halt auch / Deshalb finde ich auch so eine Übungssache, die man einfach auch überall brauchen kann. Erstmal in jedem Fach. Allein dieses Schreiben ist ja extrem wichtig. Rechtschreibfehler vermeiden, präzise, strukturiert, grammatikalisch. Da weiß man, wie man schreiben muss. Das ist einfach halt WICHtig. Es ist halt die Kommunikationsform, wie man Sachen einfach verschriftlicht, Gedanken verschriftlicht. Das braucht man halt immer. Und das kann man auch, ähm, auf das Fach Englisch zum Beispiel / Kann man das gebrauchen. […] Das braucht man halt immer und das ist auch sowas, was man / Was es auf jeden Fall LOHNenswert ist, das zu können oder zu lernen, hingeführt zu werden. (01:26:16-1)

- *Struktur, Präzision und Schlüssigkeit als wichtige Orientierungsgrößen*

I: Ja, ähm, und du hast ja auch gesagt, da wird ja VIEL von einem erwartet. Was wird da, was denkst du, was wird von euch Schülern erwartet, wenn ihr so einen Text analysiert?
B: Auf jeden Fall Struktur und Präzision und eben / Also das, würd ich sagen, ist mit das Höchste, also das Wichtigste, wonach unser Lehrer korrigiert, wonach generell geschaut wird. Da ist einfach alles / Ist es präzise? Ist es schlüssig? Ist da irgendwie drumrumgeredet, unverständliche Sachen? Ist klar, worauf man sich da bezieht? Man muss wirklich eindeutige Beispiele finden […]. […] [D]a musst du ja auch immer im ganzen Buch nach Stellen suchen, wo man das belegen kann, warum man das sieht. Ähm, einfach alles halt belegen, natürlich ganz präzise, dass der Lehrer auch weiß, das hat er davon und nicht einfach irgendWIE erfunden und zusammengereimt oder sich einfach irgendwas aus dem Kontext heraus sich erschlossen. Einfach halt Präzision, weiß: Das hab ich von hier und das bedeutet genau das und das und dann kommt der nächste Aspekt. Und auch immer mit Absätzen arbeiten, dass man einfach auch nichts vergisst, dass man präzise das abarbeitet, sich vorher eine Struktur überlegt, nach was mache ich das? Dass man auch nichts vergisst, keine wichtigen Aspekte. […] Aber ich denke, Präzision, einfach Schlüssigkeit ist relativ wichtig, dass einfach / Und mit Präzision folgt ja auch immer Struktur, wenn man dann / Erkennt man direkt: ›Aha, hier meint er das und schließt dann damit ab, ist wirklich schlüssig erklärt, und dann das nächste.‹ […] Das heißt, du musst wirklich präzise arbeiten und so, dass der Lehrer das alles versteht, und natürlich Präzision, wenn du es gut ausdrückst, so dass du wirklich den Nagel auf den Kopf triffst und nicht drumrumredest. Das spart auch Zeit, dann kannst du wirklich alles ausführlich machen. Aber es wird auch erwartet, dass man halt alles erstmal hat, aber das sind dann 15 Punkte, natürlich wird da was erwartet. Dass es halt präzise, schlüssig ist, alle Aspekte behandelt ist, gute Einleitung, guter Schluss, nochmal resümiert, dass sauber geschrieben ist, keine Rechtschreibfehler, dass man sauber schreibt, dass man es lesen kann, und man hat halt vier Stunden Zeit dafür, das ist halt / Aber die ERWARtung ist halt hoch, aber wenn man das alles hat, kriegt man halt 15 Punkte, wenn man halt natürlich Sachen vergessen hat, unsauber gearbeitet hat, kriegt man natürlich Abzüge für alles. Das ist natürlich selbstverständlich. (00:45:01-2)

- *zeitökonomische, effizienzorientierte und an einer Steigerungslogik ausgerichtete Denk- und Handlungsmuster*

  I: Und wie wirst DU diesen Erwartungen gerecht?
  B: Also, ich muss sagen / Es ist natürlich vor allem in Deutsch jetzt einer der größten Sprünge von den Fächern in der Elften. […] Vorher hat man zwei Stunden geschrieben für eine Kurzgeschichte zur Analyse, und jetzt vier. Das heißt, man muss natürlich ungefähr dann doppelt so viele Aspekte natürlich, ist ja rein logisch, doppelt so viele Aspekte rausfinden, das genauer belegen, immer genauer werden, exakter: Was meint der? Sich besser ausdrücken, präziser Zeit sparen, wie und wo es halt geht. Aber natürlich immer noch direkt arbeiten (…). (00:48:34-8)

  I: Und ab wann war dann der Zeitpunkt, wo es wirklich drum ging, einen Text zu verstehen, zu deuten, auseinanderzupflücken? Ab wann, würdest du sagen, war da der Zeitpunkt?
  B: […] Jetzt fängt es langsam an, dass man richtig intensiv alles versteht, alles aufschlüsselt. Und auch wirklich präziser arbeiten muss. Man KANN alle Aspekte bearbeiten. Man muss halt Zeitmanagement gut draufhaben und halt präzise arbeiten. (01:19:36-7)

  I: Okay. Das heißt, das Verstehen kann man quasi lernen?
  B: […] Finde, der Sprung von der Zehnten zur Elften, ist einfach diese / Die Texte waren UNgefähr genauso, nur doppelt so viel Zeit direkt. Direkt die erste Arbeit doppelt so viel Zeit. Und man kriegt dieselbe Art von Kurzgeschichte, die ist vielleicht ein BISSchen komplexer, aber auch nicht stark. Und Gedichte sind auch nicht viel komplexer und man hat doppelt so viel Zeit. Das heißt, man muss doppelt so viel rausarbeiten auch und das besser verstehen, damit man das rausarbeiten KANN. Das ist halt das Problem bei manchen. Bei Gedichten / Ich hab jetzt hier drei Seiten geschrieben, aber ich finde ja nicht MEHR raus. Ich verstehe nicht mehr, was soll ich hier noch schreiben? Ich WEISS ja nicht mehr. Ich kann es nicht verstehen, so. Und das kann man schon einfach auch durch Übungen lernen. (01:20:53-5)

Max' Äußerungen zeigen deutlich, dass Diskurse, die den stärker an Hermeneutik und Rezeptionsästhetik ausgerichteten Literaturunterricht beherrschen, problemlos an solche Diskurse anknüpfen, die den an Bildungsstandards orientierten Literaturunterricht kennzeichnen. Der gemeinsame Nenner der hier identifizierten Diskurse bildet eine spezifische Subjektvorstellung, derzufolge das Subjekt dem literarischen Text gegenüber autonom und übergeordnet ist. Der von Max reproduzierte hermeneutische, positivistische und rezeptionstheoretische Diskurs zielt darauf ab, die Komplexität des literarischen Textes zu reduzieren und die Kontingenzen des literarischen Verstehensprozesses einzuhegen. ›Hindernisse‹ literarischen Verstehens bzw. Nichtverstehens (textseitig: Faktoren wie Ambiguität oder Figurativität; leserseitig: der dialogische, dynamische und offene Charakter der Lektüre) scheinen vor diesem Hintergrund potenziell überwindbar zu sein, sodass der Erwerb von solchen Kompetenzen in den Vordergrund rücken kann, die losgelöst vom konkreten literarischen Text und unabhängig vom konkreten situativen Kontext auch in anderen Fachkontexten sowie lebensnahen und berufsrelevanten Zusammenhängen eingesetzt werden können.

»Geht das nicht auch anders? Geht es auch einfacher, besser, schneller, präziser? Ist das überhaupt nötig?«

Es überrascht kaum, dass der Diskursstrang zum Thema ›Literaturunterricht‹ mit jenem anderen, der sich thematisch auf Schule und Unterricht im Allgemeinen bezieht, über genau diesen formal-abstrakten, kompetenzorientierten Bildungsdiskurs verbunden ist. Max' Aussagen, die den Literaturunterricht betreffen, wiederholen sich in ähnlicher Form, wenn er sich zu den allgemeinen Zielen schulischer Bildung äußert. Hervorgehoben werden u.a. Aspekte wie Problem- und Anwendungsorientierung, Berufsorientierung und Arbeitsmarktrelevanz. In diesem Zusammenhang betont Max auch noch einmal die Relevanz der Unterrichtsfaches Deutsch (insbesondere im Hinblick auf den Erwerb pragmatisch-kommunikativer Kompetenzen). Interessant ist außerdem, dass Max die kompetenztheoretische Ausrichtung von Schule und Unterricht immer wieder mithilfe naturwissenschaftlich-empirischer Spezialdiskurse zu untermauern versucht. Der kompetenzorientierte Bildungsdiskurs weist folgende Merkmale auf:

- *Problem- und Anwendungsorientierung*

  I: […] Ähm, wenn du jetzt an Schule, Unterricht denkst, was würdest du sagen, was gefällt dir besonders gut an Schule?
  B: Ähm, das Anwenden von dem, was man überhaupt gelernt hat. Das ist zum Beispiel, was ich finde / Weil Mathe ist mein absolutes Hassfach. Ich bin nicht besonders schlecht, also ich verstehe immer alles. […] Aber ich finde es so KOMPlett unnötig, weil vor allem wie / Autos haben sich weiterentwickelt in den letzten 150 Jahren von der Kutsche zum Porsche. Telefone, die Reise zum Mond. Und die Schule ist exakt das Gleiche, so Mathe. Es gibt Roboter, die können alles, das reicht ja. Es / Mathe kann ja jeder machen, wie er es mag. Aber dass es jeder so können muss, ohne dass man es irgendwo anwenden muss. […] Man muss es nicht können, man kann es nicht anwenden. […] Zum Beispiel in Biologie, wie der Körper funktioniert, oder Naturwissenschaften, Chemie und Physik, finde ich viel interessanter. […] Oder auch, ähm, haben wir grade in Biologie, zum Beispiel Genetik. Genforschungen, Genmutation, was man damit im Prinzip anstellen könnte. Man könnte sich einfach MENschen züchten. Man kann schon Schweine züchten, die so groß sind wie von der Theke bis HIER, so. Die kann man züchten. Die leben dann zwar irgendwie nur zwei Wochen, weil die dann sterben, weil das Skelett dafür nicht ausgelegt ist. Aber was man da verändern kann. Sachen, die wirklich interessant sind, was einen auch voranbringen kann. Und das finde ich, ist auch nicht schlecht. (01:24:03-8)

  I: Und hast du den Eindruck, dass dieser Anwendungsaspekt auch im Deutschunterricht, dass du den da hast?
  B: Den hat man da TEILweise, nämlich / Was ich vor allem finde, ähm, bei Erörterung, da kann man es auf jeden Fall anwenden. […] Wo man einfach argumentieren kann, Sachen widerlegen kann, die Argumentationsstruktur untersucht, was einen auch wirklich weiterbringt. Wo man Sachen anwenden kann, was man gelernt hat, wie man was untersucht, wie man was analysiert. Ist ja EGAL, ob es jetzt ein Gedicht ist, eine Kurzgeschichte, ein Text, eine E-Mail oder vor Gericht irgendein Plädoyer oder man

einfach nur irgendwelche, ähm, irgendwas nachdenken muss, irgendwas selber entwickeln muss. Statt einfach irgendwas auswendig zu lernen […]. (01:25:12-8)

I: Ähm, du hast jetzt schon so ein paar Dinge genannt wie Zeitmanagement, präzises Arbeiten, Anwendungswissen, Umsetzen. Das sind so Dinge, die die Schule erwartet. Würdest du das sagen? Oder was ist das, was Schule letztlich von euch Schülern erwartet? Mit was sollt ihr am Ende rausgehen?
B: […] Über fortschrittliche Sachen sich Gedanken machen, nicht das Alte zu wiederholen, sondern einfach Dinge zu lernen, auf die man was anwenden kann. Durch die man was Neues kreieren kann, sag ich jetzt mal. Durch die man auf neue Lösungen kommt, an die andere nicht denken, weil man einfach geschult wird, das alles zu hinterfragen und zu sagen: ›Geht das nicht auch anders? Geht es auch einfacher, besser, schneller, präziser? Ist das überhaupt nötig?‹ Und das, finde ich, ist eigentlich alles. (01:32:32-8)

- *Berufsorientierung und Arbeitsmarktrelevanz*

I: Ähm, du hast jetzt schon diesen Anwendungsaspekt genannt, der dir wichtig ist und der nicht fehlen darf für dich. Wenn du dir jetzt überlegst, was gefällt dir an Schule ÜBERhaupt nicht, was wäre das?
B: […] Nur Mathe. Das finde ich so absolut bescheuert. […] Das braucht man NIE mehr, außer man will Mathe studieren. […] Und Deutsch ist / Braucht man. Man muss sich unterhalten können. Das ist vorausgesetzt. Jeder Arbeitgeber, wenn du irgendwas erreichen willst, brauchst du das. (01:28:00-8)

I: Noten sind natürlich das eine, man ist in der Schule nie alleine. Es gibt auch die Mitschülerinnen und Mitschüler. Welche Rolle haben die auf dich? Wie würdest du es beschreiben?
B: Na, eigentlich ist es mir relativ egal, kann jeder machen, wie er will. Nur manchmal denk ich einfach so / Leute, wo du / Ich kenn die seit der fünften Klasse. Und dann (unv.) in Physik, absolute Nieten. Die können überhaupt nicht / Die könnten null, aber wirklich GAR nichts. Die können einfach nur für die Arbeit das lernen, was im Ordner steht, und irgendwie das hinschreiben und dann, ja, ist mir auch wieder egal. […] Das ist ja keine Leistung, die da benotet wird, sondern irgendwie Zufall oder einfach Engagement. Keine Ahnung. Das ist nicht wirklich Intelligenz. Aber wenn du extrem fleißig bist, dann kannst du in jedem Fach, außer (…) in Deutsch eigentlich, kannst du da richtig abräumen. Weil es ist viel zu einfach. Wenn du wirklich extrem fleißig bist und nicht ganz auf den Kopf gefallen, setzt du dich zweimal vorher hin, machst eine Zusammenfassung, alles. Ist halt extrem viel Aufwand und hast dann kein Leben mehr so, aber es ist wirklich / Was bringt es dem Arbeitgeber, wenn du alles auswendig weißt oder so? Du musst ja Sachen eigenständig entwickeln können, du musst irgendeinen Nutzen haben, den kein anderer hat, so. Dann bist du was wert für das Unternehmen. (01:37:02-3)

- *Orientierung an Fortschritt und Innovation*

I: Ähm, du hast jetzt schon so ein paar Dinge genannt wie Zeitmanagement, präzises Arbeiten, Anwendungswissen, Umsetzen. Das sind so Dinge, die die Schule erwartet.

> Würdest du das sagen? Oder was ist das, was Schule letztlich von euch Schülern erwartet? Mit was sollt ihr am Ende rausgehen?
> B: […] Dass man halt auch immer diese Anwendung / Zum Beispiel unser Biologielehrer / Ich weiß nicht, ob Sie was über Epigenetik wissen, dass die DNA / Zum Beispiel, wenn ich jetzt HUNgern würde, dass dann meine Kinder, weil sich meine DNA aktiv verändert, meine Kinder besser mit Nahrungsmittel / Der Körper Nahrungsmitteln besser verwerten kann, solche Sachen. So Filme, Studien, die auch bewiesen sind, solche Sachen, wo die Genetik, die wir gerade machen, wo nur so ein Abschnitt im Buch steht, unser Lehrer sagt: ›Nee, das finde ich wichtig. Das ist fortschrittlich, darin liegt die Zukunft, Genforschung.‹ […] Aber solche Sachen, wo man dann einfach über den Tellerrand drüber schauen lassen, was eigentlich überhaupt passiert, politisch, politikmäßig, die Fehler der Vergangenheit und alles, was das Leben der Menschen ausmacht, und nicht irgendwas / Drüber nachdenken, was schon LÄNGST gedacht wurde. (01:32:32-8)

»Wenn ich ein Buch lese, habe ich das Gefühl, es strengt mich mehr an.«

Der dritte Diskursstrang, der sich thematisch auf das außerschulische, private Lese- und Mediennutzungsverhalten des Befragten konzentriert, wird primär von einem konsumistischen Diskurs dominiert. Auch dieser Diskursstrang ist mit den beiden anderen verschränkt, insofern zwischen Kompetenzorientierung und Konsumismus eine gewisse Komplizität besteht. Im Mittelpunkt des kompetenzorientierten Unterrichts steht die Bewältigung einer Situation, die zugleich als die handlungsorientierte Verbindung zur außerschulischen Wirklichkeit fungieren soll. Schüler:innen sollen auf diese Weise auf die Situationsbewältigung im Alltag und im späteren Berufsleben vorbereitet werden. Im Kern kann auch der Konsum als eine Anforderungssituation begriffen werden, die bewältigt werden muss. So schildert Max seinen Medienkonsum als eine Anforderungssituation, die darin besteht, den Konsum mit den Pflichten und Anforderungen des Schul-, Familien- und Alltagslebens in Einklang zu bringen. Daher bevorzugt Max vor allem solche Medienangebote und -formate, die einen flexiblen und unbeschwerten Konsum versprechen. Der konsumistische Diskurs weist folgende Merkmale auf:

- *Konsum- und Dienstleistungsorientierung*

> I: Weißt du noch, ob sich dadurch irgendwie dein Verstehen vom Text verändert hat? […]
> B: […] Ich hab jetzt gerade ein Buch, das ich grad lese. Aber auch nicht SO oft. Weil, wenn ich halt von der Schule komme, noch Hausaufgaben und für die Klausur noch bisschen was mache. Und halt TENNIS ist jetzt Saison, grad angefangen. Da ist halt viel los und dann will ich mich einfach nur in mein Bett legen und irgendwie nur Serien angucken oder auf YouTube irgendwelche Sportergebnisse angucken, irgendwas. Und dann geh ich auch schon wieder ins Bett. Dann hat man nicht mehr so viel Zeit und auch nicht so viel Lust. (00:57:31-5)

- *Flexibilisierung*

  I: Aber warum ist es dann sowas reizvoller, dass man dann zum Beispiel eher zum Laptop greift, statt zum Buch?
  B: […] Ich hab das Gefühl, es ist einmal entspannender. Wenn ich ein Buch lese, habe ich das Gefühl, es strengt mich mehr an. […] Ich komme von der Schule nach Hause, dann will ich mich bisschen ausruhen und dann gibt es schon wieder Abendessen und dann muss ich noch Hausaufgaben machen. Und dann immer so fünf Minuten Buch lesen irgendwie, das macht dann auch keinen Spaß. Aber eine Serie kannst du einfach pausieren, Laptop weglegen, weitermachen, zurückspulen. Beim Buch dann wieder zurückblättern, das ist einfach nicht so […]. (00:59:57-4)

- *Aufwertung populärkultureller und unterhaltender Medienangebote*

  I: Aber warum ist es dann sowas reizvoller, dass man dann zum Beispiel eher zum Laptop greift, statt zum Buch?
  B: […] Serien sind einfach / Und es ist einfach genauso REIZend, find ich es. Also ich denke jetzt nicht, Bücher sind schlechter oder besser, sie sind einfach ein bisschen anders. Serien sind ja auch meistens / Sie beruhen teilweise auf Bücher und sind halt auch gut verfilmt manche Serien. Ich schau mir auch immer die an, die wirklich von der Musik her richtig gut sind, die Charaktere jetzt nicht so eine einfache Handlung haben, wo auch der Zuschauer mit einbezogen wird. Wo teilweise richtige Plot Twists sind und Leute nicht existieren, nur Einbildung sind von dem. Und wo man dann, wenn man zurückdenkt, mit der Musik und der Kamerabewegung, dann kann man das eigentlich realisiert, ähm, also klargemacht wurde, wo man dachte: ›Ah, ja, irgendwie ist es jetzt komisch.‹ Wo man sich überhaupt keine Gedanken darüber macht, wo man das einfach ganz gut gemacht ist, so, wo man hinterher denkt: ›Boah, das war echt gut.‹ Wo es einen echt gut amüsiert, wie so ein Theater, sag ich jetzt mal. (00:59:57-4)

»Ich weiß ja NICHT, was da erwartet wird, bei der Kurzgeschichte alles. Ich bin ja kein Lehrer.«

Nimmt man die Machtverhältnisse in den Blick, die Max über die bereits erwähnten Diskurse reproduziert, so lassen sich hier externalisierte von internalisierten Formen der Macht unterscheiden. Als Beispiel für eine solche externalisierte Form von Macht kann der Literaturunterricht genannt werden. Folgt man den Äußerungen von Max, so wird deutlich, dass die Positionen der einzelnen Akteur:innen im Unterricht durch institutionelle Strukturen festgelegt sind. So zeichnet sich etwa die institutionell verankerte Rolle und gesellschaftlich legitimierte Funktion der Lehrkraft dadurch aus, dass sie Trägerin eines exklusiven Wissens ist, das sie methodisch-didaktisch aufbereitet und an dem die Schüler:innen in festgelegten Rhythmen teilhaben können. Dieses Wissen ist wiederum Gegenstand von Leistungsüberprüfungen, die in regelmäßigen Abständen erfolgen und Auskunft über den gegenwärtigen Leistungs- und Kenntnisstand der Schüler:innen geben.

Didaktisch inszenierte Literatur wird in diesem Rahmen zu einem Gegenstand, über den das *qua* Institution bestehende Machtverhältnis zwischen Lehrkraft und Schüler:in reproduziert und stabilisiert wird. Die Annahme einer einheitlichen, kohärenten Bedeutungspräsenz, die sich hinter der Textoberfläche verbirgt, geht mit dem Paradoxon einher, dass die Schrift als sekundäres Medium einerseits der inneren Bedeutungspräsenz völlig äußerlich ist, anderseits aber ein Hindernis für das Verstehen darstellt, insofern sie die Intelligibilität der Bedeutungsintention verschleiert. Darin sieht Max die Notwendigkeit der vermittelnden Praxis des Literaturunterrichts und der Lehrperson als zentrale Vermittlungsinstanz begründet, insofern die Schüler:innen mit einem Handlungswissen ausgestattet werden, das sie dazu befähigen soll, zur verborgenen Wahrheit des literarischen Textes vorzudringen, den literarischen Text gleichsam in den Griff zu bekommen. Diskurs und etablierte Machtpraxis induzieren sich wechselseitig.

- Beispiele

I: Es gibt natürlich einerseits diese intuitiven Hinweise, die sich aus einem Text, Kontext ergeben, aus dem Zusammenhang, ähm, aber es gibt dann auch die Dinge, die wichtig sind, die man im Unterricht gelernt hat, oder wie muss man das verstehen? […]
B: […] Im Unterricht lernt man auch so, ähm, wichtige, sag ich jetzt mal, Dinge, die auf die Charakter jetzt bezogen werden. Zum Beispiel jetzt Melancholie als Beispiel, ähm, was natürlich für einen Schüler jetzt nicht ersichtlich wird, wenn man jetzt sieht: ›Aha, hier ist er irgendwie traurig‹, und dann / Es denkt jetzt kein Schüler: ›AHA, Melancholie‹, so direkt, und solche Dinge lernt man dann schon. […] [S]olche Überbegriffe, die dieser Handlung halt dann zugeschrieben werden kann, sowas. Was es auch EINfacher macht, das zu beschreiben dann in der Arbeit. Man hat ja wie gesagt nur vier Stunden Zeit und es wird ja viel erwartet. Man muss viel schreiben, man muss versuchen, möglichst alles von dieser Szene, jetzt zum Beispiel, die man bekommen hat, alles Essenzielle rauszufiltern […]. (00:32:53-2)

I: Gab es dann schon mal bei dir den Fall, du hast dann einen Text analysiert, du hast eine These entwickelt, hast die dann auch, wie du gesagt hast, sehr PRÄZISE in deinen Augen belegt und so. Ähm, wo du am Ende dann aber schlecht bewertet wurdest? //
B: Ja, bei der Kurzgeschichte. Ich dachte, ich hab wirklich jeden Aspekt auch ausgeschöpft, und dann hieß es im Prinzip: ›Ja, du hast einen Aspekt ein bisschen vergessen, also eine Kleinigkeit. Aber die anderen hättest du da ein bisschen präziser, da ein bisschen ungenau, und da die Struktur, und da das und das.‹ Das hab ich auch nicht ganz so verstanden, aber ich hab es mir dann durchgelesen und es war dann halt wirklich so / Ich weiß ja NICHT, was da erwartet wird, bei der Kurzgeschichte alles. Ich bin ja kein Lehrer. Ich weiß / Ich habe diesen Bewertungsbogen nicht, wonach / Eigentlich, ich kenn ja unseren Lehrer, der macht das eigentlich immer gut und versucht auch immer möglichst gut zu bewerten, aber der ist halt auch relativ streng, sag ich jetzt mal. Also wenn da halt was ist, was der wirklich sagt: ›Gut, ich weiß nicht, worauf du das beziehst.‹ Oder: ›Ich weiß nicht, wie du das meinst‹, dann kann er es halt sagen: ›Gut, dann ist das halt jetzt einfach nicht existent‹, so. (00:52:05-3)

In Bezug auf den Literaturunterricht und das für den Deutschunterricht der gymnasialen Oberstufe typische Verfahren der literarischen Textanalyse reproduziert Max die Vorstellung eines traditionellen Unterrichts, der wesentlich von direkter Instruktion und bloßer Wissens- bzw. Inhaltsweitergabe geprägt ist. Es ist gerade diese eher traditionelle Ausrichtung und Gestaltung von Unterricht, die Max an anderer Stelle wiederum problematisiert. Dies ist insofern verwunderlich, als dass er seinen Deutschlehrer mehrfach als positives Beispiel für eine kreative und abwechslungsreiche Unterrichtsgestaltung heranzieht. Hieran zeigt sich, dass sich Max innerhalb zwei unterschiedlicher Machtverhältnisse bewegt. Da ist zum einen die traditionelle Vorstellung von Schule als einer Disziplinarinstitution; als einem Ort der äußeren Kontrolle, an dem in einer zumeist direkten und unmittelbaren Form Macht ausgeübt wird. Zum anderen vertritt Max aber auch eine moderne Auffassung von Schule, derzufolge nicht mehr allein die direkte Instruktion, sondern in verstärktem Maße das individuelle Handeln im Fokus des anwendungsbezogenen Unterrichts stehen sollte (siehe oben).

In schulischen Zusammenhängen beobachtet Max die parallele Existenz sowohl stärker externalisierter Formen der Macht, in denen das Machtverhältnis durch Disziplinierungsmaßnahmen, äußere Kontrolle und direkte, unmittelbare Machtausübung aufrechterhalten wird, als auch stärker internalisierter Formen der Macht, die auf der Verinnerlichung von Macht beruhen und in erster Linie auf die Bewältigung von Anforderungssituationen abzielen. Eine internalisierte Form der Macht kommt auch in seinen Äußerungen zum Mediennutzungsverhalten zum Ausdruck. Die Logik des flüchtigen Konsums ist in den verinnerlichten Formen der Kontrolle (die Bereitschaft, sich wechselnden Situationen anzupassen, flexibel auf unvorhersehbare Ereignisse zu reagieren etc.) impliziert. Indem Max gezielt auf solche Medienangebote zurückgreift, die der konsum-, unterhaltungs- und dienstleistungsorientierten Logik entsprechen (siehe oben), wird er der internalisierten Normvorstellung von Flexibilität und Verfügbarkeit gerecht.

»Und erst als wir zusammen besprochen haben, wusste man: ›Okay, ungefähr in die Richtung muss man gehen.‹«

Den verschiedenen Machtverhältnissen entsprechend reproduziert Max diskursiv auch unterschiedliche Subjektpositionen. Zum einen identifiziert sich Max mit seiner Position als Subjekt einer Disziplinarinstitution: Schüler:innen nehmen am Unterricht teil, um Fertigkeiten, Wissen, Einsichten, Wertvorstellungen und Verhaltensweisen zu erwerben, zu erweitern, einzuüben und zu vertiefen. Diese grundlegende Struktur ist Max zufolge auch für den Literaturunterricht charakteristisch: In der Auseinandersetzung mit dem literarischen Text kommt der Lehrperson *qua* Institution die Deutungshoheit über den Text zu; die Lehrkraft entscheidet darüber, welches textexterne Wissen für das Textverstehen relevant ist; sie beurteilt die Verstehensprodukte der Schüler:innen und lotet Entwicklungsmöglichkeiten aus. Das disziplinäre Machtverhältnis ist für Max deshalb akzeptabel, weil er über den Erwerb der im Unterricht vermittelten Kenntnisse und Fertigkeiten überhaupt erst Handlungsfähigkeit erlangt. So wird er etwa in die Lage versetzt, nach bestimmten Konventionen eine literarische Textanalyse zu verfassen und ausgewählte textexterne Informationen für die Deutung eines Textes zu nutzen. Die

Polyvalenz und Ambiguität literarischer Texte und damit verbundene Unsicherheiten und Widersprüche der Lektüre werden angesichts des hermeneutischen Imperativs des Deutschunterrichts tendenziell als problematisch bewertet. Auf diese Schwierigkeit oder Problematik führt Max wiederum die Notwendigkeit des Deutschunterrichts als vermittelnde und methodisch-didaktisch modellierte Praxis (konventionelle Lesarten, Anschlusskommunikationen etc.) zurück. Da die Schüler:innen auf den literarischen Text nicht dieselben Deutungsperspektiven wie die Lehrkraft entwickeln *können*, sind sie auf die Lehrperson als vermittelnde Instanz, die über das hierfür notwendige symbolische Kapital verfügt, angewiesen.

- Beispiele

I: Okay. Wenn ihr dann so neue Texte macht, literarische Texte, ähm, wie geht ihr da sowieso vor? […]
B: […] Ähm, und manchmal lesen wir es vor und gehen dann einzelne Texte exemplarisch durch hinterher, Meinungen, und sagen dann auch, wie es so war, ähm, also dieser Text zum Beispiel jetzt. Einmal, wie er aufgebaut war, zum Beispiel, oder auch die, ähm, Dinge sinnvoll erklärt sind natürlich, ob die auch richtig sind, und dann kann man es immer noch abgeben unserem Deutschlehrer, dass er es hinterher nochmal kontrolliert, und er gibt uns hinterher noch sowas wie eine grobe Musterlösung mit Stichpunkten, ähm, wo er dann die Sachverhalte, die ER halt für wichtig erachtet, also musterhaft auflistet, damit man jetzt auch für die Klassenarbeit bisschen vorbereitet ist. Ähm, dann Fachbegriffe von *Faust* oder Goethe jetzt, Melancholie und so weiter, dass man diese Thematik auch hat. (00:11:44-8)

I: Warum glaubst du, ist es jetzt grad bei so einem Text wie von Franz Kafka so schwierig gewesen, da was Eindeutiges zu finden?
B: […] Ähm, und ich denke, das ist bei anderen Kurzgeschichten einfach direkter. Die einfach wirklich einen / Eine Handlung haben, in die man direkt hineingeworfen wird, und dann sowas wie einen Höhepunkt haben, wo man dann weiß: ›Okay, jetzt weiß ich auch, worum es geht.‹ Es ist natürlich nicht genau zusammengefasst, es ist auch nicht so einfach, aber da weiß man / Also so geht es mir zumindest so, oder eigentlich ALLEN, dass man tatsächlich nicht wusste, in welche Richtung geht es jetzt. Und erst als wir zusammen besprochen haben, wusste man: ›Okay, ungefähr in die Richtung muss man gehen.‹ Ja. (00:21:52-8)

I: Ähm, wenn du jetzt so einen Text hättest und du würdest keine zusätzlichen Informationen wie Infos zur Biographie, zur Epoche, ähm, irgendwelche historischen Aspekte oder sowas bekommen. Na, zum Beispiel, du hättest jetzt die Kurzgeschichte von Franz Kafka, *Odradek*, und ihr hättet keinerlei Informationen zu Franz Kafka, zu Franz Kafkas LEBEN bekommen. […]
B: […] Also der einzige Aspekt, der irgendwie nützlich war, auch der einzige Aspekt, der überhaupt drinstand, war eben, dass seine Werke eigentlich nicht von ihm veröffentlicht werden wollten nach seinem Tod, aber sein Freund es trotzdem gemacht hat. Und da konnte man das noch ein bisschen nachvollziehen, was wir da hatten, so. Aber unser Lehrer hat gesagt, es ist auch nicht so relevant, das dann mit einzubeziehen. (00:54:48-6)

Max schildert eine widersprüchlichen Situation. In der Auseinandersetzung mit dem literarischen Text ist er mit der eigenen Unzulänglichkeit konfrontiert, über den literarischen Gegenstand nicht vollständig verfügen zu können. Gleichzeitig identifiziert er sich mit seiner Position als Disziplinarsubjekt, das im Deutschunterricht gefordert ist, über den Text zu verfügen. In den von Max aufgegriffenen Diskursen ist die Auflösung dieses Widerspruchs, die Transformation des Nichtverstehens in Verstehen, potenziell möglich. Im Zuge dessen gewinnen Kompetenzen an Bedeutung, die in der Auseinandersetzung mit dem Text erworben und losgelöst vom konkreten literarischen Gegenstand auch in ganz anderen Zusammenhängen eingesetzt werden können. Über diesen kompetenzorientierten Diskurs konstituiert sich Max als ein Subjekt, das zeitökonomisch, effizient, handlungs-, output- und problem(lösungs)orientiert denkt und handelt. Der Lehrperson wird in diesem Diskurs die dazu komplementäre Position zugewiesen: Als urteilende und sanktionierende Instanz fordert sie von den Schüler:innen ein, diesen Maximen gemäß zu denken und zu handeln (siehe oben).

»Und deshalb muss man halt versuchen, irgendwie hervorzustechen, weil jeder sein Abitur irgendwie packt.«

Dass sich Max auch mit dieser Subjektposition identifiziert, wird in seinen Äußerungen deutlich, die thematisch allgemeine Ziele und Funktionen schulischer Bildung betreffen. Zu den bereits genannten Merkmalen tritt eine weitere Eigenschaft hinzu: Das Subjekt verfügt nicht nur über praxisorientiertes Handlungswissen, sondern denkt, plant und handelt zudem auch unternehmensorientiert und ist damit längerfristig erfolgreich. Eine solche Subjektposition kann einem stärker individualisierenden Machttypus (internalisierte Form von Macht) zugeordnet werden. Die schulische Institution zeichnet sich aber durch ein Nebeneinander von Machtverhältnissen aus, dementsprechend stehen den Schüler:innen unterschiedliche Subjektpositionen zur Verfügung. Die gegenteilige Subjektposition ist einem traditionellen, stärker disziplinierenden Machttypus (externalisierte Form von Macht) zuzuordnen: Das Disziplinarsubjekt beschränkt sich auf die bloße Reproduktion vermittelter Wissensinhalte, vermeidet jegliche Anstrengung und geht Problemen aus dem Weg, denkt und handelt unstrukturiert, was wiederum Stress erzeugt. Max äußert, dass Schüler:innen, die sich mit dieser Position identifizieren, zwar kurz- und mittelfristig durchaus schulische Erfolge erzielen könnten, auf längere Sicht seien mit dieser Strategie jedoch erhebliche Nachteile verbunden: Ihnen würden wichtige arbeitsmarktrelevante Kompetenzen wie Innovationskompetenz oder Problemlösungskompetenz fehlen, weshalb sie in der Konkurrenz um Arbeit deutlich geringere Chancen hätten (siehe oben).

- Beispiele

  I: Ja, ja. Du hast schon grad auch die Noten, die Punkte erwähnt. Welche Rolle spielt für dich die Notengebung? […]
  B: […] Wir waren der letzte Jahrgang, der noch Gymnasialempfehlung gebraucht hat. Jeder kann sein Kind aufs Gymnasium schicken und es wird jetzt auch vereinheitlicht

> das Abitur. Jeder kann das Abitur machen. Das soll so sein, dass jeder das Abitur schafft. Die einen gehen raus, haben die ganze Zeit am Handy alles abgeschrieben, bulimiegelernt, können eigentlich gar nichts, sich irgendwie durchgepisst mit irgendwie / Bei manchen Lehrern / Haben Fächer gewählt, die besonders einfach sind, oder / Irgendwelche TRICKS gibt es da immer, die man da macht, um sich das Leben zu erleichtern. Lehrer genommen, die der Bruder schon hatte, wo man die Arbeiten einfach nehmen kann, und dann irgendwie so Sachen. Ich finde, es entspricht einfach nicht eins-zu-eins der LEIStung, die manche Schüler halt erbringen in dem Fach. Und deshalb muss man halt versuchen, irgendwie hervorzustechen, weil jeder sein Abitur irgendwie packt. (01:33:37-8)

> I: Okay. Also der Vergleich mit anderen ist schon wichtig.
> B: […] Also für mich ist es auch nicht relativ unwichtig. Es ist halt einfach halt interessant zu sehen, wie es AUCH funktionieren kann. Wie man auch relativ gute Noten bekommen kann, indem man einfach nichts kann. (01:37:26-6)

> I: Und in welchem Fach würdest du sagen ist es dann der Fall, dass DU dich mit einbringen kannst, wo du kreativ sein kannst. Wo du deine Phantasie zeigen kannst? //
> B: […] Wo man dann auch selber weiterdenken kann und fragen: ›Was kann ich damit anstellen?‹ So. Und nicht einfach: ›Ja, gut. Ist jetzt halt das Maximum. Ich kann da jetzt nichts mehr mit anfangen‹, so. Wo man sich hinterher dann keine Gedanken mehr drüber machen kann, nicht drüber diskutieren kann. Das, find ich, macht dann auch guten Unterricht aus. […] Das ist ja das, was man will, eigentlich, Denkleistung erbringen lassen von den Schülern. Dass die mitmachen, sich anstrengen, den Unterricht voranbringen, weitertreiben, dass der Lehrer nicht alles vorgeben muss. Aber das hängt ja auch von den Schülern dann ab. (01:43:32-9)

Das unternehmerische Selbst verfügt darüber hinaus über die Fähigkeit, Schule und Freizeit miteinander in Einklang zu bringen; es verfügt über eine ausgewogene ›Work-Life-Balance‹.

- Beispiel

> I: Wie gehst du in solchen Phasen, wo grad viel Druck und Stress herrscht, wie gehst du damit um?
> B: Ähm, ich konzentriere mich da einfach nicht drauf. Ich sage jetzt nicht: ›Ich hab so viel Druck, ich halte es nicht mehr aus!‹ Ich geh einfach nach Hause und entspanne mich erstmal und dann so, jetzt fange ich an mit dem, strukturiere mir das einfach durch und dann hat man auch keinen Druck. Den Druck macht man sich ja selber. (01:40:36-6)

Dass Max in der Lage ist, Schulleben, Freizeit und Alltag aufeinander abzustimmen, wird nicht zuletzt auch in seinen Äußerungen zu Medienpräferenzen und Mediennutzung deutlich. Max zieht den flüchtigen Konsum audiovisueller und digitaler Unterhaltungsmedien der Lektüre anspruchsvoller literarischer Texte vor, und zwar nicht unbedingt aufgrund von mangelndem Interesse, sondern weil die produktive Anstrengung,

die die Lektüre literarischer Texte erzeugt, im Widerspruch zur (gesellschaftlich-ökonomischen) Anforderung an Flexibilität und Verfügbarkeit steht (siehe oben).

Die Analyse des vorliegenden Datenmaterials soll Antworten auf zwei zentrale Fragen liefern:

Erstens: Greift Max auf einen neoliberalen Bildungsdiskurs zurück, um das Thema der Untersuchung zu konstituieren, und wenn ja, wie wirkt sich dieser auf sein Verständnis von schulischer bzw. literarischer Bildung, auf seine literaturbezogenen Einstellungen und auf die Generierung von Konzepten, die den Umgang mit literarischen Texten und insbesondere Verstehens- und Deutungsprozesse betreffen, aus?

In Max' Äußerungen zu schulischer Bildung im Allgemeinen und literarischer Bildung im Besonderen kommt durchweg *Kompetenz- und Handlungsorientierung* zum Ausdruck. Wiederholt bestimmt der Jugendliche Lebensweltbezug, Anwendungs- und Aufgabenorientierung als Merkmale guten Unterrichts. Schulische Bildung zielt demzufolge auf den Erwerb von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die abstrahiert vom konkreten Unterrichtsgegenstand auch in anderen situativen Kontexten eingesetzt werden können.

Max versucht erst gar nicht, *ökonomische Denk-, Deutungs- und Handlungsmuster* zu verschleiern. Im Gegenteil: Aspekte wie Effizienzsteigerung, Zeitmanagement oder Nutzenmaximierung werden explizit zum Thema gemacht.

Schulische Bildung betrachtet Max als Investition in das vorhandene und zu vergrößernde *Humankapital*. Mehrfach argumentiert Max aus der Sicht eines Arbeitgebers bzw. aus Unternehmensperspektive und bezieht sich hierbei vorwiegend auf Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnisse und Eigenschaften, die seinen Aussagen zufolge auf dem zukünftigen Arbeitsmarkt und in der Konkurrenz um Arbeit besonders gefragt seien. Zu nennen sind hier methodische Kompetenzen wie Problemlösungs- und Innovationskompetenz sowie personale, soziale und sprachliche Kompetenzen.

Folgt man Max' Äußerungen, so werden *Flexibilität und Anpassungsfähigkeit*, also die Fähigkeit, komplexe und variierende Situationen problemorientiert und eigenverantwortlich zu lösen, im Schulunterricht gezielt angebahnt. Dass dieser Anspruch auf Flexibilität, Anpassung und permanente Verfügbarkeit auch in außerschulischen Kontexten herrscht und die individuellen Einstellungen, Entscheidungen und Handlungen beeinflusst, wird in Max' Äußerungen bezüglich seines Mediennutzungsverhaltens deutlich. Für die Auswahl von Medienangeboten ist für Max vor allem ausschlaggebend, ob der Medienkonsum jederzeit unterbrochen und flexibel fortgesetzt werden kann. Das ermöglicht es ihm, den eigenen Konsum mit den Pflichten und Aufgaben des Alltags und des Schullebens in Einklang zu bringen.

Max betont zwar, in der Schule keinerlei Leistungs- und Konkurrenzdruck zu verspüren, räumt allerdings ein, dass die hohe Anzahl an Prüfungen pro Woche durchaus Stress erzeuge. An anderer Stelle spricht er ausdrücklich von einem Profilierungszwang. Unmissverständlich macht Max deutlich, dass Leistungsdruck nicht auf schulische Strukturen zurückzuführen sei, sondern der mangelnden Selbstdisziplin der Schüler:innen angelastet werden müsse. Stress und Belastung seien vor allem darauf zurückzuführen, dass einige Jugendliche nicht in der Lage seien, strukturiert und diszipliniert zu arbeiten. Max selbst positioniert sich als ein *resilientes* Subjekt, das ei-

genverantwortlich mit belastenden Situationen umgehen kann: Er kennt seine Stärken und Schwächen, was ihn in die Lage versetzt, mit schulischen Misserfolgen umzugehen.

Wenn sich Max im Gespräch auf den Literaturunterricht bezieht, reproduziert er in erster Linie eine traditionelle Vorstellung von Schule als Disziplinarinstitution: Die Unterrichtsgestaltung beschränkt sich vorwiegend auf direkte, unmittelbare Instruktion und auf die bloße Weitergabe von Wissensinhalten; die Lehrperson wird als instruierende Autorität identifiziert. An anderer Stelle kritisiert und problematisiert Max diese traditionelle Vorstellung jedoch deutlich: Unterricht sollte sich nicht auf direkte Instruktion beschränken, sondern vielmehr anwendungsorientierte Formate bereitstellen, in deren Rahmen die Schüler:innen *eigenverantwortlich* innovative Lösungen entwickeln können.

Bleibt noch die Frage zu klären, wie sich der neoliberale Bildungsdiskurs auf die literaturbezogenen Einstellungen und auf die Generierung von Konzepten, die den Umgang mit literarischen Texten und insbesondere Verstehens- und Deutungsprozesse betreffen, auswirkt. Der neoliberale Diskurs fasst den literarischen Text als einen Gegenstand auf, an dem bestimmte Kompetenzen erworben, gefestigt und überprüft werden können. Folglich reproduziert Max auch einen erweiterten Textbegriff und ein pragmatisches Lesekompetenzverständnis, insofern dem literarischen Text im Vergleich zu pragmatischen Texten keine Sonderstellung zugesprochen und Lesen im Sinne von *reading literacy* in erster Linie als Informationsentnahme begriffen wird. In der Auseinandersetzung mit literarischen Texten – der Fokus liegt auf dem Verfahren der literarischen Textanalyse bzw. dem Aufgabenformat »Werkvergleich mit Außentext« – sollen neben methodischen und sozialen insbesondere sprachliche Kompetenzen erworben werden. Nicht zuletzt lernen Schüler:innen aber auch, in Prüfungssituationen zeitökonomisch und effizient zu denken, zu planen und zu handeln. Im Interview versucht Max zudem stets einen Bezug zum Alltagsleben und zur Berufswelt herzustellen.

Es wäre allerdings falsch zu behaupten, Max blendete die literarästhetische Qualität und spezifische Faktoren der Literatur sowie damit verknüpfte Rezeptionserfahrungen (Offenheit und Reversibilität der Lektüre, Unsicherheiten, Widersprüche etc.) vollkommen aus. Max gemäß nutzt der Deutschunterricht nämlich jene Faktoren gezielt für methodisch-didaktische Zwecke. Im unterrichtspraktischen Kontext wird die Auseinandersetzung mit dem literarischen Gegenstand zu einer Anforderungssituation, die die Schüler:innen problemorientiert bewältigen müssen. Und genau an dieser Stelle finden sich Anknüpfungspunkte für Diskurse, die den stärker hermeneutisch und rezeptionsästhetisch geprägten Literaturunterricht kennzeichnen. Der Rückgriff auf solche Diskurse dient dazu, die Verfügbarkeit des literarischen Textes zu sichern (bzw. wiederherzustellen) und damit auch die Autonomie des Lese-Subjekts zu bewahren.

Die literaturbezogenen Vorstellungen und Einstellungen, die Max über einen neoliberalen Diskurs verbalisiert, betreffen nicht nur schulische, sondern auch außerschulische Kontexte. Die Lektüre literarischer Texte steht im Widerspruch zu einer Form des genussvollen Konsums, die jedwede Anstrengung vermeiden will: Die produktive Anstrengung, die die Lektüre literarischer Texte erzeugt – Unsicherheit, Diskontinuität und Widersprüchlichkeit –, stört bzw. unterbricht den fortwährenden Konsum, der durch YouTube, Netflix, Amazon und Co. aufrechterhalten wird. Auch der lustvolle Medienkonsum wird von Max als eine Anforderungssituation konstruiert, die bewältigt werden muss. Audiovisuelle und digitale Angebote und Streamingdienste wie Netflix

oder YouTube werden im Unterschied zur Lektüre literarischer Texte dem Anspruch von Flexibilität und Verfügbarkeit gerecht, insofern sie ein Genießen erlauben, das jederzeit unterbrochen und flexibel fortgesetzt werden kann.

Zweitens: Findet das spezifische literarische Machtverhältnis (die Aporien literarischer Macht) in Max' Äußerungen einen Ausdruck?

Max' Äußerungen gemäß ist vorderstes Ziel der schulischen Auseinandersetzung mit literarischen Texten, Nichtverstehen in Verstehen zu überführen und auf diese Weise den Text verfügbar zu machen. In Rahmen der institutionalisierten und methodisch-didaktisch modellierten Praxis des Deutschunterrichts wird das Lese-Subjekt, das sich gleichzeitig auch immer in der Position eines Disziplinarsubjekts befindet, mit einem solchen Handlungswissen ausgestattet, das die Verfügbarmachung des Textes gewährleisten soll. Die Erfahrung von Nichtverstehen wird somit weniger als konstitutives und produktives Moment der Textlektüre rekonstruiert, sondern vielmehr als ein zu überwindender Zustand markiert.

Das literarische Machtverhältnis ist folglich mit dem schulischen Machtverhältnis verschränkt. Das spezifische Verhältnis zwischen Lehrperson und Schüler:in sowie die mit den jeweiligen Subjektpositionen verbundenen Aufgaben, Verpflichtungen, Funktionen, Ziele, Handlungen, Rituale, Codes etc., in denen sich dieses Verhältnis materialisiert, wirken sich auf das literarische Machtverhältnis aus. In bestimmten Situationen sind die Wirkungen des schulischen Machtverhältnisses auf das literarische Machtverhältnis jedoch deutlich ausgeprägter. Beispielsweise wird der Zwang, den literarischen Text verstehen zu müssen, in Prüfungssituationen weitaus stärker empfunden als beispielsweise in reinen Übungsstunden. Nichtverstehen wird in solchen Situationen von Schüler:innen deshalb als besonders problematisch erfahren, weil das Nichtverstehen die Integrität der eigenen symbolischen Identität als Disziplinarsubjekt (das in einem kontinuierlichen Bewertungskontext steht) gefährdet. Diese schon beinahe triviale Beobachtung zeigt jedoch deutlich, dass das Machtverhältnis zwischen Lese-Subjekt und literarischem Text stets in weitere Machtverhältnisse eingebettet ist. Anders gesagt: Die Macht des literarischen Textes kann sich nur dann entfalten, wenn andere Machtverhältnisse das gestatten.

Wie wird die Macht des literarischen Textes von Schüler:innen erfahren? Äußerungen, die eine Übungsstunde zu einer Erzählung von Franz Kafka (*Die Sorge des Hausvaters*) betreffen, geben darüber Aufschluss. In der von Max geschilderten Unterrichtssituation wird die Unverfügbarkeit des literarischen Textes und das damit zusammenhängende literarische Nichtverstehen als positiv und motivierend erfahren.

- Beispiel

  I: Wie war das für dich?
  B: Das fand ich, ähm, ziemlich gut, das hat mir relativ viel Spaß gemacht, weil es ja nicht so eindeutig war, und selbst der Lehrer wusste diesmal nicht so was wie eine Musterlösung, die, ›auf diesen Sinn musst du dich beschränken, wie man es formuliert, ist dann egal, aber das MUSS eindeutig so sein.‹ Er hat auch gesagt, da streiten

> sich die Leute, was es jetzt letztendlich wirklich für ein Thema hat, was er uns damit sagen möchte. Und dementsprechend hat man sich so gefühlt, als würde man es wirklich selber, ähm, versuchen herauszufinden, und hat sich dann dementsprechend auch mehr Mühe gegeben, als wenn man weiß, ja, der Lehrer hat da irgendwas perfekt Ausformuliertes vorne und sagt: ›JA, das trifft es eigentlich perfekt, genau.‹ (00:20:15-9)

Die Erzählung entzieht sich allem Anschein nach dem deutenden Zugriff. Der Text lässt sich nicht in eine Bedeutungstotalität einschreiben und irritiert zumindest vorübergehend das in der methodisch-didaktisch modellierten Unterrichtspraxis manifestierte Machtverhältnis zwischen Lehrperson und Schüler:in. In dem von Max angeführten Beispiel wird der Erzählung das Potenzial zugesprochen, das Nichtverstehen sowohl auf Seiten der Schüler:innen als auch auf Seiten der Lehrperson zu exponieren und auf diese Weise das schulische Machtverhältnis zu irritieren. Dieses Beispiel verdeutlicht, dass sich die Macht(-wirkung) des literarischen Textes auch in der Destabilisierung von Machtverhältnissen äußert. Die temporäre Destabilisierung des bestehenden Machtverhältnisses eröffnet dem Disziplinarsubjekt neue Handlungsoptionen und lässt es in ein anderes Selbstverhältnis treten. Die Lektüre des Textes bedeutet für das Subjekt insofern einen Lustgewinn, als dass vermeintlich stabile Machtverhältnisse und festgefügte Macht- bzw. Subjektpositionen als zerbrechlich erfahren werden.

Da die Auseinandersetzung mit der Erzählung im Rahmen des Deutschunterrichts stattfindet, sind der Macht des literarischen Textes jedoch Grenzen gesetzt. Denn auch dieser Lektüre liegt die Vorstellung vom Text als einem harmonischen und homogenen Ganzen und vom Subjekt als einer kohärenten Einheit zugrunde. Die Auseinandersetzung mit der Erzählung ist mit der Intention verbunden, das stabile Verhältnis zwischen Lese-Subjekt und literarischem Text wiederherzustellen, und strebt danach, Nichtverstehen in Verstehen zu verwandeln und den Text auf diese Weise verfügbar zu machen. Faktoren wie Komplexität, Figurativität und Ambiguität sowie die daraus resultierende Unsicherheit und Offenheit der Lektüre werden tendenziell als problematisch bewertet, insofern sie das Gelingen des literarischen Textanalyseverfahrens gefährden.

- Beispiele

> I: Ja, ähm. Diese Kurzgeschichte von Franz Kafka, *Odradek*, kenne ich auch. Habt ihr es da auch mit den Thesen gemacht? […]
> B: Er hat uns erstmal Zeit gegeben, das zu lesen, zu verstehen, und dann sollten wir erstmal, ähm, die Figuren für uns verstehen. Zum Beispiel sollten wir Odradek mal malen für uns oder uns bildlich vorstellen. Wie das gemeint ist, wie das beschrieben ist, und dann auch die Figuren, die da drin beschrieben sind. Zum Beispiel dieser Hausvater oder Odradek. Welche Rolle die spielen, welche Rolle dieses Haus überhaupt spielt, wer soll da drin leben, sollen wir uns so vorstellen. Man einfach diesen Sinn der Geschichte irgendwie sich vorstellen kann, ähm, zum Beispiel. Dann sollten wir es erstmal einfach lesen und den Sinn verstehen, worum geht es, um ein Haus, um dieses kleine Tierchen. Ähm, dass man sich da einfach das Verständnis erarbeitet und dann, (…) ähm, ich glaub, haben wir noch, ähm, ich WEISS nicht mehr genau, was wir da unterstrichen haben. Auch noch bestimmte Merkmale, Verhaltensweisen von diesem Tier sollten wir unterstreichen, dass man sich einfach vorstellen kann,

> wie dieses / Wie es handelt und warum, ähm, und dann halt am Schluss eine These entwickelt daraus. (00:19:37-1)
>
> I: Ihr seid dann aber am Ende auf eine gemeinsame These gekommen?
> B: Ja, genau. Also auf zwei verschiedene und dann durfte man sich raussuchen, welche man dann zuhause versucht, ähm, zu benutzen, und das / Ich glaube, wir sollten es sogar analysieren (unv.). (00:22:06-8)

Festzuhalten gilt, dass die Diskurse, die Max zur Verfügung stehen, dazu tendieren, die Macht des literarischen Textes einzugrenzen und die Aporien der literarischen Macht zugunsten eines stabilen Verhältnisses zwischen Lese-Subjekt und literarischem Text, in dem das Subjekt die Autorität über den Text beansprucht, aufzulösen: Die harmonisierenden und homogenisierenden Mechanismen der hermeneutischen Lektüre zielen darauf ab, die potenzielle Mehrdeutigkeit des Textes aufzulösen. Auf diese Weise konstituiert sich Max als autonome, kohärente und mit Macht ausgestattete Einheit. Nur ein Subjekt, das sich als wirkungsmächtige und selbstbewusste Instanz erfährt und folglich über den literarischen Text verfügen kann, ist in der Lage, in der Auseinandersetzung mit Literatur vom konkreten Textgegenstand abstrahierte Kompetenzen zu erwerben.

IX. Fallstudie II: das Interview mit ›Peter‹

> »Irgendwann muss man auch mal Sachen machen, die man nicht unbedingt will, und da bereitet der Deutschunterricht einen SUPER darauf vor. […] Also dass man da einfach auch mal mehr hingedrückt wird und aber auch lernt, damit umzugehen […].«[1] (01:35:58-4)

Zum Zeitpunkt des Interviews war Peter 15 Jahre alt und besuchte die 9. Klasse eines privaten, staatlich anerkannten Gymnasiums. Das Gespräch fand in einem Lokal statt und dauerte deutlich länger als 90 Minuten. Es stellt damit eines der umfangreicheren Dokumente aus dem Korpus dar. Die Gaststätte war sehr gut besucht, dementsprechend laut war auch die Geräuschkulisse, was aber die Qualität des Gesprächs nicht schmälerte. Von Anfang an zeigte sich Peter an den Gesprächsthemen sehr interessiert. So äußerte er etwa vor Interviewbeginn, dass er in dem Gespräch eine Chance sehe, neue Erfahrungen zu machen.

Die Strukturierung des Gesprächs erfolgte durch den verwendeten Leitfaden, der die Themen und Fragen des Interviews festlegte. Ungeachtet dieser vergleichsweise strukturierten Erhebungsmethode hatte Peter ausreichend Möglichkeiten, die im Interview angebahnten Themenfelder nach eigenen Schwerpunkten auszugestalten und weitere Gesprächsthemen einzubringen, sodass das Prinzip der Offenheit bewahrt blieb. Das Interview mit Peter lässt sich nach drei Hauptthemen (bzw. Diskurssträngen) gliedern: (1) Die schulische Auseinandersetzung mit Literatur; (2) Lesebiographie, außerschulische Lese- und literarische Sozialisation; (3) Schule und Unterricht.

Im oben angeführten Zitat kommt das Leitmotiv des gesamten Interviews bereits zum Ausdruck: Es geht um die Gegenüberstellung von Freiheit und Zwang. Dieses binäre Schema bildet das strukturierende Element in Peters Ausführungen in Bezug auf alle drei Themenbereiche des Interviews. Stets spricht Peter von einer Position aus, die sich

1 Der Name ›Peter‹ ist fiktiv. Das Interview wird nach der Transkription zitiert, die Ziffern in Klammern bezeichnen die Zeitmarke im Transkript. Zu den Transkriptionszeichen: siehe Anhang.

kritisch mit einem ganz bestimmten Machttypus auseinandersetzt, nämlich der schulischen Disziplinarmacht. Der Deutschunterricht wird als Beispiel für eine solche disziplinierende Machtpraxis angeführt. Damit ist auch die Auseinandersetzung mit Literatur in eine Mikrophysik der Disziplin eingebettet. In der oben zitierten Äußerung ist noch ein weiterer Aspekt von Bedeutung: Peter steht der schulischen Disziplinarmacht nämlich nicht nur kritisch gegenüber, sondern nimmt in bestimmten Punkten auch eine affirmative Haltung ein. Diese Ambivalenz kommt in Peters Äußerungen immer wieder zum Vorschein. Interessant sind in diesem Kontext Peters Bemerkungen aus dem Post-Interview. Nach dem Gespräch teilte er nämlich mit, im Rahmen des Interviews zum ersten Mal die Möglichkeit gehabt zu haben, jene Erfahrung von Ambivalenz zu verbalisieren. Mit der Versprachlichung einer solchen Erfahrung war somit auch ein Reflexionsprozess verbunden.

»Es wird immer in Verbindung gebracht mit: ›Ich muss das machen.‹«

Alle drei ermittelten Diskursstränge – (1) Die schulische Auseinandersetzung mit Literatur; (2) Lesebiographie, Lese- und literarische Sozialisation; (3) Schule und Unterricht – sind bei Peter durch einen gemeinsamen Diskurs miteinander verbunden, der als liberaler, herrschafts- oder autoritätskritischer Diskurs bestimmt werden kann. Im Interview entwickelt Peter eine kritische Perspektive auf die schulische Institution und die dort herrschenden Machtverhältnisse, die in der alltäglichen Unterrichtspraxis ständig reproduziert und stabilisiert werden. Mit diesem strategischen Ziel, Kritik an der machtvollen Institution Schule zu üben, äußert sich Peter ebenso zum Deutschunterricht und zur schulischen Auseinandersetzung mit Literatur. Seine Äußerungen zu diesem spezifischen Themenfeld sind daher auch als eine generelle Kritik zu verstehen, die sich gegen den Schulapparat *im Gesamten* und die dort herrschenden Praktiken richtet. In den einzelnen Diskurssträngen ist dieser liberale, herrschafts- oder autoritätskritische Diskurs mit weiteren Diskursen verknüpft.

Der von Peter reproduzierte Diskurs arbeitet mit einem binären Schema, nämlich mit der Gegenüberstellung von Freiheit und Zwang. Dieses binäre Schema kommt in allen drei Diskurssträngen zur Anwendung. Es dient dazu, eine Trennlinie zu ziehen, und zwar zwischen einem positiv (Freiheit) und einem negativ (Zwang) besetzten Bereich. Dabei ist zu berücksichtigen, dass Peter eine doppelte Trennung vornimmt. Der erste Schnitt verläuft zwischen schulischer und außerschulischer Sphäre. Der zweite Schnitt durchzieht den schulischen Bereich selbst. Im Fokus soll zunächst der erste Schnitt stehen, die Trennlinie zwischen schulischer und außerschulischer Sphäre.

Wenn Peter die schulische Institution kritisiert, so bezieht er sich auf Schule als einen Ort der Disziplinierung. Schüler:innen lernen und erwerben bestimmte Fertigkeiten, Fähigkeiten und Verhaltensweisen, und zwar im Rahmen geregelter Kommunikationen (lehrerzentrierter, instruierender Unterricht, Fragen und Antworten, Befehlsstrukturen, Ermahnungen, kodierte Zeichen des Gehorsams, Leistungsbewertung etc.) sowie durch eine Reihe von Machtverfahren (normierende Sanktion, Verfahren der Prüfung etc.). Laut Peter wird über dieses geregelte, aufeinander abgestimmte Zusammenspiel aus zielgerichteten Tätigkeiten, Kommunikation und Macht Zwang auf die Schüler:innen

ausgeübt: Als Schüler fühlt er sich in seinem Handlungsspielraum eingeschränkt und in seinen persönlichen Interessen und individuellen Anliegen nicht ernstgenommen.

Am Beispiel des Deutschunterrichts bzw. didaktisch inszenierter Literatur will Peter veranschaulichen, mit welchen Praktiken, Verfahren und Instrumenten auf Schüler:innen Zwang ausgeübt wird und wie dadurch deren persönliche Freiheiten eingeschränkt werden. Zum einen interagiert und kommuniziert die Lehrperson mit den Schüler:innen mittels direkter Anweisungen und Vorgaben. Gemeint sind etwa schulisch verordnete Lektürestoffe und kanonisierte Leseweisen. Zum anderen erfolgt die Auseinandersetzung mit Literatur stets handlungs- und aufgabenorientiert. In der Regel schließt sich an die Textrezeption ein literaturbezogenes Schreibverfahren an. Und nicht zuletzt steht die Auseinandersetzung mit Literatur auch im Kontext von Leistungsüberprüfung und -bewertung. Mittels dieser Praktiken – direkte Instruktion, Aufgabenorientierung, Leistungsüberprüfung – wird im Rahmen des Deutschunterrichts in erheblichem Maße Einfluss auf die Textrezeption der Schüler:innen genommen. Peter setzt die genannten Praktiken daher mit der Ausübung von Zwang und mit Disziplinierungsmaßnahmen gleich.

- *Die Auseinandersetzung mit Literatur ist mit Anweisungen und Instruktionen verbunden: Der zu lesende Text, die Textmenge, der Zeitpunkt und Zeitrahmen der Lektüre sind vorgegeben.*

  I: Hat das jetzt nur etwas mit der Textmenge zu tun, was dir Schwierigkeiten bereitet, das heißt, dass man mehrere Seiten lesen muss in einer bestimmten Zeit, oder ist es noch etwas anderes, was dir schwerfällt?
  B: […] Aber wenn es dann wirklich über dieses stuPIDE, zum Beispiel jetzt in der Schule ist es leider so, da bekommt man dann gesagt: ›Bis morgen hast du das, bis morgen hast du DAS.‹ Und dieser Rahmen, den man gestellt bekommt, der macht es eigentlich erst schwer, sozusagen, da zu folgen. Weil man muss, man ist gebunden wieder, an diesen Zeitrahmen, an das Lesen MÜSSEN. (00:09:16-0)

  I: Ist der, ich sage jetzt einmal, dieser Zeitrahmen, der einzige Rahmen, den man gesetzt bekommt in der Schullektüre, oder gibt es noch weitere Einschränkungen?
  B: Also, ähm, teilweise ist es ja dieser Zeitrahmen oder Seitenrahmen, sozusagen. Das geht meistens einher, aber, ähm, es gibt relativ wenige, sozusagen, Faktoren, die einen da beschränken. Aber das ist halt dieser Hauptfaktor, der eben dann exTREM beschränkt. (00:12:05-0)

  I: Wie wird dieser Freiraum eingeschränkt bei euch?
  B: Also, ähm, es fängt allein schon damit an, wir können ja unsere Lektüren nicht wählen, die sind ja irgendwo vorgegeben und dann fängt es ja damit schon an: Was ist es für ein Buch? Dann kann man ja sagen: Ja, ist jetzt Drama, das können wir Schüler allein schon nicht entscheiden. Heißt, wir bekommen das Buch vorgesetzt, und, ähm, die Aufgabe, was gefragt wird, was wir machen sollen, das entscheidet ja wieder ein anderer. Heißt, das machen ja auch wir Schüler nicht. Also wird es so uns alles vorweggenommen, was wir machen müssen. ABER wir müssen es machen. Aber das ist ja dieses, (…) ähm, das, was den Schüler so einschränkt. (00:18:42-3)

- *Die Auseinandersetzung mit Literatur erfolgt handlungs- und aufgabenorientiert.*

  I: Ja, du hast auch gesagt, ähm, euch / Es wird verhindert, dass ihr das ANders machen könnt, ja? Wie würdest du das gerne anders machen?
  B: Also, ähm, muss ich ehrlich sagen, wir haben ja diese Vorgabe von so einem Monolog, gut, aber teilweise ist es halt schwierig, weil diese Geschichte, in diesem *Richter und sein Henker*, was wir jetzt gerade machen, ist halt schwer allein rüberzubringen in einem Monolog. […] Wir haben die Einschränkung bekommen, wir dürfen aus keiner Erzählperspektive diesen Monolog schreiben. Heißt, wir haben schon wieder eine Einschränkung. Würde man die aufheben, könnte man es mit wenigen UMstellungen ganz leicht vereinfachen für die Schüler […]. Aber das ist ja diese Unterbindung, die für uns Schüler gemacht wurde. (00:21:39-2)

  I: Gehen wir mal nochmal so auf den Unterricht, den Deutschunterricht. Wie ist das, wenn ihr jetzt einen neuen Text habt. Wie führt den euer Lehrer ein? Wie stellt er den vor?
  B: Also es gibt verschiedene Methoden. Natürlich gibt es die einfachste, sozusagen, dass jeder den Text einmal durchliest. Ähm, ein-, zweimal durchliest, versteht, und meistens gibt es Aufgaben, eben zum Beispiel in unserem Deutschbuch haben wir dann Aufgaben darunter, die einfach so, ähm, dieses Verstehen des Textes sozusagen, ähm, hervorheben sollen, und dass die dann einfach im Anschluss gemacht werden. Aber dann muss man den Text für die nächste Schulstunde wissen und danach weiß man es wahrscheinlich auch wieder nicht. Das ist so diese eine Methode, dieses, ähm, lesen, gleich anwenden. Dann gibt es natürlich auch noch, ähm, (…) dass der Lehrer es irgendwie vorliest und gleich so wie mit Plenum Fragen stellt zu diesem Thema. Ist natürlich teilweise einfacher für die, die es jetzt NICHT wissen, weil, ähm, dann meldet man sich einfach nicht, dann zieht man sich eher zurück und hört zu, was die anderen sagen. Entweder man nimmt es auf oder konzentriert sich auf etwas anderes in der Zeit. Also das ist dann eher UNeffektiver, so, aber das sind so eigentlich diese zwei häufigste Methoden, die mir jetzt gerade so spontan in den Kopf kommen. Also dieses Vorstellen vor der Klasse oder dieses persönliche Aufnehmen für sich und dann wirklich diese Aufgaben bearbeiten. (00:45:48-6)

- *Die Auseinandersetzung mit Literatur steht im Kontext von Leistungsüberprüfung und -bewertung.*

  I: Ähm, jetzt hast du ja aber auch gerade gesagt, zum Beispiel diese Biographie, die du dir heruntergeladen hast, ähm, hast du auch nicht fertig gelesen oder hast angefangen damit. Ähm, das ist ja jetzt eine private Lektüre, es ist keine Schullektüre. Ähm, trotzdem hast du die Lektüre abgebrochen. Wo ist da jetzt der Unterschied?
  B: […] [B]eim einen handelt es sich ja um diesen Text, den man wirklich lesen MUSS, um sich auf diese Klausur vorzubereiten. Beim anderen war es dann einfach so, irgendwann fand ich das Buch nicht mehr so interessant. Irgendwann ging sozusagen der Stoff aus, den ich lesen wollte, der mich interessiert hat. Also da lag es dann mehr am Inhalt, was ich dann einfach nicht mehr lesen WOLLTE, sozusagen. (00:10:10-5)

  I: Das heißt, im Grunde genommen, wenn ich das zusammenfassen darf, ähm, Informationsentnahme, ähm, eine gewisse Disziplin, wenn man Texte liest. Das wären

so die zwei Punkte. (…) Du hast schon davon gesprochen, dass da bei euch Schülerinnen und Schülern so ein Widerspruch besteht. Würdest du gerade mal versuchen, diesen Widerspruch, ähm, zu formulieren?
B: Ähm, man kann ja eigentlich sagen, wir Schüler, auch wenn die Texte vielleicht der ein oder andere spannend findet, schön findet, es wird immer in Verbindung gebracht mit: ›Ich muss das machen.‹ Also dieser MUSS-Faktor. Mit diesem Faktor, dass man es halt nicht anders machen kann, weil man halt sozusagen diese Endklausur darüber schreiben muss. Darüber macht man dieses Projekt. Weil es immer im Bezug zu einer Note, zu dieser Leistung steht, die man macht. Und, ähm, ja, also, dieser, (…) ja, eigentlich kann man es so sagen, dass es gleich immer diesen Bezug hat zum Müssen. Also, dass man keinen Freiraum hat, sozusagen, um diese Entscheidung zu treffen, was ich jetzt genau machen muss. Man HAT was vorgegeben, das muss man machen, sonst hat man eine schlechte Note. Dieses / Und das wird halt immer verbunden mit diesem Lesen dann, ja. (00:17:55-4)

I: Ja. Ähm, was sind das für Fragen, Aufgaben, die das so einschränken?
B: […] Wenn der Lehrer zum Beispiel zu einem kommt und sagt: ›Ja, was passiert denn in diesem Kapitel?‹ Setzt er allein schon mal voraus, man hat es gelesen, man hat es verstanden. (…) Heißt, wenn man es nicht weiß, dann hat es ja schon gleich wieder eine Auswirkung. Weiß man es, ist es natürlich gut. Aber das wäre sozusagen so eine Frage, die sich direkt sozusagen AUF den Schüler auswirken kann. Ähm, halt auch sozusagen dann den Schüler FORdert oder HERAUSfordert, es zu lesen, zu machen und einfach sozusagen, ähm, die Entscheidungen dem Lehrer zu übergeben, was man genau machen soll. (00:19:36-0)

»Dann mach ich es, aber ich will so wenig Arbeit wie möglich.«

Die schulische Auseinandersetzung mit Literatur kann somit nicht losgelöst von den im Deutschunterricht herrschenden Machtverhältnissen betrachtet werden; auch didaktisch inszenierte Literatur ist in eine Mikrophysik der Disziplin eingebettet. Die schulische Disziplinarmacht materialisiert sich in den spezifischen Praktiken des Deutschunterrichts, die wiederum bestimmte Machtwirkungen zeitigen. Eine dieser Machtwirkungen ist die Erfahrung von Zwang und Einschränkung. Die Schüler:innen sind diesen repressiven Machtwirkungen allerdings nicht passiv ausgeliefert. Anhand verschiedener Beispiele zeigt Peter, mit welchen Gegenstrategien Schüler:innen auf die als repressiv erfahrenen Machtwirkungen reagieren. Diese Gegenstrategien eröffnen die Möglichkeit, innerhalb der bestehenden Machtverhältnisse Widerstand zu leisten. In seiner Beschreibung solcher Gegenstrategien reproduziert Peter einen pragmatischen und utilitaristischen Diskurs. Die Schüler:innen entwickeln und internalisieren Denk- und Verhaltensmuster, die von zeitökonomischen, effizienzorientierten und kalkulatorischen Überlegungen sowie Nützlichkeitserwägungen geprägt sind. Der Rückgriff auf bereits vorhandene Textzusammenfassungen stellt beispielsweise eine unter Schüler:innen geläufige Strategie dar, um sich den Praktiken der schulischen Disziplinarmacht zu widersetzen. Textzusammenfassungen haben sich als probates Mittel bewährt, um die schulisch verordnete Leseweise zu umgehen.

- *In den Entscheidungen und Handlungen der Schüler:innen spielen zeitökonomische Überlegungen eine wichtige Rolle.*

  I: Also da hinten sind noch weitere Abbildungen. Also, das da, ja /
  B: Ah, Laptop, ähm, natürlich ganz einfach, verbindet man sofort mit, ähm, Internet sozusagen, mit der, was man mal eher in die Hand nimmt anstatt das Buch oder so einen Roman. […] Wird häufiger genutzt als ein Buch und die Information über das Buch, was wir in der Schule haben, holt man sich über das Laptop. Also, ähm, sozusagen, diese Zusammenfassung, hat auch jeder schon einmal gemacht (lacht). Um das zu umgehen, sozusagen, diesen langen Leseprozess, diese Zusammenfassung sich einfach aus dem Internet zu holen. (00:04:43-6)

  I: Du hast ja auch vorhin gemeint, natürlich steht da auch immer viel Unsinn. Ähm, deckt sich das trotzdem irgendwie mit dem, was der Lehrer möchte?
  B: Ähm, also in vielen Fällen schon. Aber in vielen Fällen schießt es auch weit daneben. Also, das ist dann eher so diese fifty-fifty-Chance, die man hat. Ähm, ob es jetzt total ins Schwarze trifft, was der Lehrer hören will, oder wirklich 400 Meter weit ab vom Schuss ist. Also, aber man kann sich aber trotzdem, finde ich, ein relatives großes Bild, so im Groben, im Großen und Ganzen, heißt, wenn ein Kapitel gefragt wird, dann kann man sich so ein grobes Kapitelbild machen, allein schon durch diese Zusammenfassung. Es ist zwar nicht detailliert, es sind wahrscheinlich Sachen ausgelassen, aber das grobe Konstrukt ist da. Und das hat man relativ zügig. (00:28:47-0)

- *Bei den Schüler:innen dominiert ein Effizienzdenken.*

  I: Ja. Ähm, wie versuchst du das zu erreichen, dass du quasi das machst, was du machen SOLLST?
  B: Ähm, wie versuch ich es zu erreichen? […] Wir haben es jetzt, sozusagen das Glück mit diesem Monolog, unser Lehrer fragt uns in sozusagen Kleingruppen wirklich nur nach diesen zehn Seiten. Also, weiß ich, wenn ich die Seiten kann, dann kann er mich auch nichts anderes fragen. Dann lern ich das Minimale. […] Als Schüler, also persönlich kann ich jetzt sagen, versuch ich dann, es so minimal wie möglich zu halten, mich aber dann in dieses Thema so reinzudenken, dass es trotzdem noch informativ und dass ich auf jeden Fall antworten, ähm, genau diese Vorgaben des Lehrers bearbeiten kann. Bestmöglich. (00:20:36-9)

  I: Du hast vorhin auch am Anfang gemeint, als es um den Laptop ging oder Smartphone, ähm, dass das ein ganz gutes Mittel ist, um sich zum Beispiel Zusammenfassungen zu holen. Ist das die Reaktion auf diesen Zwang oder spielt da noch etwas anderes eine Rolle?
  B: Also auf jeden Fall ist es eine Reaktion, ob es jetzt auf diesen ZWANG ist, ob es auf, ähm, gewisser Weise auch, wenn man es so einfach sagen kann, die FAULheit der Schüler, ähm, sagen kann. Es spielen mehrere Faktoren mit, aber diese zwei Hauptfaktoren ist, dass der Schüler nicht unbedingt alles machen will, und dieser Zwang, dass er es trotzdem machen MUSS. Und das führt dann einfach dazu: ›Dann mach ich es, aber ich will so wenig Arbeit wie möglich.‹ Und dann guckt man sich, hier hab ich Informationen, die kann ich mir leicht holen, also nutze ich sie auch. Und so kommt man dann eigentlich relativ schnell auf diese Zusammenfassung. (00:27:54-7)

- *Denk- und Handlungsweisen der Schüler:innen orientieren sich an Nützlichkeitserwägungen.*

> I: […] Die Schwierigkeit für dich ist dann einmal der Zeitfaktor und dann auch die eingeschränkte Textmenge, weil man sich nur auf eine bestimmte Seitenzahl, ähm //
> B: Ja, also das würde ich jetzt nicht als Problem, aber man kann seine Seiten und den Rest kann man nicht. Also das ist dann eher so (…): ›Warum lese ich das Buch, wenn ich eh nur 15 Seiten brauche?‹ Also, das ist dann so diese FRAgen, die man sich als Schüler dann so stellt, und dann so denkt: ›BRAUCH ich wirklich dann das ganze Buch, muss ich mir diese Zeit nehmen, es zu lesen? Wenn ich wirklich nur diese zehn, 15 Seiten brauche?‹ Also, das ist dann wieder dieser Widerspruch, der uns Schüler auch relativ davon abhält, das ganze Buch zu lesen und auch so dranzubleiben. (00:15:11-4)

Wichtig ist zu bemerken, dass diese Widerstandspunkte innerhalb des bestehenden Machtverhältnisses zu verorten sind. Die von Peter beschriebenen Gegenstrategien bedienen sich Denk- und Handlungsmuster, die innerhalb des bestehenden Machtverhältnisses etabliert wurden. Es handelt sich daher gewissermaßen um einen ›eingehegten‹ Widerstand. So greift Peter auf einen kompetenzorientierten Diskurs zurück, um seine utilitaristische Haltung und seine kalkulatorischen Entscheidungen und Handlungsweisen zu rationalisieren. Pragmatische und utilitaristische Denk- und Handlungsmuster werden somit im (Deutsch-)Unterricht nicht unbedingt auf direkte Weise forciert, es ist jedoch die kompetenztheoretische und standardbasierte Ausrichtung von Unterricht, die eine Rationalisierung solcher Denk- und Handlungsmuster erlaubt. Den utilitaristischen und kalkulatorischen Entscheidungen (siehe oben) liegt beispielsweise ein pragmatisches Leseverständnis zugrunde: Wenn die Lektüre literarischer Texte letztlich auf eine bloße Informationsentnahme reduziert wird, dann spricht für Peter aus Kosten-Nutzen-Perspektive wenig dagegen, sich diese Informationen auf anderem Wege zu beschaffen. Der von Peter reproduzierte kritische Diskurs ist mit einem pragmatischen und utilitaristischen Diskurs sowie einem kompetenzorientierten Diskurs verknüpft. Anders gesagt: Die Kritik bedient sich einer Logik, die der kritisierten Praxis zugrunde liegt.

»Dass der Schüler lernt, von Anfang bis Ende dieses Kapitel durchzulesen, wo diese Informationen drin sind, die rauszusuchen und dann zu nutzen.«

Der kompetenzorientierte Diskurs wirkt sich auf die subjektiven Konzepte aus, die Peter in Bezug auf (literarisches) Verstehen entwickelt. In seinen Äußerungen orientiert sich Peter vorwiegend an einem informatorisch-instrumentellen und pragmatischen Lesebegriff. Demnach zielt die Lektüre literarischer Texte im Sinne von *reading literacy* in erster Linie auf Informationsentnahme. Textverstehen geht für Peter über den rein technischen Leseakt insofern hinaus, als dass die entnommenen Informationen für die Bearbeitung einer Aufgabenstellung verwendet werden. Die schulische Lektüre erfolgt in der Regel aufgabenorientiert: Die Auseinandersetzung mit dem literarischen Text wird somit als eine Anforderungssituation beschrieben, die die Schüler:innen erfolgreich zu bewältigen haben. Diesem Konzept liegt ein erweiterter Textbegriff zugrunde; im Hinblick

auf den Akt des Lesens bzw. Verstehens sieht Peter keinen wesentlichen Unterschied zwischen literarischen und pragmatischen Texten.

- *informatorisch-instrumentelles und pragmatisches Leseverständnis*

  I: Hat das jetzt nur etwas mit der Textmenge zu tun, was dir Schwierigkeiten bereitet, das heißt, dass man mehrere Seiten lesen muss in einer bestimmten Zeit, oder ist es noch etwas anderes, was dir schwerfällt?
  B: […] [W]äre es freier, würde ich auch sagen, ist es einfacher, das zu verstehen, wirklich auch, sozusagen, die Information aufzunehmen und zu verinnerlichen. (00:09:16-0)

  I: Was heißt bei dir, ›den Text verstehen‹? Worauf läuft das hinaus, wenn man einen Text verstanden hat oder verstehen möchte?
  B: Also auf, ähm, das eine, was drin vorkommt. Also, was passiert ist. Sei es zeitlich, in welchem Rahmen und welche Personen, welche Tiere, je nachdem, welche Literat / Ähm, welcher literarischer Text das ist. Also was passiert, einfach nur ganz kurz. (00:14:15-2)

  I: Ähm, du hast gerade gesagt, es erschließt sich dann eigentlich der SINN, warum man das überhaupt macht.
  B: […] [D]as dann halt der Sinn dahinter ist, dass der Schüler lernt, wirklich auch mal, falls sie in irgendeiner Doktorarbeit das brauchen, von Anfang bis Ende dieses Kapitel durchzulesen, wo diese Informationen drin sind, die rauszusuchen und dann zu nutzen. (00:16:26-1)

  I: […] Du hast trotzdem gemeint, der Lehrer dennoch darauf schaut, ob alles drin ist. Also es gibt letztlich, egal wie sprachlich gewandt man ist, immer, ich sag mal, einen Faktor, der darüber entscheidet, wie man jetzt die Noten geben kann? Oder /
  B: Ja, also das hab ich eher so gemeint, dass man, wenn man / Also man hat diese Fakten, sagen wir mal, man muss in einer Geschichte / In einer Geschichte kommt vor: Der Apfel fällt vom Baum. Dann MUSS das vorkommen. Dann kann man nicht schreiben, irgendeine Banane ist rumgeflogen. Auch wenn man es sich super erklärt. Es ist einfach FALSCH. (00:44:07-8)

- *erweiterter Textbegriff*

  I: Okay. Würdest du, weil wir das jetzt / Hat sich ja so ein bisschen durch das Gespräch durchgezogen, diesen Faktor ZWANG, du hast ja gerade eben gesagt, das hat auch seine positiven Seiten, würdest du versuchen, den herauszunehmen, abzuschwächen?
  B: Ich würde es versuchen, ein Stück weit zu lockern, aber nicht dadurch, dass man diesen ZWANG aufhebt, sondern […] einfach spezifischer zu üben, sozusagen. Sei es jetzt auf dieses Erklären, was dieses Schwierige ist, dass man einfach wirklich mal sagt, jetzt ist es keine Arbeit, wo man irgendwie ein Kapitel erklären muss, sondern IRgendwas. Dann hat man Begriffe, sozusagen, Begrifflichkeiten in verschiedenen Kontexten und diese erklären. In, sagen wir mal, vier Begrifflichkeiten in verschiedenen Kontexten und diese werden erstmal erklärt und dann kann man mit dem Schüler aufarbeiten, WIE genau macht man das. Und das dann einfach anwenden auf literarische Texte. So

würde ich halt dieses, ähm, schwere Lernen des Erklärens umgehen oder verbessern eher. (01:38:15-6)

- *Aufgaben- und Problemorientierung*

I: Du hast auch vorhin gesagt, ähm, die Klausurvorbereitung spielt beim Leseprozess schon eine Rolle. Das heißt, du liest einen Text, weil du eine Klausur darüber schreibst, habe ich dich da richtig verstanden? //
B: Genau. Ähm, wir haben / Verbinden es meistens mit so einem Schulprojekt und, ähm, da hatten wir jetzt auch zum Beispiel über *Der Richter und sein Henker*, machen wir jetzt auch so ein Projekt und da müssen wir, ich glaub, einen Monolog einer Person, also, ähm, dieses, ähm, diese Person halt aus dem Roman schreiben, ähm, aus dem Drama und dann muss man halt sozusagen diesen Text können. Aber da ist es dann auch so, wir haben, ähm, einen Seitenrahmen gegeben. Wir müssen 15 Seiten diesen Monolog / Also den Monolog schreiben aus diesen 15 Seiten, was da wie passiert. Wie diese Person sich bewegt, was macht, was diese Person gerade fühlt. So, dann gucke ich mir nicht die 30 Seiten danach an. Dann gucke ich mir diese 15 an. Also das ist dann auch wieder so, da hab ich da wieder diesen Rahmen, 15 Seiten, aber nicht dieses ganze Buch, diese ganze LekTÜRE. (00:13:11-2)

»Wenn man trotzdem den Text, diese QUINTessenz nicht versteht, dann bringt einem diese beste Vorbereitung auch relativ wenig.«

Die Beobachtung, dass verschiedene Personen ein und denselben Text auf ganz unterschiedliche Weise rezipieren, führt Peter auf sozialisatorische Faktoren, motivationale Aspekte und kognitive sowie affektive Strukturen zurück.

- Beispiele

I: Holst du dir noch irgendwie anders Hilfe außer im Internet?
B: Ähm, natürlich mit Klassenkameraden, die es, ähm, eher verinnerlichen. Die es halt einfach auch einfacher haben. Entweder haben die es durch Geschwister erfahren, durch Bekannte, oder die einfach auch mehr hinterher stehen, sozusagen, die diesen Fokus mehr auf dieses Roman LEsen, verSTEHEN legen, auch in ihrem Privatleben, das heißt nach der Schule. Ähm, und dann, die es halt einfacher verstehen. Weil umso häufiger man wahrscheinlich liest, umso einfacher wird es auch, diese vielen langen Texte zu verstehen. Für mich jetzt so als eher WEnigleser, ähm, ist das dann eher so eine Sache vom mehrfach lesen, mehrfach verstehen müssen, bis es dann sitzt. (00:30:06-3)

I: Okay. Wo könnte da der Grund dafür liegen, dass es, ähm, Leute gibt, die den Fokus auf das Verstehen legen können, und andere, denen das weniger gut gelingt?
B: Eigentlich, um es einfach zu sagen, Interesse. Also da ist dann wieder dieser Unterschied, zwischen diesem persönlichen Geschmack, was man eher macht, was man eher WILL. Wo man eher seine Schwerpunkte in, auch in der Entwicklung legt, sozusagen. Will ich mich eher mit Freunden treffen und da was machen oder sitze ich zuhause und lese etwas? Also da ist dann auch wieder so dieser Widerspruch in sich.

> Was man macht, wie man sich entwickelt, wahrscheinlich auch, wie man es gelernt hat, sozusagen. Weil wenn die Eltern Vielleser sind, dann ist man eher dazu verleitet: ›Ah, dann setze ich mich doch einfach dazu mit einem Buch.‹ Anstatt jetzt, wenn die Eltern, ähm, sportlicher sind, und dann geht man auf jedes Turnier mit und dann sitzt man ja auch nicht am Rand und guckt sich ein Buch an. Also das ist dann auch wieder so Umgebung und halt die individuelle Ausrichtung. (00:31:22-3)

> I: Okay. Du hast jetzt gerade vorhin in Zweifel gezogen, dass dieser Umgang mit Texten wahrscheinlich auf fruchtbarem Boden fällt. Ähm, wo liegt da der Grund, warum funktioniert das nicht?
> B: […] Auf jeden Fall hängt es von der Person ab. Will die es lesen, will sie es verstehen? Dann natürlich auch vom Text. Ist der für diese Person, sozusagen, interessiert die der Text? […] Was will die Person haben und was bietet diese Lektüre? Was bietet dieser Text FÜR diese Person? (00:35:43-7)

> I: […] Man hat einen Text vor sich und da gibt es eine Reihe von Buchstaben, von Wörtern, von Sätzen, und trotzdem versteht jeder das ein bisschen anders. Woran liegt das?
> B: Also, da würde ich es mir auch wieder von dieser persönlichen, individuellen Erfahrung, Entwicklung ableiten, sozusagen. Der eine versteht unter einer Sache etwas komplett anderes, weil er es einfach irgendwie verknüpft mit persönlichen Erlebnissen, sei es, er war in einem Wasserpark und dann bei einer Wasserrutsche, denkt er direkt an diese Erinnerung. Der andere war noch nie das und denkt dann an irgendeinen Baumstamm, der den Fluss runterschwimmt, sowas in die Richtung. Also dass DA wieder dieser persönliche, komplette Unterschied und die Aufnahme, WAS dieser Text einem bietet, persönlich, ist dann auch wieder dieser riesige Unterschied, der es dann halt ausmacht, dass jetzt der Lehrer zum Beispiel etwas anderes erwartet als du. Also man sitzt da und denkt: ›SUper, jetzt hab ich das, was ich meine. Der Lehrer meint aber etwas anderes.‹ Und das ist so das Problem an der ganzen Geschichte. (00:37:11-0)

Ergänzt werden die Theoretisierungen um Versatzstücke hermeneutischer und logozentrischer Diskurse. Im Rahmen dieser Ausführungen wird Nichtverstehen weniger als konstitutives und produktives Moment der Rezeption literarischer Texte erkannt, sondern vielmehr als temporäre Irritation identifiziert, die prinzipiell mit der (Mehrfach-)Lektüre des Textes überwunden werden kann. Die harmonisierende und homogenisierende Wirkung der (Mehrfach-)Lektüre transformiert das Nichtverstehen in Verstehen.

- *Nichtverstehen als Problem, das überwunden werden muss*

> I: Du hast gesagt, für dieses Projekt, für diesen Monolog, ähm, muss man den Text können. Was heißt das, ›den Text können‹? //
> B: Also man muss ihn verstanden haben. Das, was ich vorhin so schwer / Gesagt habe, was so schwer ist und was so vielleicht das Problem ist. Das muss man eigentlich jetzt abrufen. (…) Aber das ist halt mehr oder weniger sozusagen das Problem, weil wenn

man nicht verstanden hat, dann liest man sich das zehn-, 15-mal das Buch nochmal durch, bis man dann wirklich so meint: ›Ah, so verläuft das, so geht das.‹ (00:13:50-0)

- *monosemischer Lektürebegriff*

  I: Okay. Das ist ja / Ist das wirklich nur eine Frage des Interesses, was man mit dem Text anfangen kann? Weil wenn man schon so klare Vorgaben bekommt, auf was man zu achten hat, wenn man Fragen bekommt, Aufgaben, müsste man doch auf dieses Verstehen kommen, oder?
  B: Auf jeden Fall. Irgendwann kommt man auch drauf. Nur ob es erstmal auf die Schnelle ist und immer noch das ist, was man selber / Ob man da selber darauf gekommen ist und seine Information hat, und diese dann auch deckungsgleich sind mit die von der anderen Person, das ist dann wirklich das, was dann dieses alleine schon schwere Verstehen nochmal sozusagen schwerer macht. Weil am Ende steht immer noch da: richtig oder falsch. Die Frage besteht immer noch. Entweder ja oder nein. (01:02:47-6)

- *Annahme einer intelligiblen, kohärenten Bedeutungsintention*

  I: Wenn du jetzt so einen Text vor dir hast, einen literarischen Text, wie gehst du damit vor, was machst du damit?
  B: […] Also dann ist wieder dieses Problem mit diesem Verstehen, ähm, verstehen können, was es dann trotzdem, trotz Hinweisen, trotz sauberer Vorgang, also wenn man sozusagen so ein Schema hat, was man abarbeitet, auch wenn man das perfekt beherrscht, wenn man trotzdem den Text, diese QUINTessenz nicht versteht, dann bringt einem diese beste Vorbereitung auch relativ wenig. (01:01:10-6)

»Wenn man doch so gewandt ist, das so zu formulieren, wie man es wirklich meint, dann kann der Lehrer ja auch nichts sagen.«

Peter entwickelt im Gespräch ein bestimmtes Verstehenskonzept und greift hierfür auf ganz unterschiedliche Diskurse zurück, was mitunter auch Widersprüche, Diffusitäten und Inkonsistenzen erzeugt. Die Problematik im Zusammenhang mit der Lektüre literarischer Texte sieht Peter aber weniger im Verstehen an sich, als vielmehr im Akt der Verständigung. Für Peter besteht die wesentliche Frage nämlich darin, wie es dem Einzelnen gelingt, dem jeweiligen Gegenüber die Resultate des eigenen Verstehens verständlich zu machen, sich über das Gelesene auf einer intersubjektiven Ebene zu verständigen. In den Fokus der Problematisierung rückt die Medialität der Schrift und Peter wechselt in einen phonologozentrischen, präsenz-metaphysischen Diskurs. Denn Peter zufolge ist die Verständigung über den literarischen Text über mündliche Realisationsformen wie dem literarischen Unterrichtsgespräch mit keinen größeren Schwierigkeiten verbunden. In solchen Fällen kann der Einzelne auf das Gesagte unmittelbar Bezug nehmen, was es ihm wiederum erlaubt, dem Gegenüber die eigenen Gedankengänge näherzubringen. Eben diese Möglichkeit der kommentierenden und gegebenenfalls korrigierenden Bezugnahme auf das Verbalisierte besteht in schriftsprachlichen Realisationsformen (literaturbezogene Schreibverfahren wie Inhaltsangabe, literarische Erörterung, gestaltende

Interpretation etc.) nicht. Diese Problematik führt Peter auf den sekundären, repräsentativen Charakter der Schrift zurück. Demnach ist die Schrift schon immer durch eine räumliche und zeitliche Distanz vom ursprünglichen Gedanken getrennt und es gibt keine Möglichkeit, diese Distanz im Medium der Schrift zu überbrücken. Innerhalb dieses diskursiven Rahmens reproduziert Peter das für das präsenz-metaphysische Denken typische Paradoxon, dass die Schrift als sekundäres Medium einerseits der inneren Bedeutungspräsenz völlig äußerlich ist, anderseits aber ein Hindernis für das Verstehen darstellt, insofern sie die Intelligibilität der Bedeutungsintention verschleiert.

- *Sekundarität der Schrift*

  I: […] Man hat einen Text vor sich und da gibt es eine Reihe von Buchstaben, von Wörtern, von Sätzen, und trotzdem versteht jeder das ein bisschen anders. Woran liegt das? […]
  B: […] Und aber wenn man doch so gewandt ist, das so zu formulieren, wie man es wirklich meint, dann kann der Lehrer ja auch nichts sagen. Dann hat man es ja erklärt, perfekt. Und dann hat man es wirklich auf den Punkt gebracht. Wenn man das so schafft, dann sagt der Lehrer ja auch nichts. Aber dieses Mittelding, dieses: ›SO hab ich es gemeint und verstehen Sie das so?‹ Das ist halt dieses Problem, was halt dann die Schüler unterscheidet und auch die Meinungen unterscheidet. (00:38:51-3)

- *vermeintlich größere Nähe der Stimme zum intendierten Gedanken*

  I: Ja. Die Fragen, die er im Plenum stellt, wie sehen die aus?
  B: […] Wenn man sagt aber, man bekommt eine Frage und kann direkt darauf antworten, dann bekommt man eine Antwort zurück. […] Das ist dieses Hin-und-Her-Spiel, was dann auch einen sozusagen veranlasst, einfacher und seine Sicht besser rüberzubringen und so auch wahrscheinlich sich mehr in dem Kopf sozusagen (unv.), weil man ja auch diese Geschichte und das, was man selber gesagt hat, verstanden hat, weil man muss das ja vor allen sagen, sozusagen. Diese Aktion, dieses VORsprechen, dieses wirklich, dieses selber sich ausdrücken zu können und nicht nur auf Papier, ist meiner Meinung nach einfacher als irgendwie diesen Text, den man schreibt. […] Also das ist dann eher wieder so ein Problem, wo man gucken muss und, ähm, die Verständlichkeit natürlich abnimmt, auf jeden Fall, wie als würde man es erklären. (00:48:34-8)

- *Möglichkeit des Dialogs, des Kommentars und der Korrektur in mündlichen Äußerungen*

  I: Okay. Was ist da die Schwierigkeit? Also zwischen sich ausdrücken im Plenum und dann sich schriftlich ausdrücken. Warum bereitet es dir Schwierigkeiten?
  B: Wahrscheinlich ist es einfach nur diesen Gedankengängen zu folgen. Ähm, wenn ich Ihnen jetzt auch irgendwelche Sätze aufschreiben würde, dann können Sie ja nicht, was ich damit alles verbinde. Das können Sie ja nicht, sozusagen, alles wissen. Und würde ich es Ihnen erzählen, dann könnte ich da einen EINschub reinmachen. Wenn ich anfange mit irgendwelchen STERNchen in meinen Text reinzuzeichnen (Unterbrechung durch den Kellner), ähm, dann wird es zu kompliziert, also dann versteht es keiner mehr. Und man persönlich wahrscheinlich auch gar nicht mehr. Weil in dem Mo-

ment hat man etwas anderes gedacht als in einem anderen. Auch wenn es um EXakt den gleichen Text geht, weil einem kommen immer neue Einfälle, immer etwas anderes. So finde ich halt auch diesen Zwiespalt zwischen dem Schreiben und Sprechen, deshalb so extrem schwer macht, dieses, ähm, Schreiben, so auf den Tisch zu bringen, wie man will. Also das so, das ist das Hauptproblem, wenn ich das mal so sagen würde. (00:50:30-0)

- *räumliche und zeitliche Distanz zwischen schriftlichem Ausdruck und Bedeutungsintention*

I: Das heißt, das Problem ist, du müsstest dich ständig wieder erklären, du müsstest immer kommentieren und das ist beim Schriftlichen einfach nicht möglich. Hat es etwas mit Exaktheit zu tun, dass du die Ausdrücke nicht findest, um das, ja, zum Ausdruck zu bringen, was du eigentlich sagen möchtest? Oder /
B: […] Weil wenn man zwei, drei Seiten geschrieben hat, dann erinnert man sich nicht UNbedingt nochmal an den ersten Satz und das dann wieder, was man dabei gedacht hat. Das ist dann wieder zu, ähm, zu filtrieren und wirklich das Exakte rauszumachen, das ist halt diese Schwierigkeit, die man im, ähm, persönlichen Gespräch leichter machen kann, weil man da einfach sagen kann: ›Ja, aber eigentlich habe ich das ja SO gemeint.‹ Also jetzt nicht dieses ›Eigentlich habe ich es ja so gemeint‹ in dem Sinne von rausreden, sondern wirklich, um das da Entstandene nochmal zu untermalen, zu unterstreichen, und das geht beim Schriftlichen halt schwer. Da muss man schon extrem exakt sein. (00:52:16-1)

»Es ist eher so eine Sache, wo man sich selber weiterentwickeln muss, um sozusagen sich so zu artikulieren, wie es der Lehrer will.«

Der von Peter reproduzierte phonologozentrische bzw. präsenz-metaphysische Diskurs bietet wiederum Anknüpfungspunkte für kompetenzorientierte Überlegungen. Zwischen schriftlichem Ausdruck und Bedeutungsintention besteht Peter zufolge eine irreduzible Kluft, weshalb die Schrift dazu neigt, den intendierten Gedanken ungenau wiederzugeben. Wenn die Schrift letztlich ein nur unzureichendes Medium ist, um dem jeweiligen Gegenüber die eigene Bedeutungsintention mitzuteilen, so ist der Einzelne dazu aufgefordert, kontinuierlich an der Verbesserung seines schriftlichen Ausdrucks zu arbeiten, um diesen Mangel so weit wie möglich zu beheben. Die Verknüpfung von kompetenzorientiertem und phonologozentrischem Diskurs setzt einen Abstraktionsprozess in Gang. Der konkrete literarische Text in seiner spezifischen Materialität gerät aus dem Blick, stattdessen wird in der Auseinandersetzung mit Literatur der Erwerb von Kompetenzen angestrebt, die losgelöst vom konkreten Gegenstand auch in anderen Handlungskontexten von Bedeutung sind. Im Fokus steht der Erwerb fachlich-methodischer Kompetenzen: Im Umgang mit literarischen Texten erwerben Schüler:innen Sprachkompetenz. Neben der Lesekompetenz kommt der Schreibkompetenz besondere Aufmerksamkeit zu: Schüler:innen sind in der Lage, adressaten- und situationsgerechte Texte zu verfassen, und verfügen über die dazu notwendigen pragmatisch-kommunikativen Kenntnisse. In der Auseinandersetzung mit literarischen Texten erwerben die Schüler:innen:

- *Sprachkompetenz im Allgemeinen*

  I: Warum diese Unterbindung, warum diese Einschränkungen? Wie würdest du das begründen oder warum?
  B: […] [V]ielleicht hat es natürlich auch mit diesem Texte, selber Texte schreiben, selber Texte verstehen und dieses es SELber, das, ähm, aufs Blatt Papier bringen, was man will. Also was der Lehrer in diesem Fall uns sagt, was wir wollen. Ähm, das dann wirklich auch aufzuschreiben und wirklich auch dazu PASSend zu machen. (00:22:24-7)

- *Lesekompetenz*

  I: Okay. Was ich jetzt ganz interessant finde, ist, ähm, am Anfang, als ich dir da die Abbildungen gezeigt hab, und du so die anderen Medienangebote gesehen hast und die Lektüre, da hast du gesagt, bei der Lektüre: ›Das ist eigentlich sinnvoller.‹ Und jetzt haben wir ja gerade so ein bisschen festgestellt, dass es gerade in der Schule so ist, dass dir der Sinn NICHT / Sich nicht erschließt, ja? Ähm, wie kommt dieser Widerspruch, dass du einerseits sagst: Eigentlich ist es etwas Sinnvolles, aber auf der anderen Seite den Sinn dahinter in der Schule erkennst du nicht so?
  B: Also, ähm, auf jeden Fall ist es sinnvoll. Es bringt mich weiter, es ist sozusagen, dieses einfache: Ich lerne lesen. Dieses einfache, schnelle Textverstehen, Text aufnehmen, sowas. Lernt man einfach durch so, ähm, learning-by-doing-Prinzip. (00:34:23-0)

- *Schreibkompetenz: Schüler:innen verfügen über pragmatisch-kommunikative Kenntnisse und können adressaten- und situationsgerechte Texte verfassen.*

  I: Es gibt also auch durchaus Wege, von dem abzuweichen, was der Lehrer möchte.
  B: […] Ähm, es ist eher so eine Sache, wo man sich selber, ähm, weiterentwickeln muss, um sozusagen sich so zu artikulieren, wie es der Lehrer will, wie es andere Leute verstehen können, und sich da selber an die Nase zu fassen und nicht sagen: ›Der ungerechte Lehrer, der hat mir jetzt da etwas Schlechtes gegeben.‹ Als Schüler freut man sich natürlich nicht, das will ich nicht abstreiten. Aber auf jeden Fall hat der Lehrer auch da auch seine Bedenken und die er auch auf jeden Fall äußern muss, weil er will ja im meisten Fall den Schüler zu dieser EINsicht, zu diesem DENken, zu diesem perfektionistischen, ähm, Erklären seiner eigenen Meinung bringen. Und, ähm, deswegen kann man da nicht sagen, es ist ungerecht. Es ist einfach nur extrem schwer, sich so zu erklären. (00:40:59-0)

  I: Ja. Was jetzt aber interessant ist, du hast ja auch gemeint, man könnte sechs Stunden, zwölf Stunden Zeit haben, das wird immer irgendwo, ich sag mal, eine KLUFT da sein, die einen davon trennt, das wiederzugeben, was man eigentlich wiedergeben möchte. Jetzt sag ich mal, in anderen Fächern würde es das nicht geben, oder? […]
  B: […] Und in Deutsch wird halt in diesen Erörterungen extrem auf, ähm, sozusagen, auf diesen Faktor des Erläuterns seiner Meinung Wert gelegt und da ist dann halt wieder dieses: Kann man es, will man es können? Macht man das, was der Lehrer hören will, oder kann man es einfach gar nicht? Und da muss man sich dann einfach

gucken, ob man sich weiterentwickeln kann, so gut wie möglich, oder ob man es eher so stagniert und resigniert. (00:55:02-6)

»Das ist halt schon diese Qualität, die dann halt auch Lehrer oder spätere Arbeitgeber hören und sehen wollen.«

Der kompetenzorientierte Diskurs beeinflusst Peters Vorstellungen bezüglich der Ziele und Funktionen des Literaturunterrichts. Neben den bereits erwähnten fachlich-methodischen Kompetenzen nennt er eine ganze Reihe weiterer Kompetenzen, die nach seiner Vorstellung in der Auseinandersetzung mit Literatur erworben werden:

- *personale Kompetenzen (Durchsetzungsfähigkeit, Ausdauer und Durchhaltevermögen, Anpassungsfähigkeit, Flexibilität und Leistungsbereitschaft, Lernbereitschaft und zielorientiertes Handeln, Auftreten)*

  I: Ähm, du hast gerade gesagt, es erschließt sich dann eigentlich der SINN, warum man das überhaupt macht.
  B: […] Aber ich glaube, der größte Punkt ist, einfach so auch mal zu lernen, dass man so etwas durchziehen MUSS. Dass man halt von Anfang bis Ende, auch wenn es einem nicht unbedingt Spaß macht, einfach dieser Lernprozess von diesem wirklich stupide Seiten-für-Seiten-Lesen. (00:16:26-1)

  I: […] Dann gibt es noch die andere Gruppe, die kann ihre eigene Sicht rüberbringen, und zwar auf eine Art und Weise, dass es der Lehrer nachvollziehen kann und entsprechend auch benotet wird. Würdest du das, dieser Gruppierung so zustimmen? […]
  B: […] Also man kann sich ja eigentlich sozusagen sagen, diese einen, die halt einfach versuchen, das stupide aufzuschreiben: Was will er hören? Dann wird es ja immer persönlicher. Wenn man wirklich dieses Persönliche auf den Punkt hinkriegt, das ist halt schon diese Qualität, die dann halt auch Lehrer oder spätere Arbeitgeber hören und sehen wollen. Und deswegen ist es eigentlich auch / Deswegen ist auch dieser SINN im Unterricht nicht verkehrt. Aber es ist halt schwer zu erreichen. (00:42:42-4)

  I: Okay. Ist das etwas, was dir Angst macht oder dir Sorgen bereitet?
  B: […] Man muss ja auch überlegen, irgendwann hängt da einem, also persönlich hängt ja einem schon viel daran, so gut wie möglich zu machen. Auch diesen Abschluss. Und das hängt halt extrem mit diesem, ähm, sich selber ausdrücken zusammen. Auch in Präsentationen. Man braucht es ja eigentlich immer. (01:08:11-4)

  I: Ist das was, was man dann auch lernen kann?
  B: Auf jeden Fall. Also es ist, meiner Meinung nach, stupides häufig machen, häufig versuchen, bestmöglich machen. Also es ist, ähm, man wacht nicht auf und schreibt den perfekten Text. Aber durch Interessen und individuelles Lernen kann man das auf jeden Fall besser oder schlechter machen. Also, in die andere Richtung geht es auf jeden Fall auch. Wenn man es halt schleifen lässt und nichts macht, dann kann es

auch nicht gut werden. Deswegen, ähm, ist es wahrscheinlich auch bei dem einen oder anderen weniger toll als bei denen, die halt wirklich dahinter hängen. (01:08:52-3)

I: Wie bereitest du dich auf so eine Arbeit vor?
B: […] Aber naja, umso häufiger, desto besser wird es wahrscheinlich irgendwann. Also es ist eher auch wieder dieser Lernprozess: häufiger machen, häufiger lernen, häufiger geübt und besser. (01:12:23-4)

I: Ja, ähm, gibt es aber auch auf der anderen Seite irgendwas, was dir im Deutschunterricht zum Beispiel sehr gut gefällt?
B: Ähm, was mir im Deutschunterricht sehr gut gefällt. Ähm, eigentlich ist es, was jetzt eigentlich wieder ein kompletter Widerspruch an sich ist, dass man zu diesen Sachen gezwungen wird. Also, man hat diese Verpflichtung und lernt es, weil irgendwann muss man es können. Sind wir uns ja einig. Irgendwann muss man auch mal Sachen machen, die man nicht unbedingt will, und da bereitet der Deutschunterricht einen SUPER darauf vor. […] Also dass man da einfach auch mal mehr hingedrückt wird und aber auch lernt, damit umzugehen, zu sagen: ›Ich muss das machen und jetzt versuche ich, es trotzdem noch so gut wie möglich zu machen.‹ (01:35:58-4)

- *aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzen (Stressbewältigung und Belastbarkeit, Problemlösefähigkeit, Zeitmanagement, Nutzen von Wissen und Informationen)*

I: Heißt, das Problem ist, du müsstest dich ständig wieder erklären, du müsstest immer kommentieren und das ist beim Schriftlichen einfach nicht möglich. Hat es etwas mit Exaktheit zu tun, dass du die Ausdrücke nicht findest, um das, ja, zum Ausdruck zu bringen, was du eigentlich sagen möchtest? Oder /
B: Das wahrscheinlich AUCH. Man könnte alles in gewisser Weise besser ausdrücken. Aber man muss halt auch sehen, in einer Klausur hat man zwei Stunden Zeit. Auch wenn es eine dreistündige ist, man muss extrem viel Text auf das Blatt bringen und den dann immer so geWÄHLT zu nutzen. (00:52:16-1)

I: Dieses Exaktsein scheitert also vorwiegend am zeitlichen Faktor?
B: […] Das heißt, ähm, da kommen dann diese mehreren Rahmen zusammen: Textvorgabe, was muss ich daraus machen, irgendwie, in welcher Zeit und so gut wie möglich, und was will der Lehrer haben danach? Diese Punkte muss man sich alle so überlegen und das auf jeden Satz anzuwenden, den man, ähm, auswertet oder dann auch aufschreibt, das ist halt das Komplizierte und das ist halt dieses Schwerere am Schreiben. (00:53:20-8)

I: Wie bereitest du dich auf so eine Arbeit vor?
B: […] Wenn man den Text weiß: Was kommt vor, was passiert? Und was sind so diese wichtigsten Faktoren, was will der Lehrer wahrscheinlich hören, was hat er auch schon gesagt? Teilweise gibt es ja auch so Situationen, wo der Lehrer eine Woche davor sagt: ›Hier, DA‹, ja, genau. Ähm, und dann das halt nochmal durchgehen, nochmals sich anstreichen, auch IM Buch, in der Lektüre, kann man ja damit arbeiten. Und, ähm, dann die richtige Arbeit beginnt halt in der Arbeit erst. Man muss es sich nochmal angucken, durchlesen, wirklich nochmal verstehen, was habe ich da gemeint? Warum habe ich es angestrichen? Weil irgendein Strich auf irgendeinem Namen, das kann ja

alles Mögliche sein. Und, ähm, das dann einfach nochmal wieder zu verstehen und dann wieder so zu erklären, warum genau das ist. (01:12:23-4)

»Wenn ich jetzt an Lesen denke, dann denke ich immer an dieses Muss, an dieses Arbeiten.«

Peter steht ein binäres Schema zur Verfügung, das Differenzierungen nach den beiden Kategorien ›Freiheit‹ und ›Zwang‹ erlaubt. Mithilfe dieser binären Codierung wird die schulische Sphäre als ein Bereich markiert, innerhalb dessen vorwiegend das Mittel des Zwangs Anwendung findet und Verfahren, Instrumente und Techniken der Disziplin zum Einsatz kommen. Nach diesem simplen binären Schema wird die außerschulische Sphäre dem Freiheitspol zugeordnet. Wenn sich Peter etwa zu seiner Lese- bzw. literarischen Sozialisation und seinem privaten Mediennutzungsverhalten äußert, dann stets in Abgrenzung zur schulischen Sphäre, in der Zwang und Disziplin dominieren. Das literarische Lesen in der Kindheit assoziiert Peter mit individueller Entscheidungsfreiheit – die Freiheit, mit den zur Verfügung stehenden Gegenständen machen zu können, was man will –, während er die schulische Pflichtlektüre mit Zwang und Leistungsdruck in Verbindung bringt.

- Beispiele

I: Okay. Ähm, hat sich an irgendeinem Punkt dein Verhältnis zu Texten verändert?
B: Verändert, relativ selten. Aber es kam mal, damals, als ich kleiner war, war der Text sozusagen das, was man lesen WILL und nicht unbedingt muss. Und jetzt wurde es halt zu diesem Müssen. Du MUSST es, du musst es können und musst dabei auch Bezug nehmen. Also er hat sich eigentlich eher, ähm, geändert von diesem freien zu diesem Muss-Gedanken. Also, ähm, wenn ich jetzt an Lesen denke, dann denke ich immer an dieses Muss, an dieses Arbeiten, an dieses, ähm, Dahinterstehen, daran denken müssen, an diese Arbeiten, sozusagen, an diesen arbeitlichen Aspekt und nicht mehr an dieses: die Geschichte wahrnehmen, diese Geschichte aufnehmen, diese Erfahrung. Vielleicht gab es ja irgendeine Lehre in dem Buch. Diese aufnehmen und zu verstehen ist eher in den Hintergrund getreten oder hat sich eher zu diesem: ›Ich muss es jetzt wiedergeben‹, zu diesem Punkt verändert. (01:18:16-7)

I: Okay. Wann würdest du diesen Zeitpunkt verorten, wo sich so das Lesen-Dürfen zum Lesen-Müssen entwickelt hat?
B: Eigentlich so von der Grundschule auf das Gymnasium. Also dieser Wechsel. Weil danach wurde erwartet, dass du es wirklich immer Jahr für Jahr besser kannst, besser machst und dich besser erklärst. Also davor war eher so dieses: ›Mach es mal, probiere es mal.‹ Und es wurde auch etwas von dir erwartet, aber diese STEIgerung von der Fünften bis jetzt zur Neunten, die war spürbar und auch, ähm, ja, ist halt einfach passiert, sozusagen. (01:18:56-4)

In seinen Äußerungen kritisiert Peter die didaktisch-methodische Verwertung des literarischen Gegenstands und in diesem Zusammenhang insbesondere aufgaben- und handlungsorientierte Verfahren. Interessant ist, dass Peter im Interview zwischen zwei Diskurspositionen wechselt. Zum einen reproduziert er selbst an mehreren Stellen einen kompetenzorientierten Diskurs und bringt pragmatisch und utilitaristisch geprägte Einstellungen zum Ausdruck. Zum anderen befasst er sich auf einer metareflexiven Ebene auch durchaus kritisch mit der kompetenztheoretischen und standardbasierten Ausrichtung des Deutschunterrichts. Somit offenbart sich in Peters Antworten sowohl eine affirmative Haltung, die sich in der Internalisierung bestimmter Einstellungen, Denk- und Handlungsmuster widerspiegelt, als auch eine kritisch-reflexive Haltung gegenüber der Praxis des Deutschunterrichts. Wechselt Peter in besagten kritischen Diskurs, so ist er in der Lage, Merkmale literarischen Lesens zu verbalisieren, die im Rahmen des kompetenzorientierten Diskurses nicht zur Sprache kommen (können): Aspekte wie genaue Wahrnehmung oder subjektive Involviertheit; Merkmale, die er mit dem literarischen Lesen in der Kindheit verbindet und die mit der Dominanz der schulischen Sphäre in den Hintergrund getreten sind.

»Das ist ja einfach diese VIELfalt, die es entscheidet, ähm, dass ich eher ein Handy anstatt ein Buch nehme.«

Unter ›Freiheit‹ versteht Peter in erster Linie die Entscheidungs-, Wahl- und Konsumfreiheit des Individuums. Über diesen Freiheitsbegriff ist der liberale Diskurs mit einem konsumistischen Diskurs verknüpft. So präferiert Peter privat vor allem elektronische und digitale Medien, die auf der einen Seite eine permanente und instantane Bedürfnisbefriedigung versprechen, die auf der anderen Seite aber auch auf eine flexible und kurzweilige Nutzung ausgerichtet sind. Peter wählt Medien danach aus, ob sie dieser Simultanität von permanenter und flexibler Verfügbarkeit, von permanenter Wahl- bzw. Entscheidungsfreiheit und ungebundenem Konsum gerecht werden. Für Peter ist es wichtig, ununterbrochen die Möglichkeit zu haben, zwischen verschiedenen Angeboten wählen zu können und gleichzeitig den Konsum so flexibel und unbeschwert wie möglich zu gestalten.

- Beispiele

  I: […] Ähm, ich hab dir mal ganz zu Anfang, ähm, drei Abbildungen mitgebracht, nee, sogar vier sind es, Entschuldigung. Schau die dir einfach mal an, was dir spontan dazu einfällt, und erzähl einfach, ja, was deine ersten Eindrücke sind. […]
  B: […] Das Handy. Gefühlt an der Hand angewachsen, gefühlt schon immer geliebt, schon immer genutzt, ähm, noch nie gebraucht (lacht), aber immer wichtig und immer dabei, aber großteils Kommunikation, Bilder machen, Erinnerungen festhalten, aufschreiben, Wecker stellen, um nicht zu spät in die Schule zu kommen. Also generell kann man sagen, (…) nicht zentral, ABER immer wichtig für das tägliche Überleben, um nicht zu spät irgendwo zu sein. Ja. (00:04:43-6)

I: Okay. Schön, du hast beim Laptop gesagt, jetzt so im Vergleich zu den Büchern, es ist eher etwas, was man in die Hand nimmt, beim Smartphone hast du gesagt, es ist etwas, was an die Hand angewachsen ist. Da interessiert mich schon, warum das BUCH zum Beispiel etwas ist für dich, was du eher nicht in die Hand nehmen würdest.
B: […] [D]as Handy nutzt du einfach permanent. Ich hab es immer dabei, kann damit meine Sachen machen, aber ich, ähm, bin halt auch nicht darauf gebunden. Zum Beispiel, wenn ich das Buch in die Hand nehme, dann hab ich diese eine Geschichte. Dann kann ich zwar einsteigen, wo ich will, aber ich hab diese EINE. Wenn ich auf dem Handy hab, kann ich, wenn ich will, kann ich mir 40 Bücher herunterladen. Hab immer etwas anderes. Ähm, kann mir irgendwelche Bilder angucken, kann schreiben. Das ist ja einfach diese VIELfalt, die es entscheidet, ähm, dass ich eher ein Handy anstatt ein Buch nehme. (00:06:35-3)

I: Was ist da das Schwierige?
B: Immer dieses permanente Dranbleiben. Das, was es halt beim Hörbuch, sozusagen, wenn ich das da so einwerfe, so einfach macht. Man macht es sich an, man hört es, man kann es aufnehmen. Beim Buch muss man anfangen, man liest etwas an einem Abend. Bis zum nächsten Abend hat man vielleicht wieder etwas vergessen, muss man wieder zurück. Und so ZIEHT sich das extrem. Diese Langwierigkeit und dieses wirklich permanente neu anfangen, permanente zurückblättern, permanente Revue passieren zu müssen. Das macht es für mich so bisschen schwierig, da zu folgen und auch dranzubleiben. (00:08:13-6)

»Weil ich will ja nicht in den Unterricht kommen und vom Lehrer sozusagen eine Struktur vorgegeben bekommen.«

Jenes binäre Schema, das zwischen Freiheit und Zwang differenziert, nutzt Peter nicht nur zur Unterscheidung von schulischer und außerschulischer Sphäre, sondern wendet es auch auf den schulischen Bereich selbst an. Unterrichtsgestaltung und Lehrerpersönlichkeit werden danach beurteilt, wie stark sie die Freiheit der Schüler:innen achten bzw. einschränken. Dem binären Schema gemäß unterscheidet Peter zwei Formen der Unterrichtsgestaltung: den traditionellen instruierenden und lehrerzentrierten Unterricht auf der einen Seite (Zwang), individualisierende, differenzierende und handlungsorientierte Formen der Unterrichtsgestaltung auf der anderen Seite (Freiheit).

- *negative Bewertung: der traditionelle instruierende, disziplinierende Unterricht und die autoritäre Lehrerpersönlichkeit*

I: Und, ähm, wenn du jetzt sagen müsstest, was dir an Schule, Unterricht NICHT gefällt, was wäre das?
B: Ähm, der Zwang, immer das zu machen, was man (unv.), um das mal ganz KOMpliziert auszudrücken / Weil man halt immer doch gezwungen ist, DAS zu liefern, was der Lehrer hören will, also was diese andere Person, dieses andere Individuum hören will, und zu diesem Zeitpunkt, wann es der andere hören will. (01:28:59-6)

I: […] Wo zeigt sich der Zwang vor allem?

B: Der Zwang, sei es bei Aufgaben, in dem Fall, dass es entweder richtig oder falsch ist. Entweder hat man es richtig, auch wenn man seine Meinung eigentlich anders besser findet, ist das trotzdem irgendwie falsch, aber, ja. Das ist auf jeden Fall eine häufige Situation. Ähm, aber (...) ich glaube, was sozusagen, dieser Zwang, der zeigt sich NOCH häufiger eigentlich immer dann in Arbeiten, also bei Klausuren. Diese UNsicherheit vor, also nachdem man die Klausur geschrieben hat, und diese Sicherheit, entweder dass man es richtig oder falsch gemacht hat, das ist dieser größte Zwang, der einen als Schüler halt auch sozusagen immer so festhält: ›Hab ich es jetzt richtig, hab ich es jetzt falsch?‹ (01:30:08-8)

- *positive Bewertung: der individualisierende, differenzierende Unterricht und die autoritative, kooperative und partizipative Lehrerpersönlichkeit*

I: Okay. Springen wir mal vom Deutschunterricht komplett auf Schule, Unterricht allgemein. Was an Schule, Unterricht gefällt dir? Was würdest du da sagen? //
B: […] Was ich halt auch gemerkt hab, ist, die Lehrer werden, umso älter man wird, umso besser werden dann, besser in Anführungszeichen, ähm, werden auch die Lehrer zu einem, weil sie einfach dann auch nicht mehr dieses Kind vor dir haben, was sie jetzt meinen so: ›Der muss jetzt das machen, der muss jetzt DAS.‹ Ähm, das wird einfach erwartet, entweder der Schüler macht es, ja oder nein, aber es geht mehr in dieses Legere, in dieses Lockere über, anstatt jetzt dieses stupide: ZACK, zack, zack, Aufgabe, Aufgabe, Aufgabe. Aber, ähm, es wird mehr erwartet mit einfacherer und persönlicherer Übertragung sozusagen. Und das gefällt mir persönlich auch. Weil ich will ja nicht in den Unterricht kommen und vom Lehrer sozusagen eine Struktur vorgegeben bekommen, sondern halt auch mit dem sozusagen in eine Diskussion, ähm, sozusagen verwickelt sein, sozusagen. Ähm, auch aktiv teilnehmen und nicht nur passiv die Aufgaben abarbeiten. (01:28:19-5)

I: […] Gibt es noch andere Punkte, die für dich einen guten Lehrer, Lehrerin ausmacht?
B: […] Aber im Umkehrschluss kann man sagen, durch dieses lockere Schema, durch dieses nicht so gezwungene, nicht zu angestrengte, gestresste, ähm, Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler wird es einfach auch einfacher, etwas zu verstehen. Weil wenn der Lehrer dann einfach auch mal was persönlicher sagt und nicht nur immer in die Gruppe, ins Plenum, so und so und so, sondern auch persönlich den Bezug aufbaut, dann versteht man es auch besser, dann merkt man es sich einfach besser. (01:34:39-9)

»Ich will ja am Ende vom Jahr nicht sagen: ›Oh, in Deutsch, das war ja mal ein Griff ins Wasser.‹«

Peters Äußerungen zur schulischen Auseinandersetzung mit Literatur können im Gesamten als eine Kritik an einem ganz bestimmten Machttypus gelesen werden, der sich in den Praktiken, Techniken und Instrumenten der Disziplinarinstitution Schule materialisiert. Über diesen kritischen Diskurs wird der Deutschunterricht als eine Praxis der Disziplinarmacht identifiziert. Peter gemäß zeichnet sich eine disziplinierende Machtpraxis durch zwei wesentliche Merkmale aus, und zwar durch direkte Instruktion und

Anwendung von Zwang. Im Unterricht wird Zwang über kommunikative Handlungsschemata und spezifische Machtverfahren ausgeübt, die den Handlungsspielraum der Schüler:innen stark eingrenzen (siehe oben). In der Disziplinarmacht ist das Verhältnis zwischen den sozialen Akteur:innen hierarchisch organisiert, die Lehrperson tritt als zentrale Instanz der äußeren Kontrolle auf.

Peter nimmt gegenüber der Disziplinarmacht allerdings nicht nur eine ausschließlich ablehnende, sondern auch eine durchaus affirmative Haltung ein. Die Frage lautet daher, was die Machtwirkungen – die Erfahrung von Zwang und verschiedenen Formen der Einschränkung – akzeptabel macht. Für Peter sind die Machtwirkungen aus mindestens drei Gründen akzeptabel.

Erstens: Peter betrachtet Zwang als konstitutives Element schulbezogener Handlungsprozesse. Zwang ist ein Element, das dem schulischen Handlungsraum immanent ist. Die Akzeptanz von Zwang und Disziplin beruht in dieser Hinsicht auf der eindeutigen Trennung von schulischem und außerschulischem Raum.

- Beispiel

> I: Ja. Heißt das, du hast das irgendwo akzeptiert, oder ist das etwas, was dich ärgert oder frustriert? //
> B: […] [I]ch sehe es dann eher so: ›Okay, ich mach es, in der Freizeit MUSS ich es ja nicht machen.‹ Also, dann kann ich, streiche ich es eher da heraus und mache es in der Schule, mache es durch, mache es so gut wie möglich. Und entweder ist es das, was der Lehrer lesen will, oder nicht. Man versucht sich anzupassen, aber / Also es ist mehr eine Akzeptanz als, ähm, eine irgendwie Stagnierung oder so. (00:24:31-4)

Zweitens: Peter akzeptiert die Techniken, Prozeduren und Instrumente von Zwang und Disziplin, weil er sich mit seiner Subjektposition als Schüler identifiziert. Konstitutiv für diese Subjektposition sind Verfahren der Individualisierung und Homogenisierung. Anders gesagt: Der Einzelne konstituiert sich u.a. über Verfahren der normierenden Sanktion und der hierarchisierenden Leistungsbewertung als Disziplinarsubjekt. Peter akzeptiert Zwang und Disziplin deshalb, weil er in dieser Subjektposition Anerkennung erfahren möchte.

- Beispiel

> I: […] Das heißt, du musst was machen, was du eigentlich gar nicht machen willst, aber du musst es machen.
> B: […] Aber, ähm, für mich kann ich sagen, so dieser ZWIEspalt, zwischen diesem: Ich muss es machen, es kann teilweise Spaß machen, unwahrscheinlich, aber, ähm, es wird sozusagen von mir verlangt, weil ich will ja am Ende vom Jahr nicht sagen: ›Oh, in Deutsch, das war ja mal ein Griff ins, ähm, Wasser.‹ Und dann sozusagen, das will man erreichen, muss dafür das machen, was man gesagt bekommt. Das ist einfach so dieses: Macht man es nicht, schlechte Note, macht man, gut. So, also, das ist dieser Widerspruch, entweder macht man es oder nicht. (00:23:29-8)

Drittens: Die Hoffnung bzw. das Versprechen, dass die im (Deutsch-)Unterricht erworbenen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse zu einem späteren Zeitpunkt einmal nützlich sein werden, macht den im Unterricht erfahrenen Widerspruch von Freiheit und Zwang akzeptabel.

- Beispiel

> I: Ja. Heißt das, du hast das irgendwo akzeptiert, oder ist das etwas, was dich ärgert oder frustriert? //
> B: Nee, also ich hab es eigentlich mehr so akzeptiert und so beiseitegelegt. Ich muss es so gut wie möglich rumkriegen, sozusagen, weil irgendwann bringt es mir wahrscheinlich etwas, irgendwann kann ich mich dann vielleicht, ähm, sei es besser artikulieren, weil man häufiger einen Monolog geschrieben hat oder irgendwie anders da, ähm, mich in irgendeiner Weise VOR bringt, sei es auch nur in irgendwelchen Fakten, die ich dann gelernt hab, über irgendeine Lektüre, Drama, Roman. (00:24:31-4)

An dem Punkt, wo die Machtwirkungen aufhören akzeptabel zu sein, entwickeln Schüler:innen Gegenstrategien, die ihnen innerhalb der bestehenden Machtverhältnisse neue Handlungsoptionen eröffnen (siehe oben). Daran wird deutlich, dass es sich bei diesen Gegenstrategien letztlich um eine indirekte Wirkung der Macht handelt: Die Macht erzeugt in sich selbst die Möglichkeit des Widerstands, sie (prä-)inkorporiert den Widerstand; verleiht ihm eine Form, die der Morphologie der Macht entspricht.

Peters Antworten machen deutlich, dass die schulische Disziplinarmacht nicht ausschließlich repressiv und auch nicht nur in vertikaler Richtung (von oben nach unten) wirkt, sondern verschiedene Handlungsweisen erzeugt. Zum einen werden Schüler:innen gerade dadurch handlungsfähig, dass sie sich der schulischen Disziplinarmacht (ihren Verfahren, Praktiken, Techniken und Instrumenten) unterwerfen. Zum anderen verfügen sie aber auch in Form von Gegenstrategien über Handlungsmacht und können in einem gewissen Rahmen Widerstand leisten.

Aufgrund dieser Doppelbödigkeit der Macht, die neben Akzeptanz auch immer schon Widerstand einschließt, ist auch die Machtposition der Lehrperson in einer konstitutiven Ambivalenz begründet. Die Lehrperson wird zum einen in ihrer Funktion als Disziplinarinstanz akzeptiert: Sie befindet sich in der gesellschaftlich und institutionell legitimierten Position, zu beurteilen, zu bewerten, zu sanktionieren und zu selektieren. Zum anderen verkörpert sich in der Person der Lehrkraft die legitime symbolische Gewalt. Sie wird als Trägerin kulturellen Kapitals anerkannt, an dem die Schüler:innen teilhaben möchten. Aus dieser Doppelfunktion leitet sich die Macht der Lehrperson ab.

Mit der Disziplinarmacht beschreibt Peter eine externalisierte Form der Macht: Macht wird über äußerer Kontrolle und direkte Instruktion ausgeübt, ist hierarchisch organisiert und bündelt sich in der Lehrperson, die als zentrale Instanz der Disziplinarmacht identifiziert werden kann. Neben diesem Machttypus kommt Peter auch auf Formen internalisierter Macht zu sprechen. Ein solcher Machttypus kommt zum einen in Peters konsumistischer Haltung zum Ausdruck: Entscheidungen und Handlungen orientieren sich an individuellen Bedürfnissen und erfolgen unter dem Anspruch auf Flexibilität (siehe oben). Das konsumorientierte Subjekt erhebt Anspruch auf instantane

und personalisierte Bedürfnisbefriedigung. Dabei muss es dem Subjekt möglich sein, den Konsum jederzeit abbrechen und flexibel fortsetzen zu können. Formen internalisierter Macht sind zum anderen auch in der schulischen Sphäre auszumachen. Macht wird in der Schule nicht nur in Form von Disziplinierung, sondern auch in Form von Individualisierung ausgeübt (siehe oben). Im Unterschied zur Disziplinarmacht wird die Lehrperson nicht in ihrer traditionellen Rolle als strenge, autoritäre Machtinstanz wahrgenommen, sondern tritt als kooperativer Interaktionspartner auf, der die persönlichen Interessen und individuellen Anliegen der Schüler:innen kennt. Machtausübung erfolgt nicht in Form äußerer und direkter Kontrolle, sondern beruht im Kern auf der Internalisierung von Macht: Appelliert wird an die Eigenverantwortung der Schüler:innen, die in einem zur Verfügung gestellten Handlungsraum selbstbestimmt und eigenständig agieren.

In seiner Position als Disziplinarsubjekt muss Peter die Machtwirkungen – die für ihn mit der Erfahrung von Zwang und Einschränkung verbunden sind – bis zu einem gewissen Punkt akzeptieren, um in dieser Position Anerkennung zu erfahren. Diese eher affirmative Haltung offenbart sich im Interview vor allem darin, dass Peter über einen kompetenzorientierten Diskurs die Subjektposition des ›kompetenten Schülers‹ reproduziert (siehe oben): Der kompetente Schüler…

- …drückt sich (in schriftlicher Form) verständlich, situations- und adressatengerecht aus.
- …ist durchsetzungsfähig, kann eigenständige, von anderen abweichende Meinungen vertreten.
- …zeigt Ausdauer und Durchhaltevermögen.
- …kann mit schwierigen und belastenden Situationen konstruktiv umgehen.
- …zeigt Lernbereitschaft und treibt die Optimierung seiner Leistung eigenverantwortlich voran.
- …weiß um seine persönliche Wirkung, tritt in Präsentationen souverän und überzeugend auf.
- …lässt sich auch bei hoher Arbeitsbelastung nicht aus der Ruhe bringen.
- …denkt, plant und agiert problemorientiert.
- …löst gestellte Aufgaben im vereinbarten Zeitrahmen.
- …nutzt Wissen und Informationen, um Anforderungssituationen zu bewältigen.

Interessanterweise wird dieser Konstitutionsprozess von Peter im Gespräch als die Erfahrung eines Widerspruchs rekonstruiert. Denn einerseits problematisiert Peter die schulische Disziplin, andererseits sind es die Instrumente und Praktiken der Disziplin, die überhaupt erst das Disziplinarsubjekt hervorbringen und formen. Anders gesagt: Peter weiß, dass die Situation besser sein könnte, aber ihm ist ebenso bewusst, dass er nichts dagegen tun kann und seiner Position als Disziplinarsubjekt nur dann gerecht wird, wenn er die bestehende Situation weitestgehend akzeptiert. Es gibt da ein Moment der Reflexivität, ein Bewusstsein für die gegenwärtige Situation, aber zugleich auch ein aktives Moment der Zustimmung, der Akzeptanz der bestehenden Lage.

Der beschriebene Widerspruch erfährt im Rahmen des Literaturunterrichts gewissermaßen eine Potenzierung. Laut Peter sind Lese- und Verstehenskompetenzen näm-

lich in starkem Maße abhängig von sozialisatorischen Faktoren und den je individuellen Erfahrungen, Wissensbeständen, Einstellungen und Wahrnehmungsschemata (siehe oben). Peter, der sich selbst als »Wenigleser« bezeichnet, sieht sich daher im Nachteil, wenn es darum geht, den normativen Anforderungen und Zielen des Deutschunterrichts gerecht zu werden.

Wird der Punkt erreicht, wo die Widersprüche zu groß werden, wo die Erfahrung von Widerspruch nicht mehr hinnehmbar ist, entwickeln Schüler:innen die schon bekannten Gegenstrategien, um sich der Macht zu widersetzen. Mit diesen Gegenstrategien ist eine weitere Subjektposition verknüpft: Die Position des pragmatisch und utilitaristisch handelnden Subjekts, das in seinen Entscheidungen und Handlungen zeitökonomische Überlegungen berücksichtigt; das effizient denkt, plant und handelt; das sein Denken und Handeln an Nützlichkeitserwägungen ausrichtet. Im Schüler-Subjekt kreuzen sich somit heterogene Subjektpositionen, was mitunter Widersprüche, Ambivalenzen, Unstimmigkeiten etc. erzeugt. Selbst innerhalb disziplinierender Machtverhältnisse können Schüler:innen nicht als monolithische, homogene, in sich konsistente Entitäten beschrieben werden. Die Position des Disziplinarsubjekts weist Momente der Passivität und der Aktivität, der Akzeptanz und der Kritik, der Unterwerfung und des Widerstands auf.

Die Analyse des vorliegenden Interviewmaterials soll Antworten auf zwei zentrale Fragen liefern:

Erstens: Greift Peter auf einen neoliberalen Bildungsdiskurs zurück, um das Thema der Untersuchung zu konstituieren, und wenn ja, wie wirkt sich dieser auf sein Verständnis von schulischer bzw. literarischer Bildung, auf seine literaturbezogenen Einstellungen und auf die Generierung von Konzepten, die den Umgang mit literarischen Texten und insbesondere Verstehens- und Deutungsprozesse betreffen, aus?

In Peters Äußerungen kommen *ökonomische Denk- und Verhaltensmuster* deutlich zum Ausdruck: Entscheidungen und Handlungen werden angepasst an Nützlichkeitserwägungen sowie zeitökonomischen und effizienzorientierten Überlegungen.

Seine Vorstellungen hinsichtlich der Ziele und Funktionen des Literaturunterrichts zeichnen sich durch eine starke *Kompetenz- und Handlungsorientierung* aus. Peter zufolge werden in der Auseinandersetzung mit Literatur primär solche Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse erworben, die unabhängig vom konkreten literarischen Gegenstand auch in anderen Handlungskontexten eingesetzt werden können. Neben fachlich-methodischen Kompetenzen (insbesondere Sprachkompetenz: Lese- und Schreibkompetenz) werden im Literaturunterricht auch personale Kompetenzen (Durchsetzungsfähigkeit, Ausdauer- und Durchhaltevermögen, Anpassungsfähigkeit, Flexibilität und Leistungsbereitschaft, Lernbereitschaft und zielorientiertes Handeln, Auftreten) sowie aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzen (Stressbewältigung und Belastbarkeit, Problemlösefähigkeit, Zeitmanagement, Nutzen von Wissen und Informationen) angebahnt.

Aus diesem Blickwinkel betrachtet stellt literarisches Lernen eine Investition in das zu vergrößernde *Humankapital* dar. Deutlich wird dies vor allem daran, dass Peter seine kompetenzorientierten Überlegungen mit erfolgs-, leistungs- und berufsorientier-

ten Zielvorstellungen verknüpft. In diesem Zusammenhang sind auch literaturbezogene Schreibprodukte und -prozesse von Bedeutung, insofern Schüler:innen durch das Verfassen solcher Texte lernen, einen persönlichen Ausdruck zu finden und sich erfolgreich zu präsentieren – Kompetenzen, die nach Peters Einschätzung auf dem Arbeitsmarkt besonders gefragt seien.

Die Auseinandersetzung mit Literatur wird von Peter als eine variierende Anforderungssituation geschildert, die Schüler:innen problemorientiert und eigenverantwortlich zu bewältigen haben, was wiederum *Flexibilität und Anpassungsfähigkeit* verlangt. Schüler:innen sind permanent dazu angehalten, Entwicklungspotenziale zu ermitteln und die Optimierung der eigenen Leistung voranzubringen. Diesen Anspruch auf Flexibilität und Anpassung formuliert Peter nicht nur in Bezug auf den schulischen Bereich, sondern ebenso im Hinblick auf die außerschulische Sphäre. Auch den privaten Medienkonsum rekonstruiert Peter als eine Anforderungssituation: Für ihn ist es wichtig, jederzeit auf ein an seinen individuellen Bedürfnissen zugeschnittenes Angebot an verschiedenen Gütern und Dienstleistungen zugreifen zu können. Gleichzeitig äußert er das Bedürfnis, den Konsum so flexibel wie möglich gestalten zu können.

Im Auf- und Ausbau von *Resilienz* misst Peter dem Deutschunterricht einen besonderen Stellenwert bei. Im Umgang mit didaktisch inszenierter Literatur lernen die Schüler:innen, mit schwierigen und belastenden Situationen konstruktiv umzugehen und auch über längere Phasen hinweg eine gute Leistung zu erbringen. Peter hat zudem gelernt, Stress über geeignete Aktivitäten wie gemeinsame Treffen mit Freund:innen oder sportliche Betätigung abzubauen.

Peter kritisiert den traditionellen lehrerzentrierten Unterricht. In seinen Augen sollte sich Unterricht nicht auf direkte Instruktion beschränken, sondern stattdessen vor allem anwendungsorientierte Formate bereitstellen, in denen Schüler:innen aktiv mit einbezogen werden und sie die Möglichkeit haben, *individuelle* Lösungswege zu entwickeln.

Bleibt noch die Frage zu klären, wie sich der neoliberale Bildungsdiskurs auf die literaturbezogenen Einstellungen und auf die Generierung von Konzepten, die den Umgang mit literarischen Texten und insbesondere Verstehens- und Deutungsprozesse betreffen, auswirkt.

Die subjektiven Konzepte, die Peter in Bezug auf (literarisches) Verstehen entwickelt, sind stark von einem kompetenzorientierten Diskurs beeinflusst. In seinen Äußerungen dominieren ein informatorisch-instrumentelles, pragmatisches Leseverständnis und ein dazu komplementärer erweiterter Textbegriff. Peter betrachtet die Auseinandersetzung mit Literatur als Anforderungssituation, die Schüler:innen erfolgreich zu bewältigen haben. Das wiederum setzt voraus, dass der Einzelne in der Lage ist, die zur Bewältigung einer Aufgabenstellung notwendigen Informationen in einem Text zu finden, herauszuarbeiten und zu nutzen. Textverstehen wird demzufolge auf die bloße Wiedergabe überprüfbarer Inhalte reduziert; dabei macht es keinen Unterschied, ob sich das Verstehen auf einen literarischen oder pragmatischen Text richtet.

Diesen stärker kompetenzorientierten Diskurs verknüpft Peter mit weiteren, zum Teil sehr heterogenen Diskursen. So greift er u.a. auf einen empirisch-konstruktivistischen Diskurs zurück, der die aktive Konstruktivität menschlicher Informationsverarbeitung betont. Diesem Diskurs gemäß besteht die Rezeption von Texten primär im aktiven Zusammenfügen von im Text übermittelten Informationen mit dem Weltwissen der

Leser:innen. Über diese Bedeutungskonstruktionen verleihen die Rezipient:innen dem Text einen für sie bedeutsamen Sinn. Darüber hinaus hält Peter aber auch am essentialistisch-ontologischen Textbegriff der Hermeneutik fest. Er geht von der Annahme einer kohärenten, intelligiblen Sinnintention aus, auf die sich die Rezeption bezieht. In diesem Zusammenhang wird Nichtverstehen lediglich als temporäre Irritation betrachtet, die durch die harmonisierende und homogenisierende Wirkung der (Mehrfach-)Lektüre behoben werden kann.

Indem Peter die Kernannahme der kognitiv-konstruktiven Textverarbeitung reproduziert, derzufolge verschiedene Rezipient:innen an ein und demselben (literarischen) Text je verschiedene in sich kohärente Bedeutungen generieren, verschiebt er die Verstehensproblematik auf eine pragmatisch-kommunikative Ebene und rückt damit das Problem der intersubjektiven Verständigung über den Text in den Vordergrund. Die Schwierigkeit im Umgang mit didaktisch inszenierter Literatur besteht für Schüler:innen dann darin, die Resultate individueller Sinnbildungsprozesse und Bedeutungskonstruktionen mithilfe von Textbelegen einem Gegenüber nachvollziehbar zu machen.

Überraschenderweise greift Peter in diesem Zusammenhang auch auf einen phonologozentrischen, präsenz-metaphysischen Diskurs zurück. Mit Verweis auf die Medialität der Schrift, d.h. auf ihren sekundären, repräsentativen Charakter, macht Peter auf die irreduzible Kluft zwischen schriftlichem Ausdruck und Bedeutungsintention aufmerksam. Im Rahmen dieses Diskurses rückt die literarische Textgrundlage vollends in den Hintergrund, im Fokus stehen stattdessen die literarischen Schreibprodukte und -prozesse der Schüler:innen. Aufgrund der Medialität der Schrift sind Schüler:innen nämlich mit dem Problem konfrontiert, dass ihre schriftlich verfassten Texte den intendierten Sinn nur unzureichend wiedergeben (können). Für Peter folgt daraus, dass Schüler:innen permanent gefordert sind, ihre schriftliche Ausdrucksweise zu präzisieren und zu verbessern.

Anhand von Peters Äußerungen lässt sich rekonstruieren, wie sich der kompetenzorientierte Diskurs mit weiteren Diskursen verbindet, um einen entscheidenden Abstraktionsprozess in Gang zu setzen. Indem Peter in seinen Theoretisierungen zur Text-Leser-Interaktion vor allem auf sozialisatorische Einflussvariablen sowie kognitive und affektive Zusammenhänge verweist, legt er den Fokus auf das Lese-Subjekt, während er die spezifische Materialität des literarischen Gegenstandes ausblendet. Wenn sich Peter zu den Zielen und Funktionen literarischer Bildung äußert, steht daher auch der Erwerb von Kompetenzen im Vordergrund, die das Individuum losgelöst vom konkreten literarischen Gegenstand auch in anderen situativen Kontexten einsetzen kann. Laut Peter geht es hierbei vor allem um den Erwerb von Schreibkompetenz: Schüler:innen lernen im Umgang mit Literatur situations- und adressatengerechte Texte zu verfassen. Neben diesen fachlich-methodischen Kompetenzen erwerben die Schüler:innen auch personale sowie aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzen. Wenn sich Peter innerhalb dieses kompetenzorientierten Diskurses bewegt, spielen Aspekte literaturbezogener Aushandlungsprozesse wie die Verständigung über literarästhetische Erfahrungen, Rezeptionswirkungen und Alteritätserfahrungen, Wahrnehmung textästhetischer Mittel o.Ä. keine Rolle.

Peter bezeichnet sich im Interview selbst als »Wenigleser«, weshalb davon auszugehen ist, dass er zum Zeitpunkt des Interviews vorwiegend im Rahmen des Deutschun-

terrichts mit Bereichen und Gegenständen von Literatur in Kontakt kam. Aus diesem Grund sind seine Haltung und Einstellungen gegenüber Literatur und literarischem Lesen stark von der disziplinierenden Praxis des Deutschunterrichts geprägt. Literatur und literarisches Lesen assoziiert er in erster Linie mit der Erfahrung von Zwang und verschiedenen Formen der Einschränkung (schulisch vorgeschriebene Lesestoffe und Rezeptionsweisen, Literatur als Gegenstand von Prüfungsverfahren etc.). Laut Peter haben Schüler:innen aus diesem Grund unterschiedliche Gegenstrategien entwickelt. In seinen Beschreibungen dieser Gegenstrategien reproduziert Peter eine vorwiegend pragmatische und utilitaristische Sichtweise auf literarische Texte. Beispielweise beschreibt er den Rückgriff auf online verfügbarer Textzusammenfassungen als eine gängige Praxis, um den zeitaufwendigen Lektüreprozess zu umgehen. Peters literaturbezogene Einstellungen, Haltungen, Denk- und Verhaltensmuster sind somit von Nützlichkeitserwägungen und zeitökonomischen Überlegungen geprägt. Die kompetenztheoretische und standardbasierte Ausrichtung von Unterricht wiederum ermöglicht eine Rationalisierung solcher Denk- und Handlungsmuster. Utilitaristische Erwägungen und kalkulatorische Entscheidungen lassen sich beispielsweise mithilfe eines pragmatischen Leseverständnisses begründen: Wenn die Lektüre literarischer Texte letztlich auf eine reine Informationsentnahme hinausläuft, dann spricht für Peter aus Kosten-Nutzen-Perspektive wenig dagegen, sich diese Informationen auf einem Weg zu beschaffen, der eine deutliche Zeitersparnis verspricht.

Sobald Peter aber den kompetenzorientierten Diskurs verlässt und sich kritisch-reflexiv mit der Praxis des Deutschunterrichts auseinandersetzt, kommt er auch auf andere Aspekte literarischen Lesens wie genaue Wahrnehmung, Imaginationsbildung und subjektive Involviertheit zu sprechen – Aspekte, die Peters Kritik zufolge nur im Privaten eine Rollen spielen, im Literaturunterricht der Sekundarstufe I und II hingen nicht relevant sind. Wenn sich Peter auf solche Merkmale literarischen Lesens bezieht, dann spiegelt dies aber weniger seine eigenen literaturbezogenen Einstellungen und primären Lesemotive wider, sondern dient in erster Linie der Kritik an der schulischen Disziplinarmacht.

Zwischen Peters Kritik an der schulischen Disziplinarmacht und seiner konsumistischen Einstellung besteht eine Komplizität. Beide Diskurse sind über einen spezifischen Freiheitsbegriff miteinander verbunden. Unter ›Freiheit‹ versteht Peter primär individuelle Entscheidungs-, Wahl- und Konsumfreiheit. Der konsumistische Diskurs erzeugt im Individuum das Verlangen nach permanenter Verfügbarkeit, maximaler Flexibilität und instantaner Bedürfnisbefriedigung. Literatur kann Peters Äußerungen zufolge diesen Ansprüchen nicht gerecht werden. Wobei Peter nicht dem literarischen Gegenstand an sich ablehnend gegenübersteht, sondern es ist der Leseprozess, den er meidet. Wie Peter im Gespräch ausführt, kann das Lesen literarischer Texte nämlich nicht problemlos unterbrochen und jederzeit flexibel fortgesetzt werden. Es verlangt ein Mindestmaß an Konzentration, ist verbunden mit reversiblen sowie reflexiven Prozessen und ist daher auch zeitintensiv.

Zweitens: Findet das spezifische literarische Machtverhältnis (die Aporien literarischer Macht) in Peters Äußerungen einen Ausdruck?

Peter konstruiert den literarischen Text als einen Gegenstand, über den er im Rahmen des Deutschunterrichts verfügen muss. Zweifelsohne erweist sich der kompetenzorientierte Diskurs als ein äußerst wirkungsvolles Instrument, wenn es darum geht, die Verfügbarkeit des literarischen Textes sicherzustellen. Über besagten Diskurs entwickelt Peter ein pragmatisches, informatorisches Leseverständnis: Lesen wird im Sinne von *reading literacy* primär mit Informationsentnahme gleichgesetzt. Damit wird literarisches Verstehen auf die Wiedergabe überprüfbarer Inhalte reduziert. Peter reproduziert einen dazu komplementären erweiterten Textbegriff: Literarischen Texten kommt gegenüber pragmatischen Texten keine Sonderstellung zu.

Dennoch thematisiert Peter in seinen Äußerungen vereinzelt auch immer wieder Erfahrungen der Unverfügbarkeit. Etwa dann, wenn er davon spricht, wie er im Unterricht und in Klausuren versucht, die Lesart der Lehrperson zu antizipieren. Die Unsicherheit darüber, ob man den literarischen Text (richtig) verstanden hat, kommt auch in Anschlussgesprächen unmittelbar nach Deutschprüfungen zum Ausdruck. An anderer Stelle betont Peter, dass die Anwendung von Lesestrategien allein noch nicht garantiert, dass die Sinnintention des Textes auch (vollständig) erfasst wird. Peter mystifiziert das Verstehen als etwas, das nicht intentional hergestellt werden kann, sondern das sich vielmehr ereignet und sich deshalb auch der vollständigen Verfügbarkeit entzieht. Die Widerständigkeit des literarischen Textes zeigt sich nicht zuletzt auch daran, dass Peter die literarische Rezeption als kompliziert, schwer und langwierig beschreibt.

- Beispiele

> I: Okay. Schön, du hast beim Laptop gesagt, jetzt so im Vergleich zu den Büchern, es ist eher etwas, was man in die Hand nimmt, beim Smartphone hast du gesagt, es ist etwas, was an die Hand angewachsen ist. Da interessiert mich schon, warum das BUCH zum Beispiel etwas ist für dich, was du eher nicht in die Hand nehmen würdest. […]
> B: […] Im Buch muss man sich SELber reinarbeiten, es ist um einiges komplizierter, schwerer, LANGwieriger vor allen Dingen. (00:06:35-3)

> I: Okay. Wenn du jetzt so einen Text vor dir hast, einen literarischen Text, wie gehst du damit vor, was machst du damit?
> B: Wie gehe ich damit vor? Also, ähm, auf jeden Fall muss ich ihn mir erstmal durchlesen. Teilweise bekommen wir ja immer vom Lehrer sozusagen den Hinweis: ›Macht euch Randnotizen, streicht euch etwas an, schreibt euch, ähm, an den Rand wichtige Wörter, schreibt euch Personenlisten auf.‹ Klar, alles schön und gut, aber wenn man eine Person hat und trotzdem nicht weiß, was mit dieser Person passiert, dann bringt mir die größte Liste nichts. Also dann ist wieder dieses Problem mit diesem Verstehen, ähm, verstehen können, was es dann trotzdem, trotz Hinweisen, trotz sauberer Vorgang, also wenn man sozusagen so ein Schema hat, was man abarbeitet, auch wenn man das perfekt beherrscht, wenn man trotzdem den Text, diese QUINTessenz nicht versteht, dann bringt einem diese beste Vorbereitung auch relativ wenig. (01:01:10-6)

I: Wie bereitest du dich auf so eine Arbeit vor?
B: Das ist so dieses GROSSE Problem: Wie bereitet man sich darauf vor? Was kann man machen, um sich darauf vorzubereiten? Aber, ich muss ehrlich sagen, die Texte verstehen, heißt, einfach nochmal zu lesen, ähm, einfach diese Texte verstehen versuchen und in der Arbeit / Eigentlich lernen, kann man LEIder selten wenig. Aber man kann sich / Wenn man den Text weiß: Was kommt vor, was passiert? Und was sind so diese wichtigsten Faktoren, was will der Lehrer wahrscheinlich hören, was hat er auch schon gesagt? (01:12:23-4)

I: […] Bedeutet das, dass ihr euch über so Texte auch unterhaltet, untereinander? […]
B: Auf jeden Fall nach der Arbeit, diese ersten zwanzig Minuten da, dieser Schockmoment. ›Habt ihr etwas richtig? Was haben die anderen?‹ Das ist immer so diese große FRAGE: ›Was haben die anderen?‹ Auch wenn es von den anderen noch schlimmer sein könnte, einfach zu wissen: ›Haben sie etwas in die Richtung?‹ So dieses / Aber, muss ich ehrlich auch sagen, nach der Arbeit kann man LEIder eh nichts mehr ändern. Dann ist man sozusagen wieder in der Hand vom Lehrer, was man da macht. Aber (…) einfach diese Sicherheit um diesen Text: ›Haben die anderen etwas Ähnliches?‹ Das allein schon zu geben und DArüber redet man auch kurz. (01:14:32-3)

X. Synoptische Analyse

Auf Basis der beiden untersuchten Interviews (siehe Kapitel VIII und IX) wird eine synoptische Analyse durchgeführt. Diese zielt darauf ab, allgemeine Schlussfolgerungen zu ziehen und überindividuelle Positionen und Perspektiven herauszuarbeiten. Es sei noch einmal daran erinnert, dass es sich um zwei verschiedene Interviews handelt und nicht um einen in sich geschlossenen Text. Das erfordert, Gemeinsamkeiten und Trends, aber eben auch Unterschiede festzustellen. Der erste Teil der folgenden Querschnittsanalyse fragt nach den Gemeinsamkeiten in den Sichtweisen, Urteilen und Konzepten der beiden Interviewten, verweist aber auch auf Unterschiede. Im zweiten Teil der Analyse liegt der Fokus nicht auf dem *Was*, sondern auf dem *Wie*: Untersucht wird die Sprache der Interviewten, wobei vor allem Besonderheiten auf der Ebene der Lexik und Semantik sowie sprachstrategische Phänomene in den Blick geraten.

Gemeinsamkeiten in den Sichtweisen, Urteilen und Konzepten der Interviewten

Im Folgenden werden fünf Bereiche, in denen Gemeinsamkeiten zwischen den beiden Interviewten festgestellt werden können, einer näheren Betrachtung unterzogen. Ausgangspunkt der vorliegenden synoptischen Analyse bildet daher die Frage nach Parallelen und Übereinstimmungen in den Aussagen von Max und Peter. Dabei wird es auch darum gehen, in jedem einzelnen Bereich auf Unterschiede und Abweichungen hinzuweisen.

In folgenden fünf Bereichen zeigen sich Gemeinsamkeiten in den Sichtweisen, Urteilen und Konzepten der Interviewten:

a) die Dominanz kompetenzorientierter Perspektiven
b) die Internalisierung pragmatischer und utilitaristischer Denk- und Handlungsmuster
c) die Selbstkonstitution der Befragten als Subjekte zwischen Kritik und Affirmation

d) der Zusammenhang zwischen Konsumorientiertheit, Flexibilität und Eigenverantwortung
e) das Machtpotenzial der Literatur: Möglichkeiten und Grenzen

a. Die Verfügbarmachung der Literatur: kompetenzorientierte Denk- und Handlungsmuster

Sowohl Max als auch Peter nehmen kompetenzorientierte Perspektiven auf den Literaturunterricht ein. In ihren Äußerungen zur schulischen Auseinandersetzung mit Literatur dominieren ein weiter Textbegriff und ein informatorisch-instrumentelles Leseverständnis: Literarischen Texten wird im Vergleich zu anderen Texten keine Sonderstellung zugesprochen und literarisches Verstehen wird auf Informationsentnahme reduziert. Deutlich wird, dass beide das literarische Lesen in der Schule mit aufgaben- und handlungsorientierten Verfahren verbinden: Der Umgang mit literarischen Texten wird als Anforderungssituation geschildert, die Schüler:innen erfolgreich zu bewältigen haben.

Wenn sich Max und Peter zu den Aufgaben, Zielen und Funktionen des Literaturunterrichts äußern, so steht im Vordergrund der Erwerb von Kompetenzen, die losgelöst vom konkreten literarischen Gegenstand und unabhängig vom jeweiligen situativen Kontext auch in anderen Fachkontexten sowie lebensnahen und berufsrelevanten Zusammenhängen von Bedeutung sind. Neben fachlichen Kompetenzen (sprachliche Kompetenzen, insbesondere Schreibkompetenz) sollen Schüler:innen in der Auseinandersetzung mit Literatur eine Reihe von weiteren Kompetenzen erwerben. Zu nennen sind hier insbesondere: personale Kompetenzen (u.a. Durchsetzungsfähigkeit, zielorientiertes Handeln, Auftreten) sowie aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzen (u.a. Problemlösefähigkeit, Zeitmanagement). Auffallend ist, dass in beiden Interviews zeitökonomischen Überlegungen besonders großer Raum gegeben wird: die Frage, wie man im Umgang mit Literatur die zur Verfügung stehende Zeit möglichst produktiv nutzt. Deutlich stärker als Peter legt Max den Fokus auf Lebensweltbezug und Arbeitsmarktorientierung: Viele seiner Überlegungen drehen sich um die Frage, welchen Nutzen die Auseinandersetzung mit Literatur im Alltag und im späteren Berufsleben haben könnte.

In Max' und Peters Äußerungen wird der Umgang mit Literatur nicht als Selbstzweck aufgefasst, sondern steht immer in Zusammenhang mit einer lebensnahen und berufsorientierten Anwendung. In Folge dieses Abstraktionsprozesses tritt der literarische Text in seiner spezifischen Materialität in den Hintergrund, stattdessen gewinnen literaturbezogene und aufgabenorientierte Schreibverfahren (Max: literarische Textanalyseverfahren, »Werkvergleich mit Außentext«; Peter: Inhaltsangabe, literarische Erörterung, gestaltende Interpretation) an Bedeutung: Im Umgang mit literarischen Texten lernen Schüler:innen, situations- und adressatengerechte Texte zu verfassen. Folgt man Max' und Peters Ausführungen, so spielen komplexere Perspektiven wie etwa der Umgang mit Mehrdeutigkeit in schulischen Zusammenhängen eine – wenn überhaupt – nur untergeordnete Rolle.

Die Analyse der beiden Interviews zeigt außerdem, dass sich die Befragten nicht auf kompetenzorientierte Perspektiven beschränken. Beide verknüpfen ihren kompetenztheoretischen Diskurs mit weiteren Diskursen, um die Gegenstände des Gesprächs zu konstituieren. Dabei werden Unterschiede sichtbar in Bezug auf die Wahl der jeweiligen Diskurse. Max reaktiviert insbesondere solche Diskurse, die charakteristisch sind für die hermeneutisch und rezeptionsästhetisch ausgerichtete Literaturdidaktik mit ihren Überlegungen zu Text- und Leserorientierung. Diese Diskurse haben einen starken Einfluss auf die subjektiven Konzepte, die Max zum (literarischen) Verstehen entwickelt. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Max von der Annahme einer einheitlichen, kohärenten Bedeutungspräsenz ausgeht. Textverstehen zielt seinen Aussagen zufolge auf die Rekonstruktion der Sinnintention des jeweiligen Autors ab. Die Offenheit des literarischen Textes wird tendenziell als problematisch wahrgenommen, Ziel der Auseinandersetzung ist deshalb, die geschlossene und harmonische Einheit des Textes (wieder-)herzustellen. Dabei nimmt der Leser die Rolle eines ›Co-Autors‹ oder ›Co-Produzenten‹ ein; er partizipiert aktiv am Bedeutungsprozess. Auf den ersten Blick scheinen diese Vorstellungen mit der pragmatischen und funktionalistischen Konzeption des kompetenzorientierten Diskurses nicht vereinbar zu sein. Mit dem Rückgriff auf den hermeneutischen bzw. rezeptionsästhetischen Diskurs verfolgt Max allerdings eine ganz bestimmte Strategie. Die besagten Diskurse ermöglichen es ihm nämlich, vom literarischen Text als einer geschlossenen, harmonischen Einheit zu sprechen, die Lektüre als einen homogenisierenden Prozess zu bestimmen und das Subjekt als eine einheitliche, intentionale und bedeutungsstiftende Instanz zu konstruieren. Die Fiktionen von Einheit, Identität und Kohärenz bilden das entscheidende Bindeglied zwischen den erwähnten Diskursen. Über diese heterogenen Diskurse gelingt es Max, die Komplexität des literarischen Textes zu reduzieren und die Kontingenzen des literarischen Verstehensprozesses einzuhegen. Auf diese Weise bleibt die Autonomie des Subjekts gegenüber dem Text gewahrt und die Verfügbarkeit des Textes kann als gesichert gelten.

Auch Peter reproduziert vereinzelt Versatzstücke eines hermeneutischen Diskurses. Ähnlich wie Max vertritt er an einigen Stellen ein essentialistisch-ontologisches Textkonzept und einen monosemisch-integrativen Lektürebegriff: Die integrative Lektüre zielt auf die Wiederherstellung eines – wenn auch futuristisch aufgeschobenen – einheitlichen Sinns ab. Dabei kann Polysemie als Nebeneffekt bzw. -produkt der monosemischen Lektüre auftreten. Peter und Max fassen die Kategorie des Nichtverstehens prinzipiell als Problem auf: Nichtverstehen wird weniger als konstitutives und produktives Moment der literarischen Rezeption betrachtet, sondern vielmehr als eine temporäre und zu überwindende Irritation behandelt. Letzten Endes löst die harmonisierende und homogenisierende Wirkung der (Mehrfach-)Lektüre das Nichtverstehen in Verstehen auf. Dass die Wiederholungslektüre weitere Differenzen generiert, die den Progress der Lektüre voranbringen, und damit stets beides erzeugt, Verstehen (Positivität) und Nichtverstehen (Negativität), bleibt in den Äußerungen von Peter und Max hingegen ausgeblendet.

Der hermeneutische Diskurs ist bei Peter nicht in der ausgeprägten Form vertreten, wie es bei Max der Fall ist, sondern blitzt nur bruchstückhaft in einzelnen Äußerungen auf. Peter ergänzt seine kompetenzorientierten Perspektiven um ein konstruktivistisches Erkenntnismodell. Faktoren wie Ambiguität, Polysemie und Polyvalenz werden

im Rahmen dieses Modells auf die Kernannahme einer kognitiv-konstruktiven Textverarbeitung zurückgeführt: Die Textrezeption besteht im aktiven Zusammenfügen von im Text bereitgestellten Informationen mit dem Weltwissen der Leser:innen; in der Rezeption konstruiert der Leser einen für ihn bedeutsamen Sinn. Indem Peter den kompetenzorientierten Diskurs über die Kernannahme der aktiven Konstruktivität menschlicher Informationsverarbeitung mit einem stärker konstruktivistisch ausgerichteten Diskurs verbindet, ist er in der Lage, die literarische Rezeption als eine Text-Leser-Interaktion zu modellieren, wobei das Gewicht deutlich stärker auf der Position des Lese-Subjekts liegt. Da der Fokus auf psychologisch begründete Kognitionszusammenhänge und auf psycho-soziale Prozesse gerichtet ist, geraten der literarische Text und damit auch Faktoren wie Fiktionalität, komplexe Bildhaftigkeit, Unbestimmtheit, Indirektheit, Mehrdeutigkeit etc. aus dem Blick. Dem Subjekt kommt eine Vorrangstellung gegenüber dem (literarischen) Text zu. Umgekehrt wird damit der literarische Text auf einen passiven Gegenstand reduziert, über den das aktive Subjekt frei verfügen kann, auf den es Zugriff hat, den es beherrschen kann.

Besonders auffallend ist, dass Max und Peter in ihren Diskursbündelungen auch explizit Bezug nehmen auf einen phonologozentrischen, präsenz-metaphysischen Diskurs: Beide thematisieren in ihren Äußerungen die Medialität der Schrift und problematisieren deren sekundären Charakter. Beide entwickeln im Interview also eine repräsentative Konzeption der Schrift. Doch auch in diesem Zusammenhang besteht zwischen beiden Jugendlichen ein wesentlicher Unterschied. Im Gegensatz zu Peter bezieht sich Max über den phonologozentrischen, präsenz-metaphysischen Diskurs direkt auf den literarischen Text: Die Schrift als sekundäres Medium verdunkelt die Intelligibilität der Bedeutungsintention und stellt daher ein Hindernis für das Verstehen dar. Hieraus leitet Max die Notwendigkeit literarischer Textanalysen ab, wie sie im Deutschunterricht methodisch-didaktisch vermittelt werden und Anwendung finden. Im Unterschied dazu bezieht sich Peter nicht auf den literarischen Text selbst, sondern auf jene Verfahren, die ihn zum Gegenstand haben. Dabei differenziert er zwischen mündlich (literarisches Unterrichtsgespräch) und schriftlich realisierten Verfahren (Inhaltsangabe, literarische Erörterung, gestaltende Interpretation). In mündlichen Realisationsformen sei es für Schüler:innen möglich, auf den verbalisierten Gedanken unmittelbar Bezug zu nehmen, die Reaktionen des jeweiligen Gegenübers in die eigenen Äußerungen mit einzubeziehen und das Gesagte gegebenenfalls zu ergänzen oder zu korrigieren. In schriftsprachlichen Realisationsformen hingegen besteht diese Möglichkeit nicht: Aufgrund der Sekundarität der Schrift klafft zwischen schriftlichem Ausdruck und Bedeutungsintention eine irreduzible Kluft, weshalb die Schrift dazu neigt, den intendierten Gedanken nur ungenau wiederzugeben. In Bezug auf diese Problematik zeigt sich der phonologozentrische Diskurs anschlussfähig für eine stärker kompetenzorientierte Perspektive: Wenn die Schrift letztlich ein nur unzureichendes Medium darstellt, um dem Gegenüber die eigene Bedeutungsintention näherzubringen, so sind Schüler:innen dazu aufgefordert, (im Rahmen der Auseinandersetzung mit Literatur) kontinuierlich an der Optimierung ihrer schriftlichen Ausdrucksweise zu arbeiten.

In ihren Äußerungen zu didaktisch inszenierter Literatur reproduzieren Max und Peter kompetenzorientierte Sichtweisen auf den literarischen Text und das literarische

Lesen. Die Analyse der Interviews zeigt allerdings, dass sich beide nicht auf einen kompetenztheoretischen Diskurs beschränken, sondern diesen mit weiteren, teilweise einander auch widersprüchlichen Diskursen verknüpfen. Die Befragten unterscheiden sich hinsichtlich der Diskurse, auf die sie Bezug nehmen. Ungeachtet dieser Unterschiede verfolgen beide Befragten mit der Bündelung heterogener Diskurse eine ähnliche Strategie: Stets geht es darum, die Autonomie des Subjekts gegenüber dem (literarischen) Text zu bewahren. Die Verknüpfung unterschiedlicher Diskurse geht in den untersuchten Fällen mit der Herstellung von Subjekt-Objekt-Relationen einher. Nur ein Subjekt, das sich als wirkungsmächtige und selbstbewusste Instanz erfährt und folglich frei über das literarische Objekt verfügen kann, ist in der Lage, in der Auseinandersetzung mit Literatur weitere vom konkreten Textgegenstand abstrahierte Kompetenzen zu erwerben. Vor dem Hintergrund des bisher Gesagten überrascht es wenig, dass die von Max und Peter entwickelten subjektiven Konzepte zum Lese-Subjekt, zum literarischen Text und zur literarischen Rezeption einen Mangel an Kohärenz und Konsistenz aufweisen – schließlich reaktivieren Max und Peter in ihren Äußerungen heterogene Diskurse, was zwangsläufig Widersprüche und Ambivalenzen erzeugt. Die These, dass diese Diffusität auf eine fehlende theoretische Reflexion der unterschiedlichen Konzepte zurückzuführen ist, greift allerdings zu kurz. Eine solche Annahme übersieht nämlich die Strategie, die mit einer solchen Bündelung verschiedener Diskurse verfolgt wird: Primär geht es darum, das Subjekt als eine stabile, souveräne und kohärente Einheit und den literarischen Text als einen verfügbaren Gegenstand zu konstruieren.

b. Die Nutzbarmachung der Literatur: pragmatische und utilitaristische Denk- und Handlungsmuster

Sowohl Max als auch Peter reproduzieren in ihren Äußerungen zur schulischen Auseinandersetzung mit Literatur ökonomische, pragmatische und utilitaristische Denk- und Handlungsmuster. Doch auch in diesem Zusammenhang lassen sich Unterschiede zwischen den beiden Befragten feststellen. Max' Äußerungen zufolge werden zeitökonomische, effizienzorientierte und kalkulatorische Denk- und Verhaltensweisen im Schulunterricht gezielt angebahnt. Über die methodisch-didaktische Gestaltung des Unterrichts, den Einsatz spezifischer Aufgabenformate, bestimmte kommunikative Handlungsschemata und nicht zuletzt über das Verfahren der Prüfung werden im Deutschunterricht eine dezidiert effizienzorientierte Einstellung und Haltung gegenüber literarischen Gegenständen kultiviert. Folgt man Max' Äußerungen, so lernen Schüler:innen im Umgang mit Literatur, in Stresssituationen effizient und outputorientiert zu arbeiten: Das komplexe Aufgabenformat »Werkvergleich mit Außentext« verlangt von den Schüler:innen, innerhalb eines eng gesetzten Zeitrahmens alle für die Aufgabenstellung relevanten thematisch-inhaltlichen Aspekte aus dem literarischen Text herauszuarbeiten, sich präzise auszudrücken und die aufgestellten Behauptungen schlüssig am Text zu belegen und zugleich eine möglichst große Textmenge zu produzieren. Dass sich Max hier nicht auf die deskriptive Darstellung einer bestehenden Situation beschränkt, sondern die erwähnten ökonomischen, pragmatischen und utilitaristischen Denk- und Handlungsmaximen bereits selbst internalisiert hat, zeigt sich deutlich, wenn er im Interview Merkmale guten Unterrichts aufzählt: Max zufolge

sollte der Fokus im Schulunterricht auf der Vermittlung praxisrelevanten Handlungswissens und der Behandlung arbeitsmarktrelevanter und innovativer Themen liegen. Guter Unterricht stellt demnach Lehr-Lernsituationen bereit, in denen Schüler:innen die vermittelten Fertigkeiten und Kenntnisse konkret anwenden können und zur Entwicklung innovativer und zukunftsorientierter Lösungsansätze angeregt werden. Diese Vorstellungen spiegeln sich auch in den von Max formulierten Zielen und Funktionen schulischer Bildung wider: Seinen Vorstellungen gemäß sollten Schüler:innen insbesondere zu problem- und anwendungsorientiertem Denken und Handeln befähigt werden, weil diese Kompetenzen auf dem Arbeitsmarkt von besonders hoher Relevanz seien. Vor dem Hintergrund einer solchen stark ausgeprägten berufs- und arbeitsmarktorientierten Perspektive auf schulische Bildung erfüllt der Deutschunterricht insofern eine bedeutsame Funktion, als dass er Schüler:innen mit den für das Arbeitsleben notwendigen pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen ausstattet.

Im Unterschied zu Max werden bei Peter pragmatische und utilitaristische Denk- und Verhaltensweisen nicht direkt im (Deutsch-)Unterricht forciert. Peters Äußerungen zufolge entwickeln Jugendliche solcherart Denk- und Handlungsmuster als Reaktion auf den im Deutschunterricht erfahrenen Zwang, der über schulisch vorgeschriebene Lesestoffe und Leseweisen auf Schüler:innen ausgeübt wird. Um sich diesem Zwang zumindest ein Stück weit zu entziehen, greifen diese auf bestimmte Gegenstrategien zurück, die von zeitökonomischen, effizienzorientierten und kalkulatorischen Überlegungen sowie Nützlichkeitserwägungen geprägt sind. Der Rückgriff auf online verfügbare Textzusammenfassungen etwa stellt eine solche Strategie dar, um die schulisch verordnete Leseweise zu umgehen. In einem anderen Beispiel schildert Peter, wie er sich in der Rezeption nur auf solche Textstellen beschränkt, die zur Bearbeitung einer Aufgabenstellung notwendig sind. Mit dem Verweis auf Nützlichkeitserwägungen wird die Rezeption des gesamten literarischen Textes als kaum lohnenswert ausgewiesen. Wenngleich pragmatische und utilitaristische Handlungsmuster nicht unbedingt direkt im (Deutsch-)Unterricht angebahnt werden, so ist es wiederum die kompetenztheoretische und standardbasierte Ausrichtung von Unterricht, die eine Rationalisierung solcher Denk- und Handlungsmuster erlaubt. Wird beispielsweise das Verstehen literarischer Texte im Sinne von *reading literacy* auf eine bloße Informationsentnahme reduziert, dann spricht für Peter aus Kosten-Nutzen-Perspektive wenig dagegen, sich diese Informationen auf einem Weg zu beschaffen, der eine deutliche Zeitersparnis verspricht.

Max' und Peters literaturbezogene Einstellungen sind stark von ökonomischen, pragmatischen und utilitaristischen Überlegungen geprägt. Ob diese kalkulatorischen und auf Nützlichkeit ausgerichteten Denk- und Handlungsmuster im Deutschunterricht nun direkt forciert oder doch eher indirekt bewirkt werden, ist am Ende zweitrangig: Sowohl bei Max als auch bei Peter steht in der Auseinandersetzung mit literarischen Texten ein zeitökonomisches, effizienzorientiertes und zweckgerichtetes Handeln im Vordergrund. Und in beiden Fällen dient der kompetenztheoretische Diskurs dazu, entsprechende Denk- und Verhaltensweisen zu rationalisieren.

c. Disziplinierte Subjektivität: zwischen Kritik und Affirmation

In ihren Ausführungen zu Schule und Unterricht im Allgemeinen thematisieren Max und Peter zwei verschiedene Formen der Machtausübung: Sie beziehen sich einerseits auf einen disziplinierenden Machttypus (externalisierte Macht) und andererseits auf einen individualisierenden Machttypus (internalisierte Macht). In beiden Interviews wird deutlich, dass sich die schulische Institution durch die gleichzeitige Existenz von mindestens zwei unterschiedlichen Machttypen auszeichnet. Da ist zum einen die traditionelle Vorstellung von Schule als einer Disziplinarinstitution: Schule als ein Ort der äußeren Kontrolle, an dem in einer zumeist direkten und unmittelbaren Form Macht ausgeübt wird. Schüler:innen lernen und erwerben bestimmte Fertigkeiten, Fähigkeiten und Verhaltensweisen, und zwar im Rahmen geregelter Kommunikationen (lehrerzentrierter, instruierender Unterricht, Fragen und Antworten, Befehlsstrukturen, Ermahnungen, kodierte Zeichen des Gehorsams, Leistungsbewertung etc.) sowie durch eine Reihe von Machtverfahren (normierende Sanktion, Verfahren der Prüfung etc.). In der Disziplinarmacht ist das Verhältnis zwischen den Akteur:innen in Form einer vertikalen Hierarchie organisiert; die Lehrperson kann als zentrale Instanz der äußeren Kontrolle identifiziert werden. Zum anderen vertreten Max und Peter eine moderne Auffassung von Schule, der zufolge im Unterricht nicht mehr allein die direkte Instruktion, sondern vielmehr das Handeln im Fokus stehen sollte. In individualisierenden Formen der Machtausübung wird der Lehrer von den Lernenden nicht in seiner traditionellen Rolle als strenge, autoritäre Machtinstanz wahrgenommen, sondern dieser tritt als kooperativer Interaktionspartner auf, der die persönlichen Interessen und individuellen Anliegen seiner Schüler:innen kennt. Machtausübung erfolgt in diesem Machttypus nicht in Form äußerer und direkter Kontrolle, sondern beruht im Wesentlichen auf der Internalisierung von Macht: Appelliert wird an die Eigenverantwortung der Schüler:innen, die in einem zur Verfügung gestellten Handlungsraum selbstbestimmt und problemorientiert agieren.

In zwei wichtigen Punkten stimmen Max und Peter überein: Beide führen den Deutschunterricht als Beispiel für eine disziplinierende Machtform an und beide üben scharfe Kritik an der schulischen Disziplinarmacht; individualisierende Formen der Machtausübung bewerten sie hingegen positiv. Unterschiede bestehen hinsichtlich der Gründe, aus denen die Kritik erfolgt. Im Fall von Max geht die Kritik aus einer Diskrepanz hervor, die zwischen seiner Selbstpositionierung als Schüler und dem im Unterricht herrschenden Machtverhältnis besteht. Max zufolge sollte ein Schüler nicht nur über praxisorientiertes Handlungswissen verfügen, sondern auch in der Lage sein, unternehmensorientiert planen und handeln zu können. Mit jener Subjektposition, die einem stärker individualisierenden Machtverhältnis zugeordnet werden kann, identifiziert sich Max. Doch für den Unterricht der meisten Fächer sei nach wie vor ein traditionelles, stärker disziplinierendes Machtverhältnis kennzeichnend: Das disziplinierte Subjekt beschränkt sich auf die Reproduktion vermittelter Wissensinhalte, vermeidet jegliche Anstrengung, geht Problemen aus dem Weg, denkt und handelt unstrukturiert. Max' Äußerungen zufolge könnten Schüler:innen, die sich mit besagter Position identifizieren, zwar kurz- und mittelfristig durchaus schulische Erfolge erzielen, doch auf längerer Sicht seien mit dieser Strategie erhebliche Nachteile verbunden:

Jenen Jugendlichen würden wichtige arbeitsmarktrelevante Kompetenzen wie Innovationskompetenz oder Problemlösungskompetenz fehlen, weshalb sie in der Konkurrenz um Arbeit nur geringe Chancen hätten. Max' Kritik an der schulischen Disziplinarmacht ist also in kompetenz- und arbeitsmarktorientierten Vorstellungen von schulischer Bildung begründet: Das kompetente, unternehmensorientierte und eigenverantwortlich handelnde Subjekt steht im Gegensatz zu disziplinierenden, instruierenden und vertikal organisierten hierarchischen Machtverhältnissen.

Peters Kritik an der schulischen Disziplinarmacht ist im Vergleich zu Max umfassender und bildet das zentrale Thema des Interviews. Die Kritik von Max besagt im Kern, dass die im traditionellen Schulunterricht vorherrschenden disziplinierend-instruierenden Formen die Schüler:innen nicht ausreichend auf die Anforderungen des Berufs- und Arbeitslebens vorbereiten würden: Ein solcher Unterricht bringe keine lern- und leistungsbereiten, problem- und anwendungsorientierten und eigenverantwortlich handelnden Subjekte hervor. In Peters Äußerungen hingegen spielen all diese Gesichtspunkte keine besondere Rolle, seine Kritik ist grundsätzlicher Natur. Er assoziiert mit der schulischen Disziplinarmacht nämlich die Erfahrung von Zwang, d.h. die Einschränkung persönlicher Freiheiten. Peters Aussagen beziehen sich daher auch nicht exklusiv auf die Praxis des Deutschunterrichts, sondern sind als eine Kritik zu verstehen, die sich gegen den Schulapparat als Ganzes und die dort vorherrschenden Praktiken der Disziplinarmacht richtet. Der Verweis auf die schulische Auseinandersetzung mit Literatur als eine spezifische Praxis des Deutschunterrichts dient Peter im Interview lediglich als Beispiel für ein disziplinierendes Machtverhältnis. Im Deutschunterricht wird Zwang über verschiedene Praktiken, Verfahren und Instrumente ausgeübt. Zum einen interagiert und kommuniziert die Lehrperson mit den Schüler:innen mittels direkter Anweisungen und Vorgaben. Gemeint sind schulisch verordnete Lektürestoffe und Leseweisen. Zum anderen erfolgt die Auseinandersetzung mit Literatur für gewöhnlich handlungs- und aufgabenorientiert. In der Regel schließt sich an die Textrezeption ein literaturbezogenes Schreibverfahren an. Und nicht zuletzt steht die Auseinandersetzung mit Literatur auch im Kontext von Leistungsüberprüfung und -bewertung. Mit diesen Praktiken – direkte Instruktion, Aufgabenorientierung, Leistungsüberprüfung – werden dem Handlungsspielraum des Schülers Grenzen gesetzt, was Peter als massive Einschränkung persönlicher Freiheiten wertet. Seinen Äußerungen zufolge erfährt der literarische Gegenstand eine Funktionalisierung im Dienste der schulischen Disziplinarmacht. Die Einbettung des Literaturunterrichts in eine Mikrophysik der Disziplin hat entscheidenden Einfluss auf Peters lese- und literaturbezogene Einstellungen, was er im Interview auch explizit zum Ausdruck bringt. Mit der Dominanz der schulischen Disziplinarmacht seien Aspekte literarischen Lesens wie subjektive Involviertheit, Perspektivenübernahme, Identifikations- und Partizipationsprozesse in den Hintergrund gerückt. Der Verweis auf solcherart Merkmale literarischen Lesens überrascht, insofern sich Peter im Interview selbst als »Wenigleser« bezeichnet. Peters Äußerungen spiegeln daher nicht unbedingt seine eigenen literaturbezogenen Einstellungen und primären Lesemotive wider. Der Verweis auf Merkmale literarischen Lesens dient einzig und allein der Kritik an der schulischen Disziplinarmacht, die sich im Deutschunterricht und im Besonderen in der Auseinandersetzung mit Literatur offenbart.

Max und Peter führen im Kontrast zu solchen Formen disziplinierender Machtausübung auch Beispiele für den individualisierenden Machttypus an, den beide prinzipiell positiv bewerten. Der springende Punkt ist, dass der individualisierende Machttypus im Unterschied zur Disziplinarmacht gerade nicht als Form der Machtausübung identifiziert wird. Max und Peter begreifen sich selbst als aktive, eigenverantwortlich handelnde Akteure und verkennen dabei, dass der Handlungsraum, in dem sie sich bewegen, durch die didaktischen und methodischen Entscheidungen der Lehrperson vorstrukturiert ist.

Mit den verschiedenen Machtformen, die die beiden Jugendlichen in ihren Ausführungen thematisieren, ist auch die Konstruktion unterschiedlicher Subjektpositionen verbunden. Abhängig vom jeweiligen Machttypus agiert der Schüler mit einem anderen Selbst- bzw. Rollenverständnis und übernimmt andere Einstellungen, Denk- und Verhaltensweisen – weshalb zwischen den verschiedenen Subjektpositionen Spannungen auftreten können. Wir haben es also beim Schüler-Subjekt nicht mit einer homogenen, in sich geschlossenen Einheit zu tun, sondern in ihm kreuzen sich unterschiedliche Subjektpositionen. Die Äußerungen der beiden Befragten lassen die Schlussfolgerung zu, dass es an schulischen Institutionen fließende Übergänge und Überlappungen geben muss, und zwar zwischen traditionellen disziplinierenden und stärker modernen individualisierenden Formen der Machtausübung. Die Simultanität unterschiedlicher Machtformen hat zur Konsequenz, dass Schüler:innen zwischen verschiedenen Rollen und Anforderungen hin- und hergerissen sind – was sowohl Max als auch Peter als Erfahrung von Widerspruch und Ambivalenz rekonstruieren.

Doch auch für sich betrachtet ist das Disziplinarsubjekt bereits in sich gespalten. Die Analyse der beiden Interviews führt mehr als deutlich vor Augen, dass sich die beiden Befragten nicht nur kritisch gegenüber der schulischen Disziplinarmacht äußern, sondern bisweilen auch eine durchaus affirmative Haltung einnehmen: Sie identifizieren sich mit ihrer Position als Disziplinarsubjekt. Die Akzeptanz der schulischen Disziplinarmacht ist wesentlich in dem institutionell verankerten und hierarchisch organisierten Machtverhältnis zwischen Lehrerperson und Schüler:in begründet. Einerseits wird die Lehrperson als Trägerin kulturellen Kapitals anerkannt, an dem die Schüler:innen teilhaben müssen, um in ihrer institutionell festgelegten Rolle, aber auch in ihrer gesellschaftlichen Funktion handlungsfähig zu werden. Sie besuchen den Schulunterricht, um Fertigkeiten, Wissen, Einsichten, Wertvorstellungen und Verhaltensweisen zu erwerben, zu erweitern, einzuüben und zu vertiefen. Andererseits wird die Lehrkraft auch in ihrer Funktion als Disziplinarinstanz anerkannt: Sie befindet sich in der gesellschaftlich und institutionell legitimierten Position, zu beurteilen, zu bewerten, zu sanktionieren und zu selektieren. Schüler:innen akzeptieren die Techniken, Prozeduren und Instrumente der Disziplin, weil sie sich mit ihrer Subjektposition identifizieren und in dieser Position Anerkennung erfahren möchten. Konstitutiv für diese Subjektposition sind Verfahren der Individualisierung und Homogenisierung: Der Einzelne konstituiert sich u.a. über Verfahren der normierenden Sanktion und der hierarchisierenden Leistungsbewertung als Disziplinarsubjekt. Aufgrund dieser Gespaltenheit der eigenen Subjektposition, wird die Disziplinarmacht in beiden Fällen eben nicht nur kritisiert und problematisiert, sondern insofern auch bejaht, als dass Max und Peter Vorstellungen reproduzieren, die innerhalb der kritisierten Machtverhältnisse etabliert wurden.

In beiden Interviews zeichnet sich somit eine Doppelbödigkeit der Macht ab: Die Disziplinarmacht birgt in sich sowohl Momente der Akzeptanz als auch solche der Kritik. Damit ist die Macht nicht nur als repressiv, sondern ebenso als produktiv zu charakterisieren: Schüler:innen befinden sich nicht in einer ausschließlich passiven Position, sondern werden gerade dadurch handlungsfähig, dass sie sich der Disziplinarmacht unterwerfen, die Praktiken und Instrumente der Macht bis zu einem bestimmten Punkt akzeptieren. Die Disziplinarmacht grenzt den Handlungsspielraum der Schüler:innen nicht nur ein, sondern eröffnet überhaupt erst ein Feld möglicher Handlungen. Dazu gehört auch die Möglichkeit, innerhalb der Grenzen der Macht Widerstand zu leisten – was z.B. in den von Peter beschriebenen Gegenstrategien zum Ausdruck kommt (siehe oben). Deutlich wird, dass es sich bei der individualisierenden Machtform um eine Macht umgekehrten Vorzeichens handelt: Während in Schilderungen zur Disziplinarmacht die repressive Dimension im Vordergrund steht, wird in Beschreibungen individualisierender Formen der Machtausübung die produktive Seite hervorgehoben und die repressive Dimension hingegen ausgeblendet.

Die Analyse der beiden Interviews zeigt, dass Aussagen zu didaktisch inszenierter Literatur nicht losgelöst von bestehenden schulischen Machtstrukturen betrachtet werden dürfen. Die lese- und literaturbezogenen Einstellungen ebenso wie die verschiedenen subjektiven Konzepte zum (literarischen) Verstehen weisen einen unmittelbaren Bezug auf zu den im Interview thematisierten Machtverhältnissen und -wirkungen. Die Bewertungen, die die beiden Jugendlichen im Interview vornehmen, wie auch die literaturbezogenen Konzepte und Vorstellungen, die sie im Gespräch entwickeln, sind daher nicht nur im Hinblick auf die unterschiedlichen reproduzierten Diskurse zu untersuchen, sondern müssen auch in Beziehung gesetzt werden zu den Verfahren, Praktiken, Techniken und Instrumenten der schulischen Macht. In den untersuchten Interviews wird der Literaturunterricht immer wieder als Beispiel für die schulische Disziplinarmacht angeführt. Daher sind alle Äußerungen zu didaktisch inszenierter Literatur gleichzeitig als Kritik an einer bestimmten Form der Machtausübung zu verstehen. Wenn sich Max im Interview zu seinen Vorstellungen bezüglich literarischer Bildung äußert und in diesem Zusammenhang den Erwerb berufs- und anwendungsorientierter Kompetenzen in den Vordergrund rückt, dann ist damit eine Kritik an der schulischen Disziplinarmacht verbunden, insofern ein Unterricht, der sich primär durch Disziplin und direkte Instruktion auszeichnet, den erwähnten Zielvorstellungen nicht gerecht werden kann. Und wenn Peter in seinen Ausführungen Nützlichkeitserwägungen und kalkulatorische Überlegungen zur Sprache bringt, dann steht auch dies in Zusammenhang mit einer Kritik an der Disziplinarmacht, insofern die im Interview widergespiegelte pragmatische und utilitaristische Haltung eine Reaktion ist auf die schulisch vorgeschriebenen Lesestoffe und Leseweisen. Dass sich in den Interviews neben Kritik auch Akzeptanz niederschlägt, kommt darin zum Ausdruck, dass Max und Peter Vorstellungen, Konzepte, Einstellungen, Ansprüche etc. reproduzieren, die innerhalb der kritisierten Machtverhältnisse erzeugt wurden. In Anbetracht dessen, dass sich die Befragten über ihre Äußerungen nicht als kohärente, homogene Identitäten konstituieren, sondern verschiedene und teilweise auch einander widersprüchliche Subjektpositionen einnehmen, löst sich der vermeintliche Widerspruch auf.

d. Das Begehren des *Homo consumens*: instantane Bedürfnisbefriedigung und permanente Flexibilität

In ihren Äußerungen zum privaten Mediennutzungsverhalten reproduzieren Max und Peter einen konsumorientierten Diskurs. Beide bevorzugen elektronische und digitale, vor allem audiovisuelle Medienangebote, die eine instantane Bedürfnisbefriedigung versprechen und auf eine flexible und kurzweilige Nutzung ausgerichtet sind. Im Fall von Max kann diese Präferenz auf die zunehmende Entdifferenzierung des Freizeit- und Schullebens zurückgeführt werden. Max begreift seinen Medienkonsum als Anforderungssituation, die darin besteht, den Konsum mit den Pflichten und Anforderungen des Schul-, Familien- und Alltagslebens in Einklang zu bringen. Dementsprechend bevorzugt er solche Medienangebote und -formate, die einen flexiblen und möglichst unbeschwerten Konsum versprechen. Hier zeigen sich deutliche Überschneidungen zwischen der Position des konsumorientierten Subjekts und jenem, das sich als unternehmerisches Selbst begreift. Das unternehmerische Selbst verfügt über die Fähigkeit, Schule und Freizeit miteinander in Einklang zu bringen, es verfügt über eine ausgewogene ›Work-Life-Balance‹. Das Subjekt als Konsument:in wiederum hat die konsum-, unterhaltungs- und dienstleistungsorientierte Logik der spätkapitalistischen Kultur verinnerlicht und versucht dem daraus resultierenden Anspruch auf Flexibilität und Verfügbarkeit gerecht zu werden.

Im Fall von Peter funktioniert dieser Begründungszusammenhang nicht, denn er grenzt private von schulischer Sphäre deutlich ab. Den privaten Medienkonsum assoziiert er mit einer bestimmten Vorstellung von Freiheit: Für ihn realisiert sich darin der umfassende Anspruch auf Entscheidungs-, Wahl- und Konsumfreiheit. Der Verweis auf den privaten Medienkonsum ist Teil von Peters Kritik an der schulischen Disziplinarmacht: Das schulische Disziplinarsubjekt und das konsumorientierte Subjekt stehen sich nämlich diametral gegenüber. Während ersteres sich den Vorgaben der Disziplin unterordnen muss, befindet sich letzteres in der Position, zwischen mehreren, den individuellen Bedürfnissen entsprechenden Angeboten frei wählen zu können. Es ist gerade dieser Hinweis auf Individualität, Persönlichkeit, Autonomie etc., der den gemeinsamen Nenner von alltäglichem Konsumismus und individualisierenden Machtformen bildet.

Max und Peter formulieren unabhängig voneinander den Anspruch, permanent zwischen verschiedenen den individuellen Bedürfnissen entsprechenden Gütern und Dienstleistungen wählen und dabei den Konsum so flexibel und unbeschwert wie möglich gestalten zu können. In diesem Anspruch kommt eine bestimmte Form von Subjektivität zum Ausdruck: Der Fokus liegt auf einem Subjekt, das die Bereitschaft zeigt, sich wechselnden Situationen anzupassen, flexibel auf unvorhersehbare Ereignisse zu reagieren etc.; seine Entscheidungen und Handlungen orientieren sich primär an den eigenen, individuellen Bedürfnissen und erfolgen unter dem unbedingten Anspruch auf Flexibilität. Diese Form von Subjektivität hat auch prägenden Einfluss auf Max' und Peters lese- und literaturbezogene Einstellungen: Denn es ist weniger der literarische Gegenstand an sich, den beide meiden, als vielmehr der Leseprozess. Sie ziehen den flüchtigen Konsum elektronischer und digitaler Medienformate sowie auditiver und audiovisueller Unterhaltungsmedien der Lektüre literarischer Texte vor, weil die

produktive Anstrengung, die die Lektüre literarischer Texte erzeugt, im Widerspruch zu der (gesellschaftlich-ökonomischen) Anforderung an Flexibilität und Verfügbarkeit steht. Das Lesen literarischer Texte kann eben nicht vollständig der Logik des flüchtigen, genussvollen Konsums, der jedwede Anstrengung vermeiden will, untergeordnet werden: Sowohl Max als auch Peter schildern die Erfahrung, dass das Lesen literarischer Texte mit dem Bedürfnis, den Konsum jederzeit abbrechen und flexibel fortsetzen zu können, unvereinbar ist.

Die Analyse der beiden Interviews legt den Schluss nahe, dass ein Zusammenhang bestehen muss zwischen kompetenzorientierten, pragmatisch-utilitaristisch ausgerichteten Perspektiven auf Literatur, der Kritik an der schulischen Disziplinarmacht, der positiven Bewertung individualisierender Formen der Machtausübung und einer konsumorientierten Subjektivität. Daran wird auch deutlich, dass schulische und außerschulische Sphäre über verschiedene Diskurse miteinander verbunden sind. Dementsprechend stehen Max und Peter vor der Herausforderung, einer ganzen Reihe verschiedener Subjektpositionen oder Rollenvorstellungen gerecht werden zu müssen: der Position des disziplinierten Subjekts, des kompetenten Subjekts, des flexiblen Subjekts etc.; der Rolle des Schülers, der Rolle des (Selbst-)Unternehmers, der Rolle des Konsumenten etc. Auch in den Ausführungen zu didaktisch inszenierter Literatur spiegelt sich der Versuch wider, diesen heterogenen Subjektpositionen und Rollen sowie den daran geknüpften Vorstellungen, Konzepten, Deutungsmustern, Denk- und Verhaltensweisen, Ansprüchen und Bedürfnissen gerecht zu werden. Darin zeichnet sich die Tendenz ab, den literarischen Text als einen Gegenstand zu konstruieren, den es verfügbar und nutzbar zu machen gilt – und zwar immer unter der Wahrung einer bestimmten Vorstellung von Subjektivität: einem Subjekt, das über seine Gegenstände autonom, flexibel und seinen individuellen Bedürfnissen entsprechend verfügen kann.

e. Das Machtpotenzial des literarischen Textes: Möglichkeiten und Grenzen des Widerstands

Sowohl bei Max als auch bei Peter liegt das Gewicht im literarischen Machtverhältnis stärker auf der Position des Lese-Subjekts. Wir haben es also in beiden Fällen mit einem asymmetrischen Verhältnis zwischen Lese-Subjekt und literarischem Text zu tun, in dem ein Machtüberschuss auf Seiten des Lese-Subjekts besteht und die Macht des literarischen Textes stark eingegrenzt ist. Max und Peter reproduzieren ganz unterschiedliche, teilweise auch einander widersprüchliche Diskurse, und zwar stets mit dem Ziel, ein asymmetrisches Machtverhältnis – die Vorrangstellung des Lese-Subjekts gegenüber dem literarischem Text – herzustellen und damit die Verfügbarkeit des literarischen Textes als gesichert zu markieren. Damit stellt sich die Frage, ob es beiden Jugendlichen durchgehend gelingt, das hegemoniale Verhältnis von Lese-Subjekt und literarischem Text diskursiv herzustellen, oder ob das Machtpotenzial des literarischen Textes nicht doch vereinzelt im Interview aufblitzt.

Die Diskurse, die Max und Peter zur Verfügung stehen, tendieren dazu, die Macht des literarischen Textes zu begrenzen und die Aporien der literarischen Macht zugunsten eines stabilen Verhältnisses zwischen Lese-Subjekt und literarischem Text, in dem das Subjekt die Autorität über den Text beansprucht, aufzulösen. Dieses strategische

Ziel ist vor allem auf die Dominanz des kompetenzorientierten Diskurses zurückzuführen: Nur ein Subjekt, das sich als wirkungsmächtige und souveräne Instanz erfährt und folglich über den literarischen Text verfügen kann, ist auch in der Lage, in der Auseinandersetzung mit Literatur vom konkreten Textgegenstand abstrahierte Kompetenzen zu erwerben. Nichtsdestoweniger lassen sich in beiden Interviews Äußerungen identifizieren, die von der nachhaltigen Machtwirkung des literarischen Textes zeugen.

Max und Peter erläutern im Interview, wie das literarische mit dem schulischen Machtverhältnis verschränkt ist. Die Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler:in und die mit der jeweiligen Position verbundenen Aufgaben, Funktionen, Zielsetzungen, Handlungen, Rituale, Codes etc., in denen sich dieses Verhältnis materialisiert, haben wiederum Einfluss auf das literarische Machtverhältnis. In ganz bestimmten Situationen können die schulischen Machtverhältnisse jedoch deutlich stärkere Wirkungen zeitigen. Gerade in Prüfungssituationen verschärft sich für die Schüler:innen das Paradoxon, über den Text als das Unverfügbare verfügen zu müssen. Denn hier ist die Anforderung, den Text zu beherrschen, mit einer Leistungsbewertung verknüpft, die wiederum konstitutiv ist für die symbolische Identität des Schülers. Schüler:innen erfahren in einer solchen Situation, dass die Stabilität ihrer symbolischen Identität von dem Nachweis abhängt, über den Text verfügen zu können.

Bei Peter gliedert sich die geschilderte Problematik in drei Bereiche auf. Erstens macht er beim Lesen literarischer Texte die Erfahrung, dass sich diese der unmittelbaren Verfügbarkeit entziehen: Die Lektüre literarischer Texte beschreibt er als »kompliziert«, »schwer« und »langwierig«. Zweitens formuliert er im Interview eine grundsätzliche Kritik an der schulischen Disziplinarmacht, die für ihn auch in der schulischen Pflichtlektüre zum Ausdruck kommt. Drittens möchte er dennoch seiner Rolle als Schüler gerecht werden, die sich u.a. über das Verfahren der Prüfung und dem Instrument der Leistungsbewertung konstituiert. Konfrontiert mit dieser Problematik hat Peter einige Strategien entwickelt, die seine Handlungsfähigkeit garantieren (siehe oben). Der Rückgriff auf online abrufbare Textzusammenfassungen etwa stellt in diesem Zusammenhang ein probates Mittel dar, um der beschriebenen Problematik Herr zu werden: Mit dieser Gegenstrategie gelingt es Peter nämlich, sich der schulischen Disziplinarmacht zu widersetzen, den Text verfügbar zu machen und seiner Rolle als Schüler gerecht zu werden.

Während Peter die Unverfügbarkeit des literarischen Textes insofern als Problem betrachtet, als dass sie die Integrität seiner symbolischen Identität als Schüler bedroht, schildert Max auch Situationen, in denen die Destabilisierung institutionell verankerter Rollen als positiv und befreiend erfahren wird. Im Interview bezieht sich Max beispielsweise auf eine Deutschstunde, die eine Erzählung von Franz Kafka zum Gegenstand hatte. Max macht die Erfahrung, dass der Text sich dem deutenden Zugriff entzieht; er lässt sich nicht in eine Bedeutungstotalität einschreiben und irritiert zumindest vorübergehend das in der methodisch-didaktisch modellierten Unterrichtspraxis manifestierte Machtverhältnis von Lehrperson und Schüler:in. In dem von Max angeführten Beispiel verfügt ein literarischer Text über das Potenzial, das Nichtverstehen sowohl auf Seiten der Schüler:innen als auch auf Seiten der Lehrperson zu exponieren und auf diese Weise das disziplinäre Machtverhältnis aufzuhebeln. Dieses Beispiel zeigt, dass sich die Macht(-wirkung) des literarischen Textes (auch) in der Destabilisierung von

Machtverhältnissen äußern kann. Die Lektüre des Textes bedeutet für Max insofern einen Lustgewinn, als dass sich vermeintlich stabile Machtverhältnisse und festgefügte Macht- bzw. Subjektpositionen als zerbrechlich erweisen. Gleichwohl findet die Auseinandersetzung mit Kafkas Erzählung im Rahmen des Deutschunterrichts statt und damit sind der Macht des literarischen Textes Grenzen gesetzt. In Max' Ausführungen bleibt die Vorstellung vom Text als einer harmonischen und homogenen Ganzheit und vom Subjekt als einer kohärenten Einheit letzten Endes unangetastet, denn die didaktisch inszenierte Auseinandersetzung mit dem Text ist mit der Intention verbunden, das stabile Verhältnis zwischen Lese-Subjekt und literarischem Text wiederherzustellen, und strebt danach, Nichtverstehen in Verstehen zu verwandeln und den Text verfügbar zu machen.

Allen Bemühungen zum Trotz, den literarischen Text als einen verfügbaren und verwertbaren Gegenstand zu konstruieren, kommt auch Peter immer wieder auf das Gefühl einer gewissen Unsicherheit zu sprechen, das den Umgang mit Literatur zu begleiten scheint: die Erfahrung, nicht vollständig über den Text verfügen zu können, ihn nicht vollkommen zu verstehen. Peter macht diese Erfahrung vor allem in der Vorbereitung auf Prüfungen, wobei das Gefühl der Unsicherheit auch nach Klausuren bestehen bleibt und fortwirkt. Folglich schildert Peter die Anschlusskommunikation unter Schüler:innen als eine Praxis, bei der es weniger darum geht, Ergebnisse miteinander zu vergleichen, sondern eher das Gefühl der Unsicherheit in Bezug auf den literarischen Text und den eigenen Deutungsversuch aufzulösen.

In Max' und Peters Ausführungen kommt ein grundsätzliches Misstrauen gegenüber der Kategorie des Nichtverstehens zum Ausdruck. Sowohl für Peter als auch für Max ist die Erfahrung von Nichtverstehen weniger konstitutives und produktives Moment der literarischen Rezeption als vielmehr ein Mangel, ein zu überwindender Zustand, der das vermeintlich stabile Verhältnis von Lese-Subjekt und literarischem Text gefährdet und damit auch das Selbstverständnis des Subjekts als einer kohärenten Instanz irritiert, was sich wiederum in einem Gefühl von Unsicherheit bemerkbar macht. Beide Jugendlichen greifen daher auf verschiedene Verfahren wie Totalitätsmodelle (Max) oder Lesestrategien (Peter) zurück, um das Nichtverstehen in Verstehen zu überführen und auf diese Weise den Text verfügbar zu machen. Doch werden in beiden Interviews auch immer wieder Beispiele angeführt, in denen der Versuch, das Textverstehen intentional herzustellen, scheitert.

Es bleibt allerdings festzuhalten, dass Max und Peter die Macht des literarischen Textes mit der Reproduktion diverser Diskurse einhegen. Anders gesagt: Mit den ihnen zur Verfügung stehenden Diskursen können beide nur sehr begrenzt über das Machtpotenzial des literarischen Textes sprechen. Über jene Diskurse werden der literarische Text als verfügbarer und verwertbarer Gegenstand und das Lese-Subjekt als autonome und wirkungsmächtige Instanz konstruiert: In Max' und Peters Äußerungen befinden sich Lese-Subjekt und literarischer Text in einem asymmetrischen Machtverhältnis, in dem das Lese-Subjekt die Verfügungsgewalt über den literarischen Text innehat.

Die Sprache der Interviewten

Im Folgenden soll näher auf die Sprache der Interviewten eingegangen werden. Im Fokus der Untersuchung stehen Besonderheiten auf der Ebene der Lexik und Semantik sowie sprachstrategische Phänomene. Dabei wird Bezug genommen sowohl auf sprachlich-rhetorische Mittel, die in beiden Interviewtexten eingesetzt werden, als auch auf solche, die nur für den individuellen Fall identifiziert werden können. Die Analyse nimmt folgende Merkmale in den Blick:

a) Vagheitsausdrücke
b) Begriffe aus dem Bedeutungsfeld ›Rätsel und Geheimnisse‹
c) Begriffe aus dem Bedeutungsfeld ›Physik und Chemie/Trennverfahren‹
d) Inkonsistenzen in der Verwendung der Begriffe *Sinn, These, Analyse*
e) Begriffe aus der Wortfamilie ›Widerspruch‹
f) Begriffe aus der Wortfamilie ›Information‹
g) Problematisierungen
h) Begriffe aus der Synonymgruppe ›Zwang und Einschränkung‹
i) Begriffe aus der Synonymgruppe ›Genauigkeit‹
j) binäre Oppositionspaare
k) rechtfertigende Argumentationsmuster

a. Die Verwendung von Vagheitsausdrücken

Wenn sich Max im Interview zu Prozessen der Sinnbildung und Verfahren der Textdeutung äußert, verwendet er durchgehend Vagheitsausdrücke: *im Prinzip, eigentlich, (eher, immer) so, irgendwie, irgendwo, irgendwann, irgendwas, irgendein, relativ, sag ich mal, ungefähr, (ein) bisschen*. Wie die verschiedenen Teilprozesse literarischer Textanalysen im Einzelnen ablaufen, erläutert Max in der Regel nicht näher. Versucht er jedoch, diese Prozesse zu verbalisieren, so markiert er die Ungenauigkeit des Geäußerten nicht selten mithilfe von Vagheitsausdrücken. Die Frage, ob der Gegenstand der Äußerungen – Prozesse der Sinnbildung und Verfahren der Textdeutung – die Markierung von Vagheit notwendigerweise evoziert, muss an dieser Stelle offenbleiben.

In den Interviewäußerungen von Peter liegt der Schwerpunkt eher auf literaturbezogenen Schreibverfahren und den damit verbundenen formalen und sprachlichen Anforderungen und weniger auf dem deutenden Zugriff auf literarische Texte. Peters Antworten enthalten zwar auffallend häufig das Adverb *sozusagen*, wobei die hohe Frequenz speziell dieses einen Ausdrucks eher auf die routinierte Verwendung eines semantisch armen Begriffs schließen lässt und weniger die explizite Markierung von Vagheit nahelegt.

b. Die Verwendung von Begriffen aus dem Bedeutungsfeld ›Rätsel und Geheimnisse‹

Wenn sich Max im Interview zum Verfahren der literarischen Textanalyse äußert, verwendet er häufig Begriffe aus dem Bedeutungsfeld ›Rätsel und Geheimnisse‹: In der Aus-

einandersetzung mit literarischen Texten versuchen Schüler:innen, der Sinnintention des Autors *auf die Spur zu kommen*, den Sinn des Textes *aufzuschlüsseln*. Weitere Varianten: *jemanden auf die Spur führen, herausfinden*. Auf diese Weise verleiht Peter dem literarischen Text die Aura eines nur schwer zu lösenden Rätsels.

c. Die Verwendung von Begriffen aus dem Bedeutungsfeld ›Physik und Chemie/Trennverfahren‹

In seinen Äußerungen zum literarischen Textanalyseverfahren greift Max wiederholt auf das Verb *herausfiltern* (oder in verkürzter Form: *rausfiltern*) zurück. Mithilfe eines Filters werden Feststoffe aus einem Gas- oder Flüssigkeitsstrom zurückgehalten. Ebenso ist es möglich, Licht durch einen Filter gehen zu lassen, und auf diese Weise unerwünschte Bestandteile zu entfernen. Mit dem Verb *filtern* wird also ein geregeltes Trennverfahren beschrieben; das Verb *herausfiltern* legt dabei den Akzent auf das Abgesonderte. Im vorliegenden Fall suggeriert das Verb, dass es sich bei der literarischen Textanalyse um ein Verfahren handelt, das nach bestimmten Regeln oder Gesetzmäßigkeiten verläuft.

Im Unterschied zu Max aktiviert Peter dieses Bedeutungsfeld deutlich seltener, doch auch bei ihm taucht an zwei Stellen das Verb *filtrieren* auf. Während sich Max mit dem Verb *(heraus-)filtern* auf das Entwickeln von Deutungsthesen im Rahmen von Textanalysen bezieht (den Sinn eines Textes *herausfiltern*), verwendet Peter den Ausdruck *filtrieren* in Bezug auf das schriftliche Ausdruckvermögen von Schüler:innen, die beim Verfassen eigener Texte versuchen, sich so verständlich wie möglich auszudrücken.

d. Die diffuse Verwendung der Begriffe *Sinn, These, Analyse*

In seinen Ausführungen zum literarischen Textanalyseverfahren verwendet Max die Begriffe *Sinn*, *These* und *Analyse* nicht einheitlich und grenzt sie auch nur selten voneinander ab. Das eine Mal äußert Max, dass die Sinnintention des Autors beim Lesen automatisch erfasst wird, das andere Mal erklärt er, dass der Text-Sinn nur mithilfe textexterner Hinweise entschlüsselt werden kann. Im einen Fall bildet die aufgestellte Deutungsthese den Ausgangspunkt der literarischen Textanalyse, im anderen Fall dient das Analyseverfahren dazu, die im Text relevanten Stellen zu ermitteln, um auf dieser Basis wiederum eine Deutungsthese zu formulieren.

e. Die Verwendung von Begriffen aus der Wortfamilie ›Widerspruch‹

Im Interview thematisiert Peter immer wieder Widersprüche, die im Zusammenhang schulisch inszenierter Literatur auftreten. Um diese Erfahrung von Ambivalenz zu verbalisieren verwendet Peter synonym zum Begriff *Widerspruch* auch den Ausdruck *Zwiespalt*. Die Erfahrung von Widerspruch hängt primär mit Prozessen zusammen, über die sich Peter als Schüler-Subjekt konstituiert: Das ist zum einen die Kritik an der schulischen Disziplinarmacht, das ist zum anderen aber auch die Akzeptanz der verschiedenen Verfahren und Instrumente der Disziplinarmacht, die für das Schüler-Subjekt konstitutiv sind. Zwischen diesen beiden Polen – Kritik und Affirmation – entfaltet sich der von Peter beschriebene Widerspruch.

f. Die Verwendung von Ausdrücken aus der Wortfamilie ›Information‹

In seinen Äußerungen zur schulischen Auseinandersetzung mit Literatur verwendet Peter auffallend häufig das Nomen *Information*, das Verb *informieren* und das Adjektiv *informativ*. Darin kommt die Dominanz eines pragmatischen, instrumentell-informatorischen Leseverständnisses zum Ausdruck: Das Lesen literarischer Texte wird im Sinne von *reading literacy* mit Informationsentnahme gleichgesetzt. Synonym zum Begriff *Information* greift Peter an einzelnen Stellen auch auf den Ausdruck *Fakten* zurück.

g. Problematisierende Äußerungen zur schulischen Auseinandersetzung mit Literatur

Wenn sich Peter im Interview zu didaktisch inszenierter Literatur äußert, so nimmt er in erster Linie eine problematisierende Perspektive ein. In seinen Äußerungen liegt der Fokus auf Problemen und Schwierigkeiten, die in der Text-Leser-Interaktion, aber auch in der intersubjektiven Verständigung über den literarischen Text auftreten können. In diesem Zusammenhang dominieren in Peters Äußerungen Ausdrücke wie *Problem, problematisch, schwierig* oder *schwer*.

h. Die Verwendung von Begriffen aus der Synonymgruppe ›Zwang und Einschränkung‹

Wenn Peter über den Deutschunterricht spricht, greift er vornehmlich auf solche Ausdrücke und sprachliche Muster zurück, die assoziativ mit der Erfahrung von Zwang, Einschränkung und Bevormundung verbunden sind: *Rahmen, Einschränkung/einschränken/beschränken, Vorgabe/vorgeben/vorsetzen, vorwegnehmen, Zwang, müssen, fordern/verlangen, Unterbindung, von jemandem etwas gesagt bekommen*.

i. Die Verwendung von Begriffen aus der Synonymgruppe ›Genauigkeit‹

Genauigkeit ist für Max das entscheidende Kriterium, an dem sich Schüler:innen im Rahmen literarischer Textanalysen (»Werkvergleich mit Außentext«) zu orientieren haben. Die Lehrkraft beurteilt die Schreibprodukte der Schüler:innen danach, ob die angeführten Argumente schlüssig aufgebaut sind und die schriftliche Ausdruckweise präzise ist. Besonders häufig verwendet Max den Begriff *Präzision*, daneben tauchen auch die folgenden Begriffe auf: *schlüssig, genau, eindeutig, Struktur, verständlich, sauber, exakt*. Mit der Redewendung *den Nagel auf den Kopf treffen* bringt Max diesen Anspruch auf Genauigkeit bildlich zum Ausdruck. Mit der Maxime der Präzision ist auch das ökonomische Prinzip verbunden, einen möglichst hohen Output zu erzielen. So spricht Max im Zusammenhang des literarischen Textanalyseverfahrens davon, jeden Aspekt des Textes *auszuschlachten* und *komplett auszuschöpfen*.

Auch für Peter spielt dieser Gesichtspunkt eine hervorgehobene Rolle, wenn er sich zu literaturbezogenen Schreibverfahren im Deutschunterricht äußert: Beim Verfassen eigener Texte müssen Schüler:innen auf eine adressatenorientierte und situationsgerechte Wortwahl achten. In diesem Zusammenhang verwendet Peter die folgenden Aus-

drücke und sprachlichen Muster: *perfektionistisch, perfekt, auf den Punkt (hinkriegen), Verständlichkeit, exakt, genau, passend, sinnvoll, strukturiert, etwas gut/besser ausdrücken*.

j. Die Verwendung binärer Oppositionspaare

Im Interview mit Max kommt dem binären Oppositionspaar ›Wissen/Nicht-Wissen‹ eine strukturelle Funktion zu. Er verwendet dieses binäre Muster, um die vertikale Organisation des Machtverhältnisses zwischen Lehrperson und Schüler:in zu charakterisieren. So ist die Machtposition der Lehrkraft nicht allein in ihrer Funktion als Disziplinarinstanz begründet, sondern äußert sich auch darin, dass sie Trägerin kulturellen Kapitals ist. In seinen Äußerungen konstruiert Max die Lehrperson als ein Subjekt, das Zugang zu einem exklusiven Wissen hat, an dem die Schüler:innen sukzessive teilhaben. So verfügt die Lehrperson beispielsweise in Bezug auf die Deutung literarischer Texte über eine *Musterlösung*, über etwas bereits *perfekt Ausformuliertes*. Und für die Beurteilung der Schreibprodukte verwendet die Lehrperson einen *Bewertungsbogen*, der für die Schüler:innen jedoch völlig intransparent zu bleiben scheint.

Ein weiteres binäres Oppositionspaar, auf das Max im Interview zurückgreift, ist die Gegenüberstellung von innen und außen. Dieses Gegensatzpaar verwendet Max, wenn er sich zur Text-Leser-Interaktion äußert. Max spricht von einem *Hineingeworfen-Sein* des Lesers in das Innere des Textes. Damit wird die Lektüre als ein Prozess beschrieben, über den das Lese-Subjekt keine vollständige Kontrolle hat: Es ist dem literarischen Text ein Stück weit ausgeliefert. Dabei handelt es sich um eine der wenigen Stellen im Interview, an denen Max dem Lese-Subjekt eine passive Rolle zuordnet, während er dem literarischen Text einen aktiven Part zuspricht. Dessen ungeachtet unterscheidet Max mit diesem binären Konstrukt ein Text-Innen von einem Text-Außen: Damit fixiert er einen Bereich, auf den das Subjekt von außen Zugriff hat. Das Verhältnis von außen und innen ist bei Max jedoch ambivalent. Das eine Mal unterstützt die Nähe zum Text das Verstehen (der Leser kann sich mit dem Erzählten identifizieren). Das anderen Mal stellt eine zu große Nähe zum Text ein Hindernis für das Verstehen dar (der Leser wird mit der Unverfügbarkeit des Textes konfrontiert, er erfährt den Text als das Andere, das Unbekannte, das Unvertraute).

Auch im Interview mit Peter erfüllt ein binäres Gegensatzpaar eine zentrale strukturierende Funktion: die Gegenüberstellung von Freiheit (positiv besetzt) und Zwang (negativ besetzt). Peter nutzt diese binäre Konstruktion auf zweierlei Weise. Das eine Mal zieht Peter damit eine Grenze zwischen schulischer und außerschulischer Sphäre, wobei Schule und Unterricht mit der Erfahrung von Zwang und Disziplin assoziiert werden, während der außerschulische Raum mit Freiheit – individuelle Entscheidungsfreiheit, Wahl- und Konsumfreiheit – verknüpft wird. Das andere Mal wendet Peter das binäre Schema auf den schulischen Bereich selbst an und scheidet damit disziplinierende Formen der Machtausübung von individualisierenden Machtpraktiken.

Ein weiteres binäres Gegensatzpaar, das Peter im Interview wiederholt aufgreift, sind die beiden Kategorien *richtig* und *falsch*. Laut Peter können zu einem literarischen Text durchaus unterschiedliche Lesarten oder Deutungsansätze vorliegen, in der Beurteilung dieser verschiedenen Textauslegungen kommen am Ende dennoch die Kategorien *richtig* und *falsch* zum Tragen. Peter geht also davon aus, dass grundsätzlich

jede Aussage zu einem literarischen Text nach dem binären Prinzip ›richtig/falsch‹ beurteilt werden kann.

k. Die Verwendung rechtfertigender Argumente in Bezug auf Handlungen und Entscheidungen von Lehrpersonen

Sowohl Max als auch Peter neigen dazu, Entscheidungen, Bewertungen und Urteile von Lehrpersonen zu verteidigen, auch wenn sie zu ihren Ungunsten ausfallen. Anstatt Entscheidungen und Handlungen der Lehrkraft zu hinterfragen, verweisen beide auf die Eigenverantwortung der Schüler:innen: Die Gründe für schlechte Leistungsbewertung werden nicht in systemischen und institutionellen Bedingungen (z.B. zu hohe Anforderungen, erhöhter Stress, fehlende Transparenz bezüglich der Lernziele und Kriterien der Leistungsbewertung) gesucht, sondern auf das nachlässige Verhalten, die mangelnde Lern- und Leistungsbereitschaft und/oder die fehlende fachliche Kompetenz von Schüler:innen zurückgeführt. Zudem haben Äußerungen und Handlungen der Lehrperson schon allein aufgrund der gesellschaftlich legitimierten Machtposition und institutionell gefestigten Rolle Gewicht und werden daher von Max und Peter nicht in Zweifel gezogen.

XI. Literatur als Gegendiskurs: das Interview mit ›Lukas‹

> »Also ich hab Erfahrungen […] gemacht, die die meisten Leute nicht machen. […] Romane sind halt auch ein Teil unrealistisch, was man nicht jeden Tag miterlebt, und ich hab auch Sachen miterlebt, die ANdere europäische, die meisten Europäer nicht wirklich miterleben. […] DAS könnte vielleicht der Grund sein, warum ich eher zu Romanen neige als Sachtexte.« (01:07:22-9)[1]

Das Gespräch mit Lukas weicht in einigen Punkten von den Interviews aus dem Gesamtkorpus ab. Im Unterschied zu den anderen beiden untersuchten Einzelfällen (siehe Kapitel VIII und IX) handelt es sich bei Lukas somit um einen auffällig untypischen Fall. Während der systematische Fallvergleich zwischen Max und Peter nach dem Prinzip des minimalen Kontrasts erfolgte, dient der Fall ›Lukas‹ dazu, einen maximalen Kontrast herzustellen. Das Interview mit Lukas orientiert sich an der zweiten Version des Leitfadens, in der der Bildimpuls der Warm-Up-Phase durch einen kurzen literarischen Text ersetzt wurde (siehe Kapitel VII).

Lukas war zum Zeitpunkt des Interviews 14 Jahre alt und besuchte die 9. Klasse einer privaten, staatlich anerkannten Realschule. Mit knapp 90 Minuten Länge ist das Interview zwar nicht wesentlich kürzer ausgefallen als die anderen beiden untersuchten Einzelfälle, im Vergleich dazu umfasst das Interview jedoch deutlich weniger Textmenge. Dieser Unterschied ist zum einen auf die zusätzlich benötigte Zeit für die Textlektüre in der Warm-Up-Phase zurückzuführen. Zum anderen sind in bestimmten Phasen des Interviews zahlreiche und zum Teil auch sehr lange Sprechpausen festzustellen, was ebenfalls Gegenstand der Fallanalyse sein wird.

Ein weiterer Unterschied besteht darin, dass Lukas' lese- und literaturbezogene Einstellungen nicht von einem funktionalistischen Diskurs geprägt sind. Bei Lukas entzieht

1 Der Name ›Lukas‹ ist fiktiv. Das Interview wird nach der Transkription zitiert, die Ziffern in Klammern bezeichnen die Zeitmarke im Transkript. Zu den Transkriptionszeichen: siehe Anhang.

sich der literarische Text dem Zwang der Nützlichkeit. Literatur ist für ihn daher auch kein typischer Gegenstand des Deutschunterrichts. Wenn Lukas über die Lektüre literarischer Texte spricht, dann geht es ihm nicht darum, sich als intentionales und autonomes Lese-Subjekt zu konstituieren. Vielmehr sucht er in der Lektüre die Erfahrung von Differenz und Alterität, was er über den Diskurs der Psychologie bzw. Psychopathologie zum Ausdruck bringt.

Wie das oben angeführte Zitat bereits andeutet, sind Lukas' Lesemotive und Rezeptionserfahrungen in einen biographischen Kontext eingebettet. Doch bei Lukas ist dieser autobiographische Diskurs mit einem weiteren Diskurs verbunden, und zwar einem kulturalisierenden Diskurs. Befreit von jeglichem Normalisierungsdruck kann sich Lukas im fiktionalen Raum der Literatur dem Ungewöhnlichen, Ausgeschlossenen und Verdrängten zuwenden.

In einem ersten Schritt werden Lukas' Äußerungen aus der Warm-Up-Phase analysiert, die sich auf einen vorgegebenen literarischen Text beziehen. Anschließend liegt der Fokus auf Lukas' Lesemotiven und Rezeptionserfahrungen. In einem dritten Schritt werden die vorausgegangenen Aussagen in Beziehung gesetzt zu einem autobiographischen bzw. kulturalisierenden Diskurs, den Lukas im Interview reproduziert. Abschließend werden die Ergebnisse der Analyse in eine zusammenfassende Darstellung gebracht.

»Das war nicht das, was ich mir unter Literatur vorgestellt habe.«

Zu Beginn des Gesprächs erhielt Lukas die Erzählung *Die Sorge des Hausvaters* von Franz Kafka. Ihm wurde ausreichend Zeit zur Verfügung gestellt, den Text zu lesen. Anschließend wurde Lukas in Anlehnung an introspektive Methoden aufgefordert, sich zum gelesenen Text zu äußern. Während der gesamten ersten Interviewphase hatte Lukas durchgehend die Möglichkeit, auf den Text zurückzugreifen. Lukas' erste Äußerungen beziehen sich auf ihm unbekannte sprachliche Ausdrücke im Text. Seine Perspektive ist also auf jene Textelemente gerichtet, die er nicht versteht. Sein Vorgehen erinnert an bekannte Lese- bzw. Textverstehensstrategien, die im Deutschunterricht eingeübt und vorwiegend auf Sach- und Fachtexte angewandt werden: Schüler:innen markieren im Text jene Ausdrücke, die ihnen unbekannt sind und die sie nicht verstehen, mit dem Ziel, deren Bedeutung – beispielsweise mithilfe von Nachschlagewerken – zu klären. Für diese These spricht beispielsweise, dass Lukas auf »Fachbegriffe« verweist, die er meint, im Text identifiziert zu haben (Lukas betont allerdings, dass er sich dieser Kategorisierung nicht sicher ist): »Also ein paar Fachbegriffe, wenn es überhaupt welche sind, kannte ich / Habe ich noch nie gehört.« (00:07:00-2) Was ebenfalls die Anwendung von Lese- bzw. Textverstehensstrategien nahelegt, ist der Umstand, dass Lukas den Text in drei Abschnitte (»Abteilungen«) untergliedert und mit wenigen Schlagworten auf formale sowie inhaltliche Merkmale verweist:

- erster Abschnitt: »sehr sachlich«, »auch etwas realistisch«
- zweiter Abschnitt: »[u]nrealistisch auf jeden Fall«
- dritter Abschnitt: »irgendwie eine Art Kindergeschichte«, »nicht mehr realistisch und nicht mehr sachlich«

An anderer Stelle greift Lukas dieses dreigliedrige Schema erneut auf:

- erster Abschnitt: »so eine Art Sachtext« (00:08:10-2), »Es gibt viel Information«, »Einzelne Fachbegriffe machen den Text sachlich«, »diese großen Fachbegriffe« (00:09:33-7), »Sachtext«, »Und dann wird irgendwas WISSENschaftliches erklärt« (01:12:44-3)
- zweiter Abschnitt: »Da ist überhaupt keine Sachlichkeit da«, »roman-mäßig« (00:08:10-2), »Da gibt es keine wirklichen Fachbegriffe«, »das ist so eine Art Roman eher« (00:10:24-3), »diese genauen Beschreibungen« (00:10:52-5), »romanisch« (00:24:53-8)
- dritter Abschnitt: »Und ein kleiner Teil hat überhaupt nichts damit zu tun gehabt« (00:08:10-2), »Da war es sachlich, da war der hier irgendwie wieder eine Art sachlich und dann zusammengemischt« (00:13:36-8), »eine MIschung aus den und den, eine Art Mischung aus den und den« (00:24:53-8)

Es hat ganz den Anschein, dass Lukas auf verschiedene Strategien zurückgreift, die das Textverstehen sichern sollen. Wie jedoch anhand von Lukas' Äußerungen deutlich wird, geht diese Strategie nicht auf. Ihm gelingt es nicht, den Text in den Griff zu bekommen: Das Nichtverstehen kann nicht in Verstehen überführt werden. Der interessante Punkt ist, dass Lukas die Kategorie des Nichtverstehens, diese Negativität, letztlich akzeptiert. Er konstatiert, dass er dem Text keine Bedeutung zuordnen kann: »Also ich konnte nicht, jetzt nicht, ein Fazit / Wenn ich jetzt ein Fazit daraus ziehen müsste, hätte ich keins gefunden.« (00:08:10-2) (Auch die Formulierung ›ein Fazit ziehen‹ könnte für die Anwendung von Texterschließungsstrategien sprechen.) Damit zieht Lukas eine Grenze, die er nicht überschreiten wird: Er wird nicht versuchen, dieses negative Moment der Lektüre aufzulösen. Im Fall von Lukas kann das Nichtverstehen nicht allein auf ihm unbekannte sprachliche Ausdrücke zurückgeführt werden; es hängt viel eher mit der (formalen) Beschaffenheit des Textes zusammen: Es ist die von Lukas beschriebene ›Inhomogenität‹ des Textes, es sind die Differenzen, die sich zwischen den unterschiedlichen Abschnitten entfalten, die den verstehenden, bedeutungssichernden Zugriff des Subjekts unterminieren.

Lukas gelangt schließlich zu dem Urteil, dass die Erzählung seiner Vorstellung von Literatur nicht entspricht: »[D]as war nicht das, was ich mir unter Literatur vorgestellt habe.« (00:07:00-2) Für Lukas ist die Erzählung Kafkas ein Text, der in sich ganz unterschiedliche literarische Gattungen bzw. Textsorten birgt: »Ich denk, das sind alles einzelne Abteilungen von Literatur« (00:14:44-3); »Also halt eben Roman. So eine Art Roman« (00:15:48-5); »Und eine Art norMALE Geschichte« (00:16:06-0). Für Lukas ist ein literarischer Text aber ein einheitliches, kohärentes, harmonisches Ganzes: »(…) Wie gesagt, weil verschiedene, meiner Meinung nach, verschiedene, ähm, Textelemente drin, Textsorten drin waren. Und durcheinander war. Literatur stelle ich mir geordnet vor. GEORDneter.« (00:17:17-8) Kafkas Erzählung weicht von dieser Vorstellung ab: »Also hat irgendwie nicht Sinn gemacht, also, find ich. (…) Es hat keinen Zusammenhang gehabt, finde ich.« (00:17:17-8) Der springende Punkt ist, dass sich Lukas dadurch keineswegs veranlasst fühlt, in seiner Aktivität als Leser diese Harmonie (wieder-)herzustellen, den Text zu konkretisieren, ihn als ein harmonisches Ganzes zu formen. Er beschränkt sich

darauf, Spannungen und Bedeutungszusammenstöße im Text festzustellen und zu beschreiben, ohne dem hermeneutischen Drang nachzugeben, diese Ambivalenzen zu bearbeiten oder zu beseitigen: »(…) Also erst einmal würde ich deutlich schreiben, dass es irgendwie keinen Sinn macht, der Text.« (00:20:19-7)

Die Frage, ob er sich vorstellen könnte, die Erzählung auch im Deutschunterricht zu lesen, verneint Lukas vehement. Er reproduziert an dieser Stelle einen streng pragmatisch-utilitaristischen, anwendungs- und lebensweltorientierten Diskurs: »In der Schullaufbahn werden eher logische Texte behandelt. Einfach alles so Standard. Eine Zusammenfassung schreiben, Zeilenangaben, so. Aber sowas, glaub ich, eher nicht wirklich. Sowas findet man / Schule ist ja eher was für das SPÄTere Leben, aber sowas wird man nicht wirklich / Findet man nicht jeden Tag im späteren Leben, also von daher, denke ich, nicht wirklich.« (00:23:57-8)

Für diese erste Interviewphase kann festgehalten werden: In Lukas' Äußerungen fallen die zahlreichen, teilweise auch sehr langen Sprechpausen auf. Auf Fragen antwortet Lukas häufig erst nach einer gewissen Zeit. Ebenso auffällig sind die vielen Satzabbrüche in seinen Antworten. Diese Unsicherheit, die in den etlichen Verbalisierungspausen und Satzabbrüchen zum Ausdruck kommt, markiert Lukas mittels Vagheitsausdrücken auch sprachlich: *irgendwie*, *hatte/habe ich das Gefühl*, *denke/glaube/finde ich*, *meiner Meinung nach*, *eine Art*, *irgendein/-welche/-was*, *ich weiß (es) nicht*, *vielleicht*.

Lukas scheint im Interview eine Form institutionalisierten Sprechens über Literatur imitieren zu wollen, indem er sich einer spezifischen Terminologie bzw. einer schematischen Vorgehensweise bedient, die ihm womöglich aus dem Deutschunterricht bekannt ist. Für diese These spricht, dass ihn die Interviewsituation (der ›Abfragemodus‹, die Fokussierung bestimmter Textelemente etc.) stark an schulisch inszenierte Gespräche zu erinnern scheint: »Hm, neunte Klasse eher nicht wirklich. Aber / JA, gut, in der Schule könnte sowas drankommen. Halt sowas, wie das hier jetzt. Sowas. ›Warum macht es keinen Sinn?‹ ›Warum /‹ Also die geben uns sowas, wir lesen es durch. So wie das hier eben grad.« (00:22:53-7) Die noch nicht sichere Verwendung einzelner Begriffe (»Abteilungen«, »romanisch« etc.) sowie die hohe Frequenz von Sprechpausen und Satzabbrüchen lassen den Schluss zu, dass Lukas in diesem Diskurs noch nicht firm ist.

Da Lukas den schulischen Diskurs allen Anschein nach noch nicht sicher beherrscht, fehlen ihm die sprachlichen Mittel, Operationen und Routinen sowie das notwendige positive, textexterne Wissen (z.B. literaturgeschichtliche oder autorbezogene Wissensinhalte), um den literarischen Text gänzlich verfügbar zu machen. Daher begnügt sich Lukas mit der nüchternen Feststellung, dass er den Text nicht versteht. Lukas' vordergründig naive Sicht auf den Text und seine unbeholfen anmutende Herangehensweise an den Text mögen der Erzählung wohl am ehesten gerecht werden.[2] Denn Lukas' An-

2 So plädiert etwa der Philosoph und Kulturkritiker Slavoj Žižek (2013, S. 163) dafür, den Texten Kafkas mit einer gewissen (wieder erlangten) kindischen Naivität zu begegnen: »Reading Kafka demands a great effort of abstraction – not of learning more (the proper interpretive horizon to understand his works), but of unlearning the standard interpretive references, so that one becomes able to open up to the raw force of Kafka's writing. There are three such interpretive frames: theological (modern man's anxious search for the absent God); sociocritical (Kafka's staging of the nightmarish world of modern alienated bureaucrazy); and psychoanalytic (Kafka's ›unresolved Oedipus complex‹, which prevented him from engaging in a ›normal‹ sexual relationship). All this

nahme, dass der Text in sich gespalten ist, dass die Erzählung aus verschiedenen, miteinander unvereinbaren »Textsorten« besteht, ist letztlich darauf zurückzuführen, dass der Text mit einem Kurzschluss von Form und Inhalt arbeitet. Auch ›Odradek‹ – das seltsame, nicht fassbare Wesen aus der Erzählung – ist eine Entität, die aus lauter bruchstückhaften Elementen zusammengesetzt ist. Diese Unentscheidbarkeit von Teil und Ganzem spiegelt sich wohl auch in der Beschaffenheit des Textes wider. Die Lektüre entfaltet folglich eine im Text angelegte Ambivalenz.

»Ich hab mich wie zwei Personen gefühlt.«

In der zweiten Hälfte des Interviewgesprächs lassen sich Veränderungen in Bezug auf Lukas' Antwortverhalten feststellen. Seine Antworten fallen nun ausführlicher aus und enthalten deutlich weniger Sprechpausen und Satzabbrüche. Diese Veränderungen treten ab dem Moment ein, als das Gespräch einen neuen Themenkomplex eröffnet. Im Fokus stehen jetzt nicht mehr die Erzählung von Franz Kafka oder der Deutschunterricht, sondern es geht um Lukas' private Lektüre. Bemerkenswert daran ist, dass Lukas, angesprochen auf seine privaten Leseinteressen, in einen regelrechten Redeschwall verfällt: Ganze sechs Minuten lang spricht er ohne Unterbrechung über eines seiner Lieblingsbücher (*iBoy* von Kevin Brooks).

Um seine Rezeptionserfahrungen zu verbalisieren, greift Lukas den Diskurs der (klinischen) Psychologie bzw. Psychopathologie auf:

- Während der Textlektüre verliert Lukas sein Zeitgefühl.

> I: […] Wie liest du so ein Buch? Also wenn du das für dich zuhause liest.
> B: Also dieses Buch, das war, das hatte 350 Seiten. Das habe ich, ähm / GEStern habe ich aufgehört und vorgestern habe ich angefangen. Also NEIN, also nein, nein, nein. Also QUAsi. Ich hab zwei Tage dazwischen Pause gemacht. Also gestern habe ich aufgehört, da habe ich eine Hälfte gelesen, aber ich habe mich nicht angestrengt. Ich bin in der Schule / Ich hab ein paar Mal den Bus verpasst morgens, weil ich von halb neun automatisch bis halb drei Uhr morgens dieses Buch gelesen habe. Halt nicht aus Zwang, aus Anstrengung, sondern weil das Buch so interessant war, habe ich halt eine Nacht das gelesen, zwei Tage Pause gemacht, was anderes gemacht, ähm, und dann wieder angefangen zu lesen, den Rest fertig. (00:46:21-9)

> I: Versuch mal, dieses Gefühl, diesen Kick, dieses Paranoide, wie du sagst, mal genauer zu beschreiben. Wie macht sich das bemerkbar, zum Beispiel?
> B: Ich hör auf, geh runter. Ich hab / Ich weiß zwar, in der Realität, das war vorgestern zum Beispiel so, ähm, bin ich zu meinem Papa runtergegangen, ähm, hab ihm gesagt: ›Hä, sind erst 20 Minuten rumgegangen?‹ Und ich hab in den 20 Minuten 95 Seiten

---

has to be erased. A kind of childish naïveté has to be regained for a reader to be able to feel the raw force of Kafka's universe. This is why, in Kafka's case, the first (naive) reading is often the most adequate one, and the second reading is the one which tries to ›sublate‹ the first reading's raw impact by way of forcing the text into the frame of a given interpretation.«

gelesen und deswegen / Da hab ich gedacht, es wäre schon eine komPLETTE Nacht vergangen. Ich hab in meinem Gefühl gehabt: ›Hä, ist es jetzt nicht morgens?‹ Dann hab ich auf die Uhr geguckt, hab gemerkt, dass ich grad ein Fußballspiel am PC gespielt hab, aber dann gemerkt: ›Hä, es sind nur 20 Minuten vergangen, aber ich hab doch 95 Seiten gelesen?‹ Aber ich hab trotzdem das GEFÜHL im Inneren gehabt, ich weiß es zwar im Kopf, dass es auf keinen Fall stimmt. Aber TROTZdem wusste ich, dass es, ähm, schon eine Nacht vergangen war. Das war / Aber natürlich wusste ich trotzdem, dass nur 20 Minuten waren. (00:47:22-2)

I: Okay. Du hast so Zeit / Das Gefühl für die Zeit verloren. Ja. Und wie wird dieser Kick ausgelöst, also, was denkst du, wie kann das passieren? […] Was ist das, was löst das aus?
B: […] Dieser Kick ist eine andere Art von Kick. Bei mir ist es immer je nachdem, was für einen Roman ich lese. Dieses Zeitgefühl / Dass ich mein Zeitgefühl ein bisschen verloren habe, hat auch wahrscheinlich, weil dieses Zeitgefühl / Also das waren auch zwei Zeitgefühle. (00:49:57-5)

I: Okay. Du hast auch gemeint, du hast dich in dem einen Text wie zwei Personen gefühlt […]. Wie kann man sich das vorstellen? […]
B: […] Also diese ganze Kombination, dass ich mich ausgeschlafen gefühlt habe, dass ich das Gefühl hatte, dass schon eine ganze Nacht vergangen war, dieses kombiniert hat dazu geführt, dass ich mich zwar in zwei, ähm, Personen versetzen konnte. (00:52:11-8)

- Mit der Lektüre geht eine Ich-Spaltung bzw. ein Selbstverlust einher, was von Lukas aber nicht als bedrohlich erfahren, sondern mit angenehmen Empfindungen assoziiert wird. Genauer: Lukas schildert die Rezeption als eine ambivalente, quälendlustvolle Erfahrung. Er fühlt sich »müde« und »hellwach« zugleich.

I: Okay. Du hast so Zeit / Das Gefühl für die Zeit verloren. Ja. Und wie wird dieser Kick ausgelöst, also, was denkst du, wie kann das passieren? […] Was ist das, was löst das aus?
B: […] Ich hab mich wie zwei Personen gefühlt, ich hab mich wie AUSgeschlafen gefühlt. Obwohl 20 Minuten vergangen waren. (00:49:57-5)

I: […] Du hast auch gemeint, du hast dich in dem einen Text wie zwei Personen gefühlt […]. Wie kann man sich das vorstellen? […]
B: […] Ich wusste zwar, also natürlich, wer ich bin und so. Ich wusste, dass ich die gleiche Person war, aber im GEFÜHL hatte ich, als wäre ich komplett ausge / Also diese ganze Kombination, dass ich mich ausgeschlafen gefühlt habe, dass ich das Gefühl hatte, dass schon eine ganze Nacht vergangen war, dieses kombiniert hat dazu geführt, dass ich mich zwar in zwei, ähm, Personen versetzen konnte. Ich hab / Ich konnte / Also das ging nur für kurze Zeit, bis ich schlafen gegangen bin, dann war das wieder normal. Aber diese kurze Zeit, diese paar STUNden konnte ich mich komischerweise WIE in dem Buch auch hin und her, eine Art jetzt, hin und her schalten. Also ich hab jetzt nicht: ›Boom. Okay, ich bin jetzt in einer anderen Person‹, und dann so. Sondern ich / Also, eigentlich schon, aber ich war in so zwei (…) / Das Gefühl hat mir / Diese Kombination von Gefühlen hat mir es halt gegeben, dass ich mich / Okay, jetzt hab ich

20 Minuten, ähm, aber ich bin immer noch müde, dann hab ich dann gedacht, dass ich das Gefühl hab, dass ich aber ausgeschlafen bin. Und dann hab ich / Und dann war ich aber hellwach. Also es hat auch mit meinen Gefühlen gespielt. Also einerseits war ich kurz toTAL müde, also ich konnte mich komischerweise zwischen müde und hellwach entscheiden. Das war komisch. Ja, das ist halt ungewöhnlich. (00:52:11-8)

- Romane geben Lukas einen »Kick«, die Lektüre ist also mit einer kurzzeitigen nervlichen und emotionalen Erregung verbunden; die Lektüre macht ihn »paranoid«; die Texte erzeugen in ihm »Vorstellungen«.

I: […] Wie liest du so ein Buch? Also wenn du das für dich zuhause liest.
B: […] Diese ROMAne geben mir einen KICK. Also, warum ich die lese, die geben mir einen Kick, also die machen mich paranoid. Und (…) das Gefühl ist komisch, aber wenn man grad damit aufgehört hat, ähm, mit dem Roman, ähm, diesen Roman zu lesen, dann hat man Vorstellungen / Also, das klingt jetzt harmlos, aber das ist richtig / Ich fühl mich da richtig, als wäre ich in dieser Geschichte drin. (00:46:21-9)

- Lukas erfährt sich selbst als Teil der erzählten Welt, er verliert sich im Textgewebe.

I: […] Und wie wird dieser Kick ausgelöst, also, was denkst du, wie kann das passieren? […] Was ist das, was löst das aus?
B: […] Der Zusammenhang von Texten, wenn man sich darin vertieft und nicht nur so ein paar Mal hin und her guckt und dann: ›Ah, jetzt lese ich mal weiter.‹ Sondern wenn man richtig in dieser Geschichte versunken ist, dass man dann auch dies / Es ist ja wahrscheinlich auch eine Art ZIEL von so einem Roman, denke ich, von dem Autor, dass man drin vertieft sein soll. […] Und dann ist man so vertieft drin und dann hat man das, glaub ich, im GeFÜHL […]. (00:49:57-5)

- Lukas beschreibt die Lektüre als eine »paranormale« Erfahrung; er verwendet diesen Begriff im Sinne von »ungewöhnlich« bzw. »nicht gewohnt«. Die Lektüre ermöglicht es ihm, Grenzen der Wahrnehmung, die ihm in seiner Lebenswelt gesetzt sind, zu überschreiten, und sie bringt ihm Innenperspektiven, Bewusstseinsströme, Gedanken, Visionen, Gefühle nahe, die ihm im außerliterarischen (Er-)Leben unzugänglich bleiben.

I: […] Und wie wird dieser Kick ausgelöst, also, was denkst du, wie kann das passieren? […] Was ist das, was löst das aus?
B: Ein Roman löst das eben aus. Dass es halt, ähm, paranormal ist […]. […] JA, eben das Paranormale. Kurz gesagt. Dieses Paranormale (…) und DAS kombiniert mit, wenn man darin vertieft ist. Mit einer Geschichte, die paranormal ist, mit, ähm, einzelnen Situationen, die, wo man richtig, ähm, die Interesse hat weiterzulesen, wo man, ich will wissen, was passiert. (00:49:57-5)

I: Okay. Versuch mal, diesen Begriff, also was du darunter verstehst, ›paranormal‹, mir näher zu erklären, damit ich weiß, was du damit meinst.
B: Paranormal. Also, ungewöhnlich. Also, was nicht gewohnt ist. (00:50:28-2)

In seinen Äußerungen beschreibt sich Lukas als ein Lese-Subjekt, das sich in den Text verschiebt und auf diese Weise eine Spaltung erfährt. Von dieser Verschiebung in den Text zeugt die Verwendung räumlicher Metaphern bzw. binärer ›Innen/Außen‹-Oppositionen. Lukas konstituiert sich über seine Äußerungen nicht als stabiles, kohärentes, autonomes und intentionales Lese-Subjekt. Er reproduziert stattdessen einen psychologischen bzw. psychopathologischen Diskurs, um die gegenteilige Erfahrung zum Ausdruck zu bringen: Er beschreibt sich als ein Subjekt, das den Text nicht mit dem Ziel liest, sich als ein einheitliches Selbst aufzubauen, sondern das den masochistischen Reiz in dem Gefühl sucht, sich im Textgewebe zu verlieren. Der Selbstverlust wird als eine ambivalente, quälend-lustvolle Erfahrung geschildert. Gleichzeitig wird deutlich, dass die Lektüre einen *kontrollierten* Selbstverlust erlaubt. In seinen Äußerungen betont Lukas immer wieder, dass sich die Erfahrung von Raum-, Zeit-, Realitäts- und Ich-Verlust auf die temporär begrenzte Textlektüre beschränkt. Die Erfahrung von Selbstverlust, die ästhetische Erfahrung von Negativität bewegt sich allerdings an den Grenzen der Sprache. Deutlich wird das zum einen an den vielen Satzabbrüchen: Lukas findet nicht die passenden Worte, um die eigenen Rezeptionserfahrungen zu verbalisieren. Zum anderen bringt Lukas diese Schwierigkeit auch explizit zum Ausdruck: »Ich weiß es aber nicht genau. Ich hab mich nicht damit auseinandergesetzt.« (00:49:57-5)

»Ich habe Erfahrungen gemacht, die die meisten Leute nicht machen.«

Im Interview äußert Lukas, erst seit kurzem und nach einer längeren Unterbrechung wieder literarische Texte – genauer gesagt: Romane, wie er ausdrücklich betont – zu lesen. Das neu entfachte Interesse an Büchern ist die indirekte Folge einer langen Phase des intensiven Konsums elektronischer und digitaler Medien. Seinen Äußerungen zufolge habe er in den letzten Jahren eine regelrechte Abhängigkeit entwickelt, weshalb er sich jetzt in stärkerem Maße Romanen zugewandt habe, um von Handy und Co. wieder Abstand zu nehmen. Für den hohen Konsum elektronischer und digitaler Medien führt Lukas wiederum Gründe an, die in einem biographischen Kontext verortet sind.

Dieser autobiographische Diskurs ist – wie die Analyse noch zeigen wird – mit einem kulturalisierenden Diskurs verschränkt. Lukas hatte bis zum Alter von elf Jahren keinen Zugang zu elektronischen und digitalen Medien. Ab dem Zeitpunkt jedoch, als die Eltern ihm immer mehr Freiheiten gewährten, nutzte er die bislang vorenthaltenen Medien umso intensiver: »Ich hol das NACH, was ein normaler Europäer, sag ich jetzt mal, als Kind mit Erfahrungen gemacht hat.« (00:55:32-8) In dieser Äußerung greift Lukas auf eine binäre Opposition zurück, die das zentrale strukturierende Element für den weiteren Interviewverlauf bilden wird: die Gegenüberstellung von europäischem und nichteuropäischem ›Kulturkreis‹. Ebenso fällt auf, dass mit dieser Unterscheidung eine Wertung verbunden ist: Der noch nicht näher definierte Gegensatz wird als die Abweichung von einer Norm bzw. Normalität konstruiert.

Lukas verbindet den autobiographischen Diskurs mit einem kulturalisierenden Diskurs. In seinen Äußerungen wird der Vater als Repräsentant der europäischen bzw. deutschen Kultur und die Mutter wiederum als Repräsentantin der südostasiatischen Kultur aufgerufen. Wir erfahren, dass die Mutter in Vietnam aufgewachsen ist, zusammen mit

sechs weiteren Geschwistern in einem wohlhabenden, aber strengen familiären Umfeld. Diesen strengen, autoritären Erziehungsstil habe die Mutter übernommen.

Wenn Lukas über seine Eltern spricht, so fällt auf, dass er Leistungsdenken und Erfolgsorientierung eine hohe Bedeutung beimisst. Er betont, dass seine Mutter im Vergleich zu ihren Geschwistern weniger Erfolge aufweisen kann. Der Verweis auf die Erfolgsgeschichte der Verwandten dient dazu, die Leistungen und Fähigkeiten der Mutter herabzusetzen:

- Beispiel

> I: […] Ähm, vielleicht einmal eine persönliche Frage: Warum haben deine Eltern das eine Zeit lang von dir eher ferngehalten? Fernsehen, Internet, Handy.
> B: […] Und (…) sie hat halt, ähm, ihre Geschwister, sie hat sechs, sieben, ähm, sechs Geschwister, und die haben es ALLE bis auf die Weltspitze geschafft. Und sie auch. Aber sie / Da mein Papa auch schon, ähm, ziemlich professionellen Job hat, Manager und so alles Mögliche, keine Ahnung. Jedenfalls hält sie sich vom Beruf fern, sie kümmert sich um uns, zuhause, ähm, aber sie, ähm, hat halt / Sie sind mit 17 mit GAR nichts, keine Englischkenntnisse, gar nichts, sind sie nach England gezogen, komplett ohne Eltern. Ähm, und dann haben sie sich komplett hochgearbeitet, sich komplett ausgeschuftet, bis sie es komplett an die Spitze geschafft haben, alle Geschwister. Meine MAMA, obwohl sie schon ziemlich intelligent ist, ist die, die am wenigsten geschafft hat. Und sie ist sogar Krankenschwester, also die höchste, war früher höchste Niveau an Krankenschwester und so, alles Mögliche. Und sie hat das Wenigste vollbracht von ihren Geschwistern. (01:00:44-0)

Lukas' abwertende Äußerungen können als Strategie gedeutet werden, die autoritäre Haltung der Mutter als anmaßend zu entlarven: In Anbetracht ihrer eigenen Lebensgeschichte befindet sie sich nicht in der Position, ist sie nicht dazu berechtigt, einen so großen Druck auf ihren Sohn auszuüben.

Die konfliktgeladene Mutter-Kind-Beziehung, die Lukas in seinen Äußerungen konstruiert, bildet das dominierende Motiv in der zweiten Hälfte des Interviewgesprächs. Lukas wendet ganze vier Minuten dafür auf, den Grundkonflikt zu skizzieren. Die Mutter wird als streng, ignorant, impulsiv, »nicht kritikfähig«, leistungs- und zielorientiert, »ziemlich intelligent«, ichbezogen und humorlos beschrieben. Lukas' Haltung gegenüber der eigenen Mutter ist aber durchaus ambivalent. Auf der einen Seite kritisiert er sie für ihren fordernden, aggressiven und strengen Erziehungsstil: Er äußert etwa den Wunsch, möglichst früh aus dem Elternhaus auszuziehen, um sich so der mütterlichen Einflusssphäre zu entziehen. Auf der anderen Seite bewundert er seine Mutter für ihre Erfolge und ihre Intelligenz und zeigt an einzelnen Stellen sogar Verständnis für ihr Verhalten: »Dann bin ich wütend auf sie, aber wenn ich dann denke, dass sie nur das Beste für mich will, dann okay (nuschelt)«; »Sie ist halt STRENG, in einer strengen, ähm, Gegend aufgewachsen, deswegen, sie denkt halt, dass ich jetzt auch da drin bin […]« (01:00:44-0).

Der Vater – als Vertreter der europäischen bzw. deutschen Kultur – wird von Lukas als der permissive, tolerante und verständnisvolle Gegenpart dargestellt. Über seine Äu-

ßerungen konstituiert sich Lukas als ein Subjekt, das zwischen der europäischen/deutschen und der asiatischen Kultur – repräsentiert durch beide Elternteile – hin- und hergerissen ist. Im Alltag macht sich dieser Zwiespalt als Differenzerfahrung bemerkbar:

- Beispiele

  I: Okay. Wie findest du das, dass du so einen starken Bezug zum Handy hast oder brauchst? […]
  B: […] Zum Beispiel, wenn man jetzt ein Ratespiel macht, jemand zeichnet was an die Tafel, und dann stehen eine Menge Kinder, die was erraten sollen. Ich war dabei, ich kann mich nicht erinnern, hat mir mein Papa letztens gestern im Auto erzählt, ähm, dass ich dabei war. Die anderen haben irgendwas von ›SpongeBob‹ und ›Angelo‹, diese Fernsehserien geredet, und ich war der Einzige, der normale Sachen gesagt hat, wie zum Beispiel: ›Flugzeug‹ oder ›Auto‹ oder ›Glas‹ oder sowas, anscheinend. Hat er mir gesagt. Und das ist halt / Das hat auch was mit mir gemacht, dass ich anders denke als andere. (00:55:32-8)

  I: Okay. (…) Du hast grad eben auch gemeint, durch die Erziehung ist bei dir was Schlechtes entstanden, was jetzt dann wieder auftaucht. Was meinst du mit diesem ›SCHLECHTem‹?
  B: […] Ich bin halt damals, ich hab nie wirklich Freunde gehabt. Eben weil ich mich, ich mit unserer Gesellschaft wie meine Mama verhalten hab. Bei der kleinsten Beleidigung habe ich auch direkt wieder zurückgeschimpft. Ich hab mich nie gehauen oder so, da war ich schon immer komplett fertig, weil ich eine schlechte Erfahrung gemacht hab. Ähm, aber ich hab, ähm, immer mit Worten geschimpft. (…) Ich hab nie was mit Humor genommen, genau wie meine Mama, deswegen. Aber jetzt, seit ich zwölf bin, hab ich gemerkt: ›Irgendwie ist es komisch. Mich können viele nicht leiden, aber andere schon. Warum?‹ Und dann hab ich das halt irgendwie in der Schule auch beobachtet und dann hab ich mich jetzt halt der Kultur halt angepasst. An diese DEUTsche Kultur und nicht diese asiatische. (01:03:45-7)

  I: […] Wenn man es nochmal versucht nachzuvollziehen, ähm, vor allem jetzt halt mal in der Kindheit bei dir, war halt eben durch deine Mutter vor allem ein stärkerer Bezug zu Büchern, zum Lesen vorhanden. Weil einfach der Zugang zu anderen elektronischen Medien wie Fernsehen oder so nicht gestattet war. Was hat das mit deinem persönlichen Bezug zu Literatur gemacht?
  B: Es hat (…) / Ich bin irgendwie, in meiner Klasse zum Beispiel, bin ich zwar, ich weiß nicht wieso, keiner kann es mir erklären, weil keiner so denkt wie ich, keiner / Ich kann / Es gibt diese, ähm, Jugendlichen, so wie ich, da gibt es anscheinend nicht viele davon. Also, ich bin irgendwie / Es hat mich, glaub, das ist auch ein Grund davon, ich bin nicht so norMAL. Also, ah, nicht normal. Ich bin schon normal, ich komme natürlich in die Klasse rein, sag: ›Hi, was geht?‹, und so. Aber manchmal bin ich halt einfach / Ich RED nicht viel, aber wenn ich, das sagen meine Klassenkameraden, ich rede nicht viel, wenn ich rede, dann ist es witzig. Sagen die. Aber ich versteh nicht, was daran witzig ist. Also, wenn ich was sag, dann lachen andere, also nicht aus, sondern: ›Oh, wie machst du das?‹ Keine Ahnung, ich weiß es nicht. Ich glaube, das hat auch ein bisschen was mit mir gemacht, aber. Dass jetzt, genau sowas / Ich weiß nicht, ob es damit zusammenhängt, aber, ich glaub, dass es, aber also / DAmals hat es was mit

mir gemacht, aber jetzt hab ich mich meiner Kultur angepasst, mehr meiner Kultur angepasst, deswegen bin ich mehr eher so wie Normale (unv.).[3] (01:05:38-5)

Die innere Zerrissenheit Lukas' drückt sich als eine Abweichung von dem aus, was er diskursiv als Normalität produziert. Was als ›normal‹ gilt, wird bei Lukas nicht näher definiert. Deutlich wird aber, dass das Normale mit dem verknüpft ist, was Lukas mit der »deutschen Kultur« assoziiert. Um als ›normal‹ zu gelten, muss er die inneren Fremdheitsanteile verleugnen und sich der als ›normal‹ markierten kulturellen Sphäre anpassen. Die erfolgreiche Assimilation an das ›Normale‹ wird mit dem Possessivpronomen ›mein‹ (»meine Kultur«) zusätzlich akzentuiert, wenngleich ein irreduzibler Rest an Fremdheit bzw. Andersheit bestehen bleibt (»eher so wie Normale«).[4]

Lukas verwendet die erwähnten Binäroppositionen (›Mutter/Vater‹, ›asiatische Kultur/europäische Kultur‹, ›Zwang/Freiheit‹ etc.) auch dazu, seine lese- und literaturbezogenen Einstellungen sowie seine Mediennutzung in einen kontextuellen Rahmen einzubetten. Die Lektüre der Kindheit verbindet Lukas mit der strengen Erziehung der Mutter: »So: ›Nein, du liest mit mir jetzt ein Buch vor‹, oder so. Und das war halt einfach nur Hölle damals.« (01:01:42-9) Lukas attestiert sich selbst eine negative Haltung gegenüber Literatur und Lesen: »Negativ. Ich hab bis vor einem halben Jahr habe ich Bücher, wo ich nicht wusste warum, hab ich Bücher komplett verabscheut. […] Es war, JA, negativ, auf jeden Fall negativ.« (01:06:20-3) Lukas' intensive Nutzung elektronischer und digitaler Medien im Jugendalter kann vor diesem Hintergrund als ein spätes Aufbegehren gegen die Mutter gedeutet werden – weshalb Lukas auch seine Mutter für den übermäßigen Konsum solcher Medien bzw. für die damit einhergehenden negativen Folgen (beispielsweise familiäre Streitigkeiten) verantwortlich macht. Lukas' neu entdecktes Interesse an Literatur ist somit ein weiteres Glied in einer Reaktionskette, die im Zusammenhang mit dem im Gespräch skizzierten Mutter-Sohn-Konflikt steht.

Lukas' späte Hinwendung zur Literatur als nur eine von mehreren Reaktionen innerhalb einer negativen ödipalen Konstellation zu deuten, greift allerdings zu kurz. Das Lesen literarischer Texte erlaubt es Lukas nämlich, sich der Erfahrung von Alterität, Ambiguität und Ambivalenz auszusetzen, ohne den Drang zu verspüren, die erfahrenen Widersprüche auflösen zu müssen:

- Beispiel

  I: […] Ähm, anscheinend ist ja aber trotzdem irgendwas in Literatur, das bei dir diese besondere Erfahrungen auslöst.

---

3 Lukas antwortet nicht auf die vorausgegangene Interviewfrage. Stattdessen fährt er in seinen Schilderungen von Differenzerfahrungen fort. Dass Lukas die Frage ignoriert, könnte als Hinweis darauf gelesen werden, dass er im Interview eine Möglichkeit sieht, seine Erfahrungen von Ambivalenz und Alterität zu verbalisieren.

4 In Siegfried Jägers Kritischer Diskursanalyse bildet der Normalismus eine entscheidende diskurstragende Kategorie (vgl. Jäger 2015, S. 53). Nach dem Literaturwissenschaftler Jürgen Link bezeichnet Normalismus die Gesamtheit aller diskursiven Verfahren, Instanzen und Institutionen, »durch die in modernen Gesellschaften ›Normalitäten‹ produziert und reproduziert werden.« (Link 2006, S. 60)

> B: Diese damaligen Erfahrungen. Also ich hab Erfahrungen, also als ich noch klein war, bis elf, ähm, bis zehn, elf, habe ich Erfahrungen gemacht, die die meisten Leute nicht machen. Deswegen sind Romane / Romane sind halt auch ein Teil unrealistisch, was man nicht jeden Tag miterlebt, und ich hab auch Sachen miterlebt, die ANdere europäische, die meisten Europäer nicht wirklich miterleben. Also, speziell Deutschland oder so halt dieser Bereich. Und deswegen hab ich / DAS könnte vielleicht der Grund sein, warum ich eher zu Romanen neige als Sachtexte. Das ist der logischste Grund, den ich hab […]. (01:07:22-9)

Der fiktionale Raum ermöglicht es Lukas, sich der Differenz, also dem, was aus dem diskursiv gesetzten Bereich des Normalen ausgeschlossen ist, dem »Ungewöhnlichen«, dem ›Nicht-Normalen‹ zuzuwenden, ohne unter dem Druck zu stehen, sich als stabile und kohärente Identität konstituieren zu müssen – was wiederum mit einem Lustgewinn verbunden ist: »Ein Roman ist ja, wie gesagt, auch ungewöhnlich, und ich hab auch ungewöhnliche Sachen miterlebt, deswegen. Deswegen setzt sich das zusammen und deswegen neige ich zu Romanen.« (01:09:05-5)

Wie Lukas im Interview deutlich betont, ist er »zwischen zwei komplett unterschiedlichen Kulturen aufgewachsen«, was er als Konflikt erlebt: Indem Lukas die europäische Kultur nachträglich als das ›Normale‹ konstruiert, wird damit auch die Inkommensurabilität der beiden Identitätsanteile behauptet. Folglich steht Lukas unter einem Normalisierungsdruck: Anerkennung kann er nur im konstruierten Bereich der Normalität erfahren, weshalb er jene Identitätsanteile, die aus diesem Bereich ausgeschlossen sind, unterdrücken muss: »Weil ich zwischen zwei komplett unterschiedlichen Kulturen aufgewachsen bin, hab ich keine feste Meinung, ich weiß nicht. Ich hab halt / Ich bin so aufgewachsen, aber mein UMfeld ist anders. Aber beides scheint sich / Also aber Deutschland, Europa scheint sich in allem / Scheint eher durchzusetzen […].« (01:20:28-6)

Lukas beschreibt Literatur nicht zufällig als »paranormal«: »Paranormal. Also, ungewöhnlich. Also, was nicht gewohnt ist.« (00:50:28-2) Literatur wird zu einem Gegendiskurs, der von den Ausschlussmechanismen des Normalisierungsdiskurses unberührt bleibt: Das Lesen von Romanen ist für Lukas mit der Lust verbunden, sich dem ›Nicht-Normalen‹, dem Ausgeschlossenen, dem Undenkbaren und Unsagbaren zuzuwenden; Lukas geht es nicht darum, sich über die Lektüre als eine stabile, kohärente und homogene Identität zu konstituieren. Im Gegenteil: Die Lektüre soll die Bruchstückhaftigkeit, Differenziertheit und Komplexität von Identität im Medium der Literatur erfahrbar machen.

Im Interview beschreibt sich Lukas als passionierter Leser von Romanen. Auf die Frage, ob er mit solchen Texten auch gerne im Deutschunterricht arbeiten würde, antwortet er: »Das Problem ist, bei Romanen, es ist nicht wirklich fördernd für die Schüler. […] Das BRAUcht man nicht unbedingt im späteren Leben. Natürlich sollte man bisschen (…) / Natürlich soll man möglichst jede Art von Text behandeln, damit man ein Gefühl hat dafür, aber in der Schule ist es immer nur Sachtext oder sowas.« (00:37:01-0) Bereits an anderer Stelle erklärt Lukas, dass der Schulunterricht seine Gegenstände vor allem nach Alltags- und Berufsrelevanz auswählt (siehe oben). Der interessante Punkt ist, dass Lukas nicht versucht, das Lesen literarischer Texte in diesen pragmatisch-funktionalistischen Zusammenhang zu integrieren. Er äußerst sich zwar an einzelnen Stellen

zu möglichen Verwendungsweisen literarischer Texte im Deutschunterricht, beschränkt sich hierbei aber auf sehr allgemein gehaltene und nur vage Hinweise. So kann Folgendes festgehalten werden: Literarische Texte werden von Lukas nicht als typische Gegenstände des Deutschunterrichts betrachtet, weil sie mit der pragmatisch-funktionalistischen Ausrichtung von Unterricht nicht kompatibel sind. Der literarische Gegenstand entzieht sich dem Zwang der Nützlichkeit. Oder anders gesagt: Lukas hat den pragmatisch-funktionalistischen Diskurs noch nicht vollständig übernommen, weshalb er nicht über die notwendigen Argumentationsmuster verfügt, um auch die schulische Auseinandersetzung mit Literatur dahingehend zu begründen.

Auf der einen Seite zeichnet sich in einzelnen Äußerungen ab, dass Lukas den anwendungsorientierten, funktionalistischen Diskurs des Schulunterrichts bereits reproduziert. Auf der anderen Seite zeigt sich aber auch immer wieder, dass Lukas diesen Diskurs noch nicht sicher beherrscht. Deutlich wird dies vor allem in der ersten Interview-Hälfte, in der sich Lukas zum präsentierten Kafka-Text äußert. Lukas' Äußerungen wurden dergestalt interpretiert, dass er die Interviewsituation mit einem schulisch inszenierten Gespräch gleichsetzt. Dementsprechend versucht Lukas ein schulisch institutionalisiertes Sprechen über Literatur zu reproduzieren, was ihm allerdings nur bedingt gelingt. Es fehlt ihm das positive, handlungsorientierte Wissen, um den literarischen Gegenstand (vollständig) verfügbar zu machen. Daher beschränkt sich Lukas ab einem bestimmten Punkt darauf, das Nichtverstehen einfach nur festzustellen; ihm entgleitet der Text. Gerade deshalb, weil Lukas den pragmatisch-funktionalistischen Diskurs der schulischen Institution noch nicht vollständig übernommen hat, bleibt die Autonomie des literarischen Textes bewahrt. Lukas kann sich *nicht* als das aktive, den Text erschließende Subjekt konstituieren, das frei über den passiven literarischen Gegenstand verfügen kann. Stattdessen wird der literarische Text als etwas erfahrbar, das sich dem Zugriff des Subjekts entzieht.

Bei Lukas wird der literarische Text zu einem Gegendiskurs. Ihm geht es gerade nicht darum, sich über die Lektüre als ein starkes Subjekt zu konstituieren und ein hegemoniales Verhältnis zwischen Lese-Subjekt und literarischem Text zu installieren, in dem ein starkes Subjekt die Verfügungsgewalt über den literarischen Gegenstand innehat. Im Gegenteil: Der literarische Text erlaubt vielmehr ein kontrolliertes Schwelgen in Unbestimmtheit. Die Lektüre ist mit einer Lust an Ambiguität verbunden, die mit der Erfahrung einhergeht, sich in einer passiven Position wiederzufinden und der Macht der Sprache vorübergehend ausgeliefert zu sein: Der literarische Text kann zu einem Ort werden, an dem sich das Subjekt in seiner temporären Passivität als Anderer erfährt. Um dieser ästhetischen Erfahrung der Negativität nachträglich einen sprachlichen Ausdruck zu verleihen, greift Lukas den Diskurs der Psychologie bzw. Psychopathologie auf: Im Prozess der Lektüre erfährt Lukas einen Zeit-, Ort-, Realitäts- und Ich-Verlust. Die ästhetische Erfahrung der Negativität erfolgt an der Grenze zum Sagbaren: Sie entzieht sich dem Symbolsystem Sprache, muss sich aber zugleich in Sprache kleiden, um vermittelbar zu sein. Da die ästhetische Erfahrung stets an die Regelhaftigkeit der Sprache (die grammatischen und sozialen Regeln von Sprache und Kommunikation) zurückgebunden werden muss, handelt es sich um einen *temporären* Kontrollverlust, der nicht in den Zustand der Psychose mündet. Dementsprechend betont Lukas wiederholt, dass die Erfahrung von Selbstverlust auf die Zeit der Textlektüre begrenzt ist.

Im weiteren Interviewverlauf erfahren wir, dass diese Lust am Unbestimmten im Fall von Lukas einen biographischen Hintergrund hat. Er konstituiert sich als ein Subjekt, das zwischen zwei Kulturen aufgewachsen ist: Er spricht von einer europäischen bzw. deutschen Kultur (repräsentiert durch den Vater) und einer asiatischen Kultur (repräsentiert durch die Mutter) – der kulturalisierende Diskurs ist mit einem autobiographischen Diskurs verschränkt. Aufgrund eines ungelösten Mutter-Sohn-Konflikts markiert Lukas die asiatische Kultur (Mutter) im Gegensatz zur europäischen Kultur (Vater) als das ›Nicht-Normale‹. Unter einem Normalisierungsdruck stehend, ausgelöst durch verschiedene Differenzerfahrungen im Alltag, sieht sich Lukas gezwungen, die als fremd markierten Identitätsanteile zu verdrängen, um sich der als ›normal‹ markierten kulturellen Identität weitestgehend anzupassen. Im Unterschied dazu findet Lukas in der Lektüre literarischer Texte eine Möglichkeit, sich der Erfahrung von Alterität, Ambiguität und Ambivalenz auszusetzen, ohne den Drang zu verspüren, die erfahrenen Widersprüche auflösen zu müssen. Für ihn wird der literarische Text zu einer Enklave der Differenz, wo er von dem Zwang befreit ist, sich als stabile und kohärente Identität konstituieren zu müssen.

XII. Zusammenführung der Ergebnisse und Schlussüberlegungen[1]

Die synoptische Analyse der Interviews mit Max und Peter hat gezeigt, dass beide Schüler auf ähnliche Argumentationsmuster und Rationalisierungsstrategien zurückgreifen. In ihren Äußerungen zur schulischen Auseinandersetzung mit Literatur dominiert ein pragmatischer, funktionalistischer und anwendungsorientierter Diskurs. Der literarische Text wird in erster Linie als ein Gegenstand konstruiert, über den das aktive, selbstbewusste und intentionale Lese-Subjekt verfügen muss. Mit dem richtigen Handlungswissen ausgestattet wird das Subjekt in die Lage versetzt, in der Auseinandersetzung mit dem literarischen Text vom konkreten Gegenstand abstrahierte Kompetenzen zu erwerben, die in lebensweltlichen und berufsrelevanten Zusammenhängen flexibel eingesetzt werden können.

Sowohl Max als auch Peter reproduzieren einen kompetenzorientierten Diskurs und damit zusammenhängend die Vorstellung eines funktionalen und intentionalen Subjekts, das mit dem praktischen Vermögen ausgestattet ist, seine Handlungsvollzüge gelingen lassen zu können. Allerdings – und dieser Punkt ist nicht unbedeutend – beschränken sich die beiden Befragten keinesfalls auf einen kompetenzorientierten Diskurs, sondern verknüpfen diesen mit weiteren Diskursen. Für Max ist der literarische Text zweierlei: zum einen ein Gegenstand, an dem neben fachlichen auch personale sowie aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzen erworben werden können, zum anderen aber auch ein Interpretationsobjekt, dem Schüler:innen mit bestimmten Handlungsroutinen und Deutungsmodellen begegnen. Dementsprechend greift Max u.a. auf einen hermeneutischen Diskurs zurück. Auch im Fall von Peter können Aussagen identifiziert werden, die logozentrische und hermeneutische Annahmen enthalten. Im Unterschied zu Max bedient er sich aber stärker eines kognitivistischen bzw. konstruktivistischen Diskurses.

Es bestehen also durchaus Unterschiede hinsichtlich der Diskurse, die den beiden Jugendlichen zur Verfügung stehen, bzw. hinsichtlich der Art und Weise, wie ein bestimmter Diskurs im Interview entfaltet und mit anderen Diskursen verschränkt wird. Doch in

1 Die folgenden Ausführungen stützen sich in weiten Teilen auf ein informelles Gespräch mit Herrn Prof. Dr. Hans Lösener (Pädagogische Hochschule Heidelberg) vom 4. März 2021.

beiden Fällen wird damit dieselbe Strategie verfolgt: Stets geht es darum, das Verhältnis zwischen Lese-Subjekt und literarischem Text als ein solches zu konstruieren, in dem ein Machtüberschuss auf Seiten des Lese-Subjekts besteht und die Verfügbarkeit des literarischen Gegenstands als gesichert gelten kann. In den Äußerungen von Max und Peter tritt das Lese-Subjekt als souveräne Instanz und als Garant von Bedeutung und Intentionalität in Erscheinung, der literarische Gegenstand hingegen ist in seiner Passivität der Gewalt des aktiven, den Text erschließenden Subjekts ausgeliefert.

Doch warum kommt der Wunsch nach Verfügbarkeit bzw. Verfügbarmachung in beiden Interviews so stark zum Ausdruck? Wie ist das Bedürfnis der Jugendlichen zu erklären, sich im Interviewgespräch als autonome, handlungsmächtige und kohärente Subjekte zu konstituieren? Worauf ist diese streng pragmatische, anwendungs- und handlungsorientierte Einstellung gegenüber dem literarischen Text zurückzuführen? Ein Erklärungsansatz, der diese Einstellung als Effekt einer kompetenzorientierten Didaktik deutet, greift zu kurz. Es mag stimmen: Die Selbstkonstitution des intentionalen und funktionalen Subjekts folgt der Logik des kompetenzorientierten Diskurses und das autonome, handlungsmächtige, einheitliche Subjekt, das über ein auf gelingende Anwendung zielendes Wissen verfügt, ist ein zentraler metaphysischer Referenzpunkt der kompetenzorientierten Literaturdidaktik (vgl. Baum 2019). In der vorliegenden Studie wird allerdings die These vertreten, dass es sich bei Kompetenz- und Handlungsorientierung um nur *eine* von mehreren Komponenten eines viel weiter gefassten Diskurses handelt: Wir haben es nicht mit einem auf den Bereich von Erziehung und Bildung begrenzten Diskurs zu tun, sondern eher mit einem hegemonialen Diskurs, der nahezu alle gesellschaftlichen Lebensbereiche dominiert – und dieser Diskurs kann als neoliberaler Diskurs identifiziert werden (siehe auch Kapitel I). Neben der bereits erwähnten Kompetenz- und Handlungsorientierung weisen die Aussagen von Max und Peter weitere Merkmale des neoliberalen Diskurses auf:

- In ihren Äußerungen greifen die beiden Jugendlichen *ökonomische Denk-, Deutungs- und Handlungsmuster* auf: Im Vordergrund stehen Aspekte wie Effizienzsteigerung, Zeitmanagement und Nutzenmaximierung.
- Sowohl Max als auch Peter begreifen schulische Bildung als Investition in das zu vergrößernde *Humankapital*: Bildungsanstrengungen werden auf erfolgs-, leistungs- und berufsorientierte Ziele hin befragt.
- Beide Schüler formulieren die Forderung nach *Flexibilität und Anpassungsfähigkeit* nicht nur auf den schulischen Bereich bezogen, sondern auch mit Blick auf die außerschulische Sphäre: Für die Jugendlichen ist es wichtig, jederzeit auf ein breites Angebot an verschiedenen Gütern und Dienstleistungen zugreifen und den eigenen Konsum so flexibel wie möglich gestalten zu können.
- In beiden Interviews wird dem Auf- und Ausbau von *Resilienz* hoher Stellenwert beigemessen: Es liegt in der Eigenverantwortung der Schüler:innen, mit schwierigen und belastenden Situationen konstruktiv umzugehen und auch über längere Phasen hinweg eine gute Leistung zu erbringen. Leistungsdruck wird nicht auf systemische Ursachen zurückgeführt, sondern auf die fehlende Selbstdisziplin und die mangelnde Fähigkeit des Einzelnen, Schule und Alltag in ein ausgewogenes Verhältnis zu setzen.

- Die Subjektkonstitution erfolgt unter dem Anspruch auf *Individualisierung*: Sowohl Max als auch Peter kritisieren und problematisieren die direkte Instruktion im Unterricht und äußern sich hingegen positiv in Bezug auf anwendungsorientierte Aufgabenformate, in denen Schüler:innen gefordert sind, eigenverantwortlich Lösungen zu entwickeln.

In den untersuchten Äußerungen von Max und Peter drückt sich eine spezifische Form des Subjektseins aus: Im Fokus steht das kompetente, ökonomisch denkende, erfolgs- und leistungsorientierte, flexible und anpassungsfähige, resiliente und eigenverantwortlich handelnde Subjekt. Der Anspruch auf umfassende und vollständige Verfügbarkeit bzw. der Zwang der Verfügbarmachung ist nicht (allein) auf den Gelingens- und Umsetzungsdiskurs, den funktionalistischen Wissensbegriff und transzendentalen Subjektbegriff der kompetenzorientierten Fachdidaktik zurückzuführen (siehe Kapitel V), sondern kann als Ausdruck einer bestimmten Seinsweise gedeutet werden, die zwar mit dem kompetenztheoretischen Diskurs in Verbindung steht, über diesen jedoch weit hinausgeht. Die hier skizzierte Seinsweise wird in Anlehnung an den Soziologen Hartmut Rosa (2019) als das ›Subjekt der Verfügung‹ bezeichnet. Rosas Gegenwartsdiagnose baut auf der These auf, dass sich die kapitalistische Wachstumslogik auch auf unsere »Weltbeziehung« auswirkt. In (spät-)modernen Verhältnissen herrsche auf individueller, kultureller, institutioneller und struktureller Ebene der Zwang, die Welt verfügbar, kontrollierbar und bezwingbar zu machen. Dabei geht es laut Rosa nicht nur darum, Objekte überhaupt zu erschließen, zu erreichen, anzueignen, zu beherrschen und zu kontrollieren, sondern Dinge schneller, leichter, effizienter, billiger, widerstandsloser, sicherer verfügbar zu machen (vgl. ebd., S. 20).

Kommt die hier beschriebene Seinsweise (das Subjekt der Verfügung) nicht auch in den Äußerungen von Max und Peter zum Ausdruck? In der vorliegenden Studie wird zum einen die These vertreten, dass der Anspruch auf umfassende Verfügbarkeit die sozialen Institutionen und ihre Praktiken beherrscht. Die hermeneutische Modellierung der Literaturdidaktik bzw. die literaturdidaktische Umdeutung oder Kompatibelmachung hermeneutischer Grundbegriffe und Praktiken ist diesem Anspruch auf Verfügbarkeit (bzw. dem Allmachtsanspruch der Hermeneutik) verpflichtet:[2] Der literarische Text wird zu einem Interpretationsobjekt degradiert und der Schüler wird dann als kompetenter Leser erachtet, wenn er in der Lage ist, in der Auseinandersetzung mit dem Text die im Unterricht erworbenen Handlungsroutinen abzuspulen. (Eine solche Kritik legt insbesondere das Interview mit Max nahe.) Zum anderen – und dieser Aspekt soll an dieser Stelle ausdrücklich betont werden – ist der Anspruch auf umfassende Verfügbarkeit nicht nur institutionalisiert, sondern ebenso habitualisiert, er bestimmt die innere Haltung der Individuen. Bei Max und Peter spiegelt sich diese Haltung etwa in den lese- und literaturbezogenen Einstellungen wider: Beide begreifen Literatur als einen Gegenstand, den es

2 Auf diesen Allmachtsanspruch der Hermeneutik kommt auch die Essayistin Susan Sontag in *Gegen Interpretation* (2015 [1966], S. 16) zu sprechen: »Wirkliche Kunst hat die Eigenschaft, uns nervös zu machen. Indem man das Kunstwerk auf seinen Inhalt reduziert und diesen dann interpretiert, zähmt man es. Die Interpretation macht die Kunst manipulierbar, bequem.«

verfügbar zu machen gilt, und zwar auf eine möglichst effiziente und zeitsparende Weise. Schüler:innen sind gefordert, die im Umgang mit literarischen Texten erworbenen Kompetenzen zu erweitern und zu optimieren. Was in schulischen Kontexten zu gelten scheint, setzt sich fort in außerschulischen Bereichen: Die beiden Jugendlichen reproduzieren in ihren Äußerungen die Vorstellung eines Subjekts, das über seine Gegenstände autonom, flexibel und seinen individuellen Bedürfnissen entsprechend verfügen kann.

Noch einmal: Es wird die Auffassung vertreten, dass in den Interviewäußerungen der beiden Jugendlichen eine spezifische Vorstellung von Subjektsein dominiert. Im Zentrum steht das Subjekt der Verfügung. Diese Subjektvorstellung wird über einen neoliberalen Diskurs reproduziert, der u.a. auch einen kompetenzorientierten Diskurs umfasst, über den die beiden Schüler den Anspruch auf Verfügbarkeit rationalisieren.[3]

Warum unterscheidet sich Lukas in seinem literaturbezogenen Sprechen so stark von den beiden anderen untersuchten Fällen? Im Hinblick auf drei Gesichtspunkte zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen dem Fall ›Lukas‹ und den beiden als typisch geltenden Fällen:

- *Die Kategorie des Nichtverstehens wird akzeptiert*: Bei Max und Peter zielt die Auseinandersetzung mit dem literarischen Text auf die vollständige Verfügbarmachung des Gegenstands ab, folglich stellt Unverfügbarkeit und damit auch die Kategorie des Nichtverstehens eine Denkunmöglichkeit dar. Stets wird der literarische Text als das Noch-nicht-Verfügbare bzw. Noch-verfügbar-zu-Machende betrachtet. Ganz anders verhält es sich im Fall von Lukas: Der Schüler akzeptiert die Kategorie des Nichtverstehens. Im Gespräch über die Erzählung Franz Kafkas konstatiert er lediglich, dass er dem Gelesenen keine Bedeutung zuordnen kann, belässt es dabei und versucht nicht, das Nichtverstehen in Verstehen zu transformieren.
- *Der literarische Gegenstand entzieht sich dem Zwang der Nützlichkeit*: Im Hinblick auf die Ziele und Funktionen von schulischer Bildung reproduziert Lukas ähnlich wie die anderen beiden Jugendlichen einen streng pragmatisch-utilitaristischen, anwendungs- und lebensweltorientierten Diskurs – mit einem wesentlichen Unterschied. Während Max und Peter den Umgang mit Literatur in diesen Diskurs einbetten, betrachtet Lukas literarische Texte gerade nicht als typische Gegenstände

3 An dieser Stelle werden lediglich Tendenzen aufgezeigt, die auf die Dominanz einer bestimmten Seinsweise schließen lassen. Bei einem Interview handelt es sich um eine machtförmige soziale Praxis, die einen Sprechraum erzeugt, in dem um Bedeutungen gerungen und verschiedene Positionierungen ausgehandelt werden (siehe auch Kapitel VII). Der im Interview artikulierte Sinn kann daher nicht auf ein souveränes Handlungssubjekt zurückgeführt werden. Die Versprachlichung von Erfahrung im Interview ist überhaupt erst mit Vorgängen der Subjektkonstitution verbunden. Wie die Analyse der beiden Interviews zeigt, erweist sich Subjektivität aufgrund der Vielfalt relevanter Diskurse als in sich widersprüchlich und wandelbar. Max und Peter müssen einer ganzen Reihe von verschiedenen Subjektpositionen und Rollenvorstellungen sowie den daran geknüpften Konzepten, Deutungsmustern, Denk- und Verhaltensweisen, Ansprüchen und Bedürfnissen gerecht werden: der Position des disziplinierten Subjekts, des kompetenten Subjekts, des flexiblen Subjekts etc.; der Rolle des Schülers, des (Selbst-)Unternehmers, des Konsumenten etc. Das Subjekt des Interviews ist also keine bedeutungs- und kohärenzstiftende Instanz, sondern Kreuzungspunkt ganz unterschiedlicher Subjektpositionen.

des Deutschunterrichts, weil sie mit der pragmatisch-funktionalistischen Ausrichtung von Schule und Unterricht nicht kompatibel sind. Lukas hat den pragmatisch-funktionalistischen Diskurs noch nicht vollständig übernommen, weshalb er auch nicht über die notwendigen Argumentationsmuster verfügt, um die schulische Auseinandersetzung mit Literatur dahingehend zu begründen.

- *Der literarische Text erlaubt ein kontrolliertes Schwelgen in Unbestimmtheit*: In ihren literaturbezogenen Äußerungen reproduzieren Max und Peter die Vorstellung eines stabilen, kohärenten, autonomen und intentionalen Lese-Subjekts, das über den literarischen Text verfügt. Im Unterschied dazu greift Lukas auf einen psychologischen bzw. psychopathologischen Diskurs zurück, um die gegenteilige Erfahrung zum Ausdruck zu bringen. Er konstruiert ein Subjekt, das den Text nicht mit dem Ziel liest, sich als einheitliches Selbst aufzubauen, sondern das in der Lektüre den kontrollierten Selbstverlust sucht. Das Lesen literarischer Texte erlaubt Lukas, sich der Erfahrung von Alterität, Ambiguität und Ambivalenz auszusetzen, ohne den Drang zu verspüren, die erfahrenen Widersprüche auflösen und sich als stabile, kohärente Identität konstituieren zu müssen. Die Lektüre soll die Bruchstückhaftigkeit, Differenziertheit und Komplexität von Identität im Medium der Literatur erfahrbar machen.

Wie sind diese Unterschiede zu erklären? Auf der einen Seite scheint Lukas den anwendungsorientierten, funktionalistischen Diskurs der schulischen Institution in bestimmter Hinsicht bereits internalisiert zu haben. Auf der anderen Seite wird jedoch deutlich, dass er diesen Diskurs noch nicht sicher beherrscht. Lukas versucht, an einzelnen Stellen im Interview ein schulisch institutionalisiertes Sprechen über Literatur zu reproduzieren, was ihm allerdings nur bedingt gelingt. Es fehlt ihm das positive, handlungsorientierte Wissen, um den literarischen Gegenstand (vollständig) verfügbar zu machen. Dies legt den folgenden Schluss nahe: Gerade deshalb, *weil* Lukas den pragmatisch-funktionalistischen Diskurs der schulischen Institution noch nicht vollständig übernommen hat, bleibt die Autonomie des literarischen Textes weitestgehend bewahrt. Zwischen dem fehlenden handlungsorientierten Wissen auf der einen Seite und der weitgehenden Autonomie des literarischen Textes auf der anderen Seite scheint demnach eine Korrelation zu bestehen.

Umgekehrt gilt: Über einen Diskurs des Gelingens konstituieren sich Max und Peter als souveräne und handlungsmächtige Subjekte, die ausgestattet mit dem richtigen handlungsorientierten Wissen in der Lage sind, die Unbestimmtheit und Negativität der Literatur zu beherrschen. Deshalb ist für sie (literarisches) Nichtverstehen auch eine problematische Kategorie, weil die konstitutive Unbestimmtheit der Literatur und die Negativität ästhetischer Erfahrung mit einem funktionalistischen Wissensbegriff nicht vereinbar sind. Im Konstrukt der literarischen Macht (siehe Kapitel VI) liegt im Fall von Max bzw. Peter das Gewicht stärker auf jener Seite, die die Autonomie, Intentionalität und Handlungsfähigkeit des Subjekts sicherstellt und damit auch die Autorität des Subjekts gegenüber dem Text garantiert.[4]

4 Zwar kommt das Machtpotenzial der Literatur in einzelnen Äußerungen von Max und Peter durchaus zum Ausdruck, doch die ihnen zur Verfügung stehenden Diskurse grenzen diese Macht stark

Folgt daraus, dass der Fall ›Lukas‹ als eine Art positives Gegenbeispiel zu begreifen ist – als ein Beispiel dafür, dass ein anderes Sprechen über Literatur jenseits von didaktischem Umsetzungs- und Machbarkeitsdenken möglich ist?

Der Literaturunterricht sollte eine *ästhetisch-poetische* sowie eine *ethische* Dimension umfassen[5]

In der Begegnung mit dem literarischen Text kann sich das Subjekt als Anderer erfahren. Im Spiel der Sprache als Schrift wird dem Leser vor Augen geführt, dass er über sich selbst – und damit auch über den Text – nicht (vollständig) zu verfügen vermag, dass er nicht nur Subjekt der Sprache, sondern eben auch deren Objekt ist: Die Sprachzeichen produzieren einen Überschuss, der das Subjekt daran erinnert, dass die Sprache als Schrift über das an Raum und Zeit gebundene Subjekt hinausweist (vgl. Baum 2019, S. 106f.) – Literatur ist nicht (nur) das, was wir mit und aus ihr machen, sie ist (auch) immer noch etwas anderes, und dieses Andere entgleitet dem Zugriff der (hermeneutischen) Verfügbarmachung. Jene ästhetische Dimension im Sinne einer radikalen Erfahrung von Differenz und Alterität ist zweifelsohne ein konstitutives Merkmal literarischen Lesens. Die Konzeption des Handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts kann als der gescheiterte Versuch der Literaturdidaktik gedeutet werden, dieser Erfahrungsdimension von Texten Geltung zu verschaffen: Der Versuch methodisch inszenierter ästhetischer Erfahrung scheitert zwangsläufig an der Lehrbarkeitsdoktrin, die dieser didaktischen Konzeption in ihren verschiedenen Spielarten zugrunde liegt (vgl. ebd., S. 67, Anm.) – Lehr- bzw. Lernbarkeit ist nur um den Preis der maximalen Passivität des Textes (die Degradierung des Textes zu einem Interpretationsobjekt) und der Verleugnung ästhetischer Erfahrung zu haben, die sich in der Passivität des Subjekts entfaltet, das sich im Verweisungsraum der Schrift von sich selbst entfremdet (vgl. ebd., S. 95 u. S. 101).

Die postmoderne Fetischisierung der Negativität und das Dogma des Scheiterns laufen allerdings Gefahr, die *ethische* Dimension des Literaturunterrichts zu vernachlässigen. Der Literaturunterricht darf nicht bei einem gebrochenen Subjekt stehen bleiben, das seine Lust allein aus der Freiheit zum Scheitern bezieht, sich in den Spiegelungen des Textes lediglich als Fremder begegnet und sich in der Erfahrung von Differenz und Alterität verliert. Darüber hinaus muss auch die Frage gestellt werden: Wie werde ich im

---

ein. In ihren Ausführungen ist der literarische Text ein verfügbarer und verwertbarer Gegenstand und das Subjekt eine autonome, wirkungsmächtige Instanz. Jedwede Form der Irritation, die in der Auseinandersetzung mit Literatur auftritt, ist nur vorübergehend und kann durch die Initiative eines aktiven Subjekts aufgelöst werden. Am Ende ist das asymmetrische Machtverhältnis zwischen Lese-Subjekt und literarischem Text, in dem das Subjekt die Verfügungsgewalt über den literarischen Text innehat, wiederhergestellt.

5 Ausgeblendet bleibt hier u.a. die anthropologische Dimension von Schule und Unterricht: Es gibt ein Bedürfnis nach einem gemeinsamen Lernen, nach Schule als einem Ort des Zusammenlebens und des Zusammenseins etc. Die vorliegende Analyse konzentriert sich auf ausgewählte Aspekte und erhebt nicht den Anspruch, das Phänomen ›Schule‹ in seiner Gesamtheit zu erfassen.

Literaturunterricht zu einem Subjekt?[6] Inwiefern werde ich Subjekt durch die Beschäftigung mit Literatur?[7] Nur ein Subjekt, das zu sich selbst *Ich* sagen kann, ist auch ein Subjekt, das *Nein* sagen kann – ein Mensch, der sich wehren kann, der Widerständigkeit entwickeln kann, der einen Begriff von seiner eigenen Würde und der Würde des anderen hat. Kurzum: Wie werde ich zu einem ›Subjekt der Kritik‹? Das Subjekt der Kritik ist weder das ›Subjekt des Verfügens‹ noch das ›Subjekt des Scheiterns‹. Es ist nicht allein in der Erfahrung des Gelingens bzw. Nicht-Gelingens angesiedelt. ›Kritik‹ wird im Anschluss an Michel Foucault (1992, S. 12) verstanden als »die Kunst nicht dermaßen regiert zu werden«: »nicht regiert werden wollen, nicht dermaßen regiert werden wollen, das heißt auch, diese Gesetze da nicht mehr annehmen wollen, weil sie ungerecht sind« (ebd., S. 13). In diesem Sinne hat Kritik die Funktion der »Entunterwerfung«: Kritik ist die Bewegung, »in welcher sich das Subjekt das Recht herausnimmt, die Wahrheit auf ihre Machteffekte hin zu befragen und die Macht auf ihre Wahrheitsdiskurse hin.« (ebd., S. 15)

Im Literaturunterricht sollte das *Gelingen* ebenso wie das *Scheitern* erfahrbar werden

Aus ethischer Perspektive kann es nicht darum gehen, die Erfahrung des Scheiterns, des Nicht-Gelingens gegen die Erfahrung eines starken Subjekts, das seine Handlungsvollzüge gelingen lassen kann, auszuspielen. Die entscheidende Frage ist jedoch, was wir unter ›Gelingen‹ verstehen. Gelingen darf nicht bedeuten, die unabschließbare Bewegung der literarischen Macht zu unterbrechen, um auf diese Weise die Autorität des aktiven Subjekts über den passiven Text gewaltsam zu zementieren; das Unverfügbare auszuschalten und die Erfahrung von Negativität, Differenz und Alterität mit einem (unausgesprochenen) Verbot zu belegen.

Plädiert wird daher für eine Umdeutung des Gelingensbegriffs. In Abgrenzung zum Gelingensdiskurs der Literaturdidaktik wird ›Gelingen‹ in Bezug gesetzt zu Christoph Menkes (2014) Konzept der »praktischen Freiheit«:

> »Praktische Freiheit ist die Freiheit normativer Selbstführung. […] Daß die praktische Freiheit unter der Voraussetzung sozialer Normativität steht, bedeutet für das Subjekt

6 Dabei gilt es, die Prozessualität der Subjektkonstitution hervorzuheben, die in einem Paradox zum Ausdruck kommt: *Ich werde ich selbst, indem ich ein anderer werde*. In diesem Paradox ist die Unverfügbarkeit des eigenen Selbst begründet: Ich kann *nicht* über mich selbst verfügen. Aber – und das ist der entscheidende Punkt – ich kann ich selbst werden, ich kann mich aber nicht behalten. Das Subjekt, das eigene Selbst, steht immer auf dem Spiel. Es gibt keine ›Ich-Verfügbarkeit‹, was im Umkehrschluss aber nicht bedeutet, dass das Ich nur zersplittert oder nur als Negation des Ichs zu haben ist.

7 Diese Frage hat auch der Handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht gestellt. Die Antworten, die darauf gefunden wurden, führen jedoch ironischer- bzw. tragischerweise nicht zur Literatur hin, sondern im Gegenteil: von ihr weg. Die Problematik des Handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts besteht darin, dass er nicht die Auseinandersetzung mit der ästhetisch-poetischen Dimension des Textes, sondern ihre Vereinnahmung anstrebt. Er betont die *Ethik* des Literaturunterrichts, vernachlässigt dabei aber die *Poetik* des Literaturunterrichts.

> der Freiheit, daß es in seiner Selbstführung Vermögen oder Fähigkeiten aktualisiert, die nur in seiner Abrichtung (Wittgenstein) oder seiner Disziplinierung (Foucault) zu einem kompetenten Teilnehmer sozialer Praktiken erworben haben kann. Disziplinierung ist die Voraussetzung praktischer Freiheit. Denn Disziplinierung ist derjenige Prozeß der Sozialisierung, in dem ein Individuum zum Subjekt, das heißt zu einer Instanz gemacht wird, die etwas vermag […].« (ebd., S. 150f.)

Praktische Freiheit besteht folglich darin, das eigene Verhalten und den eigenen Körper in Orientierung an Maßstäben des Gelingens bzw. Misslingens führen zu können. Die ästhetische Ideologie der Autonomie wiederum verschleiert den arbiträren, konventionellen, heteronomen und kontingenten Charakter jener sozialen Gesetze und Normen, an denen sich die praktische Freiheit orientiert:

> »Ästhetische Autonomie heißt, daß der Mensch sich im Ästhetischen als autonom erfährt, und sich als autonom zu erfahren heißt, sich so zu erfahren, daß diejenigen sozialen Gesetze oder Normen, in deren Meisterung die praktische Freiheit des Subjekts besteht, dessen eigene Gesetze sind: nichts Fremdes oder Äußerliches, das dem Subjekt erst durch Disziplinierung zu eigen gemacht werden muß, sondern das dem, wie es als sinnliches oder natürliches ist, immer schon entspricht.« (ebd., S. 154)

Das Gegenmodell zur praktischen Freiheit ist das der »ästhetischen Freiheit«. Für Menke bilden praktische und ästhetische Freiheit zusammen eine Einheit im Widerspruch:

> »Die ästhetische Freiheit ist als das andere zugleich der Grund der praktischen Freiheit: Die ästhetische Freiheit unterbricht die Freiheit der Selbstführung in der Ausführung sozial definierter normativer Praktiken; die ästhetische Freiheit ist Freiheit *von* sozialer Abrichtung und Disziplin. Zugleich aber ist die ästhetische Freiheit die Voraussetzung dafür, daß Subjekte diejenigen Fähigkeiten erwerben und ausüben können, die sie zu kompetenten Teilnehmern an sozialen Praktiken machen. Die ästhetische Freiheit ist nur die Freiheit von der sozialen Abrichtung und Disziplin, weil sie paradoxerweise zugleich auch die Freiheit *zur* sozialen Abrichtung und Disziplin ist.« (ebd., S. 155f., Herv. i.O.)

Die Lehrbarkeitsdoktrin der Literaturdidaktik bindet die Subjekte an die Idee, dass die Anwendung des richtigen Handlungswissens Gelingen garantiert (vgl. Baum 2019). Damit verharrt sie in der Ideologie der Ästhetik und bleibt einem bürgerlichen Subjektbegriff mit seinen Vorstellungen von Intentionalität und Autonomie verhaftet. Im Sinne einer Sozialdisziplinierung durch die Literatur wird praktische Freiheit losgelöst von ästhetischer Freiheit gedacht; (ergebnisoffene) Erreichbarkeit wird mit (sicherer) Verfügbarkeit verwechselt (vgl. Rosa 2019).

Der Begriff des ›Gelingens‹ muss nicht aufgegeben werden, wenn er im Sinne von praktischer Freiheit auch immer zusammen mit ästhetischer Freiheit gedacht wird und wenn die Möglichkeit des Nicht-Gelingens offengehalten wird. Der Gelingensdiskurs der Literaturdidaktik ist deshalb problematisch, weil er die Möglichkeit des Unverfügbaren ausschließt, um die Ereignishaftigkeit der Sprache, die Kontingenzen des Lesens und die Unbestimmtheit und Negativität der Literatur beherrschbar zu machen.

Der Fall ›Lukas‹ stellt innerhalb des Gesamtkorpus zweifelsohne eine Ausnahme dar, dennoch kann er nicht unbedingt als die ›Kehrseite‹ der beiden als typisch geltenden Fälle bezeichnet werden: Ebenso wie Max und Peter bettet er schulische Bildung in einen pragmatisch-funktionalistischen Zusammenhang ein – mit dem Unterschied, dass für ihn Literatur und literarisches Lesen mit dieser Ausrichtung von Schule und Unterricht nicht kompatibel ist. Es gehört in den Bereich der Spekulation, ob Lukas zum Zeitpunkt des Interviews schlicht und einfach noch nicht über die notwendigen Rationalisierungsstrategien und Argumentationsmuster verfügte, um den literarischen Gegenstand in den kompetenzorientierten Diskurs, der sich im Interview bereits anbahnt, einzubinden. In diesem Fall wäre es nur eine Frage der Zeit, bis Lukas in der Lage ist, auch den literarischen Text als einen verfügbaren und beherrschbaren Gegenstand zu konstruieren.

Welche Implikationen ergeben sich aus dem Gesagten für eine ›andere‹ Praxis des Literaturunterrichts, ohne »letztlich doch wieder in die Falle einer falschen Positivität zu tappen« (Baum 2019, S. 259)? Die vorliegende Studie enthält eine Provokation, die sich in erster Linie gegen Lehramtsstudent:innen, Lehramtsanwärter:innen, Lehrkräfte, Akteur:innen in der Lehrerbildung, Fachdidaktiker:innen etc. richtet – sie zwingt zu einer Positionierung: Ist der Literaturunterricht tatsächlich die Produktionsstätte für eine bestimmte Art und Weise des Subjektseins, wie es die Analyse der Interviews nahelegt? Steht im Zentrum des Literaturunterrichts tatsächlich ein Typus von Mensch, dessen Handeln primär auf ökonomische Verwertbarkeit ausgerichtet ist? Auf diese Provokation sind zwei unterschiedliche Reaktionen denkbar: Widerspruch oder Zynismus. Mit der vorliegenden Studie ist die paradoxe Hoffnung auf Widerspruch verbunden: der vehemente Einspruch, dass die vorgelegte Analyse nicht zutrifft; der Versuch, ein solches Verständnis von Literaturunterricht zu widerlegen; der Beweis, dass eine andere Praxis des Literaturunterrichts jenseits von Umsetzungs- und Machbarkeitsdenken möglich ist. Wird der Studie hingegen zugestimmt, ohne sich gegen den formulierten Vorwurf der Ökonomisierung zu wehren, besteht die Gefahr, den in der Studie angeprangerten Missstand sogar zu zementieren.

Die im Rahmen dieser Untersuchung entwickelte Kritik ist also mit einer seltsam optimistischen Hoffnung auf Veränderung verbunden – ansonsten würde sich die Kritik selbst aufheben. Eine Kritik allerdings, die Gelingensbedingungen formuliert, unmittelbare Lösungen nahelegt und konkrete praktische Vorschläge unterbreitet, kann ihre Wirkungen allenfalls auf der individuellen Ebene der Akteur:innen entfalten. Die bestehenden Sachzwänge und institutionellen Zwänge blieben in diesem Fall unberücksichtigt. Eine solche Form von Kritik lässt die Systemfrage unangetastet und trägt im schlimmsten Fall sogar zu einer Stabilisierung des *Status quo* bei. Die vorliegende Arbeit bewegt sich somit in einem Veränderungsparadox:

a) Eine Kritik, die darauf hinausläuft zu sagen, Veränderung sei nicht möglich, ist letztlich nur das Konstatieren eines *Status quo* – das System wird als Ganzes abgelehnt, weil es als unveränderlich markiert wird.
b) Eine Kritik, die Gelingensbedingungen formuliert, Lösungsvorschläge nahelegt und praktische Vorschläge unterbreitet, wirkt systemstabilisierend und lässt damit die

> bestehenden Strukturen letzten Endes unverändert – das System wird bestätigt, indem behauptet wird, dass es verbessert werden kann.

Die folgenden Hinweise sind daher im Sinne einer »unmöglich-möglichen Didaktik« (ebd., S. 177) zu verstehen. Ein didaktischer Gegenentwurf zur neoliberalen Transformation der Literaturdidaktik müsste an ein theoretisches bzw. philosophisches Wissen anknüpfen, das die zurzeit vorherrschenden metaphysischen Konzepte von Subjektivität, Sprache, Literatur und Lesen, die die Funktionalität des fachdidaktischen Wissens absichern, ins Wanken bringt. Die pragmatische Handhabbar- bzw. Lesbar-Machung der Literatur ist nur um den Preis der Verdrängung ihrer medialen Eigenlogik möglich (vgl. ebd., S. 105). Poststrukturalistische Theorieansätze könnten in diesem Sinne sensibilisierend wirken, da sie die Aufmerksamkeit auf sprachkonstitutive Prozesse richten: Literatur verfügt über eine Art ›Eigenleben‹, eine Eigenlogik, die sich dem kontrollierenden Zugriff des Subjekts entzieht.[8] Literatur könnte als ein Ort begriffen werden, an dem erfahrbar wird, dass Sprache abseits ihrer zur Kommunikation bestimmten Verwendung eine eigene Weise hat zu existieren, unabhängig vom Zwang der Nützlichkeit und vom Gebrauch, den man von ihr macht. Das Geschriebene als das Fremde erfahren – hierin besteht die Faszination der Literatur. Dementsprechend kann Literatur auch als Auseinandersetzung mit Differenz, Alterität und Fremdheit bestimmt werden: Literarisches Lesen bedeutet, den wiederholten Rückfall in das Nichtverstehen auszuhalten und den Zuwachs an Fremdheit schätzen zu lernen (vgl. ebd., S. 176).[9] Die Lektüre kann die Bruchstückhaftigkeit, Differenziertheit und Komplexität von Identität im Medium der Literatur erfahrbar machen. Genau hierin – in der Erfahrung, nicht an das Hier und Jetzt gebunden zu sein – besteht ein Lustgewinn. Mit der Lehrbarkeitsdoktrin und dem herrschenden Gelingensdiskurs der Literaturdidaktik, die die Dimension der ästhetischen Erfahrung zwangsläufig verleugnen müssen, ist eine solche Auffassung von Literatur und literarischem Lesen jedoch nicht vereinbar: Ausgestattet mit dem ›richtigen‹ handlungsorientierten Wissen wird das Subjekt in die Lage versetzt, die Unbestimmtheit und Negativität der Literatur zu beherrschen und/oder zu leugnen.

Eine Literaturdidaktik, die nicht der neoliberalen Rationalität bzw. instrumentellen Vernunft gehorcht, könnte folglich nur als eine Didaktik des Scheiterns konzipiert sein – der Genitiv erfüllt hier eine doppelte Funktion. Zum einen müsste eine solche Lehre der Literatur offen sein für eine Lektüre, in der das Scheitern, das Nicht-Gelingen, erfahrbar wird; dass das Wissen, die Erfahrungen, Strategien und Techniken, mit denen man versucht, den Text ›in den Griff zu bekommen‹, ihn anzueignen, unzureichend sind: »Man kann also nur inkompetent – zögernd, zurückweichend, fragend, scheiternd, ausprobierend und revidierend – mit dem Text umgehen, d.h., was man zu geben hat, ist die

---

8 Bisherige Versuche, poststrukturalistische Ansätze in der Literaturdidaktik fruchtbar zu machen, fallen allerdings eher enttäuschend aus. Zumeist werden poststrukturalistische Theoreme soweit entschärft, bis sie sich eignen, um neue Modelle effizienten Unterrichts zu entwickeln. Für Ausnahmen siehe: Baum 2016; Förster 1995; Wegmann 1993.

9 Eine solche Didaktik der ästhetischen Fremdheit entwirft Nicola Mitterer (2016) in ihrer phänomenologisch ausgerichteten Studie. In der Offenheit für die ästhetische Erfahrung der Negativität liegen für Mitterer ethische und politische Momente.

Offenheit für die Erfahrung der Negativität der literarischen Mitteilung.« (ebd., S. 176f.) Zum anderen wäre eine solche Literaturdidaktik schon immer von ihrem eigenen Scheitern markiert, weil sie den didaktischen Zusammenhang von Mitteln und Zielen unterläuft und sich somit entlang der Grenze der Lehrbarkeit bewegt (vgl. ebd., S. 177).

Konfrontiert mit dem oben formulierten Veränderungsparadox, das als produktiver Motor der Erkenntnis offengehalten werden muss, wird dafür plädiert, den Fokus nicht auf die Frage nach der Veränderung des Systems zu legen, sondern stattdessen weiterführende Perspektiven für eine andere Art der literaturdidaktischen Forschung zu formulieren. In der vorliegenden Studie kommt eine Utopie der Forschung und Erkenntnis zum Ausdruck, die über die Frage, wie auf Basis empirischer Studien Optimierungsprozesse eingeleitet werden können, hinausweist. Abschließend sollen daher vier Perspektiven für eine andere Art der literaturdidaktischen Forschung skizziert werden.

- *Überwindung des quantifizierenden Optimierungsempirismus*: Die literaturdidaktische Forschung ist einem »Professionalisierungsdiskurs« (Lösener 2019) unterworfen und daher einer funktionalistischen Perspektive auf Lehrerbildung verpflichtet, die sich in der Frage nach der idealen Passung zwischen Methode, Lernziel, Lehrerhandeln und Schülerverhalten ausdrückt. Charakteristisch für diesen Diskurs ist u.a. die empiristische Verengung des Erfahrungsbegriffs. Der Literaturwissenschaftler Hans Lösener argumentiert, dass die positivistische Reduktion der Erkenntnis auf sozialwissenschaftliche Varianten der metrischen Empirie zur Folge hat, dass andere Formen der Erkenntnisgewinnung ausgeklammert bleiben: die Empirie der Geschichte, die Empirie der Praxis oder auch die Empirie der Theorie bzw. der Kritik (vgl. ebd., S. 2). Die literaturdidaktische Forschung müsste sich von der Dominanz der quantifizierenden Optimierungsempirie befreien und im Sinne von Lösener anfangen, Empirie im Plural zu denken.
- *Untersuchung von Machtverhältnissen*: Die Analyse der Interviews hat gezeigt, dass Schule kein machtfreier Raum ist, »in dem rationale, wissenschaftlich abgesicherte und angeleitete Arbeit an den Gegenständen stattfindet.« (Baum 2019, S. 18) Der herrschende Gelingensdiskurs der Fachdidaktik muss die institutionellen bzw. gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen Lehren und Lernen stattfinden, notwendigerweise ausblenden, andernfalls könnte die Annahme der Steuerbarkeit von Unterrichtsprozessen nicht aufrechterhalten werden. Dabei vernachlässigt die Literaturdidaktik den Umstand, dass »Literatur in der Schule Literatur im Auftrag der Schule [ist]« (ebd., S. 32). Die Interviews mit Max und Peter machen deutlich, wie stark das Eingebundensein in ganz unterschiedliche Machtverhältnisse die literaturbezogenen Einstellungen und das Sprechen über Literatur beeinflusst. Aufgabe der literaturdidaktischen Forschung müsste es deshalb sein, schulische Machtverhältnisse (und die entsprechenden Verfahren, Praktiken, Techniken und Instrumente der schulischen Macht) auf ihre konstitutiven Wirkungen hinsichtlich lese- und literaturbezogener Einstellungen sowie subjektiver Konzepte zum (literarischen) (Nicht-)Verstehen zu untersuchen. Die literaturdidaktische Forschung darf sich hierbei allerdings nicht auf die schulische Sphäre beschränken: Schüler:innen (ebenso wie Lehrer:innen) befinden sich in verschiedenen Machtverhältnissen und nehmen darin heterogene Positionen ein.

- *Kritik am Kompetenzbegriff*: Die untersuchten Interviews lassen erkennen, dass sich das neoliberale Paradigma primär auf einen kompetenzorientierten Diskurs stützt. Die Frage nach Lebensweltbezug, Anwendungs- und Problemorientierung beherrscht über weite Teile die Ausführungen der Jugendlichen. Über diesen kompetenzorientierten Diskurs konstituieren sich die Befragten als flexible und anpassungsfähige Subjekte, die in verschiedenen Lebenslagen und beruflichen Kontexten (Anforderungssituationen) handlungsfähig sind. In Bezug auf didaktisch inszenierte Literatur kann festgehalten werden, dass ein solcher Diskurs nicht zur Literatur hin-, sondern von ihr wegführt: Die literarästhetische Qualität von Literatur, die Medialität und Eigenlogik der Schrift sowie damit zusammenhängende Besonderheiten der literarischen Rezeption bleiben in den Überlegungen von Max und Peter weitestgehend unberücksichtigt. Soll Literaturunterricht auch eine ästhetisch-poetische Dimension besitzen, so muss sich die literaturdidaktische Forschung deutlich gegen die kompetenzorientierte und standardbasierte Ausrichtung von Unterricht positionieren. Eine Kritik am Kompetenzbegriff muss berücksichtigen, dass der kompetenzorientierte Diskurs mit weiteren, unter Umständen auch einander widersprüchlichen Diskursen verschränkt ist. Die Kritik darf also nicht beim Kompetenzbegriff stehen bleiben, sondern muss untersuchen, mit welchen weiteren Diskursen der kompetenztheoretische Diskurs verschränkt ist und welche Strategien mit den spezifischen Diskursbündelungen verfolgt werden.
- *Erforschung anderer Formen des Sprechens über Literatur*: Wie das Interview mit Lukas zeigt, ist ein Sprechen über Literatur jenseits von Fragen der Nützlichkeit, der Anwendbarkeit und der Verfügbarkeit möglich. Die literaturdidaktische Forschung müsste sich daher mit unterschiedlichen Sprechweisen über Literatur befassen, insbesondere solchen, die nicht unter dem Primat des Machbarkeits- und Umsetzungsdenkens stehen. Die Literaturdidaktik müsste sich von der Illusion der systematischen Lehr- und Lernbarkeit literarischen Lesens und Verstehens befreien und stattdessen auf die Unlesbarkeit und Negativität der Literatur hinweisen: »Die Vorstellung, dass Literatur nichts ist, dem ein selbstverständlicher Wert zukommt (Kanon); dass es, radikal gedacht, keinen Sinn zu entdecken und auch nicht zu entfalten gibt; dass man Literatur nicht zweckgebunden einsetzen kann; dass aber gerade darin die Möglichkeit des Widerstands liegt und die Faszination – darauf könnte die Literaturdidaktik hinweisen.« (ebd., S. 106)

Anlage I: Transkription des Interviews mit ›Max‹

Transkriptionszeichen

Wort- und Satzabbrüche werden mit ›/‹ markiert.	Ich weiß nicht, ob dir das / Es ist auf jeden Fall ein Autor, der ganz viele Barockgedichte geschrieben hat.
Pausen ab ca. 3 Sekunden werden durch ›(…)‹ markiert.	Ähm, (…) ja, zu den anderen kann ich eigentlich nichts sagen.
Sprecherüberlappungen werden mit ›//‹ gekennzeichnet. Bei Beginn des Einwurfes folgt eine ›//‹. Der Text, der gleichzeitig gesprochen wird, liegt dann innerhalb dieser ›//‹ und der Einwurf der anderen Person steht in einer separaten Zeile.	I: Gryphius? Andreas Gryphius? // #00:06:37-2# B: AH, tatsächlich JA. Ähm, ich glaub, über *Tränen des Vaterlandes*.
Besonders betonte Wörter oder Äußerungen werden durch VERSALIEN gekennzeichnet.	Ja, zu den anderen Autoren, Hermann Hesse vielleicht, ein GANZ bisschen, aber das ist auch schon länger her, das weiß ich nicht mehr.
Emotionale nonverbale Äußerungen der befragten Person und des Interviewers, welche die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (wie lachen oder seufzen), werden beim Einsatz in Klammern notiert.	Also unser Deutschlehrer, muss ich auch sagen, ist wirklich gut, (lachen) ähm, das macht auch mit am meisten Spaß, Deutsch so.
Unverständliche Wörter werden mit ›(unv.)‹ gekennzeichnet. Vermutet man einen Wortlaut, wird die Passage mit einem Fragezeichen in Klammern gesetzt.	Jede Krankheit könnte man, ähm, vorbeugen, die nicht auf den Genen wirklich aktiv (unv., vorliegt?).

Es wird eine inhaltlich-semantische Transkription verwendet; es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Wortverschleifungen werden an das Schriftdeutsch angenähert (Beispiel: ›So n'Buch‹ wird zu ›so ein Buch‹). Wort-

verkürzungen werden genauso geschrieben, wie sie gesprochen werden (Beispiel: ›runtergehen‹ statt ›heruntergehen‹, ›mal‹ statt ›einmal‹). Die Satzform wird beibehalten, auch wenn sie syntaktische Fehler beinhaltet. Dialekte werden möglichst wortgenau ins Hochdeutsche übersetzt. Wortdoppelungen werden nur erfasst, wenn sie als Stilmittel zur Betonung genutzt werden. Rezeptionssignale, Fülllaute und Einwürfe aller Personen (›hm, ja, aha, ähm‹ etc.) werden transkribiert. Die interviewende Person wird durch ein ›I:‹, die befragte Person durch ein ›B:‹ gekennzeichnet.

Das Interview mit ›Max‹

I: Zu Anfang hab ich dir mal vier Abbildungen mitgebracht. Guck sie dir einfach an und sag, was dir spontan dazu einfällt. Du musst auch nicht alles kommentieren, kannst dich auf einzelne beziehen, ähm, wie du das möchtest. #00:00:20-4#

B: Ja, das ist ein Laptop, ähm, mit Windows 10. Marke lässt sich jetzt nicht erkennen, (…) ähm, mit ganz normalem Standardhintergrundbildschirm, würd ich sagen, (…) (unv.) oder muss das noch länger? #00:00:47-1#

I: Nee, Nee. #00:00:57-5#

B: Ähm, ok. Links oben das Buch ist *Der gute Mensch von Sezuan* von Bertolt Brecht. Von dem hab ich tatsächlich schon was gehört, ähm, ich weiß auch, dass er in Amerika war, in Hollywood, und dort versucht hat, ähm, sich in der Filmszene jetzt zu entfalten oder sich auch einen Namen zu machen. Hat aber dann nicht funktioniert, ähm, weil er vor diesen, (…) ich weiß nicht genau, wie das heißt, diesem Kongress vorgeladen wurde, ähm, wo sie so eine Hetzjagd gegen Kommunisten veranstaltet haben, (I: Okay) und dann hat er da anscheinend, ähm, sich so drüber aufgeregt und sich über alle lustig gemacht, was die da treiben, und ich glaub, dann ist er später auch nach Deutschland zurückgegangen. Ähm, und ich mein auch, er hat irgendwie das Theaterstück, irgendwas Neues eingeführt, ähm, was auch die Zuschauer irgendwie mit einbindet, aber das weiß ich auch nicht mehr (I: Okay) so genau. Ähm, (…) ja, zu den anderen kann ich eigentlich nichts sagen. Ehrlich nicht. Weder die Autoren noch die / (…) Ist ein iPhone, würde ich sagen, (…) ähm, auf jeden Fall (…) nicht das Zehner, (…) ähm, ich hab selbst kein iPhone, ich weiß auch nicht, wie ich da jetzt irgendwie noch speziell was zu sagen kann. (…) Ja, ein Bildschirm oder ein Fernseher, (unv.) Konsolen anschließen, DVDs, Filme streamen, Serien streamen, ja. Das wärs schon. (I: Okay) Noch was, oder / #00:03:08-5#

I: Okay. Ja, jetzt war ich schon so bisschen überrascht, dass du gleich so die Infos über Bertolt Brecht da so rausgehauen hast, ähm, woher hast du die? #00:03:16-4#

B: Ähm, vom Deutschunterricht. (I: Okay) Also das mit Hollywood, das hatten wir letzte Woche in Religion ganz zufällig. Weil da, ähm / Wir sollten, ähm / Wie erklär ich es am besten? Es ist halt relativ kompliziert, also wir haben einfach ein Gedicht bekommen vorher, das (unv.) Hollywood (unv.) von Bertolt Brecht vorher. (I: Ach so) Ähm, soll-

ten wir erstmal nur mit dem Begriff Hollywood einfach sagen, was dazu einfällt. Also Filme, Schauspieler, und dann haben wir das Gedicht bekommen und dann sollten wir auch dazu, also damit, verbinden, sag ich jetzt mal, und mit dem lyrischen Ich, was das für Intentionen hat, und dann haben wir eben die Info bekommen über Bertolt Brecht, der das geschrieben hat, und dann am Schluss haben wir halt geschaut, wie sich das so verändert, je mehr man weiß, und mit der Auswertung sind wir aber nicht ganz fertig geworden. #00:04:08-5#

I: Das war jetzt im Religionsunterricht? (B: Genau) Okay. #00:04:13-1#

B: Und das mit dem Theaterstück, das hatten wir letztes (unv., Schuljahr?) in der Neunten. War in Deutsch, irgendwas mit Theaterstück, aber das weiß ich nicht mehr genau. #00:04:23-1#

I: Okay. Ähm, habt ihr dann auch irgendwas schon von Bertolt Brecht im Deutschunterricht gelesen? #00:04:25-2#

B: Das kann sein, aber ich weiß nicht mehr. Wir haben ziemlich viel gelesen. #00:04:29-7#

I: Okay, aber so die Hauptinformation war jetzt aus dem, ähm, Religionsunterricht. #00:04:36-6#

B: Ja, und von Geschichte weiß ich, dass er vor den Nazis geflüchtet ist (I: Ja) nach Amerika. #00:04:42-5#

I: Okay. Spielen solche Infos zur Biographie von Leuten auch, ähm, im Deutschunterricht eine Rolle bei euch? #00:04:49-0#

B: Ähm, schon, JA, teilweise. Vor allem bei Kurzgeschichten. Da haben wir letztes Jahr / Da hatten wir einen speziellen Autor, den Namen weiß ich auch nicht mehr genau, wo der eben im Krieg gelebt hat, und dann konnte man sich immer drauf beziehen. Da hatten wir auch auf der Rückseite von der Kurzgeschichte, ähm, noch eine kleine, ähm, sowas wie eine Kurzbiographie von dem Autor (I: Okay), wo man dann sagen konnte: ›Ja, das kommt vielleicht da und davon, das ist dann so und so gemeint.‹ Dass man so eine Idee davon bekommt, woher das kommt. Ähm, oder eben von, ähm, (seufzen) Goethe haben wir bisschen was da drüber gemacht, dass wir halt wissen, ähm, wie es auch einzuordnen ist, mit dem ersten und zweiten Teil, und auch Sturm und Drang, wie Goethe sich da dann verändert hat (I: Ja), sowas. Also zur Klassik hin dann. Ähm. (…) Ja, zu den anderen Autoren, Hermann Hesse vielleicht, ein GANZ bisschen, aber das ist auch schon länger her, das weiß ich nicht mehr. #00:05:49-3#

I: Okay. Wenn ihr dann so neue Texte macht, literarische Texte, ähm, wie geht ihr da sowieso vor? Also wie stellt das eure Lehrerin oder euer Lehrer vor, wenn er damit in den Unterricht kommt? #00:06:00-5#

B: Ähm, also meistens ist es ja so, dass wir entweder mit einem neuen Thema anfangen, zum Beispiel Gedichte, und dann machen wir erstmal so die Einführung über die Epoche, aus dem das kommt, oder kriegen auch erst manchmal das Gedicht (I: Ja). Das (unv.) dann auch von der Klassenstufe, welches Gedicht. Übersetzen das dann manchmal, ähm, ins Neudeutsche, sag ich jetzt mal (I: Okay). Jetzt haben wir zum Beispiel von, (…) jetzt ist mir der Name entfallen. Ich weiß nicht, ob dir das / Es ist auf jeden Fall ein Autor, der ganz viele Barockgedichte geschrieben hat. #00:06:37-2#

I: Gryphius? Andreas Gryphius? // #00:06:37-2#

B: AH, tatsächlich JA. Ähm, ich glaub, über *Tränen des Vaterlandes*. Da haben wir das zum Beispiel einfach mal so übersetzt, wie wir das heutzutage schreiben würden, damit man sich das vorstellen kann, so. Ähm, und dann haben wir gesehen, dass es eigentlich vom Sinn her sich gar nicht groß unterscheidet (I: Ah ja), ähm, und halt einfach nur die Wörter verändert sind oder alte Wörter benutzt werden, die Satzstruktur ein bisschen verändert ist, ähm, und dann überlegen wir uns halt so eine These, und ich denk, das ist auch immer so, dass wir uns vorher noch bisschen drüber informieren. So epochenwissensmäßig, dass man es irgendwo einordnen kann (I: Ja). Ähm, dass man auch die Sachen versteht und nicht erst so liest über Krieg, und ja, welchen jetzt? Oder was da genau war oder wo der auch vielleicht gelebt hat zum Beispiel. Ähm, solche Sachen. Ähm, und ich denk, ähm, das kommt auch / Man weiß schon ein bisschen was, weil wir vorher auch Barock, über die Epoche, dann halt auch ein paar Autoren von, ähm, Gedichten so aufgelistet bekommen haben und uns dann auch dazu ein paar Informationen raussuchen sollten, glaub ich, aus dem Internet. Ähm, also was die halt jetzt gemacht haben, wie viele Gedichte sie geschrieben haben (I: Ja), was die Besonderheiten sind. Ähm, und dann schaut man halt, dass man den Text einfach / Man arbeitet halt bisschen mit dem Text, geht da erstmal langsam ran, versucht: ›Was versteh ich überhaupt?‹ Und man kriegt ja vorher Wissen, damit man, ähm, nicht so reingeworfen wird (I: Ja) und sich ein bisschen dann schon in der Materie befindet, dann sagt: ›AHA, das kann man da sogar zuordnen‹, und dann versteht man auch die Sachverhalte besser, die Zusammenhänge zwischen der Zeit, weil es wird ja eigentlich immer / Also die Texte werden ja immer inspiriert von der Zeit (I: Ja), ist ja auch logisch. Ähm, und es ist eigentlich auch bei Kurzgeschichten so (unv.). Ähm, Goethe haben wir auch, ähm, haben wir dann vor / Bevor wir *Faust* gemacht haben, haben wir zum Beispiel Naturlyrik gemacht, dann den Übergang von Sturm und Drang zur Klassik gemacht und dann haben wir Goethe angefangen. Also es hat dann auch schon bisschen Epochenwissen auch für Goethe mitgebracht, ähm, ja. Für Hermann Hesse haben wir, bevor wir es gelesen ha / Also *Steppenwolf* haben wir gelesen (I: Okay), da haben wir nicht so viel gemacht vorher, weil es ja noch relativ jung ist, sag ich jetzt mal, im Gegensatz zu dieser älteren Literatur, aber es steht ja auch viel drin über die Geschichte schon alles, ähm, nach dem Ersten Weltkrieg eben. Und da haben wir dann gelesen. (unv.) Hinterher / Ähm, wir versuchen immer, bei egal was, sowas wie eine These, irgendwie Thema von dem Text rauszufinden (I: Ja). Und da müssen wir halt immer, eigentlich überall, ob es jetzt Kurzgeschichte ist oder auch *Faust*, es analysieren. Ähm, bestimmte, ähm, ich sag jetzt mal, Metaphern oder stilistische Mittel, irgendwelche Wiederholungen oder auch ANspielungen auf irgendwas, ähm, halt finden

oder auch erklären dann, wie die mit diesem Grundthema von jetzt einer Szene zusammenhängen. Ähm, also meistens müssen wir es dann selber machen, also er sagt zum Beispiel jetzt: ›Ja, such mal eine These raus‹, und dann in Gruppenarbeit zum Beispiel (I: Ja) erarbeiten wir dann eine These oder ein Thema, je nachdem. Ähm, und dann listen wir das eben auf, auch an der Tafel, und begründen das, und da haben wir es auch schon gemacht, dass wir dann abstimmen durften, und dann kriegt man eben so Einblicke, was die anderen da sagen, und der eine sagt: ›Ja, es geht über irgendwie Tod‹, und der andere: ›Über das Leben im Himmel‹, also: ›Aha, so kann man es auch sehen‹, (I: Okay) und dann, ähm, beschäftigt man sich halt damit, dann darf man abstimmen, welches, ähm, dann am relevantesten ist jetzt, zum Beispiel. Ähm, gehen dann zur Tafel und machen da einen Strich hin und dann kann man sich eben auch eins aussuchen von den relevantesten, die natürlich, wahrscheinlich, unser Lehrer auch dann sagt: ›Ja, das ist jetzt komplett schlecht‹, aber eigentlich / Man sagt ja nicht, und meldet sich, wenn man irgendeinen Blödsinn hinschreibt. Also es hat alles irgendwie seine Berechtigung. Dann zum Beispiel darf man, ähm, nach dieser These dann, ähm, das analysieren oder bearbeiten den Text. Das machen wir dann. Manchmal auch zuhause, weil man dann / Also bei uns ist es so, wir haben keine Hausaufgaben bis zur Zehnten und dann ab der Elften ganz normal Hausaufgaben. Ähm, und manchmal lesen wir es vor und gehen dann einzelne Texte exemplarisch durch hinterher, Meinungen, und sagen dann auch, wie es so war, ähm, also dieser Text zum Beispiel jetzt. Einmal, wie er aufgebaut war, zum Beispiel, oder auch die, ähm, Dinge sinnvoll erklärt sind natürlich, ob die auch richtig sind, und dann kann man es immer noch abgeben unserem Deutschlehrer, dass er es hinterher nochmal kontrolliert, und er gibt uns hinterher noch sowas wie eine grobe Musterlösung mit Stichpunkten, (I: Ja) ähm, wo er dann die Sachverhalte, die ER halt für wichtig erachtet, also musterhaft auflistet, damit man jetzt auch für die Klassenarbeit bisschen vorbereitet ist. Ähm, dann Fachbegriffe von *Faust* oder Goethe jetzt, Melancholie und so weiter, dass man diese Thematik auch hat. Also ist eigentlich breit gefächert, je nachdem, bisschen anders. #00:11:44-8#

I: Ja. Du hast ja jetzt schon gesagt, jeden Text begleitet eigentlich, dass man so ein Thema, eine These entwickelt. Ähm, wie gehst du da vor, oder wenn ihr das in Gruppenarbeit macht, wie entwickelt ihr die These, also welche Schritte nehmt ihr dann durch, damit ihr am Ende da eine These stehen habt? #00:12:01-2#

B: Ähm, also erstmal natürlich durchlesen und dann versuchen: ›Was hab ich da schon gehört dazu?‹ Oder auch / Wir lesen ja erst das Buch, also es hieß zum Beispiel beim *Steppenwolf* jetzt, ähm, ganz speziell: ›Lies das Buch bis zu dem und dem Zeitpunkt‹, und dann beginnen wir im Unterricht damit. Und dann, ähm, fängt man eben an, die einzelnen Szenen so grob durchzusprechen, dann auch einzelne Seiten, zum Beispiel jetzt auch als, ähm, der Hauptcharakter, ähm, sich so ein Grammophon kauft und Musik hört. Nur so eine Seite, die analysieren wir dann, was dann da dieses Thema davon, liest man dann durch und auch im Vergleich zu diesen anderen, wo es grad in der Handlung spielt, in welchem Prozess er da grade sich befindet, welcher Handlungsprozess und dann, ähm, wird man, also ich würd sagen, immer bisschen kleinschrittiger. Man nimmt halt alle Informationen, die einem so zur Verfügung stehen, und kann eigentlich

sich in den Charakter dann irgendwann relativ gut reinversetzen und der Autor ist ja im Prinzip auch immer BISSCHEN in diesem Autor versteckt so, (I: Ja) ähm, die Denkweise und dann überlegt man sich halt auch vor allem in der Gruppenarbeit auch so / Ähm, sagt jeder: ›Ich glaub, er meint das und das und das bezieht sich /‹ Also immer so einzelne Worte eben, vor allem steht es irgendwo auch bisschen immer so Stichpunkte, die besonders wichtig sind für den Autor, die auch dann ausformuliert oder erklärt oder die öfters vorkommen und da merkt man ja, dass die zum Beispiel wichtig sind oder irgendeine besondere Bedeutung haben. UND man merkt ja auch, über welches Thema jetzt eine Szene geht. Zum Bespiel mit der Musik über dieser, ähm / Wie das auf ihn wirkt einfach, sein Wandel, und dann merkt man einfach diese Weiterentwicklung schon in dieser Szene und dann kommt man dann auf den Schluss, zum Beispiel, diese Musik, das Grammophon, auf seine Kulturkritik, und wie er da eigentlich am Anfang kritisch vorgeht und am Ende eben im Lauf auch da selbst über diese einzelnen Analyse (I: Ja) schon selber sich fragt, ob das jetzt eigentlich gut oder schlecht ist, und dann kommt man dem irgendwie auf die Spur und dann / Die anderen haben ja auch noch Vorschläge, und dann versucht man das so aufzuschlüsseln einfach, und das ist dann eigentlich auch nicht so schwer bei den meisten Texten, die sind ja auch gut verständlich. Dann kann man das einfach nach Verständnis ausformulieren, versuchen, dass man halt den Sinn von dem, was man gerade gelesen hat, möglichst gut wiedergibt, sag ich jetzt mal, innerhalb von einer These. (I: Ja) Also was halt, welcher Sinn da versucht wird zu beschreiben. #00:14:32-9#

I: Ähm, diese Stichworte, auf die ihr dann achtet, wenn ihr so eine These entwickelt, habt ihr die vorher in irgendeiner Form besprochen? (B: Nee, nee) Okay. Die ergeben sich einfach dann (B: Genau). Das hat sich jetzt grad für mich so angehört, als würde man schon irgendeinen Text analysieren und dann die These aufstellen, oder ist es eher umgekehrt? Erst die These, dann analysieren? #00:14:52-7#

B: Nee, ich denk, sobald man einen Text durchliest und versucht, den Sinn zu begreifen (unv.), zum Beispiel ich jetzt einen Sinn über den Wald oder Naturschutz lese, keine Ahnung, dann kommt das ja auch da drin vor, wie kann man Bäume schützen, nachhaltiger leben. Und das spielt ja im Prinzip dann alles auf einen Sinn an und insofern / Sobald man bei einem Text den Sinn begreift, hat das Gehirn den ja schon analysiert. Das verstehen wir ja nicht darunter. Wir verstehen darunter (unv.), auf den Text genau eingehen, wie ist der geschrieben, aber der SINN ist im Prinzip ja auch schon was, was man automatisch verstehen muss, analysieren muss (I: Ja). Und, ähm, wir analysieren den nicht vorher, sondern HINTERher dann. Und ich denk auch, es ist, ähm, (…) ja, also wir analysieren den hinterher. Erstmal einfach nach dem Sinn rausfiltern. Nach dem Sinn einfach. (I: Okay, ähm) Das ist auch nicht so einfach zu beschreiben, wie man da genau vorgeht, das macht man eher so intuitiv. Eben wie man auf die Vorschläge kommt, aber / #00:15:43-1#

I: Ja, ja. Man liest den Text quasi und beim Lesen entwickelt sich die These und die wird dann quasi, ähm, weiter ausgearbeitet // #00:15:51-8#

B: Genau. Man liest den ja auch nochmal durch und bestimmte Aspekte treten dann auch mehr hervor, sag ich mal. Ein Gedicht liest man auch ein paar Mal oder Kurzgeschichten

und dann merkt man: ›Aha, vielleicht meint der das so und so.‹ Oder wenn man sich nicht nur auf den Sinn konzentriert, also erstmal verstehen, worum geht es grob, dann kann man sich auch mehr drauf konzentrieren, wie Sachen geschrieben sind (I: Ja). Wie explizit zum Beispiel: ›OH, das ist ja viel mehr ausformuliert als das andere‹, worauf er sich da mehr bezieht und welche Begriffe dann MEHR Gewichtung haben, ähm. #00:16:22-5#

I: Du hast grad schon gesagt, ähm, es kann dann / Es ist oft so, dass ihr gemeinsam oder in Gruppen Thesen entwickelt und die dann auch an der Tafel sammelt (B: Ja). Und du hast auch gemeint, klar, irgendwo sind alle berechtigt, aber manche scheinen doch relevant zu sein oder nicht relevant zu sein (B: Ja). Wie entscheidet sich das, ob eine These relevant ist oder nicht relevant ist? #00:16:44-5#

B: Ähm, das entscheidet sich insofern, später dann, nämlich (…), entweder, wenn man den dann bespricht und dann merkt man: ›Ja, okay, meine These hat tatsächlich WENIGer mit dem zu tun‹, weil die anderen begründen ja auch ihre These (I: Ja). Und eine Kurzgeschichte, zum Beispiel *Odradek* von Franz Kafka (I: Ja, ja), und da lohnt es sich natürlich, über eine These zu streiten, was es einem sagen möchte, ähm, und dann hat es ja auch gar nicht so viele Dinge, die einen jetzt auf die Spur der These, sag ich jetzt mal, führen, und dann nehmen / NUTZT ja jede Gruppe oder jeder fast die gleichen Dinge für seine These, was er für richtig erachtet, und dann merkt man: ›AHA, der hat das so interpretiert, das macht tatsächlich mehr Sinn im Zusammenhang mit dem und dem, und wenn man das so sieht, dann macht meins natürlich keinen Sinn mehr (I: Ja), weil die Berechtigung fehlt, für das, was ich gesagt hab‹, und dann kristallisiert sich immer so raus, welche zwei Thesen man überhaupt nehmen kann und (I: Okay) welche nicht. Ich glaube, wir hatten dann zwei Thesen, wo alle eingestimmt haben, dass die dann wohl mit die relevantesten sind (…). #00:17:50-4#

I: Hattest du dann auch schon mal den Fall, dass du jetzt für DICH eine These hattest, wo du sagst: ›Ja, die ist es, die hat ihre Relevanz.‹ Und, ähm, du musstest dann aber feststellen: ›Nee, das ist doch nicht so‹? #00:18:02-2#

B: Ähm, nee. (I: Okay) Nee, hab ich noch nie. Meine war eher die, die am Schluss da war, aber ich weiß auch nicht. Vielleicht war es einfach nur Glück oder / Meistens sind die Thesen auch nicht so schwer, da trifft man das eigentlich relativ gut. #00:18:19-0#

I: Ja, ähm. Diese Kurzgeschichte von Franz Kafka, *Odradek*, kenne ich auch. Habt ihr es da auch mit den Thesen gemacht? #00:18:28-7#

B: Ja. Das war zum Beispiel ein Beispiel, wo wir es sehr lang darüber gemacht haben. EINE Stunde haben wir uns damit beschäftigt. #00:18:33-0#

I: Wieso hat das so lang gedauert? #00:18:36-8#

B: Ähm, weil wir erstmal / Er hat uns erstmal Zeit gegeben, das zu lesen, zu verstehen, und dann sollten wir erstmal, ähm, die Figuren für uns verstehen. Zum Beispiel sollten

wir Odradek mal malen für uns oder uns bildlich vorstellen. Wie das gemeint ist, wie das beschrieben ist, und dann auch die Figuren, die da drin beschrieben sind. Zum Beispiel dieser Hausvater oder Odradek. Welche Rolle die spielen, welche Rolle dieses Haus überhaupt spielt, wer soll da drin leben, sollen wir uns so vorstellen. Man einfach diesen Sinn der Geschichte irgendwie sich vorstellen kann, ähm, zum Beispiel. Dann sollten wir es erstmal einfach lesen und den Sinn verstehen, worum geht es, um ein Haus, um dieses kleine Tierchen (I: Ja). Ähm, dass man sich da einfach das Verständnis erarbeitet und dann, (…) ähm, ich glaub, haben wir noch, ähm, ich WEISS nicht mehr genau, was wir da unterstrichen haben. Auch noch bestimmte Merkmale, Verhaltensweisen von diesem Tier sollten wir unterstreichen, dass man sich einfach vorstellen kann, wie dieses / Wie es handelt und warum, ähm, und dann halt am Schluss eine These entwickelt daraus. #00:19:37-1#

I: Wie war das für dich? #00:19:37-1#

B: Das fand ich, ähm, ziemlich gut, das hat mir relativ viel Spaß gemacht, weil es ja nicht so eindeutig war, und selbst der Lehrer wusste diesmal nicht so was wie eine Musterlösung, die, ›auf diesen Sinn musst du dich beschränken, wie man es formuliert, ist dann egal, aber das MUSS eindeutig so sein.‹ Er hat auch gesagt, da streiten sich die Leute, was es jetzt letztendlich wirklich für ein Thema hat, was er uns damit sagen möchte. Und dementsprechend hat man sich so gefühlt, als würde man es wirklich selber, ähm, versuchen herauszufinden, und hat sich dann dementsprechend auch mehr Mühe gegeben, als wenn man weiß, ja, der Lehrer hat da irgendwas perfekt Ausformuliertes vorne und sagt: ›JA, das trifft es eigentlich perfekt, genau.‹ (I: Ja) Was man jetzt damit auch so ein bisschen / #00:20:15-9#

I: Warum glaubst du, ist es jetzt grad bei so einem Text wie von Franz Kafka so schwierig gewesen, da was Eindeutiges zu finden? #00:20:23-6#

B: Tja, weil es ja nichts eindeutig da drin steht. Auch, ähm, weil es sich erstmal nicht mit Menschen beschäftigt, tatsächlich, sondern mit irgendeinem erfundenen Wesen, sag ich jetzt mal. Und dann, ähm, auch mit diesem Hausvater und manche Sachen lassen sich irgendwie verschieden deuten, irgendwie. Ich weiß nicht, ist auch schon ein bisschen her. Ein halbes Jahr oder so (I: Ja), aber / Wo man auch wirklich auf verschiedene Sachen kommen konnte und dann auch noch irgendwie auf Familie das beziehen konnte oder auf irgendein Vermächtnis oder so, wo man dann alles so abklappern konnte: ›Ah, macht das Sinn, macht das Sinn?‹ Wo man das wirklich BIS zum Ende verfolgen musste, seinen Gedanken, und dann merkt man, ja, das kann tatsächlich sein oder kann ich das überhaupt nicht belegen? Und das war jetzt auch noch relativ abstrakt geschrieben (I: Ja). Also das ist ja eigentlich typisch für Kafka, dass er so, (…) ähm, sag ich mal, verschlüsselt schreibt. So gedicht-ähnlich, dass man wirklich nicht genau weiß, was meint er jetzt gerade, was beschreibt er. Ähm, und ich denke, das ist bei anderen Kurzgeschichten einfach direkter. Die einfach wirklich einen / Eine Handlung haben, in die man direkt hineingeworfen wird, und dann sowas wie einen Höhepunkt haben, wo man dann weiß: ›Okay, jetzt weiß ich auch, worum es geht.‹ Es ist natürlich nicht genau zusammenge-

fasst, es ist auch nicht so einfach, aber da weiß man / Also so geht es mir zumindest so, oder eigentlich ALLEN, dass man tatsächlich nicht wusste, in welche Richtung geht es jetzt. Und erst als wir zusammen besprochen haben, wusste man: ›Okay, ungefähr in die Richtung muss man gehen.‹ Ja. #00:21:52-8#

I: Ihr seid dann aber am Ende auf eine gemeinsame These gekommen? #00:21:55-4#

B: Ja, genau. Also auf zwei verschiedene und dann durfte man sich raussuchen, welche man dann zuhause versucht, ähm, zu benutzen, und das / Ich glaube, wir sollten es sogar analysieren (unv.). #00:22:06-8#

I: Weißt du noch, in etwa, wie die These lautete? #00:22:11-1#

B: (…) Ich meine, ich weiß aber nicht, ob das irgendwie was war, was wir letztendlich dann ausgeschlossen haben, aber, dass er um sein Vermächtnis besorgt war, dieser Hausvater (I: Ja). Ähm, und (…) wir haben davor noch ein bisschen was über Kafka gemacht (I: Okay), dass er auch gestorben ist und eigentlich seine Werke irgendwie nicht veröffentlicht haben wollte (I: Ja), aber es dann irgendwie ein Freund von ihm dann doch gemacht hat und dann haben wir es irgendwie ein bisschen darauf bezogen gehabt. Ich weiß jetzt nicht, ob das wirklich die Lösung war. Oder irgendwas mit Odradek hatten wir auch noch drin, natürlich nicht nur diesen Hausvater, aber das weiß ich nicht mehr genau, was Odradek da für eine Rolle gespielt hat. Es ist halt diese, ähm, diese Angst ist, ähm, darum, dass keiner mehr seine Texte letztendlich so liest. Wie so Odradek, der mal da ist und mal nicht, aber irgendwann so komplett verschwunden war, oder so. Ich weiß es nicht mehr genau. Ähm, und das ist einfach diese Angst, dass er seine Texte geschrieben hat, aber er eigentlich nicht möchte, dass sie veröffentlicht werden, aber er hat sie aus einem Grund geschrieben, jetzt nicht / Man schreibt ja nicht irgendwas (unv., für? über?) sich selber und sperrt es dann weg, so als Autor. Manche vielleicht, aber das ist dann eher sowas wie, wenn man sich schlecht fühlt, aber so Autoren, die das beruflich machen, sag ich jetzt mal (I: Ja), machen das weniger. Aber ich kann mich nicht an die These genau erinnern (I: Ja, ja, klar). Ist komplex gewesen. Es ist vor allem dieser Denkprozess dahinter, auch ziemlich lange, und ich weiß nicht, ob wir das noch weitergedacht haben und dann ausgeschlossen haben oder nicht, das weiß ich leider nicht mehr. #00:23:45-1#

I: Ähm, was ich jetzt aber spannend finde, du hast ja gemeint, grad bei Franz Kafka ist es natürlich so, dass, ähm, dass es da schwierig ist, wie du sagst, auf was Eindeutiges zu kommen. Aber ihr habt es doch am Ende geschafft, gewisse Thesen auszuschließen (B: Ja) und euch auf eine oder zwei Thesen zu beschränken. Wie war das möglich oder wie ist das möglich? #00:24:08-6#

B: Ähm, indem man einfach, jeder, jede Gruppe oder meistens war es dann einer der Gruppe, der dann noch die anderen überzeugt hat. Oder auch eine Mischung daraus gefunden hat, wo dann auch relativ jeder mit einverstanden war, und dann schreibt man das an die Tafel und dann muss man natürlich das auch belegen. Man kann nicht einfach zum Lehrer sagen: ›Ja, schreiben Sie bitte das hin.‹ Also unser Deutschlehrer, muss

ich auch sagen, ist wirklich gut, (lachen) ähm, das macht auch mit am meisten Spaß, Deutsch so. Ähm, dass man immer alles belegen muss, ähm, ist auch generell so, aber er fragt dann immer: ›Sei präziser, was meinst du genau damit und damit?‹ Er nimmt nichts als selbstverständlich, du musst alles, was du irgendwie da reinpackst oder warum, musst du begründen am Text: ›Woran siehst du das?‹ Ähm, also jegliche Stellen aus dem Text dann: ›Daraus kann man das schließen und das bestätigt sich weiter unten und die Formulierung passt da‹, und irg / also Übereinstimmung und Belege einfach am Text finden (…). Und diese einzelnen Stellen, aus denen man das zieht, die hat ja fast jeder benutzt, ähm, und dementsprechend deutet die jeder dann ein bisschen anders. Aber wenn der eine sagt: ›Ja, das hab ich so und so benutzt‹, und dann merkt man: ›Ja, das macht tatsächlich SINN‹, dann ist auch das, wo ich diesen einen Aspekt, den ich gar nicht bedacht hatte, der passt da perfekt dazu und die anderen kann man auch dazu / Ähm, irgendwie damit verknüpfen und darauf beziehen. Und dann merkt man, dass das vielleicht besser passt, und das ist aber auch noch nicht vollständig, sondern wieder auch, ähm, unvollständig, und kann man mit der anderen noch verknüpfen. Also, (I: Okay) einfach diese Sache, dass man überlegt, passt das, was passt da am besten auf den Text, was lässt sich am besten belegen? Weil man ja eigentlich die gleiche Quelle hat, kann man ja schlecht GANZ unterschiedliche Thesen tatsächlich komplett unterstützen. Das heißt, man versucht dann auch die zu finden, die am besten auf den Text passt. Am Ende bleiben dann nicht mehr viel übrig. #00:26:01-1#

I: (…) Ja, es ist tatsächlich spannend, weil Odradek ja tatsächlich sowas ist, was man nicht fassen kann, was man nicht verstehen kann (B: Ja). Ähm, aber dass dann am Ende doch was rauskommt, wo man sagt: ›Das passt‹ oder ›das passt nicht‹ // #00:26:16-4#

B: Ja, oder das passt am BESten (I: Am besten, okay). Nicht: ›Das passt eindeutig auf alles.‹ Es gibt ja auch viele Sachen, wo man (unv.) / Man weiß nicht, wie es darauf passt, aber wir sollten es ja auch analysieren dann am Schluss, auch nach dieser These, es dann belegen und irgendwas sollten wir damit natürlich machen. Es heißt ja nicht: ›JA, Überraschung, wir haben jetzt hier gearbeitet und es passt ja nichts, wie ihr gemerkt habt, also jetzt machen wir weiter.‹ Musste schon was rauskommen, was halt am besten passt, was man auch für sich selber sagt, das passt für mich, durfte man auch aussuchen, vorlesen (unv.), mein ich, (I: Ja) und danach das halt belegen (I: Genau). #00:26:47-9#

I: Aber dann haben alle entweder sich für die eine These oder für die andere These // #00:26:49-1#

B: Ja, das haben dann auch alle eingesehen. #00:26:57-0#

I: Okay. Und natürlich schreibt man ja auch oft Arbeiten und in Arbeiten analysiert man auch Texte. Und du gehst dann so vor, du hast einen Text vor dir liegen, du liest ihn durch und entwickelst die These (B: Ja) und auf Basis dieser These analysierst du dann den Text. (B: Genau) Hm (bejahend), wie gehst du da vor, also geht es dann chronologisch oder wie machst du das? #00:27:15-3#

B: Ähm. Meistens ist man schon in der Materie drin. Zum Beispiel haben wir eine Szenenanalyse gemacht von Goethe auch, also von *Faust I*, wo wir dann einfach eine Szene hatten, wo man dann natürlich das Buch gelesen hat. Man hat die Szene gelesen, man hat sich da / Über die haben wir uns natürlich noch NICHT unterhalten ausführlich, ist klar, ähm, aber man kennt ja auch den Wandel der Figuren, wird ja aufgezeigt. Wie sich Gretchen entwickelt, Mephisto, Faust, was so ihre Leitziele sind, was sie eigentlich möchten, und dann schaut man einfach in diese Szene. Was ist überhaupt der Inhalt, in welchem (…) Zeitraum spielt das denn mit der Entwicklung, also ist das noch am Anfang oder relativ am Ende, ist das irgendwie ein Knackpunkt oder nicht? Und dann schaut man, was in dem Text für Aussagen drinstecken, ähm. In dem Fall war es jetzt einfach eine Szene, in der sich Mephisto und Faust unterhalten haben über Gretchen halt, und dann sagt der halt irgendwas, wo dann Worte, Wörter raustechen, wie zum Beispiel irgendwie Schlange oder Flüchtling oder Teufel, und dann versucht man halt so Stichwörter, wo man denkt, ja, das ist jetzt wirklich ex / Was heißt extrem. Das ist wirklich jetzt eine Aussage mal, nicht nur irgendwie drumrumgeredet, sondern, ähm, darauf dann den Sinn zu beziehen, weil meistens kommt es ja dann bei einer Unterhaltung / Irgendwann am Schluss ist immer dieser Punkt, wenn man dann den anderen komplett konfrontiert hat damit, sag ich mal, und dann komplett nochmal alles AUSpackt oder so, und diesen Punkt von jeder Aussage kann man dann eben / Also, so ging es mir zumindest, konnte ich dann herausfinden und die Aussagen dann einfach / Man weiß ja, wohin wollen die Charaktere? Man hat ja das Buch fertig gelesen (I: Ja), in welche Richtung, was bezwecken sie damit, versuchen sie ihn jetzt da und dahin zu lenken? Man weiß ja in der späteren Handlung dann auch, ob es geklappt hat oder nicht. Und man kann es ja auch rauslesen, ist ja Deutsch, man versteht es ja, (I: Ja) ähm, den Sinn auch davon. Man kann sich da auch relativ, (…) also nicht schlecht, sag ich jetzt mal, reinversetzen. Am ANfang, wenn man *Faust* liest, denkt man so: ›Okay, hä?‹ Aber dann, wenn man es alles besprochen hat und Charaktere kennengelernt hat, dann geht es eigentlich ganz gut. #00:29:32-5#

I: Diese Thesen, die ihr da entwickelt in der Arbeit, sind das Thesen, die ihr schon im Unterricht entwickelt habt, oder entstehen die erst in der Arbeit? #00:29:37-1#

B: In der Arbeit. Also, es ist auch / Wir machen immer exemplarisch einzelne / Also wir haben fast jede Schlüsselszene halt besprochen, außer natürlich die, die in der Arbeit halt drankommt (I: Ja). Ähm, und dann entwickeln wir auch öfter Thesen zu diesen Szenen, aber in der Arbeit muss man immer komplett was ganz Neues machen. Das, was man halt gelernt hat, wie man da vorgeht, die Analyse, wie beschreibe ich das am besten, wie drücke ich das aus, wonach SUCHE ich überhaupt, damit ich irgendwie diesen Sinn überhaupt herausfinde. Was man dann auch relativ intuitiv dann macht in der Arbeit, weil man weiß ja, es ist jetzt wichtig, irgendwie / Dass der jetzt hier während dem Spazierengehen schreit ›Aua‹, weil er in einen Nagel getreten ist, ist jetzt nicht so relevant für die Story (I: Ja). So Sachen kann man einfach fühlen, was da wichtig ist, und dann konzentriert man sich ja auch dann da drauf und natürlich versucht man immer diesen Sinn, ähm / Warum sagt der das jetzt und was bezweckt er damit? In jeder Aussage ist ja irgendein Sinn und dementsprechend kann man dann die These relativ gut entwickeln. Aber in der Arbeit muss das halt komplett vom Neuen machen. #00:30:45-6#

I: Es gibt natürlich einerseits diese intuitiven Hinweise, die sich aus einem Text, Kontext ergeben, aus dem Zusammenhang, ähm, aber es gibt dann auch die Dinge, die wichtig sind, die man im Unterricht gelernt hat, oder wie muss man das verstehen? (B: JA) Okay. #00:30:59-4#

B: Das ist halt auch, ähm, damit man jetzt nicht einfach irgendwas hinschreibt so (…). Man muss / Im Unterricht lernt man auch so, ähm, wichtige, sag ich jetzt mal, Dinge, die auf die Charakter jetzt bezogen werden. Zum Beispiel jetzt Melancholie als Beispiel, (I: Ja) ähm, was natürlich für einen Schüler jetzt nicht ersichtlich wird, wenn man jetzt sieht: ›Aha, hier ist er irgendwie traurig‹, und dann / Es denkt jetzt kein Schüler: ›AHA, Melancholie‹, so direkt, und solche Dinge lernt man dann schon. So zwiegespal / Oder Zwiespältigkeit oder halt diese Kulturkritik oder, (I: Ja) ähm, (…) was weiß ich, solche Überbegriffe, die dieser Handlung halt dann zugeschrieben werden kann, sowas. Was es auch EINfacher macht, das zu beschreiben dann in der Arbeit. Man hat ja wie gesagt nur vier Stunden Zeit und es wird ja viel erwartet. Man muss viel schreiben, man muss versuchen, möglichst alles von dieser Szene, jetzt zum Beispiel, die man bekommen hat, alles Essenzielle rauszufiltern (I: Ja) und auch zu beschreiben, und dann macht es auch wenig Sinn, chronologisch vorzugehen, hab ich das Gefühl, weil man da kaum fertig wird. Man kann, vor allem bei *Faust*, ich glaub, man kann jetzt in jeder Zeile irgendwie analysieren, jede Zeile hat irgendwas, wo man darüber schreiben kann, eine Intention, irgendeine Wirkung auch, eine Metapher, die man erklären kann, irgendeinen Schlüsselbegriff, wo man dann denkt, das ist auf das und das bezogen und vorwurfsvoll, was weiß ich. Und dann muss man auch schauen, was ist am wichtigsten für das, was ich in der These geschrieben habe. Worum es generell in der ganzen Szene geht. Man versucht ja generell immer, mit dem, was man im Text dann liest, eine These rauszufinden, und diese These muss auf irgendwas gestützt sein, und die dann, ähm, (…) die These einfach zu belegen oder zu bekräftigen, zu bestärken, mit dem, was man dann hinterher dann auch schreibt und auch rausfiltert aus diesem Text. #00:32:53-2#

I: Okay. Ähm, diese These, die du am Anfang aufstellst, ähm, kann das dann auch sein, dass du sie am Ende wieder verwirfst? #00:32:59-9#

B: JA, die kann man natürlich auch falsifizieren. Man kann sogar / Es ist sogar in Ordnung zu schreiben, am Anfang halt, zu schreiben, diese, ähm, meine These oder er (…) / Also EINfach die These aufzuschreiben und versuchen, es daran zu belegen, und dann merkt man ja SELBER, wenn die wenig Essenz hat, wenig Begrün / Wenn man nicht begründen kann gescheit. Dass man dann einfach in eine ANDERE (I: Ja) Richtung geht und dann am Schluss sagt: ›Ähm, die These, ähm, muss insoweit korrigiert werden, dass‹, also / Komplett falsch ist sie ja meistens nicht, soweit korrigiert werden, dass man sagt, dass die so und so und so mehr zutrifft oder (I: Okay) / Also man kann sie natürlich auch falsifizieren, merkt man ja auch, und das ist dann natürlich kein / Es gibt keinen (…) Mangel jetzt, wenn man natürlich währenddessen das merkt. Ist ja gut, wenn man das merkt. Dass man dann vorher / Dass der Lehrer danach schreibt: ›Ja, die These ist falsch, du hast hier (unv.) hast hier versucht, es falsch zu belegen‹, ja. Die Zeit ist ja trotzdem weg, man sieht ja, man hat sich mit dem Text auseinandergesetzt (I: Ja, ja). Man hat gemerkt,

das stimmt nicht, hat versucht, das zu machen, und hat es dann auch gut gemacht. Dementsprechend, wenn man das ja dann auch merkt, dann weiß man, man hat sich mit dem Text beschäftigt, man hat das verstanden, was / Worauf es dann wirklich drauf ankommt oder eben auch nicht, das kommt ja immer drauf an. Aber man darf am Schluss die These auch falsifizieren, aber man muss natürlich auch schreiben, dass es so war, und dann ist es auch ersichtlich für den Lehrer, der es korrigiert oder muss. #00:34:24-3#

I: Was könnten die Gründe dafür sein, dass so eine These, die man am Anfang gestellt hat, am Ende sich als falsch herausstellt? #00:34:31-3#

B: Ja, ich denke, das ist vor allem, weil man DINge, die erst einem bewusst werden, wenn man jetzt das alles analysiert hat. Zum Beispiel bei Gedichten ist es mir schon im Unterricht, ähm, mal passiert, das weiß ich noch, da habe ich gedacht: ›Wie konnte ich es so falsch haben?‹ Also nicht so falsch, sondern diesen Aspekt so vergessen zum Beispiel einfach. Ähm, dass ich einfach diese These rausgefunden habe, so einmal durchlesen, Ausdrücke (I: Ja) rausschreiben und dann nochmal durchlesen. Bisschen genauer: ›Was meint er? Wie kann ich das in meine Sprache jetzt übersetzen?‹ Dass ich diesen Sinn perfekt rausfiltern kann und auch beschreiben, in der These wiedergeben kann, und dann hab ich dann irgendwann gemerkt so, dass die Sachen nicht mehr passen auf das, was in meiner These war tatsächlich, und hab gemerkt: ›Aha, das hat ja irgendwas anderes, zum Beispiel jetzt mit diesem Übergang in diese bessere Welt im Himmel, sag ich jetzt mal, Übergang ins Paradies zu tun.‹ Ähm, und wo man / Worauf ich dann das, was ich vorher geschrieben habe, auch sehr gut beziehen kann, sogar noch besser als auf meine These, und dann bin ich dann draufgekommen, irgendwann passt es nicht mehr über / Ähm, stimmt es nicht mehr überein, weil es gibt meistens ja auch in der letzten Strophe, vor allem bei Gryphius hab ich das Gefühl gehabt, das ist jetzt auch schon länger her (I: Ja), das ist ja in der Zehnten gewesen, aber dass er dann gegen Ende immer nochmal drauf anspielt, auf diesen Tod und diese Weltenüberwindung und halt am Anfang eher auf die Vergänglichkeit und so. Aber das ist ja ALLES zusammenhängend, wenn man nicht erstmal natürlich die Vergänglichkeit und alles belegt habe und dann irgendwann merkt am Schluss, das passt nicht mehr ganz mit der (I: Ja) Vergänglichkeit, da muss dann noch ein anderer Aspekt, der sehr wichtig ist noch, der sich auch auf das obere bezieht oder mitwirkt, den habe ich vergessen. Und dann kann ich es ja auch einfach noch ergänzen und da merk ich dann auch: ›Ich kann das nicht belegen mit meiner These, das macht irgendwie keinen Sinn.‹ (I: Ja) Also umgekehrt, ich kann gerade meine These nicht belegen, also ist es ja falsch. #00:36:27-4#

I: Okay. Also die Analyse endet dann entweder, dass man eben sagt: ›Ja, die These hat sich bestätigt‹ oder ›die These muss dahingehend korrigiert werden‹ oder (B: Ja) ›die These hat sich nicht bestätigt‹, so. #00:36:38-1#

B: Ja, also nicht bestätigt, das kommt weniger vor, würde ich sagen, weil da kann man ja im Prinzip nach nichts analysieren (I: Ja). Da muss man schon irgendwie eine Richtlinie haben. Wenn man dann sagt am Schluss: ›So, ich hab jetzt alles analysiert, und versuche irgendwie die These zu belegen und es aufzuschlüsseln‹, und dann am Schluss sagt: ›JA,

das ist IRgendwie alles unlogisch, die These passt nicht (I: Ja), das macht ja wenig Sinn.‹ Und das passiert auch selten. Also da wird man auch schon (…) so, sag ich mal, geschont, dass man keine Gedichte bekommt, wo man ABSOlut keine Ahnung hat, das ist meistens schon einigermaßen ersichtlich (I: Okay), in welche Richtung das geht. Natürlich ist es nicht schwer, die These ungefähr rauszufiltern, aber halt dann alle Teilaspekte auch einmal aufzulisten und dann Verschriftlichen der These, die sich gut anhört und auch wirklich alles abdeckt, aber man / Das Schwere ist dann, das alles zu belegen und möglichst viel. Man muss ja dann jeden Teil der These auch wirklich belegen, den man da hat. Und ich denke, das ist das Schwere, dass man für ALLES dann Beispiele haben. Da kommt es dann zum Schluss drauf an: ›Hab ich einen Aspekt in der These, den ich überhaupt nicht belegen kann oder hab ich was rausgefunden, was ich in der These nicht habe?‹, und ich denk, daran scheitert es dann, aber dass man die These hat und dann hinterher merkt: ›Ja, die ist ja komplett schlecht‹, (I: Ja) nachdem man alles gemacht hat, das kommt eigentlich nicht vor. #00:37:53-1#

I: Okay. Kommt dann noch ein Teil in der kompletten Analyse oder ist es damit dann abgeschlossen bei euch, die Arbeit? #00:38:04-2#

B: Ähm, (…) also erstmal noch Einleitungssatz, Autor, was weiß ich, alles Mögliche halt (I: Ja). Titel und so weiter, und dann eben beginnt man erstmal: Inhaltsangabe, dann analysiert man das, also man schreibt auch die These hin, nach der Einleitung natürlich, oder gehört noch zur Einleitung dazu, eher so. Dann Inhaltsangabe, dann analysiert man das und hinterher kommt noch ein Schluss, wo man das noch, ähm, sag ich mal, resümiert. Vielleicht mit der Einleitung, mit der These nochmal in Verbindung bringt. Man hat gesehen, da und da geht er explizit auf diesen und diesen Aspekt ein. Man kann es auch noch mit anderen / Vor allem bei Gryphius haben wir da noch ein Gedicht auch vorher, wo man das dann sagen kann: Es ähnelt dann auch DIEsem Gedicht. Also sowas wie ein Vergleich, sag ich jetzt mal. Dass man ein anderes Gedicht zum Schluss noch mit einbringt und sagt: ›Da sind Ähnlichkeiten, da und dazu.‹ (I: Ja) (…) Aber der Gedichtvergleich, den machen wir erst noch dann in Zwölf Zwei, glaub ich (I: Ja). #00:38:57-1#

I: Das ist ein Vorgehen, das wendet ihr aber bei jedem literarischen Text quasi an? (B: Ähm) Also Einleitung, Inhaltsangabe, Deutungshypothese, Analyse, mit Schluss dann? #00:39:11-0#

B: Ja, eigentlich schon. Irgendwas hatten wir letztens, wo man zwei Hauptteile hatte. Hauptteil eins und Hauptteil zwei (I: Ah, okay). Aber ich weiß nicht mehr, was es war. #00:39:23-2#

I: Vielleicht ein Vergleich? #00:39:24-2#

B: (…) Nee, ich glaub, das war eine Szenenanalyse, wo man den ersten Hauptteil hatte, wo man wirklich explizit den Inhalt eingeht, und, ähm, (…) ja, ich glaub, das war Szenenanalyse. (I: Ja, okay) Das war das. #00:39:43-2#

I: Du hast ja gemeint, so eine Arbeit dauert bestimmt so vier Stunden // #00:39:48-0#

B: Ja, eigentlich immer. #00:39:48-0#

I: Ja, ähm, und du hast ja auch gesagt, da wird ja VIEL von einem erwartet. Was wird da, was denkst du, was wird von euch Schülern erwartet, wenn ihr so einen Text analysiert? #00:39:58-2#

B: Auf jeden Fall Struktur und Präzision und eben / Also das, würd ich sagen, ist mit das Höchste, also das Wichtigste, wonach unser Lehrer korrigiert, wonach generell geschaut wird. Da ist einfach alles / Ist es präzise? Ist es schlüssig? Ist da irgendwie drumrumgeredet, unverständliche Sachen? Ist klar, worauf man sich da bezieht? Man muss wirklich eindeutige Beispiele finden, dass man das auch / Wir hatten letztens, wir haben Werkvergleich geschrieben, wir sind der erste Jahrgang, der Werkvergleich hat mit zwei Büchern und einem Außentext noch, also das kann alles sein. Gedichte, Kurzgeschichte, (I: Okay) ein Lexikoneintrag, ein Artikel, Kommentar, eben was sich auf das Thema ungefähr bezieht. Und dann müssen wir eben Werk vergleichen, die Werke vergleichen, die Charaktere vergleichen, Personen vergleichen, Umstände vergleichen und den Außentext dann, je nachdem, wie die Aufgabe ist, ich weiß nicht, ob Sie es so gehört haben, diese zweigliedrige oder eingliedrige Aufgabenstellung. Also entweder, eingliedrig ist, wenn nur ein Operator ist, also ›vergleiche‹, ähm (…). #00:41:00-0#

I: Text A mit Text B. #00:41:02-3#

B: JA, zum Beispiel, oder: ›Beschreibe, inwiefern sich die beiden Hauptcharaktere einsam fühlen oder mit der Einsamkeit verbunden werden.‹ Und dann noch eine zweite Aufgabe: ›Überprüfe, inwieweit der Außentext sich auf diese zwei Charaktere beziehen lässt oder ob es auf sie zutrifft.‹ Das ist dann zum Beispiel zweigliedrig. Wenn es eben in einer Aufgabe zusammengefasst ist, das heißt, du musst dann vergleichen UND auch noch, wenn es passt, auf diesen Außentext zurückgreifen, ähm, natürlich erstmal den Außentext dann erstmal / Zum Beispiel jetzt Einsamkeit hatten wir bei *Faust* und bei, ähm, der Hauptcharakter von Hermann Hesse, wie hieß der bei *Steppenwolf*? (…) Ähm, HARRY Haller, genau (I: Okay). Ähm, inwiefern sind sie einsam, sollten wir prüfen, also natürlich erstmal schreiben, was bedeutet für uns Einsamkeit? Dann was im Außentext über / Bei uns / Wir hatten eine zweigliedrige Aufgabe, was im Außentext steht, ähm, wie definiert der Einsamkeit, welche Aspekte sind für ihn da vertreten, und da mussten wir erstmal (…) für uns prüfen, nach unserer Definition, inwiefern ist es einsam, (I: Okay) und danach natürlich in sinnvollen Gelegenheiten (unv.) (I: Ja) stellen, wenn man merkt: ›Aha, bei dem Beleg (unv.) für mein eigenes benutzt hab, passt es auch wirklich drauf oder, ähm, das hab ich vergessen oder‹, was weiß ich, immer wenn es halt passt, kann man das mit einbeziehen aus dem Text, und dann (unv.) gesamtes Konstrukt als Vergleich. Da ist es halt auch relativ schwer, wirklich präzise zu arbeiten, immer sagen: ›Ja, das hier, dieser Aspekt (unv.) trifft auf Faust zu. Man muss ja dann / Man kann nicht schreiben: ›Hier, Faust, auf das, auf das‹, sondern entweder / Also / Vorher muss man noch eine Szene analysieren und hinterher den Werkvergleich schreiben (I: Ja) (…). Und

mit dem Werk, worüber die Szene war, beginnt man und muss dann zum Beispiel / Wir hatten eine Szene vom *Steppenwolf*, da muss man mit *Steppenwolf* beginnen: ›Inwiefern ist Steppenwolf einsam, nach unserer Definition und nach dem Außentext. Inwiefern /‹ UND ob der es dann auch ist, einsam ist oder nicht einsam ist, da musst du ja auch immer im ganzen Buch nach Stellen suchen, wo man das belegen kann, warum man das sieht (I: Ja). Ähm, einfach alles halt belegen, natürlich ganz präzise, dass der Lehrer auch weiß, das hat er davon und nicht einfach irgendWIE erfunden und zusammengereimt oder sich einfach irgendwas aus dem Kontext heraus sich erschlossen. Einfach halt Präzision, weiß: Das hab ich von hier und das bedeutet genau das und das und dann kommt der nächste Aspekt. Und auch immer mit Absätzen arbeiten (I: Ja), dass man einfach auch nichts vergisst, dass man präzise das abarbeitet, sich vorher eine Struktur überlegt, nach was mache ich das? Dass man auch nichts vergisst, keine wichtigen Aspekte. Vorher definiert, dann nach jedem Aspekt, den man definiert hat (I: Ja), nach jedem Aspekt des Außentextes prüft im Prinzip. Damit man dann nichts übersehen kann. Dann zum Schluss so ein kleines Fazit, um das nochmal zu resümieren, und dann mit dem nächsten zu beginnen oder mit der nächsten Person oder dann eben nach dem Außentext auch zu prüfen, je nachdem, was eben verlangt wird. Aber ich denke, Präzision, einfach Schlüssigkeit ist relativ wichtig, dass einfach (I: Ja) / Und mit Präzision folgt ja auch immer Struktur, wenn man dann / Erkennt man direkt: ›Aha, hier meint er das und schließt dann damit ab, ist wirklich schlüssig erklärt, und dann das nächste.‹ Halt, dass der Lehrer auch wirklich Punkte dafür geben kann, weil wenn du halt etwas schreibst, was gut ist, aber es entweder nicht belegst oder eben es / Er weiß nicht, worauf du das jetzt genau beziehst, dann darf er nicht einfach sagen: ›Ah, ich weiß ja, er meint das und das.‹ Das kann er ja nicht machen. Das heißt, du musst wirklich präzise arbeiten und so, dass der Lehrer das alles versteht, und natürlich Präzision, wenn du es gut ausdrückst (I: Ja), so dass du wirklich den Nagel auf den Kopf triffst und nicht drumrumredest. Das spart auch Zeit, dann kannst du wirklich alles ausführlich machen (I: Okay). Aber es wird auch erwartet, dass man halt alles erstmal hat, aber das sind dann 15 Punkte, natürlich wird da was erwartet. Dass es halt präzise, schlüssig ist, alle Aspekte behandelt ist, gute Einleitung, guter Schluss, nochmal resümiert, dass sauber geschrieben ist, keine Rechtschreibfehler, dass man sauber schreibt, dass man es lesen kann, und man hat halt vier Stunden Zeit dafür, das ist halt / Aber die ERWARtung ist halt hoch, aber wenn man das alles hat, kriegt man halt 15 Punkte, wenn man halt natürlich Sachen vergessen hat, unsauber gearbeitet hat, kriegt man natürlich Abzüge für alles (I: Ja, ja, klar). Das ist natürlich selbstverständlich. #00:45:01-2#

I: Und wie wirst DU diesen Erwartungen gerecht? #00:45:06-7#

B: Also, ich muss sagen / Es ist natürlich vor allem in Deutsch jetzt einer der größten Sprünge von den Fächern in der Elften. Also mit Deutsch und Geschichte, Geschichte habe ich ja auch vierstündig (I: Ja), das ist ein großer Sprung gewesen und eigentlich alle anderen Fächer sind immer noch so einfach wie vorher, wirklich. Ähm, aber Deutsch ist schon ein großer Sprung, weil jetzt / Vorher hat man zwei Stunden geschrieben für eine Kurzgeschichte zur Analyse, und jetzt vier. Das heißt, man muss natürlich ungefähr dann doppelt so viele Aspekte natürlich, ist ja rein logisch, doppelt so viele Aspekte

rausfinden, das genauer belegen, immer genauer werden, exakter: Was meint der? Sich besser ausdrücken, präziser Zeit sparen, wie und wo es halt geht. Aber natürlich immer noch direkt arbeiten (…). Und es ist / Man macht IMMER Fortschritte, sag ich jetzt mal. In den ersten beiden Arbeiten hatte ich zehn Punkte. In der ersten Arbeit bin ich nicht ganz fertig geworden, da hab ich, ähm, den Schluss dann, sag ich jetzt mal, überSPRINGEN müssen oder einfach abgeben müssen. Ich musste dann noch die Rechtschreibfehler überprüfen und alles, (unv.) zum Schluss kann ich noch zwei Sätze schreiben, bisschen resümieren und fertig. Dann hatte ich zehn Punkte, wegen auch noch ein paar Rechtschreibfehlern und so. Dann zweite Arbeit auch, weil, ähm, ich hab bisschen zu unsauber gearbeitet bei der Kurzgeschichte. Ich hatte eigentlich alle Aspekte, aber hab halt die nicht so ganz ausgeschöpft, aber trotzdem. In den vier Stunden hab ich nicht mehr hinbekommen (I: Ja). Und jetzt in der zweiten Arbeit, ähm, da war der Schluss ein bisschen schlecht, aber ich hab zwölf Punkte. Hätte ich keine Rechtschreibfehler gemacht, hätte ich 13. Es ist halt auch immer dieser / Ich hab halt zehn Seiten geschrieben in vier Stunden und Werkvergleich / Ich mein, wir kriegen ja / Man hat zwei Bücher und einen Außentext und dann ein Thema. Und dann muss man erstmal die Bücher durchgehen, wo findet man überhaupt Stellen, die DAS belegen, was ICH definiert (unv.). Und man darf sich ja nicht / Man kann ja nicht vorher sagen: ›Okay, ich markiere mir jetzt alle Sachen, die relevant sind für die Arbeit‹, weil das haben wir nicht gemacht, selbstverständlich (I: Ja). Was in der Arbeit dann erwartet wird, dieses Thema, dementsprechend muss man sich dann erstmal da wieder einen Überblick übers Buch verschaffen. Wo ist der jetzt nochmal genau alleine? Wo hat es überhaupt Aspekte über die Einsamkeit, wo sieht man das? Es muss ja nicht sein, dass er alleine ist. Manchmal sitzt er vielleicht irgendwie am Tisch und fühlt sich einsam, was weiß ich. Dann muss man das erstmal raussuchen. Das geht halt dann in der Zeit. Dann in *Faust* vor allem, muss man sich auch erst einmal wirklich das Gleiche machen, mit dem Außentext auch: ›Wie kann man das mit dem Außentext alles vereinbaren?‹ (I: Ja) Dann muss man im Kopf halt erstmal eine Struktur machen und dann das schreiben. Das dauert halt seine Zeit und im Abitur hat man dann für das Gleiche dann noch bisschen mehr Zeit. Das wird schon. Und dann muss man halt einfach schreiben, schreiben, schreiben. Manche haben dann nur kurz Zeit, drei, vier Minuten, um das alles irgendwie durchzulesen, und dann ist man auch so im Kopf halt fertig. Dann fällt natürlich nicht jeder Rechtschreibfehler gleich auf. Mal einen Buchstaben mitten im Wort vergessen oder so. Oder einfach Sachen ein bisschen undeutlich geschrieben oder, ähm, weiß nicht, Zitierfehler, weil man jetzt nicht irgendwie nochmal im Buch nachschaut, wie ist es genau mit dieser Klammer, so dass es grammatikalisch korrekt ist und alles, was weiß ich was. So, SO Fehler halt. Die dann halt einfach ins Gewicht fallen, aber halt letztendlich / die man halt ändern kann (I: Ja, klar). Aber man übt. Wir üben das ja auch immer, jetzt zum Beispiel / Nächste Woche, nee, übernächste Woche schreiben wir eine Erörterung und dann kriegen wir immer Texte, die wir auch zuhause analysieren können und ihm dann auch abgeben können, die er komplett dann nicht nach Rechtschreibfehlern oder so, sondern halt auch auf den Inhalt überprüft und Feedback gibt. Eine halbe Seite drunter schreibt, was ist gut, was ist schlecht, präziser, Absätze, ähm, was weiß ich. Alles eigentlich. #00:48:34-8#

I: Okay, okay. Ähm, wie bereitest du dich auf so eine Arbeit vor? Ich meine jetzt, dass du sagst, es wird ja richtig viel erwartet, ähm, wie machst du das? #00:48:44-9#

B: Gar nicht. #00:48:45-6#

I: Gar nicht. #00:48:46-3#

B: Also in Deutsch nicht. (I: Okay) (unv.) Also in Deutsch bin ich auch nicht so schlecht. Mündlich auch nicht so. Es fällt mir relativ leicht, das, so (…) Thesen zu belegen und so. Ist halt (…) / Ich wüsste jetzt auch nicht, wie ich mich da so vorbereiten kann, außer eigentlich / Ich hab die Bücher natürlich GELESEN vorher (I: Ja), mir Sachen markiert, die ich wichtig fand, die wir im Unterricht besprochen haben, die wichtig waren. Aber es kommt natürlich in der Arbeit alles nicht vor, was wir besprochen haben (…) und dementsprechend / Vorher hatten wir eine geschrieben, einen Werkvergleich, aber die Zeit ist ja auch nicht so, was jetzt im Überfluss da ist. Vor allem im Unterricht, man hat ja vier Stunden Deutsch pro Woche. Mathe hat man einfach mehr. Da muss man halt schauen, was man da macht, wie lange man auch schreibt im Unterricht. Man durfte es ja immer zuhause schreiben und ihm dann abgeben. Aber er ist halt Deutschlehrer und hat noch andere Klassen, er kann auch nicht immer alles korrigieren, so (I: Ja, ja klar). Und dementsprechend muss man dann einfach schauen, dass man sich auch mental darauf vorbereitet. Im Kopf das durchgeht, die Struktur auswendig lernt. Wann schreibe ich was? Wie macht es dann Sinn? Und dann / Wir kriegen ja auch immer so Methodenblätter: ›Wie gehe ich vor?‹ Also zum Beispiel jetzt: Einleitung, oder, ähm, also Einleitung, Hauptteil, welche Zeit nimmt man da zum Beispiel. Also in der ARBEIT hat man das nicht, natürlich. Aber in welcher Zeit schreibt man? Beim Werkvergleich zum Beispiel haben es trotzdem manche falsch gemacht, die dann in der falschen Vergangenheitsform geschrieben haben. Im Perfekt statt im Präteritum bei irgendwas. Ich weiß es nicht mehr genau. (unv.) Im Buch auf die Vergangenheit bezieht oder so, ich weiß es auch nicht mehr genau, weil (…) ist halt (unv.). Solche Sachen einfach. Dass man halt schaut, dass einem die Fehler, die man halt korrigieren kann, dass man versucht, die loszuwerden vorher. Zum Beispiel, dass man halt seine Rechtschreibfehler versucht / Die Kommaregeln vorher lernt, Grammatik natürlich, selbstverständlich, dass man das kann / Und beim Werkvergleich ist es halt schwer, aber bei Kurzgeschichten kann man halt vorher paar analysieren. Das macht man ja auch im Unterricht und besprechen dann. Die These, wie man die gut belegt. Aber letztendlich, der eine hat halt mehr Talent dafür und der andere nicht. Ist wie in jedem Fach. Manche verstehen Mathe komplett, manche verstehen Deutsch komplett, aber eigentlich kommt jeder ganz gut zurecht. #00:51:02-3#

I: Gab es dann schon mal bei dir den Fall, du hast dann einen Text analysiert, du hast eine These entwickelt, hast die dann auch, wie du gesagt hast, sehr PRÄZISE in deinen Augen belegt und so. Ähm, wo du am Ende dann aber schlecht bewertet wurdest? // #00:51:18-1#

B: Ja, bei der Kurzgeschichte. Ich dachte, ich hab wirklich jeden Aspekt auch ausgeschöpft, (I: Okay) und dann hieß es im Prinzip: ›Ja, du hast einen Aspekt ein bisschen vergessen, also eine Kleinigkeit. Aber die anderen hättest du da ein bisschen präziser,

da ein bisschen ungenau, und da die Struktur, und da das und das.‹ Das hab ich auch nicht ganz so verstanden, aber ich hab es mir dann durchgelesen und es war dann halt wirklich so / Ich weiß ja NICHT, was da erwartet wird, bei der Kurzgeschichte alles. Ich bin ja kein Lehrer. Ich weiß / Ich habe diesen Bewertungsbogen nicht, wonach / Eigentlich, ich kenn ja unseren Lehrer, der macht das eigentlich immer gut und versucht auch immer möglichst gut zu bewerten, aber der ist halt auch relativ streng, sag ich jetzt mal. Also wenn da halt was ist, was der wirklich sagt: ›Gut, ich weiß nicht, worauf du das beziehst.‹ Oder: ›Ich weiß nicht, wie du das meinst‹, dann kann er es halt sagen: ›Gut, dann ist das halt jetzt einfach nicht existent‹, so. #00:52:05-3#

I: War es für dich in dem Fall nachvollziehbar, die Bewertung? #00:52:09-4#

B: Ein BISSchen, ja. (I: Bisschen?) Ich habe schon verstanden, aber ich hab natürlich gedacht, diese Arbeit ist auf jeden Fall besser als die letzte, wo ich dann auch weniger Zeit hatte. Weil da hatte ich ja eigentlich auch Schluss und alles. Hatte ich ja alles geschrieben. Einleitung, Hauptteil, Schluss. Habe jeden Charakter ausführlich analysiert, jedes Merkmal, sogar irgendwelche (unv.), irgendwelche Adjektive vor Verben. Waren die negativ beschreibend? Irgendwelche stilistischen Mittel / Ich hatte eigentlich alles, was irgendwie erwartet war, aber irgendwie halt alles zu unpräzise. Es war schon wirklich, weil ich halt alles halt hatte. Und das war schon / Also ich hatte halt WIRklich viele Aspekte, ähm, aber da war auch die Zeit nicht, um jeden einzelnen auszuschlachten, so, nicht wirklich da. Und dann ist halt jeder Aspekt nicht komplett vollendet, jeder Gedankenvorgang. Und dementsprechend konnte ich einfach verstehen, dass er natürlich nicht sagen kann: ›Ja, der Aspekt war jetzt perfekt, oder der war jetzt gut (I: Ja, ja), aber halt nicht komplett ausgeschöpft.‹ Es ist natürlich immer was anderes, was man sich dann auch denkt und was man dann auch im Eifer des Gefechts auch alles geNAU hinschreibt. Weil der Lehrer liest es ja komplett aus einem anderen Blickwinkel. Der liest es ja und versucht, alles irgendwie (…) auszublenden und nur zu überlegen, was du da schreibst und ob davon auch wirklich alles gegeben ist. Oder ob er sich seinen Teil dazu denkt und dann sagt: ›Ja, das stimmt alles und es ist auch alles korrekt oder perfekt, aber letztendlich fehlen dann manche Sachen. Manche Gedankengänge sind nicht erklärt. Wie kommst du überhaupt da drauf? Warum meinst du das so?‹ Und das konnte ich schon verstehen (I: Okay). Man kann ja auch mit den Lehrern reden und dann erklären die das einem nochmal (…). #00:53:36-2#

I: Ähm, wenn du jetzt so einen Text hättest und du würdest keine zusätzlichen Informationen wie Infos zur Biographie, zur Epoche, ähm, irgendwelche historischen Aspekte oder sowas bekommen. Na, zum Beispiel, du hättest jetzt die Kurzgeschichte von Franz Kafka, *Odradek*, und ihr hättet keinerlei Informationen zu Franz Kafka, zu Franz Kafkas LEBEN bekommen #00:53:59-0#

B: Das haben wir auch erst hinterher bekommen. #00:54:00-2#

I: Ach so! // #00:54:01-2#

B: Die These haben wir vorher schon entwickelt, mit irgendwas. Mit dem Vermächtnis oder irgend sowas. Dass der irgendwie Angst hat mit dem Tod. Ähm, wo er sich irgendwie unwohl fühlt oder / Ich weiß auch nicht mehr genau, wie es dann war, aber hinterher haben wir, so wie es manchmal in den Schulbüchern neben dem Text steht, so kleiner, so breit ungefähr, so ein Text wie: ›Da und da geboren, seine Werke wurden da veröffentlicht‹, also nur so ganz kurz. Dass er irgendwie an einer Krankheit gestorben ist, ähm, und das wars. Also der einzige Aspekt, der irgendwie nützlich war, auch der einzige Aspekt, der überhaupt drinstand, war eben, dass seine Werke eigentlich nicht von ihm veröffentlicht werden wollten nach seinem Tod, aber sein Freund es trotzdem gemacht hat. Und da konnte man das noch ein bisschen nachvollziehen, was wir da hatten, so. (I: Ja) Aber unser Lehrer hat gesagt, es ist auch nicht so relevant, das dann mit einzubeziehen. Ich weiß auch nicht mehr genau, wie das am Schluss dann (I: Ja, ja) war. #00:54:48-6#

I: Weißt du noch, ob sich dadurch irgendwie dein Verstehen vom Text verändert hat? Also du hast ihn gelesen, hast versucht ihn zu verstehen und dann kam die Information dazu. Hat sich da irgendwas bei dir getan, hat sich da was verändert? #00:55:01-3#

B: Ja, ich muss sagen, ein Schritt weit schon. Weil dann denkt man / Man will immer direkt das darauf beziehen, so, man denkt immer so, der Autor, der sowas schreibt, sowas, was nicht sachlich ist, wo man nicht weiß, okay, der beschreibt jetzt irgendwas anderes, der beschreibt jetzt irgendwelche Personen, die er immer nur gesehen hat, die er nicht nachvollziehen kann. Er beschreibt ja Verhalten, was sie sich wohl denken mögen, aber nicht, was er wirklich denkt. Nur wenn er jetzt zum Beispiel so eine Kurzgeschichte schreibt und dann kriegt man so eine Information und man denkt: ›Aha, das könnte aber auch passen.‹ Dann denkt man so: ›Das hat er wohl geschrieben, weil das auch ihn betrifft, weil es ihn auch beschäftigt.‹ Also man denkt immer oder man versucht immer, Nähe zum Autor herzustellen, wie er das wohl gemeint hat, und auch auf sein Leben zum Beispiel / Auch bei Goethe, die Entwicklung vom ersten zum zweiten Teil und von Sturm und Drang zur Klassik, kann man dann irgendwie versuchen nachzuvollziehen. Gedichte und so (I: Ja), wenn man den Hintergrund dann bisschen halt weiß. Wenn man es halt nicht weiß, dann schreibt man halt einfach, WIE es ist, aber nicht, womit es zusammenhängt, die Einflüsse in der Zeit zum Beispiel. Die helfen einem schon ein bisschen. Geben auch Hinweise, wie es gemeint ist, wie er darauf kommt und was ihn beschäftigt. Weil heutzutage in der Zeit, in der alles im Überfluss ist, Medikamente, kein Krieg und so (I: Ja), (…) kann man da manchmal nicht diese Gedankengänge jetzt so genau nachvollziehen, und wenn man das dann so liest, dann so (…) / Weil heutzutage liest man ja weniger Bücher auch immer. Ich weiß noch, als ich noch jung war, hab ich wirklich extrem viele Bücher gelesen, so. Alles Mögliche. Und heutzutage auch nicht mehr so viel. Ich hab jetzt gerade ein Buch, das ich grad lese. Aber auch nicht SO oft. Weil, wenn ich halt von der Schule komme, noch Hausaufgaben und für die Klausur noch bisschen was mache. Und halt TENNIS ist jetzt Saison, grad angefangen. Da ist halt viel los und dann will ich mich einfach nur in mein Bett legen und irgendwie nur Serien angucken oder auf YouTube irgendwelche Sportergebnisse angucken, irgendwas. Und dann geh ich auch schon wieder ins Bett. Dann hat man nicht mehr so viel Zeit und auch nicht so viel Lust. Da denkt man,

ja / Ich lese Bücher mehr so, wenn mir langweilig ist, und ich weiß so jetzt, sogar Serien gucken ist mir jetzt zu langweilig, jetzt lese ich mein Buch weiter, zum Beispiel, so (I: Ja). Passiert ja manchmal, vor allem wenn man eine Serie fertig hat, aber (…) es ist so, es ist nicht so häufig mehr, früher viel öfter, als ich noch keinen Laptop hatte, kein Smartphone. Da musste man sich halt irgendwie die Zeit vertreiben, vor allem als jüngeres Kind. Wenn man nicht mit den Freunden irgendwie draußen war, dann saß man ja nicht einfach auf dem Bett und hat nichts gemacht. Und dann hat man halt irgendwas versucht, sich zu beschäftigen. Dann dementsprechend halt Bücher gelesen. #00:57:31-5#

I: Aber warum ist es dann sowas reizvoller, dass man dann zum Beispiel eher zum Laptop greift, statt zum Buch? #00:57:37-0#

B: (…) Es ist halt / Ich hab das Gefühl, es ist einmal entspannender. Wenn ich ein Buch lese, habe ich das Gefühl, es strengt mich mehr an. Vor allem, weil ich gerne bisschen, (…) ähm, komplexere Bücher lese, wo jetzt auch Sprünge sind zwischen den Handlungen, zum Beispiel jetzt. Man hat ganz viele verschiedene Charakter, aus deren Sichten geschrieben wird pro Kapitel und am Schluss fügen die sich zusammen. Und dann halt die anspruchsvoller geschriebenen Bücher, nicht so Kinderbücher. Irgendwie sowas (I: Ja, okay) oder Action oder Fantasy. Sowas, wo man einfach halt / Zum Beispiel, ich weiß nicht, ob Sie es kennen, *Der Übergang* (I: Nee). Das ist so eine Trilogie auch, wo auch Stephen King viele Empfehlungen darüber geschrieben hat, dass man das unbedingt lesen sollte. Ähm, ja solche Bücher lese ich halt gerne. Es ist einfach ANstrengender. Auch die Schrift ist halt relativ klein, es hat 1000 Seiten. Es ist einfach dann halt / Man kann dann auch schlecht so / Ich hab das Gefühl, wenn ich so lese, dann will ich jetzt nicht aufhören, so. Ich komme von der Schule nach Hause, dann will ich mich bisschen ausruhen und dann gibt es schon wieder Abendessen und dann muss ich noch Hausaufgaben machen (I: Ja). Und dann immer so fünf Minuten Buch lesen irgendwie, das macht dann auch keinen Spaß. Aber eine Serie kannst du einfach pausieren, Laptop weglegen, weitermachen, zurückspulen. Beim Buch dann wieder zurückblättern, das ist einfach nicht so / Am Wochenende zum Beispiel, wenn ich Zeit hab, dann mache ich das gerne, ähm, da möchte ich auch entspannen, wenn ich keinen Druck hab, was anderes noch zu machen. Aber Serien sind einfach / Und es ist einfach genauso REIZend, find ich es. Also ich denke jetzt nicht, Bücher sind schlechter oder besser, (I: Okay) sie sind einfach ein bisschen anders. Serien sind ja auch meistens / Sie beruhen teilweise auf Bücher und sind halt auch gut verfilmt manche Serien. Ich schau mir auch immer die an, die wirklich von der Musik her richtig gut sind, die Charaktere jetzt nicht so eine einfache Handlung haben, wo auch der Zuschauer mit einbezogen wird. Wo teilweise richtige Plot Twists sind und Leute nicht existieren, nur Einbildung sind von dem. Und wo man dann, wenn man zurückdenkt, mit der Musik und der Kamerabewegung, dann kann man das eigentlich realisiert, ähm, also klargemacht wurde, wo man dachte: ›Ah, ja, irgendwie ist es jetzt komisch.‹ Wo man sich überhaupt keine Gedanken darüber macht, wo man das einfach ganz gut gemacht ist, so, wo man hinterher denkt: ›Boah, das war echt gut.‹ Wo es einen echt gut amüsiert, wie so ein Theater, sag ich jetzt mal. Weiß nicht, ob Sie *Mr. Robot* gesehen haben. #00:59:57-4#

I: Wie? #00:59:58-0#

B: *Mr. Robot*? #00:59:59-0#

I: Nee, kenn ich leider nicht. #01:00:00-6#

B: Ähm, das ist nämlich ein sehr guter Film und auch die Musik / Wirklich, wo man / Das ist auch die erste Serie, wo ich gedacht hab: ›Das war jetzt richtig gut, die Musik.‹ Wo ich auch wirklich drauf aufmerksam wurde, das hat es wirklich jetzt gebracht, sag ich jetzt mal. Also wo man sich auch jetzt drauf konzentrieren muss, aber wo man halt lockerer ist, weil es auch Passagen gibt, wo einfach halt nur die Handlung da ist, wo es auch einfacher ist. Man sieht halt die Personen, wie sie handeln, muss sich nicht das vorstellen. Man benutzt ja den ganzen Tag das Gehirn schon. Dass man dann halt sich ein bisschen entspannt. #01:00:29-8#

I: Was denkst du, was ist das, wenn du liest, was hält dich an einem Buch fest? Also, was zwingt dich dazu, da dranzubleiben? #01:00:39-8#

B: (…) Ähm, (…) auf jeden Fall / Es muss halt irgendwas haben, wo mich interessiert. Wo ich jetzt denke: ›Okay, da kann ich jetzt auch irgendwie mich weiter einlesen.‹ Irgendwelche NEUen Themen. Vor allem jetzt auch, das ist ja auch so ein Ding, irgendwelche Bücher über Sklaverei zu lesen, zum Beispiel. Und wenn es einen bisschen interessiert, und dann kriegt man mal eine andere Perspektive mit über Dinge. Ähm, Nacherzählungen von Leuten, die wirklich daBEI waren, Formulierungen, wie es war. Wo man sich dann vorstellen kann. Oder einfach, dass man (…) mal einen anderen Gedankengang hat. Man wird ja einfach geleitet vom Buch. Man kriegt zum Beispiel gesagt, was man sich halt vorstellen soll, ähm, wie die Leute denken, wie andere Leute halt handeln. Was sie sich vorstellen, was ihre Intentionen sind, warum sie das tun. Oder halt auch die Einfachheit von Menschen oder Komplexität von bestimmten Dingen. Wie sich halt Leute unterscheiden. Man lernt einfach im Prinzip alles (I: Ja). Wozu überhaupt Fachwissen zum Beispiel. Ich lese grad eben dieses Buch, wo das FBI zum Beispiel jetzt einfach Leute entführt und dann versucht, die mit einer Krankheit zu infizieren, damit sie unsterblich werden. Also alles regenerieren. Zum Beispiel Krebs. Der Körper kämpft gegen Krebs selber oder Krankheiten. Und dann dieses Kind, irgendwie nur ein Kind, ihr eigenes und das überlebt. Ich hab es noch nicht gelesen, ich bin auf Seite 100 oder so. Und es hat ja 1000. Ähm, wo ich überhaupt nicht weiß, in welche Richtung das geht. Im Moment sind es verschiedene Perspektiven. Einmal aus irgendeiner Mutter, die ihr Kind gerade verlässt, die geht zu irgendeiner Nonne hin und sagt dann: ›Ja, mein Benzin ist leer. Ich muss kurz raus, den Pannendienst rufen.‹ Und dann geht sie einfach weg, weil sie jemanden umgebracht hat (I: Ja). Und DAS Kind ist dann auch später das so, bei dem es klappt, dieses Experiment. Und dann aus einer anderen Perspektive, wo irgendwelche Forscher, nur weil von dieser Krankheit (unv.) infiziert werden, von Fledermäusen, die irgendwie alle abnagen oder irgendsowas. Wo man einfach so ganz komplexe Sachen, die einfach amüsieren, weil man denkt: ›Okay, so hab ich es auch noch nicht gelesen, so habe ich es auch noch nicht wahrgenommen.‹ So Forscher, die komplett vernarbt sind und dann

trotzdem weiterlaufen, weil sie so dafür gekämpft haben einfach. So andere Gedankengänge, die einfach / Die man alleine eben NICHT hat, weil es ja andere Personen sind, aus dem Kopf von jemand anderes entstanden. Und auch richtig viele schon inspiriert haben. Denkt man auch hinterher immer über sich selber bisschen nach. Ähm, man versucht sich ja auch immer ein bisschen mit irgendwas zu identifizieren (I: Ja) irgendwo. Und natürlich einfach / Ist schon gut, ist halt mal was anderes. #01:03:09-3#

I: Machst du diese Erfahrung bei Texten aus der Schule und die ihr in der Schule lest auch? #01:03:16-6#

B: Ähm, teilweise schon, ja. Zum Beispiel jetzt bei *Steppenwolf* oder Goethe. Aber nicht über mich selber, weil es ist wirklich einfach was anderes, aber, ähm, zum Beispiel, wie sich halt bestimmte Situationen auf Menschen auswirken können oder Verhaltensweisen, was man jetzt / Einfach wie man sich halt verhält, was das für Auswirkungen hat auf andere, wie schnell sowas gehen kann. Wo man da wirklich aufmerksam drauf wird und sagt: ›AH, das hatte ich ja auch schon.‹ Also nicht, dass man jetzt denkt: ›Ich fühl mich wie Faust‹, oder so, sondern einfach: ›Ja, diesen Zustand habe ich auch schon mal gehabt oder diesen Gedankengang. Ich wusste auch schon mal nicht, wie das und das, wie ich das formulieren sollte oder was ich eigentlich mache.‹ Oder Fragestellungen, die auch (unv.): ›Aha, das ist wirklich interessant.‹ Also man wird halt bereichert von allen Seiten, hab ich das Gefühl. Ähm, aber bei Gedichten zum Beispiel, über irgendwelche Kriege oder so, da habe ich das Gefühl einfach weniger. Da kann ich mich überhaupt nicht reinversetzen. Also ich kann mich SCHON damit auseinandersetzen und auch beschreiben und auch nicht schlecht, ich verstehe es auch. Aber es ist natürlich nicht dieser Gedankencharakter, weil ich ja überhaupt nicht in dieser Zeit lebe, wo man sich wirklich reinversetzen kann und sagen: ›JA, so war das.‹ Ich kann das nachfühlen, wenn ich diese Worte lese, dann kann ich das direkt nachfühlen, so. Das ist da halt weniger. Bei Kurzgeschichten, die moderner sind, geht es auch öfters ganz gut. Ähm, aber ich denk eher, das ist auch zu kurz, um sich da irgendwie Gedanken so richtig zu machen. Weil es nur ein Problem beschreibt und es auch eher verallgemeinert wird. Weiß ich jetzt nicht, ob das dann so (I: Okay) (unv.) ist. Aber vor ALLEM so Lektüren oder so sind nicht schlecht, aber so / Weiß nicht / Zum Beispiel ich finde auch in Deutschland so über Antisemitismus, die *Andorra*-Lektüre oder so (I: Ja). (unv.) Komplett langweilig, dann komplett durchgekaut, auch schon vom Geschichtsunterricht und so. Ich hab das Gefühl, dass immer, dass einem halt die Moral einfach wieder mal reingedrückt wird, so. Hauptsache, dass man Lektüre liest, die bisschen kompliziert geschrieben ist, die natürlich Antisemitismus zur Folge hat, ähm, als Handlung hat. Und natürlich diese Vernichtung und dieses Unrecht. Das (unv., zur Folge?) hat, dass die Schüler schon von Anfang an wissen: ›Aha, ja, das ist ja schlecht.‹ (unv.) Was so Themen sind, die man schon oft behandelt hat, die jetzt nichts Neues sind. Die einem vielleicht ein BISSchen einen anderen Blickwinkel geben, aber der ist eigentlich relativ unnötig, sag ich jetzt mal. Es ist halt was anderes, es ist auch einfach nicht so komplex. Es ist ja auch für jüngere, natürlich haben wir in der siebten oder achten Klasse gelesen. (…) Aber da sind halt noch so Bücher wie *Das Parfüm*. Sowas kann man ja da auch lesen, wo einfach es auch eine Person ist, die komplett anders ist. Ähm, wo auch diese bestimmten Züge der Menschen, wie vernarrt die einfach sind

in alles, was halt gut ist oder was glänzt oder gut riecht. Wie leicht sie zu beeinflussen sind. Sowas. Wo halt etwas aufgezeigt wird, was man jetzt nicht, wo man gar nicht mehr wahrnimmt. Wo man jetzt denkt: ›Okay, ist halt jetzt menschlich so‹, aber wo man es nicht hinterfragt. Dann wird es einem aufgezeigt und man beginnt dann einfach sich selber zu hinterfragen. Aber bei manchen Dingen ist es einfach nicht so und bei manchen aber schon. Und es ist auch teilweise nicht so einfach, ähm, das nachzuvollziehen. Aber wenn man sich auch damit beschäftigt, dann LIEST man sich da rein, sag ich jetzt mal. #01:06:40-8#

I: Ja. Ähm, aber wie wählt die Schule überhaupt die Texte aus? Also warum gerade DIE? #01:06:46-6#

B: LEHRplan, also das ist vorgeschrieben. (I: Okay) Und Bildungsministerium sagt: ›Die und die werden gelesen, die lest ihr dann halt‹, und dann / Also unser Lehrer versucht immer das Beste draus zu machen, aus allem, egal ob er es selber gut findet oder nicht. Aber er sagt jetzt auch nicht, wenn er es schlecht findet, weil eigentlich findet er auch jede Lektüre irgendwie berechtigt, und ich hab ihn jetzt auch noch nicht so lange. Damals hatten wir eine andere Lehrerin und das war halt siebte Klasse. Ich sag ja, der Sprung von Neunte auf Zehnte war schon arg und dann von zehn auf elf KOMplett was anderes. Und vorher hat man halt bisschen Lektüre gelesen, bisschen Inhalt besprochen, ja, das wars. Und jetzt geht man richtig auf die Texte ein, die Charaktere. Richtig intensiv, präzise einfach. #01:07:24-3#

I: Wie findest du so ein Vorgehen? Würdest du so ein Vorgehen, wie ihr jetzt in den unteren Stufen gemacht habt, vorziehen oder doch jetzt, ähm, das bisschen gesteigerte, wo man sich stärker damit auseinandersetzt, oder // #01:07:38-6#

B: Ja, das find ich deutlich besser als / Ähm, ja. In der Zehnten auch schon. (…) Weil es dann halt was Neues ist. Man kann selber nachdenken. Es ist nicht vorgeschrieben. Mit dem Inhalt, was gemeint ist, da sind Sachen zweideutig formuliert, sowas, wo man drüber nachdenken kann. Auch drüber diskutieren kann, natürlich. Warum verhält er sich so? Man kann über alles diskutieren und dann, wenn jeder seine Denkleistung dann auch erbringt, dann kann der Lehrer das dann sogar auch bewerten und das finde ich das Gute halt im Moment am Fach Deutsch, dass es halt auch halt relativ viel SPASS macht im Gegensatz zu anderen Fächern, die EHER trocken sind. #01:08:15-5#

I: Okay. Ähm, warum aber beschäftigt man sich dann mit so verschiedenen Texten? Du hast ja schon genannt, ähm, bei *Andorra*, ähm, zum Beispiel diesen Erziehungsaspekt (B: Ja), wie du es beschrieben hast. Gibt es auch andere Gründe, warum man sich mit Texten auseinandersetzt? #01:08:34-5#

B: Ja, ich denke einmal / Wir hatten jetzt *Faust* / Einfach Fachliteratur, deutsche Literatur (I: Okay). Hermann Hesse genauso, aber (…) ich denke halt auch, dass man (…) bei sowas natürlich auch lernen kann, also es ist jetzt meine Meinung. Wir haben auch nie besprochen, warum wir genau das Buch jetzt nehmen. Ist ja auch nicht die Entscheidung der

Lehrer, sondern eben des Bildungsministeriums. Ähm, dass man (…) über Texte einfach nachdenkt, versucht zu verstehen. Aber auch nicht versucht, das einfach wiederzugeben, sondern zu beschreiben, präzise zu sein. Auch drüber NACHzudenken, das zu hinterfragen. Einfach den Inhalt, die Nachricht aus dem Text präzise rauszuarbeiten. Das braucht man ja auch im späteren Beruf, in fast jedem Beruf, der irgendwie höher ist (I: Ja), musst du mit Leuten kommunizieren, wissen, wie erreiche ich jetzt was. Freundlichkeit oder nicht. Manche Menschen / Menschen einzuschätzen aufgrund von verschiedenen Texten oder wie man sich unterhält. Oder generell, wie die Dinge ankommen, wie man jetzt kommuniziert. Das wird ja alles über Bildung vermittelt in diesen Büchern. Indem man sich auch darüber unterhält, lernt man ja auch immer ein Stück weit was. Und zum Beispiel jetzt / Auch wenn Jura / Einfach die Argumentation zu nehmen und dann zu überlegen: ›Stimmt das alles? War das so?‹ Und das dann zu widerlegen oder auch zu sagen: ›Ja, das ist so.‹ Einfach das zu hinterfragen. Und auch selber beschreiben. Halt mit Worten versuchen, das auszudrücken, um andere Leute zu beeinflussen oder einfach zu kommunizieren, damit es halt alles funktioniert. Ich meine, der Mensch ohne Kommunikation funktioniert ja nicht. Und das ist im Prinzip ja alles. Geschriebene Texte sind ja einfach nur geschriebene Sprache, jetzt Gedanken, die irgendwie aufgeschrieben wurden, aus denen / Die macht man sich ja auch nicht ohne Grund. Und ich denke schon, dass die AUSgewählt wurden, weil die besondere Inhalte haben, die sich halt besonders eignen. Und auch jetzt nicht Romane sind, die jetzt den Unterhaltungsfaktor haben, sondern halt auch den Lernfaktor beinhalten. #01:10:35-2#

I: Und welche Texte FEHLEN dir persönlich in dieser Auswahl, die ihr da durchnimmt? #01:10:43-7#

B: Also momentan fehlen mir eigentlich keine Texte (I: Okay). Vor allem / Man kann sich ungefähr vorstellen, was hat was mit Deutschunterricht zu tun und was ist einfach Unterhaltung, so. Und man macht ja eigentlich ALLES, man deckt fast alles ab. Und unser Lehrer hat uns auch angeboten, dass wir mal einen Film angucken, den komplett auseinanderpflücken, auseinandernehmen. Kameraführung, Sprache, Personen, Mimik, Gestik, alles. Ähm, und auch Lieder haben wir teilweise schon analysiert, Gedichte, Kurzgeschichten, Parabeln. Jegliche Sachen eigentlich. Also eigentlich haben wir alles behandelt, was man behandeln kann. Vor ALLEM jetzt in der Neunten, Zehnten, Elften. Wo das halt immer ansteigt, wo man mit den Schülern das auch machen kann, wo sie es auch verstehen. Und auch wo man ihnen diese Frage stellen kann. Weil vorher / Mein Bruder ist in der Fünften zum Beispiel auch (I: Ja). Der lernt jetzt einfach Grammatik und Rechtschreibung und so. Die lesen auch keine Lektüre so richtig. So bisschen ein kleines Buch, ich weiß gar nicht, was. Aber den kann man sowas natürlich noch nicht fragen. Das ist natürlich noch viel zu anspruchsvoll. Das kommt ja erst später. Und vorher muss man im Deutschunterricht ja auch irgendwas vermitteln und ein BISSchen reinfühlen in diese Materie von was lesen, was wiedergeben, sich Gedanken darüber machen. Und dann versucht man wahrscheinlich das halt irgendwie damit zu verknüpfen, diesem Erziehungsfaktor oder so, ich weiß es ja nicht. // #01:11:55-7#

I: Okay. (…) Und wie unterscheidet sich das jetzt aber, wenn du einen Text für dich privat, persönlich liest, also zum Beispiel diese Trilogie, die du gesagt hast, von der Art und Weise, wie du einen Text für die Schule liest? #01:12:09-3#

B: Ähm, erstmal lese ich es meistens / Also, wenn es jetzt nicht ein Roman ist oder eine Lektüre, dann lese ich es meistens zweimal. Weil in diesen kurzen Texten ja trotzdem hier so viel drinsteckt, dass man das alles erstmal rausfiltern muss. Bücher sind meistens so geschrieben, vor allem spannende Bücher, dass man die eben meistens NICHT zweimal lesen muss, um irgendwas zu verstehen. Wenn man es einmal liest, auch relativ zügig, dann versteht man alles. Wie die Handlung ist, die Personen. Die Spannung wird trotzdem gut erzeugt. Man liest automatisch dann schneller, wenn es spannend wird, weil man weiterlesen möchte. Bei so Gedichten, Kurzgedichten oder auch Szenenanalysen, da liest man das ÖFTer durch, versucht mit Blick auf die Feinheiten drauf einzugehen und man muss ja auch zwischen den Zeilen lesen. Und so ein Buch, das ist relativ dick. Das hat viel mehr Platz zur Verfügung, um die ganzen Informationen zu verpacken, die Geschichte, als jetzt eine Kurzgeschichte oder ein Gedicht es hat. #01:12:57-9#

I: Aber es ist doch irgendwie paradox, oder? Weil, wenn du sagst, so ein Buch, das du für dich persönlich liest, das musst du nur einmal lesen. Und so ein Schultext, auch wenn es vielleicht eine Kurzgeschichte ist, die viel, viel kürzer ist (B: Ja), musst du doch öfter mal durchlesen. Woran liegt das, warum muss man den einen Text nur vielleicht einmal lesen und den anderen zwei-, dreimal? #01:13:21-3#

B: Ja, daran, dass man einmal / Beim ersten Mal kriegt man so eine grobe Idee, worum es geht und auch vom Sinn. Beim zweiten Mal fallen dann schon Sachen auf und dann bei der Analyse, wenn man es dann nochmal durchliest (I: Ja), zum Beispiel, oder den Text absucht nach bestimmten Dingen, mit denen man was belegen möchte, dann fallen immer erst Sachen auf, die dir wirklich den Text so vollkommen verständlich machen. Weil der Text halt auch, wie ich sagte, kurz ist, wo viele Informationen drinstecken, die NICHT alle offengelegt sind, direkt. Es ist nicht alles eins-zu-eins beschrieben, JEDER Gedankengang, sondern manchmal muss man sich seinen Teil selber dazu denken, man wird vom Leser auch da hingeleitet, dass man sich was denkt. Aber es wird einem auch nicht vorgeschrieben. Manchmal / Bei Kurzgeschichten lässt das / Lassen die Autoren das offen (I: Ja). Schmeißen einen direkt in die Handlung rein. Man kann es sich selber vorstellen. Es ist halt einfach was anderes, auch anders geschrieben. Und es MUSS halt natürlich auch anspruchsvoller sein (I: Ja, okay). Und wenn ich halt auch / Zum Beispiel jetzt so ein Krimi ist halt jetzt nicht so anspruchsvoll geschrieben, dass man da auch wirklich was raus analysieren kann. Da kann man sagen: ›Ja, dann wird Spannung erzeugt, da wird ein Sachverhalt vereinfacht.‹ Man muss halt irgendwas haben, was man jetzt rausfinden kann, was man deuten kann. #01:14:32-2#

I: Okay. Glaubst du dann, dass die Schulen bewusst so Texte auswählen, die, wie du sagst, anspruchsvoll sind, die man deuten MUSS? #01:14:41-2#

B: Ja, also, diese Texte, die man durchmacht, dürfen die Lehrer ja auch selber aussuchen. Nur die Lektüren eben nicht. Ähm, und ich muss sagen, mein Deutschlehrer ist auch wirklich gut, die Texte sind wirklich anspruchsvoll. Er versucht wirklich, perfekt uns für das Abitur vorzubereiten, und gibt uns immer Feedback. Gibt uns immer Blätter, auch Lösungen, damit wir alles nachvollziehen können. Wir können immer fragen. Und er macht es auch so, dass es wirklich interessant ist. So, Einstieg, dass man wirklich auch drüber nachdenkt. Beispiel, bei, ähm, *Das Parfüm* hat er uns so Dosen vorbereitet, Marmeladengläser, die er abgeklebt hat, dass man nicht sieht, was drin ist. Hat uns dann auch blind riechen lassen und man musste erstmal sehen, wie schwer es ist, irgendwas zu erriechen. Und so Einführungen halt, die wirklich / Dass es einfach auch Spaß macht (I: Okay). Und die Texte natürlich, anspruchsvolle zu geben, ist natürlich Pflicht, aber dass wir auch auf jede Eventualität vorbereitet sind. Dass wir darauf vorbereitet werden, wie man dann damit umgeht, mit so einem schweren Text. So, ich verstehe erstmal nur die Hälfte, was mache ich jetzt, wie gehe ich vor? Habe ich irgendein Vorwissen? Oder kann ich mir aufgrund der verschiedenen Begriffe irgendwelche Brücken aufbauen zusammen, die wir schon gelernt haben? Oder auch komplett neue Sachen, dass die uns dann beibringen (unv., können?), zum Beispiel. Also alles, dass wir auch wirklich gut vorbereitet sind. #01:16:07-2#

I: Okay. Ähm, du hast ja gesagt vorhin, dass Texte, Bücher, Lesen an sich für dich früher eine größere Rolle gespielt haben. War das in der Kindheit auch schon so? Hattest du in der Kindheit schon Bezug zu Texten? #01:16:23-1#

B: Ähm, also, was meinst du mit Kindheit? So Grundschule oder Kindergarten oder / #01:16:29-6#

I: Also wirklich auch die Zeit schon vor der Grundschule. Gab es sowas wie ein Lieblingsbuch, Lieblingsautor, -autorin? #01:16:36-9#

B: Ähm, da muss ich sagen / Manche kriegen ja so Gute-Nacht-Geschichten vorgelesen zum Beispiel, aber da muss ich sagen, dass mein Vater mir immer Geschichten ERZÄHlt hat, die er einfach erfunden hat. Zum Beispiel (I: Okay) hat er mir Geschichten erzählt von / Kennen Sie *Der Zauberer von Oz*? (I: Ja, ja klar) Da hat er mal Geschichten erfunden über die Hauptcharaktere, weil wir da im Theater waren. Oder *Asterix und Obelix*, *Tarzan*. Hat er immer Stories erfunden und irgendwie hat er auch selber irgendwie so von so einem Pharao, der in der Pyramide lebt und der so Monster als Wachen hat und die dann so andere Monster / Jedes Monster hat so eine Fähigkeit und dann hab ich mir so vorgestellt. Ich WEISS nicht, ob es daran liegt, aber ich kann auch relativ gut kreativ schreiben oder mit Sprache so umgehen, im Gegensatz zu anderen halt. Das fällt mir so auf, manchmal. Ob es daran liegt, dass ich es mir immer so vorgestellt hab, so kreativ, sag ich jetzt mal, weiß ich nicht. Aber so Bücher / Wirklich mich mit Büchern zu beschäftigen oder beschäftigt werden, außer Bilderbücher, erst so ab der ersten Klasse, als ich lesen konnte. Aber ich hab direkt angefangen, alles Mögliche zu lesen, was halt da war. #01:17:39-8#

I: Okay. Also ab der Grundschule? (B: Genau) Okay. Kannst du dich da noch erinnern / Es ist ja auch so, dass man auch in der Grundschule langsam anfängt, mit Texten zu arbeiten. Weißt du das noch, was ihr da gemacht habt? #01:17:50-6#

B: Ja, da haben wir zum Beispiel erstmal in der ersten Klasse dieses Sprachbuch, wo man dann erstmal so: mi, me, mo. (I: Ja, so lesen lernen) Bis man zum Schluss dann ein bisschen so einen Text hat. Und dann, ähm, fängt man halt an Diktate zu schreiben und so. Und dann erst in der dritten Klasse mit Aufsätzen so ein bisschen. Aber auch eher auch / Da hat man sich gar nicht mit Büchern beschäftigt. In der zweiten Klasse, nee, in der ERSTEN Klasse, das weiß ich noch, als wir dann lesen konnten, (…) hatte jeder ein Buch und da konnte er dann vorlesen bei der Lehrerin. Und pro Seite hat er dann einen Smiley bekommen (I: lacht). Und dann hab ich zum Beispiel, das weiß ich noch, *Der kleine Drache Kokosnuss* hab ich da gehabt. Aber in der zweiten Klasse oder auch dritte, vierte, in der Schule mit irgendwelcher Literatur (…), entweder weiß ich es nicht mehr oder es war da wenig los (I: Okay). #01:18:47-4#

I: Und ab wann war dann der Zeitpunkt, wo es wirklich drum ging, einen Text zu verstehen, zu deuten, auseinanderzupflücken? Ab wann, würdest du sagen, war da der Zeitpunkt? #01:18:57-3#

B: Das war wirklich erst / Achte ging es langsam los. Da wurde man so reingeführt. Aber jetzt richtig intensiv, auch komplett wirklich alle Aspekte, nicht nur, haja, zwei STUNden, da kannst du natürlich nicht alle Aspekte eines Textes, die auch Erwachsene geschrieben haben, Zeitungsartikel, Kommentare, kannst du nicht, vor allem als Fünfzehn-, Vierzehnjähriger nicht komplett verstehen. Und auch das / Das wird aber jetzt / Jetzt fängt es langsam an, dass man richtig intensiv alles versteht, alles aufschlüsselt. Und auch wirklich präziser arbeiten muss. Man KANN alle Aspekte bearbeiten. Man muss halt Zeitmanagement gut draufhaben und halt präzise arbeiten. #01:19:36-7#

I: Okay. Das heißt, das Verstehen kann man quasi lernen? #01:19:40-7#

B: (…) Es / JA. Das kommt. Das ist auch mit in der Entwicklung. Mit dem Gehirn einfach. Also ich hab das Gefühl, dass es schon ganz gut ist, wie man sich so, wie man so entwickelt. Finde, der Sprung von der Zehnten zur Elften, ist einfach diese / Die Texte waren UNgefähr genauso, nur doppelt so viel Zeit direkt. Direkt die erste Arbeit doppelt so viel Zeit. Und man kriegt dieselbe Art von Kurzgeschichte, die ist vielleicht ein BISSchen komplexer, aber auch nicht stark. Und Gedichte sind auch nicht viel komplexer und man hat doppelt so viel Zeit. Das heißt, man muss doppelt so viel rausarbeiten auch und das besser verstehen, damit man das rausarbeiten KANN. Das ist halt das Problem bei manchen. Bei Gedichten / Ich hab jetzt hier drei Seiten geschrieben, aber ich finde ja nicht MEHR raus. Ich verstehe nicht mehr, was soll ich hier noch schreiben? Ich WEISS ja nicht mehr. Ich kann es nicht verstehen, so. Und das kann man schon einfach auch durch Übungen lernen (I: Ja). Bei Gedichten vor allem, durch die Autoren, wenn man die öfters liest. Sich dann / Man kann im Internet alles Mögliche durchlesen. Schon Analysen von den Gedichten. Oder einfach Epochenwissen, kann man sich selber erschließen.

Also man / Dieser Prozess ist auf jeden Fall da. Ob man das nur LERNT oder sich auch weiter aktiv dabei entwickelt, ich glaub eher, dass man das auch macht. #01:20:53-5#

I: Also so // #01:20:53-5# #01:20:53-4#

B: Also wird man so entlanggeführt. Und zwar relativ abrupt. Aber es ist ja auch nicht so, dass es jedem garantiert ist, immer 14 Punkte zu schreiben, weil man so perfekt vorbereitet ist. Geht ja auch nicht. Das ist nicht möglich. #01:21:03-9#

I: Gut. Lass uns jetzt mal von dem Punkt ›Deutschunterricht/Umgang mit Texten‹ weggehen zu Schule, Unterricht allgemein. Ähm, wenn du jetzt an Schule, Unterricht denkst, was würdest du sagen, was gefällt dir besonders gut an Schule? #01:21:20-1#

B: Ähm, das Anwenden von dem, was man überhaupt gelernt hat. Das ist zum Beispiel, was ich finde / Weil Mathe ist mein absolutes Hassfach. Ich bin nicht besonders schlecht, also ich verstehe immer alles. Nur halt vor der Arbeit hab ich halt alles vergessen, so. Da muss ich mich immer hinsetzen. Und ich hab halt keine Lust mich halt da hinzusetzen. Und einen Tag vorher ziehe ich mir die Basics rein. Immer so neun, zehn Punkte, nix Besonderes. Aber ich finde es so KOMPlett unnötig, weil vor allem wie / Autos haben sich weiterentwickelt in den letzten 150 Jahren von der Kutsche zum Porsche. Telefone, die Reise zum Mond. Und die Schule ist exakt das Gleiche, so Mathe. Es gibt Roboter, die können alles, das reicht ja. Es / Mathe kann ja jeder machen, wie er es mag. Aber dass es jeder so können muss, ohne dass man es irgendwo anwenden muss. Heute gibt es auch, ähm, so viele auch Berufe, wo man Sachen entweder aktiv machen muss, wo Roboter nicht können. Zum Beispiel jetzt auch einfach TEXTE verstehen, übersetzen, mit LEUten umgehen, was Roboter nicht können. Aber MATHE. Jeder Computer ist 100-mal so schlauer als jeder Mathematiker. Irgendwer programmiert es halt rein und dann kann er das ausführen. Man muss es nicht können, man kann es nicht anwenden. Man kann bestimmen, wie die Melonen teurer werden oder so. Oder du kannst einfach die Zahlen in einen Computer eingeben und irgendwelche Finanzleiter machen. Und dann kriegen die die Diagramme aufgezeigt. Dann sehen die es da einfach und können es ablesen. Das ist / Ich finde, das ist so irrelevant, ähm, dass man fünf Stunden in der Woche mit sowas halt füllt. Zum Beispiel in Biologie, wie der Körper funktioniert, oder Naturwissenschaften, Chemie und Physik, finde ich viel interessanter. Wie man darauf kommt, wenn man (unv.) sich Formeln herleiten kann. Einfach durch Nachdenken. Oder Geschichte ist extrem interessant. Mag ich LIEber als Sportunterricht, Geschichte zum Beispiel, mein Lieblingsfach. Ist besser als Sport, echt. Da haben wir auch meinen Deutschlehrer. Wir sind nur zu sechst im Kurs. Haben auch eine Exkursion gemacht, in so ein KZ-Außenlager, das war jetzt halt standardmäßig, so. Aber wo man halt einfach da AUCH sich mit Texten beschäftigt, mit Quellen beschäftigt. Auch versucht, Sachen zu erklären, die jetzt nicht monokausal sind, die viele Gründe haben, die Faktoren, die jetzt, ähm, miteinander verknüpft sind. Die einfach ineinander verlaufen, die uns / Der eine beeinflusst den und der wiederum den, so. Das kannst du nicht sagen: ›Der ist jetzt der Grund‹, oder: ›Das ist die (unv.).‹ Das ist viel komplexer teilweise. Oder auch, ähm, haben wir grade in Biologie, zum Beispiel Genetik. Genforschungen, Genmutation, was man damit im

Prinzip anstellen könnte. Man könnte sich einfach MENschen züchten. Man kann schon Schweine züchten, die so groß sind wie von der Theke bis HIER, so. Die kann man züchten. Die leben dann zwar irgendwie nur zwei Wochen, weil die dann sterben, weil das Skelett dafür nicht ausgelegt ist. Aber was man da verändern kann. Sachen, die wirklich interessant sind, was einen auch voranbringen kann. Und das finde ich, ist auch nicht schlecht. #01:24:03-8#

I: Und hast du den Eindruck, dass dieser Anwendungsaspekt auch im Deutschunterricht, dass du den da hast? #01:24:10-2#

B: Den hat man da TEILweise, nämlich / Was ich vor allem finde, ähm, bei Erörterung, da kann man es auf jeden Fall anwenden. Einfach Sachen / vor allem, die einen selber betreffen. Zum Beispiel haben wir jetzt den Text, ich weiß nicht, ob Sie den kennen, *Die traurigen Streber* von Jens Jessen (I: Nein). Über die Jugend halt, Vorwürfe, bla bla bla. Wo man sich auch selber identifizieren kann und dann ganz klar aus Erfahrung sagen kann: ›Das IST so.‹ Das sind so für mich die Gründe. Wo man einfach argumentieren kann, Sachen widerlegen kann, die Argumentationsstruktur untersucht, was einen auch wirklich weiterbringt. Wo man Sachen anwenden kann, was man gelernt hat, wie man was untersucht, wie man was analysiert. Ist ja EGAL, ob es jetzt ein Gedicht ist, eine Kurzgeschichte, ein Text, eine E-Mail oder vor Gericht irgendein Plädoyer oder man einfach nur irgendwelche, ähm, irgendwas nachdenken muss, irgendwas selber entwickeln muss. Statt einfach irgendwas auswendig zu lernen, wie man das macht, und das dann auf das Papier zu schmieren mit irgendeiner Aufgabe und dann sagen: ›JA, sehr gut. 15 Punkte‹, so (I: Ja, ja). Gibt mir nicht viel. #01:25:12-8#

I: Und wie sieht es bei der Analyse von Texten aus? Hast du dann auch diesen Anwendungsaspekt vor Augen? #01:25:19-1#

B: Ja, also es ist halt auch / Deshalb finde ich auch so eine Übungssache, die man einfach auch überall brauchen kann. Erstmal in jedem Fach. Allein dieses Schreiben ist ja extrem wichtig. Rechtschreibfehler vermeiden, präzise, strukturiert, grammatikalisch. Da weiß man, wie man schreiben muss. Das ist einfach halt WICHtig. Es ist halt die Kommunikationsform, wie man Sachen einfach verschriftlicht, Gedanken verschriftlicht. Das braucht man halt immer. Und das kann man auch, ähm, auf das Fach Englisch zum Beispiel / Kann man das gebrauchen. Für Karikaturen oder wenn man diskutiert über irgendwas. Irgendwas hinterfragt einfach. Das braucht man halt immer und das ist auch sowas, was man / Was es auf jeden Fall LOHNenswert ist, das zu können oder zu lernen, hingeführt zu werden. Weil man immer, vor allem jetzt, in der Zukunft immer mehr durch diese Medien, durch Internet, Zeitungen, durch Blogs von irgendwelchen Leuten, jeder KANN seine Meinung veröffentlichen. Wie man kritisch halt sein muss und auch darauf vorbereitet sein muss, um nicht an der Nase herumgeführt werden kann. Was auch, finde ich, wichtig ist, dass man drauf vorbereitet wird (I: Ja, ja). #01:26:16-1#

I: Ähm, du hast jetzt schon diesen Anwendungsaspekt genannt, der dir wichtig ist und der nicht fehlen darf für dich. Wenn du dir jetzt überlegst, was gefällt dir an Schule ÜBERhaupt nicht, was wäre das? #01:26:32-7#

B: Also eigentlich / Ich kann jetzt auch nur für meine Schule sprechen und meine Lehrer, wie die es halt verpacken. Nur Mathe. Das finde ich so absolut bescheuert (I: Ja). Das hat natürlich seine Berechtigung für alles. Man kann halt sagen: Ja, das Zahlensystem, die Noten in Musik, ist alles nur Mathematik angewandt, so. Aber es ist so simpel gehalten, alles. Und dann musst du irgendwie e-Funktionen und alles aufzeigen und skizzieren. Das braucht man NIE mehr, außer man will Mathe studieren. Und ich sag ja, man kann JEdes Fach außer Deutsch, Mathe, Englisch / Englisch sogar auch / Außer Deutsch und Mathe, jedes Fach einfach wählen, vierstündig oder zweistündig. Und Deutsch ist / Braucht man. Man muss sich unterhalten können. Das ist vorausgesetzt. Jeder Arbeitgeber, wenn du irgendwas erreichen willst, brauchst du das. Bei Mathe finde ich, ist nicht mehr zeitgemäß einfach, dass man das so / Weil Computer auch so viel übernehmen. Und es einfach / Vor allem, viele haben halt einfach so viele Probleme damit. Ich sag nicht, man muss es abschaffen. NATÜRlich, jeder sollte ein bisschen Mathe können. Aber einfach das zweistündig zu wählen, was ist das Problem? Anstatt dass man es NOCH mehr macht als Deutsch, und dann sind die Schüler auch noch so verschreckt, sag ich jetzt mal. Keiner möchte mehr was mit Mathe zu tun haben danach. Nach dem Mathe-Abi erstmal in den Bürgerpark alle saufen gegangen und: ›JA, Mathe-Abi rum. Jetzt ist ja egal. Mündliche Prüfung ist ja auch einfach. Mathe, Hauptsache Mathe weg‹, so. Das sagt ja auch schon alles. (I: Okay, gut. Der Endgegner (lacht)). Ja, genau. #01:28:00-8#

I: Ähm, du hast jetzt schon so ein paar Dinge genannt wie Zeitmanagement, präzises Arbeiten, Anwendungswissen, Umsetzen. Das sind so Dinge, die die Schule erwartet. Würdest du das sagen? Oder was ist das, was Schule letztlich von euch Schülern erwartet? Mit was sollt ihr am Ende rausgehen? #01:28:22-8#

B: Am Ende genau mit dem, was man eben braucht. Natürlich ist es so, das beobachte ich auch, dieser Weg von null Punkten zu elf, zwölf Punkten, also in Deutsch nicht, aber in jedem anderen Fach, ist es wirklich einfach. Es gibt Leute im Unterricht, die sitzen drin, sagen einmal was und dann muss DAS benotet werden, was sie sagen. Wenn sie halt nur EINMAL was sagen und überhaupt nicht mitmachen, außer einmal, und die Aussage war gut, kriegen sie zehn, elf Punkte dafür. Und das finde ich so: ›Okay, das macht überhaupt keinen Sinn.‹ (I: Ja) Und das müssen die Lehrer halt so machen. Solche Sachen / Man kann so leicht / Deshalb ist es auch heutzutage so einfach, so Abitur mit zwei Komma null, das schafft wirklich JEDER. Wenn man ein BISSchen sich anstrengt, dann ist es wirklich furchtbar einfach. Und dann von eins Komma fünf aufwärts, ab dann wird es wirklich richtig schwer. Es wird halt deutlich schwerer. Aber bis dahin ist es einfach. Und manche Leute, die kommen einfach durch, ohne dass sie das alles können. Aber es ist natürlich auch sehr anspruchsvoll und sehr VIEL, weil jedes Fach meint halt, es wäre das wichtigste, so. Und das ist einfach extrem viel. Aber ich denk auch, das sind nicht alle Aspekte. Zum Beispiel auch in Religion, da haben wir grade ein bisschen so philosophieartig so: Gibt es Gott? Und irgendwie ein Fischernetz / Ein Fischer, der ein Fischernetz

hat mit so großen Maschen, fängt auch nur Fische, die so groß sind, und sagt: Alles andere sind keine Fische. Aber wie groß muss das Netz denn sein, damit er alle Fische fängt? Zum Beispiel. Es geht ja auch nicht / Solche Sachen, wo man dann hinterher einfach nur dasitzt und mein Kopf tut weh, sag ich mal, weil man sich so alles das vorstellt, versucht, da nachzukommen. Oder auch in NwT über den URknall, das Universum. Dieses Verhältnis von Masse, dunkler Materie, wo noch nicht erforscht ist, wo man keine Ahnung hat, so. Über fortschrittliche Sachen sich Gedanken machen, nicht das Alte zu wiederholen, sondern einfach Dinge zu lernen, auf die man was anwenden kann. Durch die man was Neues kreieren kann, sag ich jetzt mal. Durch die man auf neue Lösungen kommt, an die andere nicht denken, weil man einfach geschult wird, das alles zu hinterfragen und zu sagen: ›Geht das nicht auch anders? Geht es auch einfacher, besser, schneller, präziser? Ist das überhaupt nötig?‹ Und das finde ich, ist eigentlich alles. Vor allem die / Es steht ja nicht im Lehrplan, was die Lehrer geNAU vermitteln sollen, nur halt die Themen. Aber wie, welche Schwerpunkte, wie die Lehrer das ausdrücken, ist halt von Lehrer zu Lehrer unterschiedlich. Und ich muss sagen, dass wir doch ziemlich gute Lehrer haben. Ist auch eine Privatschule, ich weiß nicht, wie es bei anderen ist. Aber da krieg ich mit, dass Unterricht MASSENweise ausfällt, die Lehrer schreiben was an die Tafel, sagen: ›Schreib ab. Ich hab (unv.). Ich brings euch bei. Ihr müsst abschreiben. Und dann könnt ihr es (unv.).‹ (…) Dass man halt auch immer diese Anwendung / Zum Beispiel unser Biologielehrer / Ich weiß nicht, ob Sie was über Epigenetik wissen, dass die DNA / Zum Beispiel, wenn ich jetzt HUNgern würde, dass dann meine Kinder, weil sich meine DNA aktiv verändert, meine Kinder besser mit Nahrungsmittel / Der Körper Nahrungsmitteln besser verwerten kann, solche Sachen. So Filme, Studien (I: Ja), die auch bewiesen sind, solche Sachen, wo die Genetik, die wir gerade machen, wo nur so ein Abschnitt im Buch steht, unser Lehrer sagt: ›Nee, das finde ich wichtig. Das ist fortschrittlich, darin liegt die Zukunft, Genforschung.‹ Man könnte im Prinzip präventiv jede Krankheit / Jede Krankheit könnte man, ähm, vorbeugen, die nicht auf den Genen wirklich aktiv (unv., vorliegt?). Zum Beispiel / In Japan trinken Leute grünen Tee sehr viel und dadurch ist die DARMkrebsrate in Japan viel niedriger (I: Okay). Einfach nur, weil diese DNA dadurch sich verändert, nicht die Reihenfolge, sondern diese Raumstruktur. Die zieht sich zusammen oder entfaltet sich wieder. Und dadurch können Sachen abgelesen werden, die Proteine, die Darmkrebs verhindern, zum Beispiel. Wenn man das wüsste und erforschen würde, mit viel Zeit und Studien, dann könnte man jede Krankheit wie Bluthochdruck, Diabetes, die nicht genetisch ist, einfach vorbeugen (I: Ja). Ernährungspläne erstellen, Sportpläne und dann wäre die Menschheit perfekt gesund. Liegt natürlich aber auch nicht im Interesse der Zuckerindustrie, der Pharmaindustrie. Denen würde ich sagen: ›JA, haltet die bloß dumm, und (I: lacht) Hauptsache die kaufen die Medizin und den Zucker und alles‹, (I: Ja) egal. Aber solche Sachen, wo man dann einfach über den Tellerrand drüber schauen lassen, was eigentlich überhaupt passiert, politisch, politikmäßig, die Fehler der Vergangenheit und alles, was das Leben der Menschen ausmacht, und nicht irgendwas / Drüber nachdenken, was schon LÄNGST gedacht wurde. #01:32:32-8#

I: Ja, ja. Du hast schon grad auch die Noten, die Punkte erwähnt. Welche Rolle spielt für dich die Notengebung? #01:32:41-5#

B: Die Notengebung? #01:32:43-4#

I: Also die Noten, die ihr bekommt. // #01:32:44-9#

B: Ja, auf jeden Fall eine große Rolle. Weil heutzutage / Leute mit eins Komma null werden immer häufiger, da muss man sich auf jeden Fall ranhalten (I: Okay). Wir waren der letzte Jahrgang, der noch Gymnasialempfehlung gebraucht hat. Jeder kann sein Kind aufs Gymnasium schicken und es wird jetzt auch vereinheitlicht das Abitur. Jeder kann das Abitur machen. Das soll so sein, dass jeder das Abitur schafft. Die einen gehen raus, haben die ganze Zeit am Handy alles abgeschrieben, bulimiegelernt, können eigentlich gar nichts, sich irgendwie durchgepisst mit irgendwie / Bei manchen Lehrern / Haben Fächer gewählt, die besonders einfach sind, oder / Irgendwelche TRICKS gibt es da immer, die man da macht, um sich das Leben zu erleichtern. Lehrer genommen, die der Bruder schon hatte, wo man die Arbeiten einfach nehmen kann, und dann irgendwie so Sachen. Ich finde, es entspricht einfach nicht eins-zu-eins der LEIStung, die manche Schüler halt erbringen in dem Fach. Und deshalb muss man halt versuchen, irgendwie hervorzustechen, weil jeder sein Abitur irgendwie packt. #01:33:37-8#

I: Okay. Wie machst DU das? Wie versuchst du, dich zu profilieren, dich hervorzuheben? #01:33:45-0#

B: Ja, im Unterricht einfach immer mitmachen. Auf jeden Fall. Wenn man im Unterricht immer anwesend ist, wenn man immer mitmacht, denkt man immer auch schon mal mit und dann muss man zuhause auch nicht mehr lernen für eine Arbeit. Nicht mehr als einen Tag. Und ich hab trotzdem am Schluss irgendwie 13 Punkte. Also kann man ja nicht meckern, eigentlich. Außer in Mathe, das ist halt kompletter Scheiß. Das ist halt so. #01:34:04-1#

I: Was wars, hat es dich frustriert? #01:34:07-4#

B: Ne, ich kann nichts ändern / Das ist halt so (I: Okay). Und zum Beispiel ZWEI Jahrgänge, die jetzt noch kommen / Der zweite Jahrgang, also die jetzt in der Neunten sind, wenn die in die Elfte kommen, können die Mathe dreistündig nehmen. Von daher ist es eigentlich schon fast umgesetzt. Ich / Es ist halt so, ich kann es ja nicht ändern, egal wo ich hingehe. Aber ich will ja mein Abitur machen. Ich versuch halt das Beste draus zu machen. Ja. Und in den anderen Fächern / Ich will ja EH nicht in Richtung Mathematik gehen, dann ist das auch nicht so tragisch. #01:34:37-5#

I: Noten sind natürlich das eine, man ist in der Schule nie alleine. Es gibt auch die Mitschülerinnen und Mitschüler. Welche Rolle haben die auf dich? Wie würdest du es beschreiben? #01:34:50-6#

B: Ähm, manche motivieren einen (I: Inwiefern?). Zum Beispiel ein Kumpel von mir, der ist auch relativ gut. Und in den meisten Fächern sitzen wir halt einfach drin und machen den Unterricht im Prinzip alleine und dann versucht man immer halt, besser zu sein als

der andere und bessere Noten (unv.). Zum Beispiel, er ist in Mathe richtig gut und ich bin in Deutsch deutlich besser. Da hat er nur sieben Punkte. Und dann macht man sich immer so lustig, versucht halt immer besser zu sein (I: Okay (lacht)). Der ist halt schon / Und andere / Na, eigentlich ist es mir relativ egal, kann jeder machen, wie er will. Nur manchmal denk ich einfach so / Leute, wo du / Ich kenn die seit der fünften Klasse. Und dann (unv.) in Physik, absolute Nieten. Die können überhaupt nicht / Die könnten null, aber wirklich GAR nichts. Die können einfach nur für die Arbeit das lernen, was im Ordner steht, und irgendwie das hinschreiben und dann, ja, ist mir auch wieder egal. Sitzen im Unterricht so, ja, okay. (I: Ja, ja) Genau, so. Und dann / Die Lehrer, die wir neu bekommen haben jetzt in der Elften, vor allem jetzt in Physik / Die kriegt dann halt zwölf Punkte mündlich, weil sie eine (unv., HAP?) da drin hält und dann irgendeinen Fachbegriff reinschmeißt und dann: ›Ach, so weit bist du schon? Ja, so weit sind wir ja noch gar nicht. Das kannst du dir für später aufhalten. Aber gut, dass du sowas schon weißt.‹ Und dann so, okay. Zwölf Punkte ist auf JEDEN Fall angebracht dafür, so, ja, absolut. Und wenn / Das ist halt das / Das ist ja keine Leistung, die da benotet wird, sondern irgendwie Zufall oder einfach Engagement. Keine Ahnung. Das ist nicht wirklich Intelligenz. Aber wenn du extrem fleißig bist, dann kannst du in jedem Fach, außer (…) in Deutsch eigentlich, kannst du da richtig abräumen. Weil es ist viel zu einfach. Wenn du wirklich extrem fleißig bist und nicht ganz auf den Kopf gefallen, setzt du dich zweimal vorher hin, machst eine Zusammenfassung, alles. Ist halt extrem viel Aufwand und hast dann kein Leben mehr so, aber es ist wirklich / Was bringt es dem Arbeitgeber, wenn du alles auswendig weißt oder so? Du musst ja Sachen eigenständig entwickeln können, du musst irgendeinen Nutzen haben, den kein anderer hat, so. Dann bist du was wert für das Unternehmen. #01:37:02-3#

I: Okay. Also der Vergleich mit anderen ist schon wichtig. #01:37:06-5#

B: Ja. Also, es ist jetzt nicht wichtig, dass man denkt, dass man sich irgendwie abheben muss oder so / Einfach man / Es ist einfach / (…) es ist / Also für mich ist es auch nicht relativ unwichtig. Es ist halt einfach halt interessant zu sehen, wie es AUCH funktionieren kann. Wie man auch relativ gute Noten bekommen kann, indem man einfach nichts kann. #01:37:26-6#

I: Aber es ist für dich jetzt keine Option? #01:37:28-6#

B: Ne. Das macht ja auch keinen Spaß und macht ja auch keinen Sinn. #01:37:31-4#

I: Ja. Aber ist ja quasi der einfachere Weg, um // #01:37:34-3#

B: Der einfachere Weg für ein GUTES Abi, aber für ein SEHR gutes, (I: Ach so) da muss man schon mehr was machen. Also ist jetzt nicht so, dass die jetzt 14 Punkte bekommen. Und auch nicht in jedem Fach. Das funktioniert nicht überall, aber / Es interessiert mich ja auch. Und wenn ich da schon hingehe, dann will das meiste mitnehmen. Das ist ja klar. #01:37:47-4#

I: Aber wenn ich das so höre, was du erzählst, das heißt, dass man heutzutage immer LEICHTER gute Noten bekommt, vielleicht nicht sehr gute, aber dass man relativ gut durchkommt (B: Ja). Dass man deswegen grad umso stärker sich hervorheben MUSS. Wenn man quasi aber auch immer / Wenn es auch kein direkter Vergleich ist, aber man sieht ja, was andere schreiben und so, und versucht doch, besser zu sein, gute Noten einzusammeln. Wenn man wöchentlich schon fast im Rhythmus dann Arbeiten schreibt / es ist halt ein UNheimlicher Stress, ähm // #01:38:20-0#

B: Ja, es kommt halt drauf an. Wenn man jetzt einen Tag vor der Arbeit sich hinsetzt, dann ist es / Ich hab viel Freizeit, eigentlich. Manche halt gar keine. Aber wenn man halt nicht so sich Sachen merken kann, dann muss man das halt machen, ist klar. Aber bei den / Es ist halt einfach so, es ist schon immer so gewesen. Der eine kann halt DAS gut, der andere das, der andere GAR nichts, der andere kann nur Sport, der andere kann gut mit Menschen umgehen. Der macht dann halt eher Lehrer oder Erzieher oder Politiker oder Reden. Es kann jeder was anderes. Man kann nicht in jedem Fach immer gut sein, aber dass man halt einfach / Obwohl man nicht gut ist, gut bewertet wird, das find ich halt schade. Aber das ist mir eigentlich auch egal. Hauptsache, dass ich gute Noten hab. Der Rest ist da nebensächlich. Da denkt man sich: Okay, das ist jetzt irgendwie verwunderlich oder ist auch teilweise ärgerlich, aber kann man halt nicht ändern. #01:39:07-3#

I: Hm (bejahend). Also Druck oder Stress bedeutet das für dich jetzt nicht. #01:39:11-2#

B: Für mich persönlich nicht, aber manchmal schon. Manchmal schon. Zum Beispiel, wenn man halt drei Wochen, ähm, drei Arbeiten pro Woche schreibt, das ist halt schon was. Aber (…) eigentlich, hm. Vor allem bis zur Zehnten ist absolut NICHTS. Also wenn man da einfach / Es ist wirklich wichtig, im Unterricht aufzupassen, dann ist SO viel schon gemacht. #01:39:36-6#

I: Wie gehst du in solchen Phasen, wo grad viel Druck und Stress herrscht, wie gehst du damit um? #01:39:44-9#

B: Ähm, ich konzentriere mich da einfach nicht drauf. Ich sage jetzt nicht: ›Ich hab so viel Druck, ich halte es nicht mehr aus!‹ Ich geh einfach nach Hause und entspanne mich erstmal und dann so, jetzt fange ich an mit dem, strukturiere mir das einfach durch und dann hat man auch keinen Druck. Den Druck macht man sich ja selber. Weil man dann vor allem / Manchmal denkt man sich so: ›Okay, besser war es halt nicht möglich.‹ Ich will ja auch noch jetzt Zeit, mal Tennis zu spielen. Ich will noch irgendwie Freunde treffen, ich will noch mich entspannen, schlafen. Das wäre anders nicht möglich gewesen, dann setzt man sich jetzt nicht unter Druck und sagt: ›Heute Nacht bleibe ich auch noch wach.‹ Dann sagt man: ›Okay, so war es halt. Ich kann in einem anderen Fach noch Punkte sammeln.‹ Und es ist ja auch nicht SO stressig, dass man dann wirklich keine andere Option hat als zwei Wochen vorher anzufangen. (I: Ja) Also das geht schon. #01:40:36-6#

I: Hm (bejahend). Okay, wir haben ja jetzt quasi schon gesagt, ähm, in gewisser Weise die Noten spielen eine Rolle, die Prüfungen, die Mitschüler. Der nächste Aspekt sind natür-

lich die Lehrer, die Lehrerinnen und Lehrer. Was macht für dich so einen guten Lehrer aus? #01:40:52-8#

B: (…) Ähm. Dass er mit den Schülern Unterricht macht (I: MIT den Schülern). Ja, oder auch für die Schüler und nicht für sein Geld, so. Sachen an die Tafeln schreibt und dann sagt: ›So, so ist es, fertig. Schreibt es euch ab. Das kommt in der Arbeit dran‹, so. Zum Beispiel einen Kunstlehrer hab ich, ist halt so ein richtiger Naturfreak. Reicht uns halt so zehn so Blätter, so was in der Art, voll beschriftet, irgendwie: JA, ›das Gebäude hat die Form einer (unv.)‹, und dann in der Arbeit kriegen wir so ein Bild von einem Gebäude, schreiben wir eins-zu-eins das hin, was da draufsteht. Das ist so, das macht so keinen Sinn. Ist saulangweilig. Kann ich genauso gut aufschreiben, wie mein Haus aussieht, und (unv.) von einem Haus umgeben und dann müssen die Schüler das machen. Das hat ja überhaupt nichts mit dem speziellen Gebäude zu tun. #01:41:40-2#

I: Und in welchem Fach würdest du sagen ist es dann der Fall, dass DU dich mit einbringen kannst, wo du kreativ sein kannst. Wo du deine Phantasie zeigen kannst? // #01:41:50-9#

B: Oh, Phantasie (I: Oder deine Stärken). Ja, das ist eigentlich in, ähm, Deutsch auf jeden Fall, Religion auf JEDEN Fall. Geschichte auch. Da beurteilt man ja auch immer Sachen. Vergleicht Quellen, versetzt sich in Dinge rein, sieht sich Verläufe an. Wie kann das passieren? Warum, was waren da Faktoren? Die Leute, was hat die beeinflusst? Politische Gesellschaft, die sozialen Faktoren und so weiter. Also Geschichte. Dann Biologie. Worauf kann man das anwenden? Genetik, sag ich jetzt mal, Proteinbiosynthese, Proteine, wie werden die gebildet? Wie kann man das optimieren? So, das ist ja auch so viel noch Unerforschtes. Das DNA-Modell ist ja auch nur ein Modell. Man weiß JA nicht, ob es so aussieht. Solche Sachen, wo man dann drüber nachdenken kann. In Psychologie machen wir momentan Konditionierung von Menschen, zum Beispiel auch von Tieren, so Sachen. Wo man dann auch selber weiterdenken kann und fragen: ›Was kann ich damit anstellen?‹ So. Und nicht einfach: ›Ja, gut. Ist jetzt halt das Maximum. Ich kann da jetzt nichts mehr mit anfangen‹, so. Wo man sich hinterher dann keine Gedanken mehr drüber machen kann, nicht drüber diskutieren kann. Das, find ich, macht dann auch guten Unterricht aus. Was natürlich jetzt in Mathe nicht möglich ist, so richtig. Wo man einfach die Schüler einlädt zum Mitdenken, zum Gestalten. Das ist ja das, was man will, eigentlich, Denkleistung erbringen lassen von den Schülern. Dass die mitmachen, sich anstrengen, den Unterricht voranbringen, weitertreiben, dass der Lehrer nicht alles vorgeben muss (I: Okay). Aber das hängt ja auch von den Schülern dann ab. Aber das ist bei uns auch kein großes Problem. #01:43:32-9#

I: Okay. Ja, dann kommen wir jetzt schon zum Schluss. Wir haben jetzt viel über Deutschunterricht gesprochen, über literarische Texte, über Schule allgemein. Ähm, wenn du in der Position wärst, etwas im Deutschunterricht zu ändern, grade im Hinblick auf den Umgang mit literarischen Texten, was würdest du verändern? #01:43:53-8#

B: Ähm, ich würde / Also erstmal würde ich relativ wenig verändern. So Kleinigkeiten. Und es ist auch lehrerabhängig, was man verändern KÖNNte. Ist es vielleicht, dass man erstmal eine Stunde mehr Deutschunterricht macht. Damit man, vor allem in der Oberstufe, intensiver damit beschäftigen kann. Und es ist halt auch so, manche interessiert es halt, manche nicht. Manche sind halt froh, wenn sie es irgendwie hingeschrieben haben, und manche halt hätten gern mehr Zeit, mehr / Wollen das mehr, genauer machen. Oder wissen es nicht, dann muss man es noch erklären, so, bis dieser Aha-Prozess kommt, so. Das ist immer abhängig. Aber ich muss sagen, dass wirklich unser Deutschlehrer das wirklich gut macht. Da habe ich eigentlich fast nichts zu bemängeln. Das ist echt gut. Ich kann halt nicht für andere Schulen sprechen und auch nicht für andere elfte Klassen, Kursstufen. Ob die jetzt wirklich nur Methodenblätter bekommen, wie mache ich das, dieses Üben, dem Lehrer abgeben und der sagt: ›Ja, mach das und mach das und dann machst du das dann und /‹ Ist halt auch / Wir machen halt auch viel Beschreiben zuhause und kreative Arbeit, Thesenerarbeitung, ähm, so mündliche Analyse ein bisschen. Das Hinterfragen von Texten, warum wurde das gemacht? Auf welchen Hintergrund? So. Das ist halt mündlich im Unterricht und das ist auch das, was die Schüler DABEI hält, sag ich jetzt mal. (I: Okay) Weil, wenn man jetzt einfach so zwei Stunden weiß: ›Oh Gott, jetzt hab ich gleich ein paar Stunden Deutsch und wir schreiben einfach nur einen Aufsatz und in den nächsten zwei Stunden dann NOCHmal, und dann geben wir ihn ab und dann schreiben wir die Arbeit‹, so. Das gibt einen ja nichts. Dass man da Abwechslung halt reinbringt, dass man versucht, die Schüler auch / Weil man kann ja Deutsch einfach so unterrichten oder SO. Das ist natürlich immer eine Sache, wie man das macht. Ob man es langweilig macht oder so, dass die Schüler auch Spaß daran haben und dann auch das Maximale lernen und es sich auch merken können. Es ist ja auch immer, wenn einem was Spaß macht, dann verknüpft das Gehirn das auch mit anderen Informationen und dann kann man es besser abrufen, auch in der Arbeit. Und man fühlt sich einfach nicht so beLEHRT, sag ich jetzt mal. Mitgenommen, und das ist dann einfach (…) angenehmer auch. #01:46:03-4#

I: Diesen Austausch über, zum Beispiel, literarische Texte, ist das was, was nur im Unterricht stattfindet oder auch unter euch Mitschülerinnen, Mitschülern. Wie zum Beispiel in der Pause oder privat? #01:46:14-5#

B: Ähm, teilweise auch privat. Aber dann halt über irgendwelche Bücher vielleicht oder über Sachen, die man auch im Unterricht gemacht hat. Zum Beispiel jetzt dieser Text, *Die traurigen Streber* (I: Ja), wo halt der Jugend Sachen vorgeworfen werden, wo man dann so denkt: ›Ja, das ist nicht so richtig, irgendwie.‹ Wo man dann, irgendwie bei bestimmten Situationen dann so sagt, so: ›Haja (unv.)‹, oder so und dann diskutiert man da drüber, so: ›Ja, das war ja noch was im Text und so‹, aber / (…) Ich meine, so viel Zeit hat man dann auch nicht mehr, sich immer mit Freunden zu treffen, und wenn, dann will man jetzt auch nicht immer über Schule sprechen. Es gibt dann auch manche, die nicht so gut in Deutsch sind oder die dann in anderen KURSen sind, vor allem von meinen Freunden. Und dann macht es auch nicht so viel Sinn. Aber auf jeden Fall es ist nicht so, dass man sagt: ›Bleib mir bloß weg damit, ich mag es nicht hören.‹ Oder wo man auch wirklich dann sich drüber auch amüsieren kann, sag ich jetzt mal. Wo es wirklich jetzt kein Thema

ist, wo man sagt: ›Das ist jetzt wirklich langweilig und das möchten wir nicht.‹ #01:47:13-9#

I: Okay, gut. Ähm, wenn du jetzt in der Position gewesen wärst, in der du das Interview geführt hättest, also wenn du ich gewesen wärst, ähm, hättest du noch irgendwelche anderen Fragen gestellt oder hat dir irgendwas gefehlt, irgendwelche Fragen zu diesen Themenblöcken? #01:47:35-0#

B: Ähm, also erstmal war ich überrascht, wie ausführlich das war. Das war wirklich / Hab ich nicht gedacht. Ähm. (…) Vielleicht noch, aber das ist auch (unv.) in die / Wo man irgendwie vielleicht auch Medien anwendet im Unterricht so. Weil Deutschunterricht / Aber es hat sich jetzt bei dir auch ja auf literarische Texte bezogen. Aber zum Beispiel Filmanalyse und Musikvideoanalyse, Textanalyse von Rapsongs oder irgendwelchen Volksliedern. Das kann ja alles sein. Solche Analysen. Oder, steht auch in der zehnten Klasse auf dem Lehrplan, Filmanalyse, Kameraführung, Musik, Regie, ist ja auch alles dabei, so. Aber das macht man in der Elften auch gar nicht mehr, eigentlich. Nur wenn man noch bisschen Zeit hat, von daher. Und es hat ja auch nichts mit literarischen Texten zu tun. Vielleicht / Nee, das können eigentlich nur Lehrer beantworten, wie die ausgebildet werden oder so. Das hab ich mich auch gefragt. Aber eigentlich haben Sie schon alles gut abgedeckt. #01:48:37-3#

I: Okay, wunderbar. Dann wars das.

Anlage II: Transkription des Interviews mit ›Peter‹

Transkriptionszeichen

Wort- und Satzabbrüche werden mit ›/‹ markiert.	Spontan fallen / Also darunter vorstellen kann ich mir jetzt da noch nichts, unter diesen Titeln.
Pausen ab ca. 3 Sekunden werden durch ›(…)‹ markiert.	Und, ähm, ja, also, dieser, (…) ja, eigentlich kann man es so sagen, dass es gleich immer diesen Bezug hat zum Müssen.
Sprecherüberlappungen werden mit ›//‹ gekennzeichnet. Bei Beginn des Einwurfes folgt eine ›//‹. Der Text, der gleichzeitig gesprochen wird, liegt dann innerhalb dieser ›//‹ und der Einwurf der anderen Person steht in einer separaten Zeile.	I: Du hast gesagt, für dieses Projekt, für diesen Monolog, ähm, muss man den Text können. Was heißt das, ›den Text können‹? // #00:13:17-7# B: Also man muss ihn verstanden haben.
Besonders betonte Wörter oder Äußerungen werden durch VERSALIEN gekennzeichnet.	Zum Beispiel, wenn ich das Buch in die Hand nehme, dann hab ich diese eine Geschichte. Dann kann ich zwar einsteigen, wo ich will, aber ich hab diese EINE.
Emotionale nonverbale Äußerungen der befragten Person und des Interviewers, welche die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (wie lachen oder seufzen), werden beim Einsatz in Klammern notiert.	Fernseher. Eigentlich nur die Weiterführung vom Laptop, nur dass da noch weniger sinnvolles Zeug kommt (schmunzelt).
Unverständliche Wörter werden mit ›(unv.)‹ gekennzeichnet. Vermutet man einen Wortlaut, wird die Passage mit einem Fragezeichen in Klammern gesetzt.	Diese Zeit (unv., bleibt einem halt einfach nicht?).

Es wird eine inhaltlich-semantische Transkription verwendet; es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Wortverschleifungen wer-

den an das Schriftdeutsch angenähert (Beispiel: ›So n'Buch‹ wird zu ›so ein Buch‹). Wortverkürzungen werden genauso geschrieben, wie sie gesprochen werden (Beispiel: ›runtergehen‹ statt ›heruntergehen‹, ›mal‹ statt ›einmal‹). Die Satzform wird beibehalten, auch wenn sie syntaktische Fehler beinhaltet. Dialekte werden möglichst wortgenau ins Hochdeutsche übersetzt. Wortdoppelungen werden nur erfasst, wenn sie als Stilmittel zur Betonung genutzt werden. Rezeptionssignale, Fülllaute und Einwürfe aller Personen (›hm, ja, aha, ähm‹ etc.) werden transkribiert. Die interviewende Person wird durch ein ›I:‹, die befragte Person durch ein ›B:‹ gekennzeichnet.

Das Interview mit ›Peter‹

I: Gut, dann starten wir. Ähm, ich hab dir mal ganz zu Anfang, ähm, drei Abbildungen mitgebracht, nee, sogar vier sind es, Entschuldigung. Schau die dir einfach mal an, was dir spontan dazu einfällt, und erzähl einfach, ja, was deine ersten Eindrücke sind. #00:00:19-0#

B: Also man sieht hier sozusagen diese Novellen-Cover. Sieht man auch verschiedene BUCHmöglichkeiten, nenn ich es mal. Heißt, Roman sehe ich hier gerade so auf die Schnelle. KENNEN tu ich grad keinen davon, auch von den Autoren sagt mir das eigentlich nichts, außer Bertolt Brecht, der Name sagt mir was. (I: Okay) Ähm, aber sonst muss ich ehrlich gestehen, sagen mir die nichts, aber (…) teilweise, zum Beispiel das unten links mit dem Jungen, also dieses *Mano*, sieht auch etwas älter gehalten aus und ja. Spontan fallen / Also darunter vorstellen kann ich mir jetzt da noch nichts, unter diesen Titeln. Sei es die *Fahrenheit*. Könnte man sich vieles darunter vorstellen, aber bei mir klingelt nix. Und *Meine Schwester Sarah*, noch nie gehört. *Der gute Mensch von Sezuan*, wahrscheinlich auch etwas älter, weil / Oder eher südlicher das Buch, also der Ort, wo es entstanden ist. Aber sonst. Sagt mir nichts. (I: Okay) (…) Ja. (…) Ähm, dieses, ähm, ›Diogenes‹, sagt mir auch nix, das Wort, ›Diogenes‹. Wahrscheinlich eine bestimmte Romanart oder so. (I: Ähm, Verlag) Ah, okay. Aber sonst, nee. (Unterbrechung durch den Kellner) Sonst muss ich ehrlich sagen, bleibt da bei mir das Lichtchen aus. (I: Okay) #00:02:19-0#

I: Also da hinten sind noch weitere Abbildungen. Also, das da, ja / #00:02:24-2#

B: Ah, Laptop, ähm, natürlich ganz einfach, verbindet man sofort mit, ähm, Internet sozusagen, mit der, was man mal eher in die Hand nimmt anstatt das Buch oder so einen Roman. Also, generell eher so in die Richtung Filme gucken, Kommunikation auch teilweise, aber jetzt Information für auch schul-, verschiedenste schulische Themen. (I: Ja) Aber, ja. Wird häufiger genutzt als ein Buch und die Information über das Buch, was wir in der Schule haben, holt man sich über das Laptop. (I: Okay) Also, ähm, sozusagen, diese Zusammenfassung, hat auch jeder schon einmal gemacht (lacht). (I: Okay) Um das zu umgehen, sozusagen, diesen langen Leseprozess (I: Ja), diese Zusammenfassung sich einfach aus dem Internet zu holen. Und dann / Mal weitergucken. (…) Fernseher. Eigentlich nur die Weiterführung vom Laptop, nur dass da noch weniger sinnvolles Zeug kommt (schmunzelt). Ähm, also, muss ich ehrlich sagen, braucht man nicht UNbedingt,

aber ist immer lustig, wenn man halt auch so Filme, Blockbuster, Serie, das Übliche, und wahrscheinlich auch verschiedenste BUCHverfilmungen, sei es Harry Potter oder sowas (I: Ja), so die Bekanntesten da, in der Richtung. Kennt man, hat man schon alles gesehen, und halt alles auf dem Fernseher. (…) Das Handy. Gefühlt an der Hand angewachsen, gefühlt schon immer geliebt, schon immer genutzt, ähm, noch nie gebraucht (lacht), aber immer wichtig und immer dabei, aber großteils Kommunikation, Bilder machen, Erinnerungen festhalten, aufschreiben, Wecker stellen, um nicht zu spät in die Schule zu kommen. Also generell kann man sagen, (…) nicht zentral, ABER immer wichtig für das tägliche Überleben, um nicht zu spät irgendwo zu sein. (I: Okay) Ja. #00:04:43-6#

I: Okay. Schön, du hast beim Laptop gesagt, jetzt so im Vergleich zu den Büchern, es ist eher etwas, was man in die Hand nimmt, beim Smartphone hast du gesagt, es ist etwas, was an die Hand angewachsen ist. Da interessiert mich schon, warum das BUCH zum Beispiel etwas ist für dich, was du eher nicht in die Hand nehmen würdest. #00:05:07-1#

B: Also, im Bezug / Ähm, im Gegensatz zum Handy ist es auf jeden Fall so, das Handy nutzt du einfach permanent. Ich hab es immer dabei, kann damit meine Sachen machen, aber ich, ähm, bin halt auch nicht darauf gebunden. Zum Beispiel, wenn ich das Buch in die Hand nehme, dann hab ich diese eine Geschichte. Dann kann ich zwar einsteigen, wo ich will, aber ich hab diese EINE. Wenn ich auf dem Handy hab, kann ich, wenn ich will, kann ich mir 40 Bücher herunterladen. Hab immer etwas anderes. Ähm, kann mir irgendwelche Bilder angucken, kann schreiben. Das ist ja einfach diese VIELfalt, die es entscheidet, ähm, dass ich eher ein Handy anstatt ein Buch nehme. (I: Okay) Ich muss ehrlich sagen, das Laptop wird auch größtenteils genutzt, um halt diese Informationen zu kriegen, auch FÜR die Schule, und da geht es einfach um einiges schneller. Da gibt man seine Frage ein, (I: Ja) die einen gerade beschäftigt, bekommt etwas. Ob es stimmt oder nicht, sei erstmal dahingestellt. (I: Ja) Aber man bekommt sofort eine Rückmeldung. Im Buch muss man sich SELber reinarbeiten, es ist um einiges komplizierter, schwerer, LANGwieriger vor allen Dingen. Und diese Langwierigkeit kann man einfach mit dem Laptop umgehen. (I: Ja) Und deswegen würde ich das eher sozusagen vorziehen als Methode und, ähm, zum Nutzen, um an Informationen zu kommen, als jetzt ein Buch. Obwohl wahrscheinlich das Buch eigentlich sinnvoller ist, weil es komprimierter und informativer ist (I: Okay) als diese riesengroße Bandbreite des Internets, was jeder beeinflussen und jeder etwas reinschreiben kann. #00:06:35-3#

I: Du hast schon gesagt, man kann auch zum Beispiel das Handy verwenden, um Bücher herunterzuladen. Hast du das schon mal gemacht? (B: Ja, schon einige Male) Auch für die Schule? (B: Für die Schule noch nie) Okay. Was ist das, was du dann so herunterunterlädst? #00:06:49-6#

B: Also es war einmal eine, ich glaube, von einer Person, also eine, (…) ähm, wie heißt es, ähm, kein Monolog, sondern / Ich bin gerade irgendwie überfordert. (I: Autobiographie?) JA, genau, eine Biographie. Das war glaube ich von, ähm, Elon Musk, so dieses Tesla-Buch. Fand ich einfach interessant, weil dieser kleine Mann, sozusagen, aus irgendwo Amerika, ist in diesem großen Konzern aufgestiegen. Und das hab ich mir halt

mal durchgelesen, noch nie fertig gelesen, aber Anfang, Mittelteil, (I: Okay) aber es noch nie fertig gelesen. Also immer angefangen. Aber dieses Durchhalten bis zum ENDE. Das war noch nie so meins. #00:07:34-9#

I: Was ist da das Schwierige? #00:07:37-2#

B: Immer dieses permanente Dranbleiben. Das, was es halt beim Hörbuch, sozusagen, wenn ich das da so einwerfe, so einfach macht. Man macht es sich an, man hört es, man kann es aufnehmen. Beim Buch muss man anfangen, man liest etwas an einem Abend. Bis zum nächsten Abend hat man vielleicht wieder etwas vergessen, muss man wieder zurück. Und so ZIEHT sich das extrem. Diese Langwierigkeit und dieses wirklich permanente neu anfangen, permanente zurückblättern, permanente Revue passieren zu müssen. Das macht es für mich so bisschen schwierig, da zu folgen und auch dranzubleiben. #00:08:13-6#

I: Hat das jetzt nur etwas mit der Textmenge zu tun, was dir Schwierigkeiten bereitet, das heißt, dass man mehrere Seiten lesen muss in einer bestimmten Zeit, oder ist es noch etwas anderes, was dir schwerfällt? #00:08:26-0#

B: Also ich muss ehrlich sagen, wenn man so 20, 30, 40 Seiten, 50 darf es auch sein oder auch länger, wenn man die sich mal wirklich konzentriert und sagt: ›So, jetzt nehme ich mir diese zwei, drei Stunden Zeit und lese das.‹ Dann hat man das auch / Dann kann man das locker lesen. Aber wenn es dann wirklich über dieses stuPIDE, zum Beispiel jetzt in der Schule ist es leider so, da bekommt man dann gesagt: ›Bis morgen hast du das, bis morgen hast du DAS.‹ Und dieser Rahmen, den man gestellt bekommt, der macht es eigentlich erst schwer, sozusagen, da zu folgen. Weil man muss, man ist gebunden wieder, an diesen Zeitrahmen, an das Lesen MÜSSEN. (I: Ja) Und, ähm, wäre es freier, würde ich auch sagen, ist es einfacher, das zu verstehen, wirklich auch, sozusagen, die Information aufzunehmen und zu verinnerlichen. #00:09:16-0#

I: Ja. Ähm, jetzt hast du ja aber auch gerade gesagt, zum Beispiel diese Biographie, die du dir heruntergeladen hast, ähm, hast du auch nicht fertig gelesen oder hast angefangen damit. Ähm, das ist ja jetzt eine private Lektüre, es ist keine Schullektüre. Ähm, trotzdem hast du die Lektüre abgebrochen. Wo ist da jetzt der Unterschied? #00:09:37-9#

B: Also der Unterschied ist relativ gering, ähm, sozusagen. Aber beim einen handelt es sich ja um diesen Text, den man wirklich lesen MUSS, um sich auf diese Klausur vorzubereiten. Beim anderen war es dann einfach so, irgendwann fand ich das Buch nicht mehr so interessant. Irgendwann ging sozusagen der Stoff aus, den ich lesen wollte, der mich interessiert hat. (I: Ja) Also da lag es dann mehr am Inhalt, was ich dann einfach nicht mehr lesen WOLLTE, sozusagen. Wo es dann einfach nur noch so war: Jetzt zieht es sich, jetzt muss ich nicht noch die nächsten 100 Seiten lesen. (I: Okay) So in die Richtung. #00:10:10-5#

I: Ähm, du hast auch gemeint, wenn dieser Druck, dieser Zwang, ähm, in der Schule nicht wäre, wäre der Text auch einfacher zu verstehen. Kannst du das mal bisschen näher erläutern, was du damit meinst? #00:10:22-5#

B: Also einfacher zu verstehen, damit meine ich ja eher so dieses AUFnehmen. Wenn ich wirklich gezwungen bin, diesen Text zu lesen, dann lese ich ihn. Dann habe ich diese 20 Seiten gelesen. Dann hab ich sie gelesen. Aber ich hab sie nicht verstanden, ich hab sie nicht aufgenommen, ich hab sie nicht verinnerlicht. Es war dann einfach dieses in 20 Minuten durchgelesen. Punkt. Und ich hab sie gelesen. (I: Ja) Also, aber nicht dieses wirklich: Ich lese es mir durch, was war da geschrieben? Diese Frage kann man mir danach stellen und dann hört man wenig. (I: Ja) Also, ähm, mit diesem FREIeren Lesen, wenn ich es mal so nenne, ähm, kann man eigentlich sozusagen, weil man es dann so schnell, so langsam, je nachdem, wie man es will und so wie man es AUFnimmt, dann machen kann. Aber nicht dieser Rahmen, den man gestellt bekommt, der es dann einfach sozusagen sagt: ›Bis da hin das.‹ Dann macht man es, aber denkt nicht mehr daran. (I: Okay) Und dann war es das. #00:11:16-9#

I: Ist der, ich sage jetzt einmal, dieser Zeitrahmen, der einzige Rahmen, den man gesetzt bekommt in der Schullektüre, oder gibt es noch weitere Einschränkungen? #00:11:26-0#

B: Also, ähm, teilweise ist es ja dieser Zeitrahmen oder Seitenrahmen, sozusagen. Das geht meistens einher, aber, ähm, es gibt relativ wenige, sozusagen, Faktoren, die einen da beschränken. Aber das ist halt dieser Hauptfaktor, der eben dann exTREM beschränkt. Weil, ähm, sei es, man hat abends irgendwie noch ein Golftraining oder so, (I: Ja) dann kann man nicht. Dann liest man sich es vielleicht schnell durch, weiß: ›Ah, die Person kam vor, und der und der.‹ (I: Ja) Und dann hört es halt auf, was die gemacht haben. Die könnten auf einen Baum geklettert sein oder mit einem Schiff über irgendwas gefahren sein. Also das ist dann eher weniger so das verinnerlicht. #00:12:05-0#

I: Du hast auch vorhin gesagt, ähm, die Klausurvorbereitung spielt beim Leseprozess schon eine Rolle. Das heißt, du liest einen Text, weil du eine Klausur darüber schreibst, (B: Ja, also /) habe ich dich da richtig verstanden? // #00:12:17-5#

B: Genau. Ähm, wir haben / Verbinden es meistens mit so einem Schulprojekt und, ähm, da hatten wir jetzt auch zum Beispiel über *Der Richter und sein Henker*, (I: Ja) machen wir jetzt auch so ein Projekt und da müssen wir, ich glaub, einen Monolog einer Person, also, ähm, dieses, ähm, dieser Person halt aus dem Roman schreiben, ähm, aus dem Drama und dann muss man halt sozusagen diesen Text können. Aber da ist es dann auch so, wir haben, ähm, einen Seitenrahmen gegeben. Wir müssen 15 Seiten diesen Monolog / Also den Monolog schreiben aus diesen 15 Seiten, was da wie passiert. Wie diese Person sich bewegt, was macht, was diese Person gerade fühlt. (I: Ja) So, dann gucke ich mir nicht die 30 Seiten danach an. Dann gucke ich mir diese 15 an. Also das ist dann auch wieder so, da hab ich da wieder diesen Rahmen, 15 Seiten, (I: Ja) aber nicht dieses ganze Buch, diese ganze LekTÜRE. #00:13:11-2#

I: Du hast gesagt, für dieses Projekt, für diesen Monolog, ähm, muss man den Text können. Was heißt das, ›den Text können‹? // #00:13:17-7#

B: Also man muss ihn verstanden haben. Das, was ich vorhin so schwer / Gesagt habe, was so schwer ist und was so vielleicht das Problem ist. Das muss man eigentlich jetzt abrufen. (…) Aber das ist halt mehr oder weniger sozusagen das Problem, weil wenn man nicht verstanden hat, dann liest man sich das zehn-, 15-mal das Buch nochmal durch, (I: Ja) bis man dann wirklich so meint: ›Ah, so verläuft das, so geht das.‹ Aber bis zu diesem Zeitpunkt hat man halt schon viel Zeit, sozusagen, ähm, verschenkt. #00:13:50-0#

I: Ja. Was heißt bei dir, ›den Text verstehen‹? Worauf läuft das hinaus, wenn man einen Text verstanden hat oder verstehen möchte? #00:13:57-5#

B: Also auf, ähm, das eine, was drin vorkommt. Also, was passiert ist. Sei es zeitlich, in welchem Rahmen und welche Personen, welche Tiere, je nachdem, welche Literat / Ähm, welcher literarischer Text das ist. Also was passiert, einfach nur ganz kurz. #00:14:15-2#

I: Okay. Also Inhalt, Zusammenfassung, so etwas. (B: Genau) Und, ähm, wenn ich da nochmal nachhake: Die Schwierigkeit für dich ist dann einmal der Zeitfaktor und dann auch die eingeschränkte Textmenge, weil man sich nur auf eine bestimmte Seitenzahl, ähm // #00:14:35-2#

B: Ja, also das würde ich jetzt nicht als Problem, aber man kann seine Seiten und den Rest kann man nicht. Also das ist dann eher so (…): ›Warum lese ich das Buch, wenn ich eh nur 15 Seiten brauche?‹ Also, das ist dann so diese (I: Okay) FRAgen, die man sich als Schüler dann so stellt, und dann so denkt: ›BRAUCH ich wirklich dann das ganze Buch, muss ich mir diese Zeit nehmen, es zu lesen? Wenn ich wirklich nur diese zehn, 15 Seiten brauche?‹ Also, das ist dann wieder dieser Widerspruch, der uns Schüler auch relativ davon abhält, das ganze Buch zu lesen und auch so dranzubleiben. #00:15:11-4#

I: Okay. Ähm, dann gebe ich mal die Frage an dich zurück: Warum macht man das, was ist der Sinn dahinter? Wie würdest du das beantworten? #00:15:20-1#

B: Diese 15 Seiten, diesen Monolog? #00:15:22-3#

I: Ähm, du hast gerade gesagt, es erschließt sich dann eigentlich der SINN, warum man das überhaupt macht. #00:15:27-9#

B: Ach so, ja. (…) Ähm, das ist, ähm, schwer. Warum soll man das lesen? Wahrscheinlich, um einfach so sein Grundwissen, sein ALLGEMEINwissen einfach / Oder, ja, also, das wahrscheinlich zu verbessern, einfach dass man / Aber ich glaube, der größte Punkt ist, einfach so auch mal zu lernen, dass man so etwas durchziehen MUSS. (I: Okay) Dass man halt von Anfang bis Ende, auch wenn es einem nicht unbedingt Spaß macht, einfach dieser Lernprozess von diesem wirklich stupide Seiten-für-Seiten-Lesen. (I: Ja) Um da dann halt zum End-, ähm, Ziel zu kommen, sozusagen, und das dann halt der Sinn

dahinter ist, dass der Schüler lernt, wirklich auch mal, falls sie in irgendeiner Doktorarbeit das brauchen, von Anfang bis Ende dieses Kapitel durchzulesen, wo diese Informationen drin sind, die rauszusuchen und dann zu nutzen. Und das dann halt in diesem Monolog zu nutzen. Aber das wäre so der Sinn, der sich mir dahinter erschließen würde. #00:16:26-1#

I: Das heißt, im Grunde genommen, wenn ich das zusammenfassen darf, ähm, Informationsentnahme, ähm, eine gewisse Disziplin, wenn man Texte liest. Das wären so die zwei Punkte. (B: Ja, genau) (…) Du hast schon davon gesprochen, dass da bei euch Schülerinnen und Schülern so ein Widerspruch besteht. (B: Genau) Würdest du gerade mal versuchen, diesen Widerspruch, ähm, zu formulieren? #00:16:52-2#

B: Ähm, man kann ja eigentlich sagen, wir Schüler, auch wenn die Texte vielleicht der ein oder andere spannend findet, schön findet, es wird immer in Verbindung gebracht mit: ›Ich muss das machen.‹ Also dieser MUSS-Faktor. Mit diesem Faktor, dass man es halt nicht anders machen kann, weil man halt sozusagen diese Endklausur darüber schreiben muss. Darüber macht man dieses Projekt. Weil es immer im Bezug zu einer Note, zu dieser Leistung steht, die man macht. Und, ähm, ja, also, dieser, (…) ja, eigentlich kann man es so sagen, dass es gleich immer diesen Bezug hat zum Müssen. Also, dass man keinen Freiraum hat, sozusagen, um diese Entscheidung zu treffen, was ich jetzt genau machen muss. Man HAT was vorgegeben, das muss man machen, sonst hat man eine schlechte Note. (I: Okay) Dieses / Und das wird halt immer verbunden mit diesem Lesen dann, ja. #00:17:55-4#

I: Wie wird dieser Freiraum eingeschränkt bei euch? #00:18:00-7#

B: Also, ähm, es fängt allein schon damit an, wir können ja unsere Lektüren nicht wählen, die sind ja irgendwo vorgegeben und dann fängt es ja damit schon an: Was ist es für ein Buch? (I: Ja) Dann kann man ja sagen: Ja, ist jetzt Drama, das können wir Schüler allein schon nicht entscheiden. Heißt, wir bekommen das Buch vorgesetzt, und, ähm, die Aufgabe, was gefragt wird, was wir machen sollen, das entscheidet ja wieder ein anderer. Heißt, das machen ja auch wir Schüler nicht. Also wird es so uns alles vorweggenommen, was wir machen müssen. ABER wir müssen es machen. Aber das ist ja dieses, (…) ähm, das, was den Schüler so einschränkt. #00:18:42-3#

I: Ja. Ähm, was sind das für Fragen, Aufgaben, die das so einschränken? #00:18:48-9#

B: Also, ähm. So auf die Fragen zu kommen, sozusagen. Wenn der Lehrer zum Beispiel zu einem kommt und sagt: ›Ja, was passiert denn in diesem Kapitel?‹ Setzt er allein schon mal voraus, man hat es gelesen, man hat es verstanden. (…) (I: Okay) Heißt, wenn man es nicht weiß, dann hat es ja schon gleich wieder eine Auswirkung. Weiß man es, ist es natürlich gut. Aber das wäre sozusagen so eine Frage, die sich direkt sozusagen AUF den Schüler auswirken kann. (I: Ja) Ähm, halt auch sozusagen dann den Schüler FORdert oder HERAUSfordert, es zu lesen, zu machen und einfach sozusagen, ähm, die Entscheidungen dem Lehrer zu übergeben, was man genau machen soll. #00:19:36-0#

I: Ja. Ähm, wie versuchst du das zu erreichen, dass du quasi das machst, was du machen SOLLST? #00:19:43-9#

B: Ähm, wie versuch ich es zu erreichen? Natürlich, ähm, lesen. Muss man irgendwie, zumindest / Wir haben es jetzt, sozusagen das Glück mit diesem Monolog, unser Lehrer fragt uns in sozusagen Kleingruppen wirklich nur nach diesen zehn Seiten. Also weiß ich, wenn ich die Seiten kann, dann kann er mich auch nichts anderes fragen. Dann lern ich das Minimale. Aber würde er mich von einem anderen Kapitel abfragen, wäre das jetzt eher schlecht für mich, so. (I: Okay) Also, ähm, man / Als Schüler, also persönlich kann ich jetzt sagen, versuch ich dann, es so minimal wie möglich zu halten, mich aber dann in dieses Thema so reinzudenken, dass es trotzdem noch informativ und dass ich auf jeden Fall antworten, ähm, genau diese Vorgaben des Lehrers bearbeiten kann. (I: Okay) Bestmöglich. #00:20:36-9#

I: Ja, du hast auch gesagt, ähm, euch / Es wird verhindert, dass ihr das ANders machen könnt, ja? Wie würdest du das gerne anders machen? #00:20:49-0#

B: Also, ähm, muss ich ehrlich sagen, wir haben ja diese Vorgabe von so einem Monolog, (I: Ja) gut, aber teilweise ist es halt schwierig, weil diese Geschichte, in diesem *Richter und sein Henker*, was wir jetzt gerade machen, ist halt schwer allein rüberzubringen in einem Monolog. Man kann nicht sagen, irgendwie: ›Oh, jetzt geh ich zum Auto zurück.‹ So Sachen. Das hört sich einfach auch nicht GUT an. So, aber / Wir haben die Einschränkung bekommen, wir dürfen aus keiner Erzählperspektive diesen Monolog schreiben. Heißt, wir haben schon wieder eine Einschränkung. (I: Ja) Würde man die aufheben, könnte man es mit wenigen UMstellungen ganz leicht vereinfachen für die Schüler und die Information rüberbringen auch. (I: Ja) Aber das ist ja diese Unterbindung, die für uns Schüler gemacht wurde. #00:21:39-2#

I: Warum diese Unterbindung, warum diese Einschränkungen? Wie würdest du das begründen oder warum? #00:21:46-0#

B: Also auch wieder Disziplin-Faktor, weil man einfach mal nach diesen Regeln spielen muss, (I: Okay) weil man es sich nicht immer so (unv., auslegen?) kann. Wahrscheinlich steht es auch irgendwo in einem Lehrplan, weil es sich irgendwer überlegt hat und darunter etwas Gutes fand. (I: Ja) Ähm, vielleicht hat es natürlich auch mit diesem Texte, selber Texte schreiben, selber Texte verstehen und dieses es SELber, das, ähm, aufs Blatt Papier bringen, was man will. Also was der Lehrer in diesem Fall uns sagt, was wir wollen. Ähm, das dann wirklich auch aufzuschreiben und wirklich auch dazu PASSend zu machen. #00:22:24-7#

I: Okay. Wie drückt sich der Widerspruch bei dir aus? Das heißt, du musst was machen, was du eigentlich gar nicht machen willst, aber du musst es machen. #00:22:33-2#

B: Richtig. Also, ähm, man kann eigentlich so sagen, so ist es ja meistens in der Schule so. Also, man KÖNNte auf vieles verzichten. Im Nachhinein, ob man es dann vielleicht

irgendwann braucht, gut findet, nicht gut findet, das ist ja relativ, sozusagen, ähm, persönlich und unterschiedlich. Aber, ähm, für mich kann ich sagen, so dieser ZWIEspalt, zwischen diesem: Ich muss es machen, es kann teilweise Spaß machen, unwahrscheinlich, aber, ähm, es wird sozusagen von mir verlangt, weil ich will ja am Ende vom Jahr nicht sagen: ›Oh, in Deutsch, das war ja mal ein Griff ins, ähm, Wasser.‹ Und dann sozusagen, das will man erreichen, muss dafür das machen, was man gesagt bekommt. Das ist einfach so dieses: Macht man es nicht, schlechte Note, macht man, gut. (I: Okay) So, also, das ist dieser Widerspruch, entweder macht man es oder nicht. #00:23:29-8#

I: Ja. Heißt das, du hast das irgendwo akzeptiert, oder ist das etwas, was dich ärgert oder frustriert? // #00:23:38-2#

B: Nee, also ich hab es eigentlich mehr so akzeptiert und so beiseitegelegt. Ich muss es so gut wie möglich rumkriegen, sozusagen, weil irgendwann bringt es mir wahrscheinlich etwas, irgendwann kann ich mich dann vielleicht, ähm, sei es besser artikulieren, weil man häufiger einen Monolog geschrieben hat oder irgendwie anders da, ähm, mich in irgendeiner Weise VOR bringt, sei es auch nur in irgendwelchen Fakten, die ich dann gelernt hab, über irgendeine Lektüre, Drama, Roman. Ähm, also ich sehe es dann eher so: ›Okay, ich mach es, in der Freizeit MUSS ich es ja nicht machen.‹ Also, dann kann ich, streiche ich es eher da heraus und mache es in der Schule, mache es durch, mache es so gut wie möglich. Und entweder ist es das, was der Lehrer lesen will, oder nicht. (I: Okay) Man versucht sich anzupassen, aber / Also es ist mehr eine Akzeptanz als, ähm, eine irgendwie Stagnierung oder so. #00:24:31-4#

I: Gab es schon Momente bei dir, wo du eben nicht das getroffen hast, was der Lehrer, die Lehrerin am Ende wollte? #00:24:38-2#

B: Ja, ähm, also zum Beispiel hatten wir eine Erörterung mal schreiben müssen und da ist es ja immer schwer. Man muss ja immer selber schreiben. WIE denkt man, wie denkt der Lehrer? Und wenn man da halt in eine KOMPLETT andere Richtung denkt und die dann halt leider nicht so aufs Blatt bringen kann, so war es bei mir der Fall, dann kann das schon mal sehr in die Hose gehen. (I: Okay) Weil, ähm, diese Erörterung, wenn man da einfach viel zu kompliziert schreibt, da hat man einen Gedanken und merkt mitten im Satz: ›Oh, da war aber noch was viel Wichtigeres.‹ Und den dann noch reinbringt und reinbringt und reinbringt und irgendwann hat man einen Satz, der geht über zehn Zeilen. Dann kann kein / Nicht der beste Lehrer folgen. Also, ähm, dann wird es auch einfach, wahrscheinlich ist es einfach zu / Nicht zu kompliziert, aber einfach zu schwer, alles wieder genau so zu verstehen, wie der Schüler es eigentlich gemeint hat. So war es dann wahrscheinlich auch bei mir. #00:25:33-5#

I: Hast du so eine Erfahrung auch schon mal gemacht, wenn es um literarische Texte ging? #00:25:40-1#

B: Wenn es um literarische Texte geht, ähm. Ja, wir hatten über *Andorra*, Max Frisch, hatten wir etwas geschrieben und da mussten wir auch wieder, sozusagen, ich glaub, es

war eine (…) Inhaltsangabe schreiben über ein bestimmtes Kapitel, und wenn man dann sich auf diese falschen Sachen konzentriert hat, sei es jetzt auf die falsche Person, die eigentlich nicht so relativ wichtig waren aus der Sicht des Lehrers, aber für einen selber DOCH eigentlich eine relativ, ähm, wichtige Rolle gespielt haben, hat man da so an sich vorbei geschrieben, so eher. Anstatt jetzt das, was der Lehrer hören wollte. #00:26:23-0#

I: Ja. Hast du das dann irgendwie zum Ausdruck gebracht, dass du jetzt für dich zum Beispiel die Figuren interessant fandest? Oder hast du es einfach so wieder akzeptiert? #00:26:35-9#

B: Ähm, also man kann natürlich versuchen, mit dem Lehrer irgendwie seinen Standpunkt, ähm / Den Standpunkt beizubringen. Ändern kann man wenig. Eigentlich nie etwas. (I: Okay) Auch wenn man es ihm noch so gut beibringt, also da spielt dann auch mehr diese Akzeptanz: Passiert, ändert nichts, Arbeit muss besser werden. So dieses Schema tritt dann eher wieder in den Vordergrund. #00:27:03-0#

I: Du hast vorhin auch am Anfang gemeint, als es um den Laptop ging oder Smartphone, ähm, dass das ein ganz gutes Mittel ist, um sich zum Beispiel Zusammenfassungen zu holen. (B: Ja) Ist das die Reaktion auf diesen Zwang oder spielt da noch etwas anderes eine Rolle? #00:27:18-3#

B: Also auf jeden Fall ist es eine Reaktion, ob es jetzt auf diesen ZWANG ist, ob es auf, ähm, gewisser Weise auch, wenn man es so einfach sagen kann, die FAULheit der Schüler, ähm, sagen kann. Es spielen mehrere Faktoren mit, aber diese zwei Hauptfaktoren ist, dass der Schüler nicht unbedingt alles machen will, und dieser Zwang, dass er es trotzdem machen MUSS. Und das führt dann einfach dazu: ›Dann mach ich es, aber ich will so wenig Arbeit wie möglich.‹ Und dann guckt man sich, hier hab ich Informationen, die kann ich mir leicht holen, also nutze ich sie auch. (I: Ja) Und so kommt man dann eigentlich relativ schnell auf diese Zusammenfassung. #00:27:54-7#

I: Du hast ja auch vorhin gemeint, natürlich steht da auch immer viel Unsinn. (B: Ja) Ähm, deckt sich das trotzdem irgendwie mit dem, was der Lehrer möchte? #00:28:02-3#

B: Ähm, also in vielen Fällen schon. Aber in vielen Fällen schießt es auch weit daneben. (I: Okay) Also, das ist dann eher so diese fifty-fifty-Chance, die man hat. Ähm, ob es jetzt total ins Schwarze trifft, was der Lehrer hören will, oder wirklich 400 Meter weit ab vom Schuss ist. Also, aber man kann sich aber trotzdem, finde ich, ein relatives großes Bild, so im Groben, im Großen und Ganzen, heißt, wenn ein Kapitel gefragt wird, dann kann man sich so ein grobes Kapitelbild machen, allein schon durch diese Zusammenfassung. Es ist zwar nicht detailliert, es sind wahrscheinlich Sachen ausgelassen, aber das grobe Konstrukt ist da. Und das hat man relativ zügig. #00:28:47-0#

I: Ähm, sind es dann so Zusammenfassungen oder ist es noch irgendeine andere Form? #00:28:52-5#

B: Also meistens sind es einfach Zusammenfassungen, wo dann IRgendjemand das Kapitel zusammengefasst hat, aufgeschrieben und dann für die Nachwelt, sozusagen, ins Internet gestellt hat. Und man es einfach stupide abruft. (I: Okay) Also ich kann es auch nicht gutheißen, aber man macht es halt leider als Schüler. (I: Okay) #00:29:13-0#

I: Holst du dir noch irgendwie anders Hilfe außer im Internet? #00:29:16-8#

B: Ähm, natürlich mit Klassenkameraden, die es, ähm, eher verinnerlichen. Die es halt einfach auch einfacher haben. Entweder haben die es durch Geschwister erfahren, durch Bekannte, oder die einfach auch mehr hinterher stehen, sozusagen, die diesen Fokus mehr auf dieses Roman LEsen, verSTEHEN legen, auch in ihrem Privatleben, das heißt nach der Schule. Ähm, und dann, die es halt einfacher verstehen. Weil umso häufiger man wahrscheinlich liest, umso einfacher wird es auch, diese vielen langen Texte zu verstehen. Für mich jetzt so als eher WEnigleser, ähm, ist das dann eher so eine Sache vom mehrfach lesen, mehrfach verstehen müssen, bis es dann sitzt. (I: Ja) Und dann holt man sich halt eher die Information von einem, der das halt gut kann. #00:30:06-3#

I: Okay. Wo könnte da der Grund dafür liegen, dass es, ähm, Leute gibt, die den Fokus auf das Verstehen legen können, und andere, denen das weniger gut gelingt? #00:30:16-0#

B: Eigentlich, um es einfach zu sagen, Interesse. (I: Okay) Den einen interessiert das Lesen, fasziniert dieser Geschichte folgen, diesen: Was passiert diesen Figuren? Interessiert es um einiges mehr als der andere, der lieber irgendwie auf die Straße geht, sich ein Eis essen geht und so etwas macht. Also da ist dann wieder dieser Unterschied, zwischen diesem persönlichen Geschmack, was man eher macht, was man eher WILL. Wo man eher seine Schwerpunkte in, auch in der Entwicklung legt, sozusagen. Will ich mich eher mit Freunden treffen und da was machen oder sitze ich zuhause und lese etwas? Also da ist dann auch wieder so dieser Widerspruch in sich. (I: Ja) Was man macht, wie man sich entwickelt, wahrscheinlich auch, wie man es gelernt hat, sozusagen. Weil wenn die Eltern Vielleser sind, dann ist man eher dazu verleitet: ›Ah, dann setze ich mich doch einfach dazu mit einem Buch.‹ Anstatt jetzt, wenn die Eltern, ähm, sportlicher sind, und dann geht man auf jedes Turnier mit und dann sitzt man ja auch nicht am Rand und guckt sich ein Buch an. Also das ist dann auch wieder so Umgebung und halt die individuelle Ausrichtung. #00:31:22-3#

I: Okay. Was ich jetzt ganz interessant finde, ist, ähm, am Anfang, als ich dir da die Abbildungen gezeigt hab, und du so die anderen Medienangebote gesehen hast und die Lektüre, da hast du gesagt, bei der Lektüre: ›Das ist eigentlich sinnvoller.‹ Und jetzt haben wir ja gerade so ein bisschen festgestellt, dass es gerade in der Schule so ist, dass dir der Sinn NICHT / Sich nicht erschließt, ja? (B: Ja) Ähm, wie kommt dieser Widerspruch, dass du einerseits sagst: Eigentlich ist es etwas Sinnvolles, aber auf der anderen Seite den Sinn dahinter in der Schule erkennst du nicht so? #00:31:59-6#

B: Also, ähm, auf jeden Fall ist es sinnvoll. Es bringt mich weiter, es ist sozusagen, dieses einfache: Ich lerne lesen. Dieses einfache, schnelle Textverstehen, Text aufnehmen, so-

was. Lernt man einfach durch so, ähm, learning-by-doing-Prinzip. Natürlich ist es auf jeden Fall auch SCHLECHT, nicht zu lesen, oder einfach sich nur diese Zusammenfassung, die ich erwähnt habe, zu kopieren, weil man nimmt das, was jemand anderes gemacht hat. Also man hat es ja nicht selber verstanden, man übernimmt etwas. (I: Ja) Man schreibt genau das Gleiche, sozusagen. Man tut es umformulieren, vielleicht, aber es ist das Gleiche im Prinzip. (I: Ja) Und da ist ja kein irgendwelcher Lernprozess dahinter. Das ist eher so dieses BUlimielernen. Ich guck es mir an und danach vergesse ich es. Also das ist halt das, was ich auch bei diesen anderen Medien, ähm, eher nutze. Du guckst drauf und dann ist es bald weg. (I: Ja) Und so ist es halt, wenn man das Buch, dann wird man ja gezwungen, sozusagen, Wort-für-Wort zu lesen, weil ein halber Satz macht ja wenig Sinn, und, ähm, so kommt man dann halt eher in diesen LernTROTT, sozusagen, Lernverstehen, und dann halt auch wieder dieses Verinnerlichen, was ich eigentlich (unv.). (I: Ja) So häufig wiederholen, dieses Verinnerlichen, Verstehen. Das ist halt so auch dieses HAUPTthema für mich beim Lesen. Ich muss es lesen, ich versuche es zu verstehen und ich versuche es auch teilweise zu hinterfragen. Und wenn man wirklich so mit den anderen Medien sich einfach etwas rauskopiert, dann hat man es nicht verstanden und, ähm, nicht kapiert. Dann ist es einfach abgelesen. Punkt. (I: Okay) Also das ist so dieser Widerspruch, deswegen finde ich es SINNvoll, natürlich auf jeden Fall Bücher zu nutzen. Der Sinn in der SCHULE, also dieser Zwang, ist mir in gewisser Weise auch natürlich klar, den Schülern das beizubringen. Aber ob es auf so fruchtbaren Boden fällt, ist dann wieder die andere Frage. (I: Ja) Deswegen erschließt sich mir, ähm, da, dort der Sinn eher weniger, weil es ist immer noch dieses Individuelle, was ich gemeint habe. Beim einen, der findet das super, die Idee. Aber beim anderen, der findet Sport spitze, der wäre jetzt lieber vier Stunden auf dem Fußballplatz. Also da ist dann auch wieder so dieses Zwischending, was man da irgendwie versucht zu finden wahrscheinlich als Lehrer. Aber teilweise halt dann nicht schafft. #00:34:23-0#

I: Okay. Du hast jetzt gerade vorhin in Zweifel gezogen, dass dieser Umgang mit Texten wahrscheinlich auf fruchtbarem Boden fällt. Ähm, wo liegt da der Grund, warum funktioniert das nicht? #00:34:38-5#

B: Warum funktioniert das nicht? Ähm. Also, warum funktioniert das nicht? (…) Wahrscheinlich hängt / Auf jeden Fall hängt es von der Person ab. Will die es lesen, will sie es verstehen? Dann natürlich auch vom Text. Ist der für diese Person, sozusagen, interessiert die der Text? Weil einer will viel über Pferde lesen, der anderer hat eine Pferdeallergie. Der kann das gar nicht ausstehen. Also, ähm, gibt es dann auch wieder dieses: Was will die Person haben und was bietet diese Lektüre? Was bietet dieser Text FÜR diese Person? Und das ist dann halt auch wieder so dieser Zwiespalt, der dann halt auch so das Problematische ist, auch für mich. Ähm, einfach sich reinzudenken, zu verstehen, und dann auch immer zu folgen, DRANzubleiben. Und nicht jetzt zu sagen: ›Okay, ich brauch es ja eh nicht.‹ (I: Okay) Also das ist dann eher dieses Problem, diesen Text auch dranzubleiben und nicht einfach wegzulegen nach dem ersten Kapitel. #00:35:43-7#

I: Du hast, ähm, wenn wir jetzt mal bei diesem Verstehen, Verstehensprozess waren, gesagt, wenn man ja jetzt so eine Zusammenfassung sich aus dem Internet holt, wiederholt

man ja einfach nur DAS, was ein anderer so verstanden hat. Daraus schließe ich, dass es durchaus unterschiedliche Arten gibt, einen Text zu verstehen. Auch da nochmal die Frage: Woran liegt das? Wo hat das seine Gründe? Man hat einen Text vor sich und da gibt es eine Reihe von Buchstaben, von Wörtern, von Sätzen, und trotzdem versteht jeder das ein bisschen anders. Woran liegt das? #00:36:18-0#

B: Also, da würde ich es mir auch wieder von dieser persönlichen, individuellen Erfahrung, Entwicklung ableiten, sozusagen. Der eine versteht unter einer Sache etwas komplett anderes, weil er es einfach irgendwie verknüpft mit persönlichen Erlebnissen, sei es, er war in einem Wasserpark und dann bei einer Wasserrutsche, denkt er direkt an diese Erinnerung. (I: Ja) Der andere war noch nie das und denkt dann an irgendeinen Baumstamm, der den Fluss runterschwimmt, sowas in die Richtung. Also dass DA wieder dieser persönliche, komplette Unterschied und die Aufnahme, WAS dieser Text einem bietet, persönlich, ist dann auch wieder dieser riesige Unterschied, der es dann halt ausmacht, dass jetzt der Lehrer zum Beispiel etwas anderes erwartet als du. Also man sitzt da und denkt: ›SUper, jetzt hab ich das, was ich meine. (I: Ja) Der Lehrer meint aber etwas anderes.‹ Und das ist so das Problem an der ganzen Geschichte. #00:37:11-0#

I: Eigentlich doch mega ungerecht, oder? #00:37:14-2#

B: (lacht) Ähm, ungerecht. Ja, das ist auch wieder so ein schweres Wort. UNgerecht auf keinen Fall. Aber man könnte ja dem Lehrer das liefern. Nur ob es dann das von sich ist, ist das wieder die andere Sache. Das ist / Man gibt halt meistens immer das wieder, was man denkt. Außer man schreibt aus einer Zusammenfassung AB. Ähm, und deswegen ist dann halt auch dieser Faktor, dass der Lehrer etwas anderes erwartet, sozusagen dieses Problem, das ist dann einfach auch (…) / Man kann eigentlich sagen, es ist / Entweder man hat Glück, Pech und erreicht es. Oder man ist wirklich so GUT darin, dass man sich SO gut erklären kann. Also, ähm, wahrscheinlich ist es auch bei / Bei mir ist es auf jeden Fall so der Fall, ich kann für mich reden da. Wenn man es einfach nicht komplett so rüberbringt, wie man will. Und es dann auch nicht so nachvollziehbar macht. Wie soll der Lehrer es dann auch verstehen? Er ist auch nur ein Mensch. Er ist ja auch nicht unfehlbar. Und aber wenn man doch so gewandt ist, das so zu formulieren, wie man es wirklich meint, dann kann der Lehrer ja auch nichts sagen. Dann hat man es ja erklärt, perfekt. Und dann hat man es wirklich auf den Punkt gebracht. Wenn man das so schafft, dann sagt der Lehrer ja auch nichts. Aber dieses Mittelding, dieses: ›SO hab ich es gemeint und verstehen Sie das so?‹ Das ist halt dieses Problem, was halt dann die Schüler unterscheidet und auch die Meinungen unterscheidet. #00:38:51-3#

I: Es gibt also auch durchaus Wege, von dem abzuweichen, was der Lehrer möchte. #00:38:56-7#

B: JA. Auf jeden Fall. Also, ähm, der Lehrer kann ja auch nicht seine 0815-Musterlösung auf den Tisch legen und sagen: ›Das will ich hören, Wort für Wort.‹ (I: Ja) Er muss sich ja auch ANpassen und gucken: ›Was genau ist passiert? Was hat der gemacht? Eigentlich hat er es ja alles drin. Eigentlich hat ja jeder sozusagen dieses GRObe Thema drin. Weil

es wurde ja eingefasst in der Aufgabe.‹ (I: Ja) Aber man muss auch sagen, der eine nimmt es wieder so auf, der andere nimmt es wieder so auf. Und wenn man sich da perfekt, gut, sinnvoll, nachvollziehbar erklärt, sagt der Lehrer nichts. (I: Ja) Aber wenn man halt sich versucht zu erklären, es halt leider nicht auf die Reihe bekommt, dann meint der Lehrer auch so: ›Versucht hat er es, verstanden konnte man es nicht, also ist ja auch nicht gut.‹ Also man / Ich versteh die Lehrer da auf jeden Fall schon. Ähm, aber, um nochmal auf dieses ›ungerecht‹ zurückzukommen: UNgerecht ist das NICHT, aber schwer zu treffen und naja. Ähm, es ist eher so eine Sache, wo man sich selber, ähm, weiterentwickeln muss, um sozusagen sich so zu artikulieren, wie es der Lehrer will, wie es andere Leute verstehen können, und sich da selber an die Nase zu fassen und nicht sagen: ›Der ungerechte Lehrer, der hat mir jetzt da etwas Schlechtes gegeben.‹ Als Schüler freut man sich natürlich nicht, das will ich nicht abstreiten. Aber auf jeden Fall hat der Lehrer auch da auch seine Bedenken und die er auch auf jeden Fall äußern muss, weil er will ja im meisten Fall den Schüler zu dieser EINsicht, zu diesem DENken, zu diesem perfektionistischen, ähm, Erklären seiner eigenen Meinung bringen. Und, ähm, deswegen kann man da nicht sagen, es ist ungerecht. Es ist einfach nur extrem schwer, (I: Ja, okay) sich so zu erklären. Und so würde ich es eher sagen. Nicht UNgerecht, schwer. #00:40:59-0#

I: Ähm, was ich da auch gerade interessant fand, was es da so Verschiedenes gibt. Der einfachste Weg ist, ähm, dass man einfach versucht, das zu treffen, was der Lehrer will. Ja? Das ist die eine Gruppe. Dann gibt es die andere Gruppe, die schafft es einfach nicht, diese Mindestanforderung. Dann gibt es die dritte Gruppe, die sagt: ›Ähm, ja, ich hab jetzt versucht, schon so meine eigene Sicht auf die Dinge rüberzubringen, aber ich war nicht sprachlich, sagen wir mal (B: Gewandt) gewandt.‹ Dann gibt es noch die andere Gruppe, die kann ihre eigene Sicht rüberbringen, und zwar auf eine Art und Weise, dass es der Lehrer nachvollziehen kann und entsprechend auch benotet wird. Würdest du das, dieser Gruppierung so zustimmen? Oder / #00:41:48-0#

B: Also wo ich mich sehen würde? #00:41:50-8#

I: Nee, ob du grundsätzlich / Ob ich dich da jetzt richtig so verstanden habe // #00:41:53-9#

B: Ja, das auf jeden Fall schon. Man muss halt dazu sagen, jede Gruppe / Das ist ja eher so ein fließender Übergang und man kann jetzt nicht sagen: Ich bin in der Gruppe eins, zwei, drei. (I: Ja) Man, ähm, kann aber sagen: Wenn ich mehr machen würde, würde ich wahrscheinlich in eine bessere Gruppe kommen. Also man kann sich ja eigentlich sozusagen sagen, diese einen, die halt einfach versuchen, das stupide aufzuschreiben: Was will er hören? Dann wird es ja immer persönlicher. Wenn man wirklich dieses Persönliche auf den Punkt hinkriegt, das ist halt schon diese Qualität, die dann halt auch Lehrer oder spätere Arbeitgeber hören und sehen wollen (I: Ja). Und deswegen ist es eigentlich auch / Deswegen ist auch dieser SINN im Unterricht nicht verkehrt. Aber es ist halt schwer zu erreichen. Deswegen. #00:42:42-4#

I: Ähm, um jetzt nochmal auf diese letzte Gruppe da zu sprechen zu kommen, also die es schafft, ihre Sicht auf die Dinge rüberzubringen, und zwar in einer gewissen sprachlichen Gewandtheit. Du hast trotzdem gemeint, der Lehrer dennoch darauf schaut, ob alles drin ist. Also es gibt letztlich, egal wie sprachlich gewandt man ist, immer, ich sag mal, einen Faktor, der darüber entscheidet, wie man jetzt die Noten geben kann? Oder / #00:43:12-8#

B: Ja, also das hab ich eher so gemeint, dass man, wenn man / Also man hat diese Fakten, sagen wir mal, man muss in einer Geschichte / In einer Geschichte kommt vor: Der Apfel fällt vom Baum. Dann MUSS das vorkommen. Dann kann man nicht schreiben, irgendeine Banane ist rumgeflogen. Auch wenn man es sich super erklärt. Es ist einfach FALSCH. Und wenn der Lehrer das nicht liest, was er lesen WILL, muss, aus irgendeiner Vorgabe, dann ist auch verständlich, dass es, ähm, für den Lehrer einfach keinen Sinn macht, weil man hat etwas Falsches wiedergegeben. Es ist, es fehlt etwas und es stimmt auch etwas nicht. Also das ist dann eher sozusagen, das, ähm, Verständliche, wo man dann auch einfach sagen muss: Der Lehrer hat schon recht. Wenn er sagt: Da fehlt etwas, dann fehlt da auch etwas. Man kann natürlich sagen: NEE, das habe ich da, dann ist das entweder richtig oder falsch, aber, ähm, wenn was nicht da ist, dann kann es auch nicht bewertet werden. (I: Okay) #00:44:07-8#

I: Gehen wir mal nochmal so auf den Unterricht, den Deutschunterricht. Wie ist das, wenn ihr jetzt einen neuen Text habt. Wie führt den euer Lehrer ein? Wie stellt er den vor? #00:44:20-8#

B: Also es gibt verschiedene Methoden. Natürlich gibt es die einfachste, sozusagen, dass jeder den Text einmal durchliest. Ähm, ein-, zweimal durchliest, versteht, und meistens gibt es Aufgaben, eben zum Beispiel in unserem Deutschbuch haben wir dann Aufgaben darunter, die einfach so, ähm, dieses Verstehen des Textes sozusagen, ähm, hervorheben sollen, und dass die dann einfach im Anschluss gemacht werden. Aber dann muss man den Text für die nächste Schulstunde wissen und danach weiß man es wahrscheinlich auch wieder nicht. Das ist so diese eine Methode, dieses, ähm, lesen, gleich anwenden. Dann gibt es natürlich auch noch, ähm, (…) dass der Lehrer es irgendwie vorliest und gleich so wie mit Plenum Fragen stellt zu diesem Thema. Ist natürlich teilweise einfacher für die, die es jetzt NICHT wissen, weil, ähm, dann meldet man sich einfach nicht, dann zieht man sich eher zurück und hört zu, was die anderen sagen. Entweder man nimmt es auf oder konzentriert sich auf etwas anderes in der Zeit. Also das ist dann eher UNeffektiver, so, aber das sind so eigentlich diese zwei häufigste Methoden, die mir jetzt gerade so spontan in den Kopf kommen. Also dieses Vorstellen vor der Klasse oder dieses persönliche Aufnehmen für sich und dann wirklich diese Aufgaben bearbeiten. Also das sind so diese zwei Sachen, die sehr häufig genutzt werden bei uns. (I: Ja) #00:45:48-6#

I: Ähm, was sind das dann, gerade so exemplarisch, was können das für Aufgaben sein, jetzt in der einen Variante? #00:45:54-9#

B: Ähm, zum Beispiel (…). Es gibt natürlich so, ähm, gab es schon häufiger, zum Beispiel für, ich glaub, *Wilhelm Tell* hatten wir das, da waren dann persönliche Fragen, also von den Akteuren. (I: Ja) Zum Beispiel: Welcher Akteur macht mit wem etwas? Und dann musste man einfach so, sozusagen, diesen Zusammenhang der verschiedenen Figuren zeigen. (I: Okay) Natürlich gibt es auch die Fragen mit ›bewerte‹. Man soll schon wirklich seine Meinung wieder reinbringen. Bewerte die Entscheidung Gerstmanns oder so irgendwas. Dass man einfach diese Person, was die gemacht hat, nochmal versteht und das dann nochmal irgendwie mit seiner eigenen Meinung in Verbindung bringt und wirklich dann auch hinschreibt und auf Papier bringt sozusagen. Dass dann einfach auch wieder diesen persönlichen Bezug hat. Nur da ist das Problem, der Lehrer kann nicht auf jeden eingehen. Er kann sich nicht erstmal 24 Texte anhören und dann sagen: ›Das war eher so richtig, so würde ich es in der Arbeit und das eher so nicht.‹ Also, da muss ich ehrlich sagen, das ist eher schwer dann auch. Da dann zu wissen: ›Hab ich es jetzt richtig gemacht oder hab ich ins Aus geschossen?‹ (I: Ja) Also, ähm, das ist eher komplizierter und schwerer. #00:47:13-8#

I: Ja. Die Fragen, die er im Plenum stellt, wie sehen die aus? #00:47:18-0#

B: Also die sehen relativ gleich eigentlich aus. Die decken sich auch teilweise mit dem Buch. Aber man muss halt sagen, da kann man sich einfacher erklären. Bei diesem Schriftlichen hat man dann auch wieder diesen Text, man ist wieder gebunden, wie im Buch. Wenn man sagt aber, man bekommt eine Frage und kann direkt darauf antworten, dann bekommt man eine Antwort zurück. Aber kann vielleicht (unv.). (I: Ja) Das ist dieses Hin-und-Her-Spiel, was dann auch einen sozusagen veranlasst, einfacher und seine Sicht besser rüberzubringen, und so auch wahrscheinlich sich mehr in dem Kopf sozusagen (unv.), weil man ja auch diese Geschichte und das, was man selber gesagt hat, verstanden hat, weil man muss das ja vor allen sagen, sozusagen. (I: Ja) Diese Aktion, dieses VORsprechen, dieses wirklich, dieses selber sich ausdrücken zu können und nicht nur auf Papier, ist meiner Meinung nach einfacher als irgendwie diesen Text, den man schreibt. Wo halt wieder dieses Problem ist: ›Schreib ich gerade da wieder ab? Kommt dann wieder ein neues Thema hinzu?‹ Also das ist dann eher wieder so ein Problem, wo man gucken muss und, ähm, die Verständlichkeit natürlich abnimmt, auf jeden Fall, wie als würde man es erklären. #00:48:34-8#

I: Ja. Ist das etwas, wo du dich auch mit einbringst, oder bist du eher in der Gruppe, die sich zurückzieht? #00:48:42-3#

B: Ich muss ehrlich sagen, ich bin eher so einer, der versucht dann viel zu reden. (I: In dieser Plenums /) Ja, genau. Weil ich würde sagen, dass ich besser mich erklären kann als schreiben. Das ist so mein Problem, weil in der Arbeit kann ich noch so viel erklären, aber dieses wirklich reden und verstehen, auch was die anderen meinen, diese andere Seite zu sehen, was auch der Lehrer meint, das ist, finde ich, persönlicher, ähm, persönlich einfacher zu verstehen und dann auch für sich für die Klausur zu beHALten, als wenn man einfach nur jetzt stupide diese Aufgaben macht und schreibt. (I: Ja) Also da muss

ich wirklich auch sagen, gehöre ich eher zu der Gruppe, die versucht, wirklich zu reden. #00:49:26-3#

I: Okay. Was ist da die Schwierigkeit? Also zwischen sich ausdrücken im Plenum und dann sich schriftlich ausdrücken. Warum bereitet es dir Schwierigkeiten? #00:49:36-2#

B: Wahrscheinlich ist es einfach nur diesen Gedankengängen zu folgen. Ähm, wenn ich Ihnen jetzt auch irgendwelche Sätze aufschreiben würde, dann können Sie ja nicht, was ich damit alles verbinde. Das können Sie ja nicht, sozusagen, alles wissen. Und würde ich es Ihnen erzählen, dann könnte ich da einen EINschub reinmachen. Wenn ich anfange mit irgendwelchen STERNchen in meinen Text reinzuzeichnen (Unterbrechung durch den Kellner), ähm, dann wird es zu kompliziert, also dann versteht es keiner mehr. Und man persönlich wahrscheinlich auch gar nicht mehr. Weil in dem Moment hat man etwas anderes gedacht als in einem anderen. Auch wenn es um EXakt den gleichen Text geht, weil einem kommen immer neue Einfälle, immer etwas anderes. So finde ich halt auch diesen Zwiespalt zwischen dem Schreiben und Sprechen, deshalb so extrem schwer macht, dieses, ähm, Schreiben, so auf den Tisch zu bringen, wie man will. (I: Ja) Also das so, das ist das Hauptproblem, wenn ich das mal so sagen würde. #00:50:30-0#

I: Das heißt, das Problem ist, du müsstest dich ständig wieder erklären, (B: Richtig) du müsstest immer kommentieren und das ist beim Schriftlichen einfach nicht möglich. Hat es etwas mit Exaktheit zu tun, dass du die Ausdrücke nicht findest, um das, ja, zum Ausdruck zu bringen, was du eigentlich sagen möchtest? Oder / #00:50:49-3#

B: Das wahrscheinlich AUCH. Man könnte alles in gewisser Weise besser ausdrücken. Aber man muss halt auch sehen, in einer Klausur hat man zwei Stunden Zeit. Auch wenn es eine dreistündige ist, man muss extrem viel Text auf das Blatt bringen und den dann immer so geWÄHLT zu nutzen. Dann müsste ich ihn einmal grob aufschreiben und dann nochmal jeden Satz gucken: ›Könnte ich das exakter machen?‹ (I: Ja) Diese Zeit (unv., bleibt einem halt einfach nicht?). Also dann bräuchte ich die doppelte Zeit, sozusagen, um es einfach nochmal zu, ähm, zusammenzufassen, nochmal Revue passieren zu lassen und einfach nochmal darüber nachzudenken, was ich da GENAU gemeint habe. Aber das macht es dann halt auch wieder zeitintensiv, kompliziert und, ähm, für die Person, also für den Schreiber, also in dem Fall mich dann, auch wirklich schwer, auch selber nachzuvollziehen. Weil wenn man zwei, drei Seiten geschrieben hat, dann erinnert man sich nicht UNbedingt nochmal an den ersten Satz und das dann wieder, was man dabei gedacht hat. Das ist dann wieder zu, ähm, zu filtrieren und wirklich das Exakte rauszumachen, das ist halt diese Schwierigkeit, die man im, ähm, persönlichen Gespräch leichter machen kann, weil man da einfach sagen kann: ›Ja, aber eigentlich habe ich das ja SO gemeint.‹ Also jetzt nicht dieses ›Eigentlich habe ich es ja so gemeint‹ in dem Sinne von rausreden, sondern wirklich, um das da Entstandene nochmal zu untermalen, zu unterstreichen, und das geht beim Schriftlichen halt schwer. (I: Okay) Da muss man schon extrem exakt sein. #00:52:16-1#

I: Dieses Exaktsein scheitert also vorwiegend am zeitlichen Faktor? #00:52:25-2#

B: Ja. Relativ. Also was ich mit ›relativ‹ meine: Auf jeden Fall kann man es nicht alles dem zeitlichen Faktor zuschreiben. Auch wenn man sechs Stunden hat, hat man es wahrscheinlich noch nicht SO exakt gemacht, dass es, ähm, es nichts mehr zum, ähm, filtrieren gibt. Aber es ist ein einschränkender Faktor, der einen dann auch als persönlichen, als Schüler in der Klausur einfach einschränkt (I: Ja) und, ähm, wieder einen neuen Rahmen setzt, den man nochmal beachten muss. Das heißt, ähm, da kommen dann diese mehreren Rahmen zusammen: Textvorgabe, was muss ich daraus machen, irgendwie, in welcher Zeit und so gut wie möglich, und was will der Lehrer haben danach? Diese Punkte muss man sich alle so überlegen und das auf jeden Satz anzuwenden, den man, ähm, auswertet oder dann auch aufschreibt, das ist halt das Komplizierte und das ist halt dieses Schwerere am Schreiben. #00:53:20-8#

I: Ja. Was jetzt aber interessant ist, du hast ja auch gemeint, man könnte sechs Stunden, zwölf Stunden Zeit haben, das wird immer irgendwo, ich sag mal, eine KLUFT da sein, die einen davon trennt, das wiederzugeben, was man eigentlich wiedergeben möchte. (B: Richtig) Jetzt sag ich mal, in anderen Fächern würde es das nicht geben, oder? Zum Beispiel Bio oder so, oder Mathe, oder / #00:53:48-2#

B: Doch, WAHRscheinlich auch, bloß in manchen Fällen, sei es Mathe, da ist es entweder richtig oder falsch. Insofern (unv.) wie Deutsch. Da kann man sich dann erklären. Da muss man sich erklären, wie man es gemeint hat. IN NWT gibt es wahrscheinlich auch Aufgaben, wo man sich erklären muss: Erörtere, erläutere, erkläre diese Aufgabe, erkläre diese ReakTION. In Chemie zum Beispiel. Aber da wird nicht so das Hauptaugenmerk gelegt. (I: Ja) Weil in Chemie guckt man sich eine Reaktionsgleichung an, da sind es dann irgendwann diese Buchstaben, diese Reaktion, die Zahl. In Mathe erst recht, Geometrie. Also ich weiß jetzt nicht, wie ich eine Form oder Linie erklären sollte. (I: Okay) Sozusagen. Und in Deutsch wird halt in diesen Erörterungen extrem auf, ähm, sozusagen, auf diesen Faktor des Erläuterns seiner Meinung Wert gelegt und da ist dann halt wieder dieses: Kann man es, will man es können? Macht man das, was der Lehrer hören will, oder kann man es einfach gar nicht? Und da muss man sich dann einfach gucken, ob man sich weiterentwickeln kann, so gut wie möglich, oder ob man es eher so stagniert und resigniert. #00:55:02-6#

I: Okay. Das ist ja fast tragisch, wenn du das so ausdrückst, dass man am Ende resigniert und stagniert (lacht). #00:55:09-8#

B: JA, also / Es ist sozusagen die letzte Möglichkeit, wenn man es jetzt so dramatisch weiterführen will. Aber man muss halt einfach sagen: Wenn man es wirklich nicht / Man wird wahrscheinlich nie diesen 100-prozentigen Nerv treffen, was der Lehrer will. Ist ja auch eine Person, der hat ja seine eigene Meinung. Dann kann man es GAR nicht. Und wenn, dann wäre es echt exTREM gut. Aber, ähm, also ein Normalsterblicher / Das wird es NIE geben, weil jeder hat ja immer noch sein Eigenes. Und dann, ähm, überlegt man sich als Schüler natürlich auch: ›Versuche ich mich jetzt so extrem reinzudenken oder tue ich eher so auf die Schnelle hinschnuddeln?‹ Wenn man das mal so sagen kann, und einfach versuchen, das Bestmögliche hinzuschmieren. Also da muss man auch sagen,

natürlich persönlich versucht man, das Beste zu machen, aber ob es dem Lehrer auch als das Beste oder als genug, gut oder sehr gut empfindet oder aufgenommen wird, das ist dann halt diese andere Frage. #00:56:18-0#

I: Okay. Ähm, wenn ich das dann mal so versuche zusammenzufassen: So Fächer wie Biologie, Mathe, Physik, da gibt es eben diese zwei Kategorien: richtig, falsch. Und das Problem beim Deutschunterricht ist eigentlich, dass man dort auch diese Kategorien anwendet, weil man eben (unv.) benotet, das ist richtig oder falsch. Aber da ist dann der Widerspruch, Deutsch ist eben ein Fach, wo man sich erklären muss. Und da ist dann das Problem, ja? Es gibt ein richtig und falsch, aber irgendwie gibt es da etwas, wo man sich immer wieder erklären muss, ähm, wo man, ja, was man schreibt, kommentieren muss, und das ist das Problem. #00:56:56-2#

B: Ja. Eigentlich ist es genau das, was man, ähm, weil man halt, vor allen Dingen / Es ist halt beschränkt auf dieses Erklären. (I: Ja) Es hat jetzt nicht diese Unterschiede zwischen, ähm, dem fachlichen Aspekt, sei es zum Beispiel diese Matherechnung. Da muss man sich auch erklären: Warum ist das so? Warum hat man genau das so gerechnet? Kann man sich da auch erklären? Aber entweder hat man sich dann korrekt erklärt oder nicht. Und dann kann man das noch untermalen mit seiner Rechnung. So, genau das Gleiche in NWT, Chemie, Biologie. Aber in Deutsch FEHLT diese Rechnung. In Deutsch fehlt dieser Zusatz, in Deutsch fehlt dieses unterstützende Mittel. Ähm, und das ist, glaub ich, auch wieder sowas, das es so schwer macht. Was Deutsch auch, auch als Deutscher sozusagen, man kann es ja sprechen, man weiß genau, wie man es schreibt und so. Auch wenn die Grammatik super ist und alles stimmt, man versucht seine Meinung rüberzubringen und das macht es schwerer, jeder hat seine eigene. Jeder probiert es SO hinzudrehen und so sinnvoll zu machen wie möglich, aber dadurch gibt es halt diese großen Unterschiede. Ja. #00:58:10-9#

I: Kannst du nochmal kurz erklären, was du mit ›unterstützendes Mittel‹ meinst, was dir da fehlt? #00:58:17-2#

B: Unterstützendes Mittel meine ich sozusagen, sei es eine Skizze. Wie will man in Deutsch eine Skizze anfertigen? Man kann ja nicht irgendwie diesen Text anstreichen und meinen: ›Hier hab ich den Satz geschrieben, damit habe ich Bezug auf das genommen.‹ (I: Ja) Müsste man hinschreiben. Aber das wird ja nicht immer gewünscht. In einem Monolog, wenn man das hinschreibt, dann ist der Monolog falsch. Also da kann man es auch nicht, sozusagen, machen. Und, ähm, und dieser Bezug zu diesem unterstützenden Mittel, sei es Skizze, sei es alles mögliche andere, sei es eine Rechnung, der ist halt einfach unmöglich zu erreichen in Deutsch und deswegen wird es einfach eine Stufe schwerer, sozusagen, sich zu erklären. #00:58:57-1#

I: Ja. Du hast auch gemeint, diese Aufgaben und Fragen, die man im Umgang mit den Texten bekommt, das sind eigentlich erstmal die Faktoren, die das Verstehen überhaupt hervorbringen. (B: Ja) Ist das so eine Art erstes oder, sagen wir mal, grundlegendes unterstützendes Mittel? Also sagen wir mal, wenn man so möchte, unterstützendes Mittel

auf der Ebene eins, dass man überhaupt etwas versteht, oder ist das auch ohne möglich? #00:59:25-7#

B: Auf jeden Fall WÄRE es auch ohne möglich, aber da ist es auch wieder so. (…) Wie häufig liest man? Wie gut ist man in diesem Verstehen? Ähm, wie trainiert man dieses Verstehen? Und vor allen Dingen, welches Interesse, welches Engagement hege ich für dieses Verstehen? Und das sind so Punkte, wo es dann bei den meisten scheitert. Weil man nicht unbedingt diese hohen Ambitionen für irgendeinen Text hegt, der einem sozusagen vorgesetzt wird (I: Ja) vom Lehrer, als würde man das frei entscheiden können oder machen. (I: Ja) Also da ist dann eher dieses persönliche Ambition herausfinden: ›Was will ich wirklich erreichen?‹ #01:00:10-3#

I: Okay. Wenn du jetzt so einen Text vor dir hast, einen literarischen Text, wie gehst du damit vor, was machst du damit? #01:00:19-0#

B: Wie gehe ich damit vor? Also, ähm, auf jeden Fall muss ich ihn mir erstmal durchlesen. (I: Ja) Teilweise bekommen wir ja immer vom Lehrer sozusagen den Hinweis: ›Macht euch Randnotizen, streicht euch etwas an, schreibt euch, ähm, an den Rand wichtige Wörter, schreibt euch Personenlisten auf.‹ Klar, alles schön und gut, aber wenn man eine Person hat und trotzdem nicht weiß, was mit dieser Person passiert, dann bringt mir die größte Liste nichts. (I: Ja) Also dann ist wieder dieses Problem mit diesem Verstehen, ähm, verstehen können, was es dann trotzdem, trotz Hinweisen, trotz sauberer Vorgang, also wenn man sozusagen so ein Schema hat, was man abarbeitet, (I: Ja) auch wenn man das perfekt beherrscht, wenn man trotzdem den Text, diese QUINTessenz nicht versteht, dann bringt einem diese beste Vorbereitung auch relativ wenig. #01:01:10-6#

I: Okay. Das ist ja / Ist das wirklich nur eine Frage des Interesses, was man mit dem Text anfangen kann? Weil wenn man schon so klare Vorgaben bekommt, auf was man zu achten hat, wenn man Fragen bekommt, Aufgaben, müsste man doch auf dieses Verstehen kommen, oder? #01:01:30-9#

B: Auf jeden Fall. Irgendwann kommt man auch drauf. (I: Okay) Nur ob es erstmal auf die Schnelle ist und immer noch das ist, was man selber / Ob man da selber darauf gekommen ist und seine Information hat, und diese dann auch deckungsgleich sind mit die von der anderen Person, das ist dann wirklich das, was dann dieses alleine schon schwere Verstehen nochmal sozusagen schwerer macht. Weil am Ende steht immer noch da: richtig oder falsch. (I: Ja) Die Frage besteht immer noch. Entweder ja oder nein. Auch wenn man es für sich selber es RICHtig hat, meint der andere, dass es falsch ist. Also SO ist es immer dieses Problem, was ich auch in Deutsch so finde, was so dieses größte Problem in Deutsch ist. Dieses ErKLÄRen und diese persönliche Erfahrung mit der persönlichen Erfahrung des anderen, des Gegenüber zu decken und so gut wie möglich übereinstimmen zu lassen. Aber trotzdem seine Meinung zu erläutern und auch noch so gut zu erläutern, dass es andere auch noch verstehen. (I: Okay) Und das ist dieses Hin und Her zwischen diesen persönlichen Informationen, was es so extrem schwer macht. #01:02:47-6#

I: Okay. (…) Wenn du jetzt den Text gelesen hast, unterstrichen hast, markiert hast, gehst du noch weiter vor? #01:03:00-5#

B: Natürlich könnte man sich dann sozusagen so eine Kurzzusammenfassung in so zwei, drei Sätzen hinschreiben, teilweise sinnvoll, aber teilweise reicht die Zeit dann auch nicht. Wahrscheinlich wird es in der Kursstufen, in der Oberstufe einfacher, weil man einfach halt länger Zeit hat. (I: Ja) Aber, jetzt, ähm, also in der neunten Klasse ist es einfach noch nicht SO möglich, noch nicht so machbar und auch noch nicht so vorgegeben. Es so, sozusagen, vorzubereiten, bevor man überhaupt den Text anfängt zu schreiben. Also da geht man schnell für sich durch, tut sich die wichtigsten Sachen anstreichen und wenn man noch was wissen WILL, dann liest man es sich eher schnell nochmal durch, weil die Texte noch nicht so kompliziert oder so lang sind. (I: Okay) Deswegen (…) ist dieses Anstreichen oder so ein Kurzfazit zu schreiben eher noch nicht so häufig vertreten als Anstreichen (unv., Anschreiben?). Das ist schon eher häufig genutzt und auch wirklich häufig gemacht. #01:04:01-0#

I: Okay. Du meinst also, der Umgang mit Texten wird sich jetzt noch verändern? (B: Auf jeden Fall) Was wird sich da ändern? #01:04:09-2#

B: Ähm, wahrscheinlich einfach der Bezug zum Text. Weil es dann / Man verändert sich ja auch selber und dann denkt man einfach nur so / Ähm, jetzt ist es halt dieses blöde Lernen, es ist eh nicht mehr entscheidend, irgendwann ist es nicht mehr SO wichtig, was ich jetzt gemacht habe, in der Neunten, was ich da für eine Note für meinen literarischen Text hatte. Aber am Ende der Schulzeit wird es halt schon nochmal wichtig, weil je nachdem, wie man das dann beenden kann, geht es dann entweder ins Gute oder ins Schlechte, so. Also ist es da extrem wichtig, DA sich darauf zu konzentrieren und, ähm, dann auch wirklich keinen Fehler zu machen und nicht vor allen Dingen im Anfangsstadium mit dem Verstehen. Weil, ob man den Text dann schon wieder sich falsch erklärt oder einen Fehler rein macht, ist wieder eine Sache für sich, aber in diesem ERSTEN Drittel, sagen wir einmal, in diesem Verstehen und sich es rausschreiben, da muss man dann keinen Fehler machen. (I: Ja) Also das ist so, also ich teil es mir immer so auf: dieses Verstehen, Schreiben und Kontrollieren. Also man kann in diesem ersten Stadium, sozusagen, dieses Verstehen, wenn man DA schon, sozusagen, versagt, dann hat man den Rest auch. Kann man nur scheitern. (I: Ja) Aber wenn man das schon mal verstanden hat, dann hat man schon mal diese Phasen. (I: Ja) Dann kann man dann auch diesen Text und das, ähm, Korrigieren und das Fazit nochmal aufbauen. Aber wenn das schon fehlt, dann kann man es eigentlich relativ vergessen, sozusagen. Und, ähm, das ist auch so dieses Problem, was ich damit habe, dieses Verstehen. Weil wenn man da was FALSCH oder falsch deutet auch nur, (I: Ja) kann es schon falsch sein. Und das ist halt so dieses (…) (I: Ja) Schwierige. #01:05:52-5#

I: Aber da zeigt sich für mich halt nochmal diese eigentliche Tragik, weil wir hatten es ja darüber, es wird immer irgendwie eine Kluft da sein und man wird niemals 100 Prozent dieses Verstehen treffen, was erwünscht ist, sagen wir es mal so. Und du meinst also, das wird jetzt immer relevanter werden, dieser (B: Richtig) erste von drei Punkten. (B:

Ja) Jetzt spielt es noch nicht so die Rolle, aber es wird immer stärker darauf ankommen, korrekt das // #01:06:23-5#

B: Vor allen Dingen, weil man, ähm, nicht mehr so diese Punkte verspielen kann. (I: Ja) Weil diese ersten Punkte, die kann man in der neunten und zehnten Klasse noch aufholen, sozusagen, durch einen guten Text. (I: Ah ja) Aber wenn man es nicht mal verstanden hat, dann kann man auch nichts aufbauen. Da fehlt eigentlich die Basis, und wenn das dann wirklich in der Kursstufe die Punkte einfach schon im ersten Teil fehlen, dann wird es auch NIE diese Qualität haben, die man eigentlich haben hätte können, wäre es richtig verstanden. Und das ist so das, was ich meine, dass es jetzt noch nicht so entscheidend ist, aber dann wirklich entscheidend wird und dann viel mehr Wert auf die einzelnen Stationen legt. Auch auf die letzte, auf das Überprüfen. Also auf dieses nochmal durchlesen, gucken, ist es verständlich? Da ist man dann auch wieder bei diesem persönlichen Zweig, ob man es so rübergebracht hat oder nicht. Und, ähm, ja, also dann guckt man da einfach wahrscheinlich mehr auch drauf. #01:07:23-6#

I: Okay. Ist das etwas, was dir Angst macht oder dir Sorgen bereitet? #01:07:27-7#

B: Ein bissch / Also noch nich / Also sage ich es mal so, je nachdem, wie es bei mir verläuft. Man muss ja auch überlegen, irgendwann hängt da einem, also persönlich hängt ja einem schon viel daran, so gut wie möglich zu machen. Auch diesen Abschluss. (I: Ja) Und das hängt halt extrem mit diesem, ähm, sich selber ausdrücken zusammen. Auch in Präsentationen. Man braucht es ja eigentlich immer. Und, ähm, dort wird es wahrscheinlich schon schwer werden. Angst würde ich es jetzt nicht beschreiben, aber Respekt auf jeden Fall davor, auf diese Aufgabe, die einen relativ bald schon erwartet, sozusagen, und sich da dann auch erklären zu können. #01:08:11-4#

I: Ist das was, was man dann auch lernen kann? #01:08:14-0#

B: Auf jeden Fall. Also es ist, meiner Meinung nach, stupides häufig machen, häufig versuchen, bestmöglich machen. (I: Okay) Also es ist, ähm, man wacht nicht auf und schreibt den perfekten Text. Aber durch Interessen und individuelles Lernen kann man das auf jeden Fall besser oder schlechter machen. (I: Okay) Also, in die andere Richtung geht es auf jeden Fall auch. Wenn man es halt schleifen lässt und nichts macht, dann kann es auch nicht gut werden. Deswegen, ähm, ist es wahrscheinlich auch bei dem einen oder anderen weniger toll als bei denen, die halt wirklich dahinter hängen. #01:08:52-3#

I: Okay. Du hast jetzt vorhin schon diesen inneren Monolog erwähnt als eine Prüfungsleistung, das wird ja bewertet. (B: Ja) Ähm, mit jetzt, im Hinblick auf literarische Texte, habt ihr da auch andere Prüfungsformen schon gehabt? #01:09:10-0#

B: Wir hatten relativ am Anfang noch in der sechsten Klasse oder so, da war es dann eher noch so dieses Spielerische, diesen Text erklären. Da gab es dann so BilderSTORYS oder so, wo man dann halt mit so comicähnlich, dieses Kapitel nachgestellt hat. Das war dann eher so dieses Textverstehen und diesen Text selber wiederzugeben in einer ande-

ren Form, war dann eher diese Aufgabe. Aber das, was jetzt halt wirklich gefragt ist, ist diese Inhaltsangabe. Dieses stupide: Was war drin? Und was zieht man da raus? Gab es eine Lehre? Gab es irgendwas, was man wirklich davon braucht? Und das ist halt dieses Anspruchsvolle, was es so unterscheidet. Was wahrscheinlich auch noch anspruchsvoller wird bis zur zwölften Klasse. (I: Okay) Also wo dann einfach der Lehrer auch erwartet, dass diese Punkte vorkommen, dass man sich erklären kann, dass man sich wirklich INformativ Stück für Stück, Punkt für Punkt mit einem Leitfaden durchgeht und dass es so passt. #01:10:13-6#

I: Okay. Ähm, also der Umgang hat sich jetzt bisher auf diese Projektarbeit ›Innerer Monolog‹ beschränkt? #01:10:23-2#

B: Ähm, größtenteils Inhaltsangabe, Monologe, Dialoge, ähm, ja, sowas in die Richtung. #01:10:29-4#

I: Wie bereitest du dich auf so eine Arbeit vor? #01:10:32-2#

B: Das ist so dieses GROSSE Problem: Wie bereitet man sich darauf vor? Was kann man machen, um sich darauf vorzubereiten? Aber, ich muss ehrlich sagen, die Texte verstehen, heißt, einfach nochmal zu lesen, (I: Ja) ähm, einfach diese Texte verstehen versuchen und in der Arbeit / Eigentlich lernen, kann man LEIder selten wenig. Aber man kann sich / Wenn man den Text weiß: Was kommt vor, was passiert? Und was sind so diese wichtigsten Faktoren, was will der Lehrer wahrscheinlich hören, was hat er auch schon gesagt? (I: Ja) Teilweise gibt es ja auch so Situationen, wo der Lehrer eine Woche davor sagt: ›Hier, DA‹, (I: Aufpassen) ja, genau. Ähm, und dann das halt nochmal durchgehen, nochmals sich anstreichen, auch IM Buch, in der Lektüre, kann man ja damit arbeiten. Und, ähm, dann die richtige Arbeit beginnt halt in der Arbeit erst. Man muss es sich nochmal angucken, durchlesen, wirklich nochmal verstehen, was habe ich da gemeint? Warum habe ich es angestrichen? Weil irgendein Strich auf irgendeinem Namen, das kann ja alles Mögliche sein. Und, ähm, das dann einfach nochmal wieder zu verstehen (I: Ja) und dann wieder so zu erklären, warum genau das ist. Das ist dann wieder dieses, was man leider, ähm, nicht lernen kann, aber was halt ab und zu im Unterricht gemacht wird. (I: Ja) Aber halt auch erst, nachdem der Text einigermaßen verstanden wurde. Weil man kann ja nicht irgendeinen Text, eine Erörterung schreiben oder irgendeine Inhaltsangabe über etwas, wo man noch gar kein Basiswissen hat. Deswegen ist es leider immer erst relativ kurz vor der Arbeit so reingedrückt: ›Jetzt schreibt ihr noch zwei Sachen so und guckt, wie ihr es in der Arbeit macht.‹ Aber naja, umso häufiger, desto besser wird es wahrscheinlich irgendwann. (I: Ja) Also es ist eher auch wieder dieser Lernprozess: häufiger machen, häufiger lernen, häufiger geübt und besser. #01:12:23-4#

I: Du hast vorhin schon so erwähnt, dass du auch bei anderen Mitschülern schon gehört hast, dass die so einen Widerspruch empfinden, wie du es geäußert hast. Bedeutet das, dass ihr euch über so Texte auch unterhaltet, untereinander? #01:12:38-4#

B: Ähm, große Unterhaltungen jetzt weniger. (I: Ja) In diesen Arbeiten wird halt sozusagen, in diesen Gruppenarbeiten wird von uns Schülern ja verlangt, dass wir miteinander arbeiten und uns über diese Texte unterhalten. Also kann man da ja gar nicht sozusagen aus dem Weg gehen, aber das häufigste, was man hört, ist die Frage, kurz vor der Deutschstunde: ›Wer hat es alles gelesen?‹ Um sich dann sozusagen diese Kurzinhaltsangaben sozusagen rauszuziehen. Also außerhalb der Schule ist der Text eher vergessen als in der Schule jetzt. Also große Unterhaltungen finden darüber nicht statt. #01:13:18-1#

I: So nach der Arbeit, so nach einer Arbeit? #01:13:20-5#

B: Auf jeden Fall nach der Arbeit, diese ersten 20 Minuten da, dieser Schockmoment. (I: lacht) ›Habt ihr etwas richtig? (I: Okay) Was haben die anderen?‹ Das ist immer so diese große FRAGE: ›Was haben die anderen?‹ Auch wenn es von den anderen noch schlimmer sein könnte, einfach zu wissen: ›Haben sie etwas in die Richtung?‹ So dieses / Aber, muss ich ehrlich auch sagen, nach der Arbeit kann man LEIder eh nichts mehr ändern. Dann ist man sozusagen wieder in der Hand vom Lehrer, was man da macht. Aber (…) einfach diese Sicherheit um diesen Text: ›Haben die anderen etwas Ähnliches?‹ Das allein schon zu geben und DArüber redet man auch kurz. Aber in der zweiten Stunde danach dann ist es auch schon wieder verflogen. (I: Okay) Das kommt dann erst wieder, wenn die Arbeit zurückgegeben wird und dann wird verglichen: ›AH, wir haben doch so etwas Ähnliches, warum bist du dann eine Note besser?‹ So diese Frage. Das liegt dann aber meistens wieder an diesem Erklären, weil der andere es wahrscheinlich einfach sinnvoller, strukturierter erklärt hat. (I: Okay) Also da will ich einem Lehrer auch nichts unterSTELLEN, dass der da irgendwie da sagt: ›Nee, dich mag ich nicht, du kriegst eine Note‹, so. Aber, ähm, das ist dann einfach wieder dieser kleine Unterschied, der das halt dann wieder ausmacht. #01:14:32-3#

I: Du hast schon grad gesagt, so diese erste Frage, was kommt: ›Was haben die anderen?‹ Ist das so eine Perspektive, die dich immer begleitet? Also auch mal Schule allgemein, dieser Vergleich mit den anderen? Ist er dir wichtig? #01:14:48-9#

B: In geWISSER Weise ist er auf jeden Fall wichtig, aber in gewisser Weise auch nicht. Also er bringt einen selber ja nicht weiter. Also man weiß dann, was die anderen haben, ändern kann man es trotzdem nicht. Also, ähm, es ist einfach wichtig, um sich ein Stück weit sicher zu fühlen, um zu wissen: Entweder haben es viele es nicht so gut gemacht oder viele gut gemacht. Sozusagen, sodass man diese Richtung weiß, dass man ungefähr so weiß: ›Wie stehe ich? Wie bin ich in diesem Großen und Ganzen?‹ DAfür ist diese Frage eigentlich relativ interessant und auch entscheidend für die Schüler. #01:15:24-4#

I: Okay. Ähm, springen wir mal kurz von der Schulsituation zur privaten Situation. Du hast vorhin schon diese Biographie erwähnt, die du angefangen hast zu lesen. Grundsätzlich dein Bezug zu Büchern, zu Texten, wie würdest du den beschreiben? #01:15:45-2#

B: Um ihn eigentlich ganz kurz zu beschreiben (…) in drei Wörtern: Nicht so gut. Also ich muss ehrlich sagen, dieser Bezug zu diesem Text, zu diesem WIRKlich langatmigen Lesen, der hat sich mir noch nie so wirklich erschlossen. Ähm, da war mein Bruder eh immer so dieser Bücher, auf jeden Fall Geschichten lesen oder so. Aber das war jetzt bei mir noch nie so der Fall. Und naja. Also wirklich nicht so offen auch sozusagen. Ich lasse diese Geschichten auch, man hört ja immer dieses ganze: ›Ja, diese Geschichte fand ich SO, die hat mich berührt oder so.‹ Das passiert halt bei mir persönlich nicht. Also ich LESE es, verstehe es. Aber dann war es das. Dieses ›mitgenommen werden‹ oder so ist jetzt eher weniger der Fall. Deswegen lese ich, wenn überhaupt, Biographien, weil ich daraus meistens etwas ziehen kann. Weil ich daraus eine Erfahrung mitgeteilt bekomme. Das ist eigentlich wie mit einer Person zu reden, (I: Ja) bloß man hat es geschrieben. Und das finde ich eigentlich das Interessante an einer Biographie und das weniger Interessante an einem Märchen oder irgendeinem Text. Da ist schon wieder dieser Zwiespalt: ›Was lerne ich daraus, was interessiert mich, und wie nehme ich es auf?‹ #01:17:09-2#

I: Okay. Ähm, hat sich an irgendeinem Punkt dein Verhältnis zu Texten verändert? #01:17:17-8#

B: Verändert, relativ selten. Aber es kam mal, damals, als ich kleiner war, war der Text sozusagen das, was man lesen WILL und nicht unbedingt muss. (I: Ja) Und jetzt wurde es halt zu diesem Müssen. Du MUSST es, du musst es können und musst dabei auch Bezug nehmen. Also er hat sich eigentlich eher, ähm, geändert von diesem freien zu diesem Muss-Gedanken. Also, ähm, wenn ich jetzt an Lesen denke, dann denke ich immer an dieses Muss, an dieses Arbeiten, an dieses, ähm, Dahinterstehen, daran denken müssen, an diese Arbeiten, sozusagen, an diesen arbeitlichen Aspekt und nicht mehr an dieses: die Geschichte wahrnehmen, diese Geschichte aufnehmen, diese Erfahrung. Vielleicht gab es ja irgendeine Lehre in dem Buch. Diese aufnehmen und zu verstehen ist eher in den Hintergrund getreten oder hat sich eher zu diesem: ›Ich muss es jetzt wiedergeben‹, zu diesem Punkt verändert. #01:18:16-7#

I: Okay. Wann würdest du diesen Zeitpunkt verorten, wo sich so das Lesen-Dürfen zum Lesen-Müssen entwickelt hat? #01:18:25-0#

B: Eigentlich so von der Grundschule auf das Gymnasium. (I: Ah ja) Also dieser Wechsel. Weil danach wurde erwartet, dass du es wirklich immer Jahr für Jahr besser kannst, besser machst und dich besser erklärst. (I: Ja) Also davor war eher so dieses: ›Mach es mal, probiere es mal.‹ Und es wurde auch etwas von dir erwartet, aber diese STEIgerung von der Fünften bis jetzt zur Neunten, die war spürbar und auch, ähm, ja, ist halt einfach passiert, sozusagen. #01:18:56-4#

I: Wie hat sich das bemerkbar, spürbar gemacht? #01:19:00-1#

B: Ähm, indem es halt in jeder Arbeit abgefragt wird. Damals gab es noch irgendwelche Grammatikteile, die waren ab der Sechsten schon komPLETT weg. Also diese Grammatik wurde einfach weggekommen, sozusagen, die wurde einfach schon erwartet, aber sie ist

dann auch in den Hintergrund getreten. Jetzt wird nur noch wirklich auf diesen Block dieses Sich-Erklärens wertgelegt und das war es. Also gar keine Grammatik, gar keine anderen Stationen, gar keine anderen Optionen mehr als dieses Erklären von seiner Situation oder von seiner persönlichen Meinung. #01:19:35-9#

I: Du hast schon diesen Wechsel erwähnt, der jetzt für dich signifikant war. Also von der Grundschule hin zur Sekundarstufe, also auf dem Gymnasium. Kannst du dich noch daran erinnern, seid ihr in irgendeiner Form in Kontakt gekommen mit literarischen Texten, also auch schon zu Grundschulzeiten, in irgendeiner Form? #01:19:57-2#

B: Da muss ich ehrlich sagen, waren es eher so die Märchen damals, die man so von Mama mitbekommen hat. So die Gebrüder Grimm, so Zeug. Das waren ja eher diese Märchentexte, die man so gehört hat, anstatt jetzt in der Grundschule. Da war es wirklich eher dieses Schreiben, Lesen lernen, und weniger jetzt diese anspruchsvollen Texte, sondern eher dieses einsilbige Sätze, in Schriftgröße 400 (I: lacht) so. Ähm, ›Ich hätte gerne ein Buch‹, so Sätze, anstatt jetzt etwas mit einem Hintergrund, mit einer Meinung oder so etwas. (I: Ja) Also das hat sich extrem halt verändert, immer permanent steigend, auch schon von der ersten Klasse, aber dieser GROSSE Sprung, der kam halt erst vom Wechsel. #01:20:43-0#

I: Okay. Und würdest du sagen, dieses lesen dürfen und dann auch die Freiheit haben zu lesen, war bei dir in der Kindheit da? #01:20:50-6#

B: Das lesen zu dürfen auf jeden Fall schon, zu wollen, ab und zu, nicht IMmer. (I: Okay) Also, muss ich wirklich sagen, gegen Lesen kann man ja auch nichts sagen, (I: Ja) das ist ja eigentlich gut, wenn man schon im Kindesalter sozusagen das mitbekommt. Aber (…) müssen oder wollen, das war immer so die Sache, die einen weniger sozusagen interessiert hat. Also auch so persönlich kann ich sagen, dass ich es weniger gemacht habe und weniger wollte und, ähm, eigentlich auch weniger gemacht hab. So kann man es zusammenfassen. #01:21:30-2#

I: Okay. Also hat noch nie so eine Rolle für dich gespielt. Ähm, du hast ja jetzt schon ein paar Mal erwähnt, dass es viel etwas mit Interesse zu tun hat, ob man etwas mit einem Text anfangen kann und so. Von den Texten, die ihr jetzt bisher gelesen habt, du hast ja *Andorra* zum Beispiel erwähnt, *Wilhelm Tell*. Waren da Texte dabei, die dir gefallen haben, mit denen du was anfangen konntest? #01:21:55-2#

B: Also ich muss ehrlich sagen, diese zum Beispiel *Andorra*, ist relativ an mit vorbeigeschossen. Ähm, da ist einfach dieser extreme Antisemitismus, der ist heutzutage nicht mehr SO (unv.), ist ja auch gut so. (I: Ja) Aber, ähm, ich muss ehrlich sagen, das war so ein Buch, was man dann eher so als Arbeit gesehen hat. Genau jetzt wieder dieser *Der Richter und sein Henker*, den wir gerade bearbeiten. Das sind eher diese ÄLTeren Texte, wo man versucht dann / Vor allen Dingen, *Andorra* war mit der Sprache noch ein bisschen tricky. Aber, ja, die waren eher nicht so meine, aber mit diesem *Wilhelm Tell*, weil meine Familie kommt so aus diesem schweizerischen Raum und da war dann eher sozusagen dieses In-

teresse, ähm, (…) gegeben. Weil es einfach auch diese Situation mehr beschreibt, was da passiert, und dieser Konflikt wird zwar auch sehr dramatisiert, aber es beschreibt halt auch diese Umgebung, dieses, sozusagen, wenn man es Wanderung nennen mag, von den verschiedenen Standorten oder so. Und von der Geschichte gibt es dann auch relativ einen Anfang und ein Ende. (I: Ja) Und da ist dann nicht dieses: Und am Ende gab es dann so eine Auflösung und dann KANN aber noch sowas passiert sein. Also das war / Hab ich jetzt weniger bei *Wilhelm Tell* vorgefunden, was mir aber auch zugesagt hat. (I: Ja) Also, bei *Andorra* weiß man ja nicht genau, was passiert und wie es dann weitergeht. Also, diese offenen Ende waren noch nie so meins. #01:23:32-9#

I: Okay. Du hast auch gemeint, bei *Andorra* war die Sprache tricky. (B: JA) Was war da schwierig? #01:23:40-3#

B: Ähm, einfach dieses altertümliche Reindenken, verschiedenste Fachsprachen auch, die halt einfach nicht mehr so alltäglich sind, die man einfach erst durch dieses Buch erst wieder erfährt. Ähm, ist auch wahrscheinlich extrem gut, (I: Ja) dass man die auch mal kennengelernt hat, aber (…) verstehen ist dann weniger so der Fall gewesen. #01:24:05-4#

I: Das heißt, da war es jetzt weniger, wie vielleicht auch Interesse wieder, aber da war es AUCH ein sprachlicher Faktor? #01:24:12-4#

B: Ein Stück weit, aber nach dem vierten Mal und Erklärungen durch Hilfe von Lexika oder, ähm, wirklich schon Hilfe vom Buch, hinten gab es ja auch so eine kleine Klappe, wo das dann halt drinstand, und dann hat es eigentlich auch relativ gut funktioniert. Also, ähm, diesen Faktor Sprache konnte man relativ gut ausarbeiten. #01:24:36-4#

I: Okay. Fehlen dir dann im Deutschunterricht bestimmte Texte, die du gerne behandeln würdest? #01:24:41-8#

B: Die ICH gerne behandeln würde? (I: Ja) Also, ähm, um ehrlich zu sein, wenn ich mich für einen Text extrem interessiere, dann will ich den für mich persönlich machen. Weil da ist schon wieder dieses Thema mit der, ähm, individuellen Persönlichkeit. (I: Ja) Weil was ICH über den Text denke, ist sicher nicht das andere, was jemand anderes darüber denkt. (I: Ja) Und wenn mich dieser Text, diese Textform interessiert, dann kann die zwar besprochen werden, aber ich muss immer noch für mich denken: ›Will ich es lesen? Mach ich das, wie will ich das haben?‹ Und das erreicht man in der Schule, in der Gruppe leider schlecht, jeden Geschmack von jedem zu treffen. Also, ähm, (…) wenn überhaupt, wäre es nochmal so ein Einschub so zur Biographie, weil ich die halt relativ interessant finde, (I: Ja) aber, ähm, wenn mich was interessiert, dann mache ich es lieber für mich und gucke selber, wie ich mir das erarbeite, anstatt jetzt, ähm, da in der Gruppe mit so vielen Leuten und so vielen MEInungen, vor allen Dingen darüber zu diskutieren und, ähm, sozusagen alles zu teilen. #01:25:47-0#

I: Das heißt, du willst dir so eine gewisse Freiheit bewahren (B: Richtig) und auch nicht den Zwang haben, deine Leseerfahrung mit anderen zu teilen oder teilen zu müssen. #01:25:56-4#

B: Also, ähm, dieses Teilen, das wäre jetzt nicht mal so dieser größte Aspekt, aber dieser Rahmen, den ich vorhin auch angesprochen habe, der ist halt dann nicht gegeben. Da kann ich anfangen um ZWEI Uhr nachts mit Lesen, aber muss es nicht mittags genau von Stunde Sieben bis Stunde Acht machen. (I: Ja) Also das ist auch wieder so zeitlicher Rahmen, dann der Lust-Rahmen der individuellen Entfaltung, sozusagen, wie man es haben will. (I: Okay) Genau. Da würde ich eher so sozusagen / Wenn man es selber will, selber entscheiden, selber machen sozusagen. Natürlich, die Texte in der Schule sind zwar wichtig, auch einfach nur dieses Prinzip, diese Erklärung von sich selber, weil wenn man es nur LIEST, dann kann man es auf keinen Fall dem anderen rüberbringen. Aber so ein guter Misch aus beiden, auf jeden Fall, ist, ähm, finde ich auf jeden Fall auch gut. #01:26:46-3#

I: Okay. Springen wir mal vom Deutschunterricht komplett auf Schule, Unterricht allgemein. Was an Schule, Unterricht gefällt dir? Was würdest du da sagen? // #01:26:55-1#

B: Was an Schule gefällt mir? Ähm, ich glaube, die einfachste Antwort dazu ist, ist die Gesellschaft. Man sitzt sozusagen jeden Tag, also bei mir ist es jetzt so, neun Stunden mit den anderen auf einem Haufen. Und irgendwann versteht man sich gut. Entweder sofort oder nicht. Also, ähm, das ist halt das. Und irgendwann wird es halt auch spaßig, sozusagen. Was ich halt auch gemerkt hab, ist, die Lehrer werden, umso älter man wird, umso besser werden dann, besser in Anführungszeichen, ähm, werden auch die Lehrer zu einem, weil sie einfach dann auch nicht mehr dieses Kind vor dir haben, was sie jetzt meinen so: ›Der muss jetzt das machen, der muss jetzt DAS.‹ Ähm, das wird einfach erwartet, entweder der Schüler macht es, ja oder nein, aber es geht mehr in dieses Legere, in dieses Lockere über, anstatt jetzt dieses stupide: ZACK, zack, zack, Aufgabe, Aufgabe, Aufgabe. Aber, ähm, es wird mehr erwartet mit einfacherer und persönlicherer Übertragung sozusagen. Und das gefällt mir persönlich auch. Weil ich will ja nicht in den Unterricht kommen und vom Lehrer sozusagen eine Struktur vorgegeben bekommen, sondern halt auch mit dem sozusagen in eine Diskussion, ähm, sozusagen verwickelt sein, sozusagen. Ähm, auch aktiv teilnehmen und nicht nur passiv die Aufgaben abarbeiten. #01:28:19-5#

I: Und, ähm, wenn du jetzt sagen müsstest, was dir an Schule, Unterricht NICHT gefällt, was wäre das? #01:28:27-0#

B: Ähm, der Zwang, immer das zu machen, was man (unv.), um das mal ganz KOMpliziert auszudrücken / Weil man halt immer doch gezwungen ist, DAS zu liefern, was der Lehrer hören will, also was diese andere Person, dieses andere Individuum hören will, und zu diesem Zeitpunkt, wann es der andere hören will. Also, das ist immer diese Bilanz und das macht man dann pro Tag bei sechs verschiedenen Lehrern und da dann noch durchzuBLICKEN, das gefällt mir nicht. #01:28:59-6#

I: Also diesen ständigen Zwang. (B: Richtig) Wo zeigt sich der Zwang vor allem? #01:29:05-8#

B: Der Zwang, sei es bei Aufgaben, in dem Fall, dass es entweder richtig oder falsch ist. Entweder hat man es richtig, auch wenn man seine Meinung eigentlich anders besser findet, ist das trotzdem irgendwie falsch, aber, ja. Das ist auf jeden Fall eine häufige Situation. Ähm, aber (…) ich glaube, was sozusagen, dieser Zwang, der zeigt sich NOCH häufiger eigentlich immer dann in Arbeiten, also bei Klausuren. Diese UNsicherheit vor, also nachdem man die Klausur geschrieben hat, und diese Sicherheit, entweder, dass man es richtig oder falsch gemacht hat, das ist dieser größte Zwang, der einen als Schüler halt auch sozusagen immer so festhält: ›Hab ich es jetzt richtig, hab ich es jetzt falsch?‹ Und deswegen, diese zwei Punkte, nach der Arbeit und vor dem Zurückgeben. Das sind diese zwei, wo man halt so ein bisschen am Bibbern ist, sozusagen, ob es jetzt gut oder eher weniger gut war. #01:30:08-8#

I: Kurzes Stichwort ›Zwang‹, bist du irgendwie unter Zeitdruck oder so, weil du dann (B: Nö, nö) / Wenn nicht / Ruhig sagen. (B: Nö, passt alles) Okay. Ähm, dieser Zwang, der sich da durch Schule und Unterricht zieht, ist der im Deutschunterricht besonders präsent oder wie würdest du das bewerten? #01:30:26-2#

B: Durch dieses, ähm, persönliche Meinung nennen, ja. Also das eigentlich schon. Weil in den anderen Fächern hat man FAKten, (I: Ja) die man wiedergeben muss. Da muss man wirklich seine Meinung meinen. Und, ähm, das wird in den höheren Klassenstufen auch immer schwerer. #01:30:44-0#

I: Und im Umkehrschluss: Gibt es Fächer, wo dieser Zwang nicht da ist? Wo du deiner Kreativität, deine Stärken, deine Phantasie zum Beispiel zum Ausdruck bringen kannst? #01:30:54-4#

B: Ich würde auf jeden Fall sagen, es gibt andere Fächer, aber die haben jetzt nicht unbedingt etwas mit KreativiTÄT sozusagen zu tun. Zum Beispiel Mathematik, entweder hat man es da richtig oder falsch, und da gibt es kein Mittel. Dann ist es entweder richtig oder falsch. Kreativität natürlich in Kunst, aber ob es dann auch wieder die Geschichte des einzelnen ist, ist dann auch wieder eine Frage für sich, aber sonst würde ich schon sagen, dass in Mathematik dieses stupide Richtig-Falsch-Prinzip eigentlich relativ gut ist, weil es diesen Mittelweg nicht gibt. Entweder hat man es richtig oder falsch. Und da gibt es nicht dieses falsch verstanden, falsch aufgenommen und dieses, was Deutsch halt für mich so schwer macht. #01:31:35-3#

I: Okay. Ich kenn das ja auch von meiner Schulzeit, das war nicht anders. Man hat mittags Unterricht, man hat Hausaufgaben zu erledigen, dann muss man so Texte lesen, ständig Prüfungen. Wie kommst du mit dem Druck zurecht? #01:31:50-8#

B: Ähm, also ich versuch es einfach relativ ausgeglichen zu halten. Ich versuch, relativ viel Sport zu machen, sei es verschiedene Hobbys und die dann einfach während der Schule,

ähm, während der Schulzeit, nach der Schule direkt anzuschließen. Das heißt, Fitness direkt danach zu machen oder so. Oder halt einfach Ablenkung durch Freunde, Freundinnen, alles Mögliche sozusagen. (Unterbrechung durch Kellner) Ähm, einfach diese Ablenkung nach der Schule, dass man halt auch dann so einen Cut hat, sozusagen. Schulzeit vorbei, erstmal fertig. Und dann später nochmal einsteigen. Also dass nicht dieses permanente über den Tag verteilt stetige Lernen. #01:32:32-9#

I: Gab es dann aber auch schon mal Situationen, wo dir der Druck irgendwie zu arg war? #01:32:38-5#

B: Nee, das noch nicht. Man hat nur teilweise gemerkt, bei anderen Leuten, dass der DA so ein bisschen arg war, weil dann war es dieses gar keine Zeit mehr. Haben davor noch überall durchtelefoniert: Ja, Formeln. So die Sachen, die gab es schon. Aber persönlich zu arg, würde ich jetzt nicht sagen. Also dass man jetzt so dasaß und so BURNout-mäßig so, das ist mir Gott sei Dank erspart geblieben. #01:33:08-1#

I: Aber bei anderen jetzt auch noch nicht beobachtet? #01:33:10-2#

B: Nee, aber auf jeden Fall dieser extreme Stress, der war schon da. #01:33:14-7#

I: Okay. Du hast schon vorhin gesagt, bei Lehrerinnen und Lehrern ist es, was du positiv bewertest, wenn sie eher locker sind, auch mal auf einen zugehen und ernst nehmen. Gibt es noch andere Punkte, die für dich einen guten Lehrer, Lehrerin ausmacht? #01:33:31-0#

B: Auf jeden Fall, wenn er seine, ähm / Also wir haben einen Lehrer, der ist extrem fasziniert von seinem Fach, aber er erwartet von JEDEM, dass er auch diese Faszination teilt. Und das kann man einfach nicht erwarten, sozusagen. Das ist so das, was eher einen schlechteren Lehrer für mich ausmacht. Dass man halt diese, ähm, dass man sozusagen voraussetzt, dass die Schüler das auch SO lieben. Also, schönes Fach, aber ich muss es nicht studiert haben und sozusagen. Und das versteht der ein oder andere Lehrer leider NICHT. Aber im Umkehrschluss kann man sagen, durch dieses lockere Schema, durch dieses nicht so gezwungene, nicht zu angestrengte, gestresste, ähm, Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler wird es einfach auch einfacher, etwas zu verstehen. Weil wenn der Lehrer dann einfach auch mal was persönlicher sagt und nicht nur immer in die Gruppe, ins Plenum, so und so und so, sondern auch persönlich den Bezug aufbaut, dann versteht man es auch besser, dann merkt man es sich einfach besser. #01:34:39-9#

I: Und ich höre schon so ein bisschen heraus, im Deutschunterricht ist es so? #01:34:44-3#

B: Hm, eher so plenumsmäßig, ja // #01:34:45-6#

I: Ja, ähm, gibt es aber auch auf der anderen Seite irgendwas, was dir im Deutschunterricht zum Beispiel sehr gut gefällt? #01:34:52-1#

B: Ähm, was mir im Deutschunterricht sehr gut gefällt. Ähm, eigentlich ist es, was jetzt eigentlich wieder ein kompletter Widerspruch an sich ist, dass man zu diesen Sachen gezwungen wird. (I: Okay, ja, spannend) Also, man hat diese Verpflichtung und lernt es, weil irgendwann muss man es können. Sind wir uns ja einig. Irgendwann muss man auch mal Sachen machen, die man nicht unbedingt will, und da bereitet der Deutschunterricht einen SUPER darauf vor. (I: Das heißt, das Lernen unter Zwang quasi) Richtig, sowas in die Richtung. Also dass man da einfach auch mal mehr hingedrückt wird und aber auch lernt, damit umzugehen, zu sagen: ›Ich muss das machen und jetzt versuche ich, es trotzdem noch so gut wie möglich zu machen.‹ (I: Okay) (…) Ist ein kompletter Widerspruch, aber ich finde, ähm, ist eigentlich relativ dieses Gute an diesem, dass man so diesen Widerspruch hat von diesen lockereren Fächern wie Wirtschaft et cetera und wirklich diesen strengen Muss-Fach, weil es auch persönlich nicht so das Lieblingsfach ist. Und ja, so setzt sich das dann auch zusammen. #01:35:58-4#

I: Okay. Ja, wir haben uns jetzt viel über literarische Texte, über den Deutschunterricht unterhalten. Wenn du jetzt in der Position wärst, etwas zu verändern im Hinblick auf den Umgang mit literarischen Texten im Deutschunterricht, was würdest du verändern? #01:36:09-8#

B: Was würde ich verändern? Ähm, ich würde auf jeden Fall erstmal Vorschläge von Schülern versuchen mehr zu integrieren. Auf jeden Fall Klassiker müssen auch weitergegeben werden, sonst würde es sich ja auch nicht lohnen, sonst würde es ja auch irgendwann mal diese altertümliche Weitergabe von Texten irgendwann aussterben, also das hat ja dann auch keinen Zweck. Aber, ähm, sozusagen, wenn man zwei Lektüren im Jahr macht, wie jetzt auf unserer Schule, dass die eine etwas älter ist, aber dann auch wieder etwas Neueres. Dass man so eine Balance findet zwischen Neu und Alt und trotzdem interessant und auf die Schüler zugeschnitten und nicht jetzt ein Thema, was jetzt exTREM abwegig ist, sozusagen, auch aus Sicht der Schüler, was jetzt das Interesse erweckt und nicht, ähm, eher so ›Das muss ich jetzt machen‹ hervorruft. #01:36:59-5#

I: Okay. Würdest du, weil wir das jetzt / Hat sich ja so ein bisschen durch das Gespräch durchgezogen, diesen Faktor ZWANG, du hast ja gerade eben gesagt, das hat auch seine positiven Seiten, würdest du versuchen, den herauszunehmen, abzuschwächen? #01:37:14-1#

B: Ich würde es versuchen, ein Stück weit zu lockern, aber nicht dadurch, dass man diesen ZWANG aufhebt, sondern einfach dadurch, ähm, persönlicher einzubeziehen, persönlicher zu verknüpfen und, ähm, einfach spezifischer zu üben, sozusagen. Sei es jetzt auf dieses Erklären, was dieses Schwierige ist, dass man einfach wirklich mal sagt, jetzt ist es keine Arbeit, wo man irgendwie ein Kapitel erklären muss, sondern IRgendwas. Dann hat man Begriffe, sozusagen, Begrifflichkeiten in verschiedenen Kontexten und diese erklären. In, sagen wir mal, vier Begrifflichkeiten in verschiedenen Kontexten und diese werden erstmal erklärt und dann kann man mit dem Schüler aufarbeiten, WIE genau macht man das. Und das dann einfach anwenden auf literarische Texte. So würde ich

halt dieses, ähm, schwere Lernen des Erklärens umgehen oder verbessern eher. #01:38:15-6#

I: Ähm, in dem ganzen Gespräch jetzt, zum Thema Deutschunterricht, literarische Texte, Schule, Unterricht allgemein, haben dir jetzt irgendwelche Fragen gefehlt, die ich noch hätte stellen können? #01:38:29-1#

B: Also, eigentlich keine. Ich fand es relativ auch spannend mal die andere Seite so zu sehen und sich mal darüber zu äußern, weil man REdet nie darüber. Also das ist auch so eine Sache, der Deutschlehrer weiß nicht, was die Schüler über den Deutschunterricht denken. Also vielleicht denkt er, die Schüler finden es SUper. In Ehrlichkeit denken sie sich alle: ›Muss ja nicht sein.‹ (I: Ja) Aber, ähm, diese, einfach mal auch aussprechen, fand ich sehr gut. (I: Okay) Fragen haben mir keine gefehlt. #01:38:59-4#

I: Okay gut. Dann beende ich das.

Anlage III: Transkription des Interviews mit ›Lukas‹

Transkriptionszeichen

Wort- und Satzabbrüche werden mit ›/‹ markiert.	Und hier ist es halt / Wenn er zum Beispiel TREtet, dann ist so wie das Rascheln der Blätter.
Pausen ab ca. 3 Sekunden werden durch ›(…)‹ markiert.	Es gibt viel Information. (…) Einzelne Fachbegriffe machen den Text sachlich.
Sprecherüberlappungen werden mit ›//‹ gekennzeichnet. Bei Beginn des Einwurfes folgt eine ›//‹. Der Text, der gleichzeitig gesprochen wird, liegt dann innerhalb dieser ›//‹ und der Einwurf der anderen Person steht in einer separaten Zeile.	I: Guckst du, was andere an Noten haben, oder ist es etwas, was dir // #01:18:47-1# B: Wir tauschen immer Noten aus.
Besonders betonte Wörter oder Äußerungen werden durch VERSALIEN gekennzeichnet.	Und zum Beispiel, wenn du eine Zelle hast, dann wird die ZELLE genau beschrieben, und da ist es was anderes.
Unverständliche Wörter werden mit ›(unv.)‹ gekennzeichnet. Vermutet man einen Wortlaut, wird die Passage mit einem Fragezeichen in Klammern gesetzt.	Die erzählen was über diese Bezeichnung, aber da ist es (unv., sachlich?) so, als wüssten die nicht wirklich, eigentlich wirklich GAR nicht, um was es geht.

Es wird eine inhaltlich-semantische Transkription verwendet; es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Wortverschleifungen werden an das Schriftdeutsch angenähert (Beispiel: ›So n'Buch‹ wird zu ›so ein Buch‹). Wortverkürzungen werden genauso geschrieben, wie sie gesprochen werden (Beispiel: ›runtergehen‹ statt ›heruntergehen‹, ›mal‹ statt ›einmal‹). Die Satzform wird beibehalten, auch wenn sie syntaktische Fehler beinhaltet. Dialekte werden möglichst wortgenau ins Hochdeutsche übersetzt. Wortdoppelungen werden nur erfasst, wenn sie als Stilmittel zur Betonung genutzt werden. Rezeptionssignale, Fülllaute und Einwürfe aller Personen

(›hm, ja, aha, ähm‹ etc.) werden transkribiert. Die interviewende Person wird durch ein ›I:‹, die befragte Person durch ein ›B:‹ gekennzeichnet.

Das Interview mit ›Lukas‹

I: Ich hab dir zu Beginn eine Kurzgeschichte mitgebracht. Ähm, hast du den Namen Franz Kafka schon mal gehört? (B: Noch nicht) Ähm, du siehst, es ist nur eine Seite. Nimm dir einfach mal kurz die Zeit, lies sie einfach durch. Und wenn du es durchgelesen hast, sag mir einfach, was ist dein erster Eindruck von der Geschichte. Was hältst du davon, was denkst du da drüber? (B liest) Okay, fertig? (B: Ja) Du kannst sie auch gerne bei dir behalten. Okay, ja. Was ist so dein erster Eindruck von dieser Kurzgeschichte? #00:05:00-7#

B: Also ein paar Fachbegriffe, wenn es überhaupt welche sind, kannte ich / Habe ich noch nie gehört. Ähm, diese Bezeichnung, ›Odradek‹ oder wie man das ausspricht, ähm, kenne ich nicht. (…) Irgendwie (…) das hat nicht / Man hat / Am Anfang, das hat nicht wirklich eine Einleitung gehabt, hatte ich das Gefühl. (I: Okay) Ähm, (…) also schon in einer Art, aber es ist / Ich wusste nicht wirklich, um was es jetzt wirklich geht, eigentlich. Unrealistisch auf jeden Fall. (…) Den Zusammenhang mit den Sternen und Stäbchen hab ich nicht verstanden. (I: Ja) (…) Also erst einmal, in der ersten / In den ersten paar Abteilungen von dem Text hat es sehr sachlich gewirkt. Und eigentlich auch etwas realistisch, hab ich das Gefühl. Aber so ab der Hälfte war das einfach irgendwie (…) eine Art Kindergeschichte. Also nicht, ja (…), nicht mehr realistisch und nicht mehr sachlich. (I: Okay) Eigentlich ist es nicht das, was ich / Dieser Teil war jetzt nicht, also, die letzten drei Abteilungen, das war nicht das, was ich mir unter Literatur vorgestellt habe. #00:07:00-2#

I: Und, ähm, du hast jetzt gesagt, dass du (…), dass du die erste Hälfte, wie du sagst, so realistisch findest und die zweite Hälfte eher unrealistisch. Was ist daran unrealistisch, würdest du sagen? #00:07:22-7#

B: Ähm. (…) Die / Da ist überhaupt keine Sachlichkeit da, denke ich. Das ist, also / Ich glaube, das Ziel von diesem Text ist erst so eine Art, ähm, Sachtext, also, und ein anderer Teil ist roMAN-mäßig. (I: Okay) (…) Ja. (I: Okay) (…) Und ein kleiner Teil hat überhaupt nichts damit zu tun gehabt. Find ich. Also ich konnte nicht, jetzt nicht, ein Fazit / Wenn ich jetzt ein Fazit daraus ziehen müsste, hätte ich keins gefunden. #00:08:10-2#

I: Okay. Ähm, ja, es ist ganz interessant. Du hast jetzt gesagt, der Text besteht aus quasi drei Teilen, wenn man möchte. Sachlich, dann ein Teil, den du als eine Art Kindergeschichte beschrieben hast, unrealistisch, unsachlich, und einen dritten Bereich, der GAR nicht einzuordnen ist. (I: Ja) Ähm, gehen wir mal jeden Teil durch. Also zunächst mit dem sachlichen Teil, der ist vielleicht am einfachsten. Ähm, was würdest du sagen, was sind da jetzt die Elemente, woran du erkennst oder für dich erkennst, dass es ein SACHlicher Text ist? Was würdest du sagen? #00:08:48-0#

B: (…) Es wird viel Information / Es gibt viel Information. (…) Einzelne Fachbegriffe machen den Text sachlich. Zum Beispiel halt ›Studien‹ oder die einen sagen das Wort, oder der Satz, der erste Satz eben, ›stammt‹ oder ›Bildung‹, diese großen Fachbegriffe. (I: Ja) (…) Und ja. #00:09:33-7#

I: Okay. Und der zweite Teil, der UNsachliche, unrealistische Teil, welche Elemente sind da drin, die deiner Meinung nach unsachlich, unrealistisch macht? #00:09:46-7#

B: (…) Naja, dass die / Also erst einmal soll das / Wird hier beschrieben, dass es ein, irgendein Wort sein soll, und dann am Ende kommen die erst so zu dem Art entscheidenden / Die sagen, dass es irgendein Lebewesen sein soll und dass er im Haus wohnt und Winzigkeit / Da gibt es keine wirklichen Fachbegriffe. Treppenhaus, Gänge, das ist so eine Art Roman eher. Also ein Roman auch, wird auch total sachlich, aber das ist es nicht wirklich, nee. #00:10:24-3#

I: Okay. Ähm, mich interessiert eben, woran du das festmachst genau. Also versuch es mal zu beschreiben, ähm, das Romanartige. Vielleicht anhand bestimmter Ausdrücke, Wörter oder Sätze. #00:10:38-1#

B: (…) ›Es klingt etwa so, wie das Rascheln‹, also dieser kleine Teil hier, ›in gefallenen Blättern‹, (…) diese genauen Beschreibungen, wie einzelne Vorgänge passieren. #00:10:52-5#

I: Okay. Aber das hast du ja im sachlichen Teil, Texten auch. Also, in Sachtexten, wie zum Beispiel, denk an einen Physiktext im Lehrbuch oder einen Text im Biologiebuch. Die sind ja AUCH sehr genaue Beschreibungen. Wo ist da der Unterschied? #00:11:09-0#

B: Das ist eine andere Art Beschreibung. Das ist (…) nicht / Zum Beispiel in so wie Physik ein Text, da ist es nur auf dieses eine bezogen. Dieser eine Teil, worum es geht. Und hier ist es halt / Wenn er zum Beispiel TREtet, dann ist so wie das Rascheln der Blätter. Und zum Beispiel, wenn du eine Zelle hast, dann wird die ZELLE genau beschrieben und da ist es was anderes. Das ist / (…) Denk ich. #00:11:41-7#

I: Ja, also zum Beispiel mit Vergleichen. (B: Ja) Also wie, ähm, ›wie das Rascheln der Blätter‹. Okay. Gehen wir mal noch in diesen dritten Teil rein. Den konntest du jetzt, wie du gesagt hast, nicht wirklich zuordnen. Welcher Teil war das genau im Text? #00:11:59-9#

B: Ich denk mal, DER hier. #00:12:03-0#

I: Also ab dem dritten Abschnitt quasi? Oder? #00:12:07-2#

B: (…) Ich weiß nicht, aber ich glaub, die / Ein paar Sätze hab ich, ähm, also grammatikalisch habe ich ein paar nicht verstanden. Ich weiß jetzt nicht, ob das, ähm, jetzt wirklich grammatikalisch falsch war oder ob das jetzt (…) / Also zum Beispiel ›man wäre versucht zu glauben‹, das hab ich noch nie gehört, diese Art Grammatik. Hm. #00:12:38-3#

I: Das heißt, ähm, ›man könnte vermuten‹ oder ›man könnte sich vorstellen, dass‹, ähm / Aber was ich jetzt interessant fand, dass du gesagt hast, dieser dritte Teil, den konntest du nicht zuordnen. Du konntest ihn jetzt weder zu diesem sachlichen Teil zuordnen noch zu dem Romanhaften, wie du es genannt hast. Ähm, was ist da die Schwierigkeit? #00:13:06-3#

B: Weil die da kein einziges Mal irgendwelche Fachbegriffe von DEM hier verwendet haben. Weder ›Odradek‹, glaub ich, nee, noch, ähm, irgendwas aus Slowenien oder slawisch. (I: Genau) Ähm, die haben da was von Sternen und Stäben gesprochen, deswegen. Das war schon, das war eher hier, da. Da hatte ich es wieder. Da war es sachlich, da war der hier irgendwie wieder eine Art sachlich und dann zusammengemischt. #00:13:36-8#

I: Okay. Ich weiß nicht mehr, wo du es gesagt hast, aber irgendwie bei einem Teil oder vielleicht auch auf das Ganze bezogen, hast du gemeint, das ist nicht das, was du dir unter Literatur vorstellst. #00:13:47-1#

B: Allgemein. Also allgemein gemeint von mir. #00:13:52-6#

I: Okay. Was stellst du dir denn unter Literatur vor? #00:13:58-5#

B: Eben eher von, zum Beispiel von diesem Abteil am ehesten der erste. Der Anfang. Oder halt / Es kommt drauf an, von welchem Abteil von Literatur. Literatur hat ja viele Abteile. #00:14:16-3#

I: Verschiedene Texte meinst du? (B: Ja) Okay. Wieso gerade der erste Abschnitt? #00:14:25-5#

B: (…) Ehrlich gesagt, boah. (…) Jetzt weiß ich grad gar nicht mehr, was ich gesagt habe, warum ich das gesagt habe. Das ist halt alle einzelne / Ich denk, das sind alles einzelne Abteilungen von Literatur. #00:14:44-3#

I: Okay, du meinst, es kommen verschiedene Arten von literarischen Texten drin vor? (B: Ja) Okay. Könntest du mal versuchen, das zu bestimmen, also in deinen eigenen Worten, welche TextARTEN da drin vorkommen? #00:15:04-7#

B: (…) In meinen eigenen Worten, also beschreiben? Also / #00:15:10-6#

I: Also, du hast ja gemeint, du hast den Eindruck, da sind ganz viele verschiedene Texte in dem Text drin. Ja. Also, du hast ja schon genannt, Romanhaftes ist drin. Ähm, vielleicht auch, ich weiß nicht, Märchenelemente oder sowas. #00:15:29-5#

B: Ja, ähm. (…) Also halt eben Roman. So eine Art Roman. Eine Art Bericht. Ja, nee, Bericht eher nicht. Ähm / #00:15:48-5#

I: Du meinst diese ganz genau Darstellung da? (B: Ja) Okay. #00:15:52-0#

B: (…) Und eine Art norMALE Geschichte. Also normal. Nicht wirklich Roman / Also eine normale Geschichte. Ein bisschen hier, ein kleiner Teil. #00:16:06-0#

I: Okay. (…) Du hast ja auch gemeint, du konntest jetzt kein Fazit aus der Geschichte ziehen. Wieso war das nicht möglich? #00:16:23-2#

B: (…) Wie gesagt, weil verschiedene, meiner Meinung nach, verschiedene, ähm, Textelemente drin, Textsorten drin waren. Und durcheinander war. Literatur stelle ich mir geordnet vor. (I: Okay) GEORDneter. Und in solchen Texten wird sowas wie ›Odradek‹, sowas, wirklich / Also da steht zwar schon: ›stammt aus dem Slawischen‹. Also erst wurde es so / Klang es so, als wüssten die genau, um was es geht, ›stammt aus dem Slawischen‹, und dann suchen sie aufgrund dessen die Bildung des Worts. Also hat irgendwie nicht Sinn gemacht, also, find ich. (…) Es hat keinen Zusammenhang gehabt, finde ich. (I: Okay) #00:17:17-8#

I: Also du meinst, als sie am Anfang versuchen, noch so, man guckt zum Beispiel ins Wörterbuch oder Lexikon und versucht herauszufinden, was dieses ›Odradek‹ ist, und dann wird auf einmal das ganz genau beschrieben, wie es aussieht. (B: Ja) (…) Stell dir vor, du müsstest jetzt aber in der Arbeit was schreiben. Ähm, was würdest du zum Beispiel schreiben, wenn die Frage wäre: ›Worum geht es in der Erzählung?‹ #00:17:46-1#

B: (…) Das wäre ein bisschen schwierig, aber / Also man könnte die Bezeichnung ›Odradek‹ erwähnen auf jeden Fall. #00:18:05-1#

I: Also, dass es um ein Wesen geht, das Odradek heißt? (B: Ja) Okay. (…) Warum ist das / Also du hast schon wieder gesagt, dass das schwierig ist. Warum ist es schwierig, auf die Frage zu antworten? #00:18:21-0#

B: (…) Es ist, ähm (…) / Also der, allgemein die ersten paar oder der erste TEIL, ähm, klingt erst einmal auch ein bisschen so, als wüssten die überhaupt gar nicht, um was es geht. Also, nee, um was / Was diese Bezeichnung ist. Und dann erzählen die, was das macht. Das ist / (I: Okay) Ich würde jetzt in der Arbeit natürlich ein paar Sachen, ähm, rausziehen und / Aber wenn man jetzt / Wenn ich jetzt in der Arbeit, jetzt da was schreiben würde und das Geschriebene, da könnte ich jetzt mit dem Geschriebenen nicht, denke ich, wahrscheinlich nicht wirklich viel anfangen. #00:19:17-1#

I: Okay, also was du dann daraus machen würdest? (B: Ja) Was für Sachen würdest du da rausziehen, wie du es gesagt / Wie du es genannt hast? #00:19:24-9#

B: (…) Also erst einmal würde ich deutlich schreiben, dass es irgendwie keinen Sinn macht, der Text. (I: Okay) Vielleicht, und dann noch bisschen darüber schreiben, vielleicht. Dann irgendwie nochmal auf diese Punkte kommen, auf diese einzelnen, was das für ein Wesen ist, was da sachlich darüber geschrieben wird. #00:20:19-7#

I: Okay. Also macht der Text keinen Sinn? #00:20:22-3#

B: (…) Wie gesagt, es ist halt / Die erzählen was über diese Bezeichnung, aber da ist es (unv., sachlich?) so, als wüssten die nicht wirklich, eigentlich wirklich GAR nicht, um was es geht. (I: Okay) Ähm, (…) und dann HIER, ja, wird das (unv.) erzählt. Hm. #00:21:02-5#

I: Ja. Also, wenn ich das so versuche jetzt nachzuvollziehen, du meinst also, es ist seltsam, einerseits geht es, wird es im Text so beschrieben, als wüsste man, um was es sich handelt. (B: Ja) Er wird ganz genau beschrieben, hat Beine, kann lachen und so weiter. (B: Ja) Und auf der anderen Seite, ähm, sagt der Text, man weiß gar nicht so richtig, was das ist. (B: JA) Okay. Ähm, versuch vielleicht, vielleicht versuchen wir trotzdem einmal die Frage zu beantworten: Was könnte dieses Odradek sein? Was ist damit gemeint? #00:21:34-6#

B: (…) Dass dieses Lebewesen vielleicht aus Slowenien stimmt, STAmmt. Ich weiß es nicht. (…) Also falls das jetzt nicht, ähm, Texte sind, die eigentlich komplett auseinander gehören, dann würde ich halt einzeln, zu den einzelnen Abteilen zuordnen. Aber wenn es jetzt komplett ZUSAMMENgehört, dann ist es / Würde ich erst einmal schreiben, dass es ein Lebewesen aus Slowenien ist oder so etwas ÄHNliches. #00:22:01-8#

I: Okay. (…) Aber es wäre schwierig? (B: Ja) (…) Ähm, könntest du dir vorstellen, dass so ein Text auch bei dir im Deutschunterricht behandelt wird? #00:22:32-9#

B: Hm, neunte Klasse, eher nicht wirklich. Aber / JA, gut, in der Schule könnte sowas drankommen. Halt sowas, wie das hier jetzt. Sowas. Warum macht es keinen Sinn? Warum / Also die geben uns sowas, wir lesen es durch. So wie das hier eben grad. #00:22:53-7#

I: Okay. Also, wie wir jetzt darüber gesprochen haben, meinst du? (B: Ja) Ähm, du hast aber grad auch so gemeint, für die neunte Klasse eher nicht. Warum? #00:23:01-5#

B: (…) Ich kann es mir einfach nicht vorstellen, dass JETZT, also, nee, dass sowas jetzt behandelt wird. Also nicht wegen dem Schwierigkeitsgrad, sondern halt einfach / In der Schullaufbahn werden eher logische Texte behandelt. Einfach alles so Standard. Eine Zusammenfassung schreiben, Zeilenangaben, so. Aber sowas, glaub ich, eher nicht wirklich. Sowas findet man / Schule ist ja eher was für das SPÄTere Leben, aber sowas wird man nicht wirklich / Findet man nicht jeden Tag im späteren Leben, also von daher, denke ich, nicht wirklich. #00:23:57-8#

I: Ähm, wie müsste der Text sein, damit er für das spätere Leben ist, oder, ähm, sagen wir mal, sinnvoll ist oder notwendig ist? #00:24:13-1#

B: (…) Ich würde, ähm, zum Beispiel diesen Teil DAhin, dann diesen romanischen Teil dahin und dann weiterschreiben und DA weiterschreiben. (I: Okay) Dann würde / ODER davor halt was schreiben, weil da ist ja / Das ist ein Hauptteil, das ist halt dazu noch zu dem und dem was schreiben. Das ist / Irgendwie diese anderen Texte sind eine MIschung aus den und den, eine Art Mischung aus den und den, aber bei den zwei ist es ziemlich deutlich. Also romanisch und sachlich. #00:24:53-8#

I: Ähm, kommen wir noch einmal kurz zu dieser Sache / (unv.) In der neunten Klasse bei euch, wie du gesagt hast, eher Texte, die logisch sind und die für das spätere Leben geeignet sind. Fällt dir spontan ein Beispiel ein für so einen Text, den ihr vielleicht auch schon behandelt habt im Unterricht, der eher passen würde? #00:25:19-4#

B: Speziell nicht, aber wir haben ein paar Texte behandelt, wo wir zum Beispiel eine Verfassung schreibst / Zusammenfassung schreibst oder sowas. #00:25:28-3#

I: Okay. Weißt du noch, welche Texte das waren? #00:25:32-0#

B: Nee. Das ist halt auch schon letztes Schuljahr gewesen. #00:25:36-4#

I: Okay. Und dieses Schuljahr habt ihr jetzt noch keine / (B: Nee, Grammatik) Also noch keinen Text behandelt? (B: Nee) Ähm, wenn du jetzt an die gesamte Schulzeit denkst, fallen dir da Texte ein oder sind dir irgendwelche Texte hängengeblieben, wo ihr, die ihr schon mal behandelt habt? #00:25:56-8#

B: (…) Wir haben am Anfang vom Schuljahr was in (…) / Boah, das fällt mir jetzt gerade eben erst ein. Wir haben / Ich weiß nicht, ob es in Religion oder in Deutsch war, aber ich habe grade das Gefühl, dass wir das in beiden Fächern gemacht haben. (I: Ja) Da muss ich nochmal fragen, warum, ja, egal / Jedenfalls haben wir da, je nachdem, wo, in welchem Fach das war, (I: Ja) haben wir einen Text über, ähm (…) / Dass halt Konsumenten von Jugendlichen, also / Ich kann diesen Text jetzt nicht genau beschreiben, aber (…) es waren auf jeden Fall mehrere Texte. Da waren halt Informationen über, ähm, Jugendliche, wie sie sich fühlen, wenn sie was kaufen, (I: Ja) wenn sie es haben wollten und immer noch haben wollen. Und dass sie noch vor der Schule um fünf Uhr morgens schon in Kaufläden sind und schon Sachen kaufen. #00:27:25-0#

I: Okay, das hört sich aber jetzt eher so nach einem Sachtext an und nicht / (B: JA, genau) Okay. Weil wir sind ja bei literarischen Texten. Die lassen wir außen vor. Schau mal, hast du von diesen Büchern schon mal was gehört? Sind die dir schon mal begegnet? (…) (B: Nein) Das sind die Lektüren, die man liest und behandelt, zurzeit, wenn man den Realschulabschluss macht. Also dann in der Zehnten. Was denkst du jetzt bei diesen / Wenn du jetzt diese vier Bücher siehst, ähm, was ist so dein Eindruck? #00:28:18-2#

B: Ein Roman, (…) also eine normale Geschichte, (…) Sachtext, aber da steht halt ›Roman‹, das sieht mehr nach einem Sachtext aus, aber wenn da steht ›Roman‹, dann / Wenn da jetzt steht ›Der Junge, der nicht wusste, wo er war‹, dann, das stell ich mir eher unter Roman vor. (I: Ja) Das ist sowas wie, (…) ähm, (…) ähm, oh, mir fällt grad der Name nicht ein. Wie heißt es, wie, ähm / Zum Beispiel, wo normale Geschichten, realistische, also meistens sind die auf wahren Begebenheiten / Vielleicht kommt Ihnen der Name Friedrich Schiller bekannt vor. (I: Ja) Das ist so / Sowas stelle ich mir darunter vor. (I: Okay) #00:29:23-1#

I: Du hast grad Schiller genannt. Habt ihr den schon mal behandelt, einen Text von dem im Unterricht? #00:29:28-9#

B: Ja. Ich hab mal eine GFS drüber gemacht. Glaub ich // #00:29:32-8#

I: AH, okay. Was hast du, über welche / Über welchen Text hast du da deine GFS gemacht? #00:29:39-1#

B: Ich hab, ähm, nicht / Über die / Nee, das war über die EntSTEHung / Ich hab eine GFS zur Entstehung von diesem Buch gemacht. #00:29:49-6#

I: Okay. Welches Buch war das? #00:29:50-5#

B: Ähm, boah, warte mal. Ich glaube, das war *Der Schimmelreiter*, NEIN / (…) Es war auf jeden Fall der, der mit (…) / Schimmelreiter / Halt, es war so, wo sich irgendwie Schweiz vereinigt. (I: *Wilhelm Tell*?) JA, *Wilhelm Tell*, genau. Ja, über die Entstehung von *Wilhelm Tell*. #00:30:34-6#

I: Und, hast du *Wilhelm Tell* auch selbst gelesen? #00:30:37-3#

B: JA, wir haben es gelesen. (unv.) (I: In der Schule?) Ja. #00:30:43-5#

I: Okay. Weißt du noch, wie ihr das gemacht habt? Wie seid ihr da vorgegangen? (B: Reihum) Also zusammen gelesen? (I: Ja) Habt ihr auch eine Arbeit dazu geschrieben? #00:30:57-1#

B: Ui. (…) Glaub ich nicht. (…) Nee, glaub ich nicht. #00:31:11-8#

I: Versuch dich mal zu erinnern, wenn ihr schon mal literarische Texte im Unterricht hattet. Egal ob es jetzt Kurzgeschichte ist oder längere Texte wie ein Roman oder ein Drama oder eine Tragödie. Ähm, was habt ihr damit gemacht im Unterricht? #00:31:29-4#

B: (…) Ähm, gelesen. Das Übliche halt. Und dann, ähm, eine Zusammenfassung oder Einteilen in Abschnitte, einteilen. Ja, das Normale halt. (I: Okay) Was man eigentlich überall macht. #00:31:54-1#

I: Was ist das Normale, das man überall macht? #00:31:57-1#

B: (…) Also in den meisten Schulen, meine ich damit. (I: Ach so) Ähm, halt zusammenfassen, zum BEIspiel. #00:32:05-9#

I: Okay, also nur den Inhalt zusammengefasst? (B: Ja, Inhaltsangaben) Okay. Und wie findest du das, (…) dieses Vorgehen? #00:32:16-0#

B: (…) Geduldsarbeit. Ähm, (…) UI. Hab ich mir noch nicht wirklich darüber Gedanken gemacht. #00:32:54-7#

I: Okay. Und wenn du jetzt hier im Moment dir Gedanken machst, so, ist das eine Art und Weise, die du gut findest, wie man mit Texten umgeht, würdest du dir da gern was anderes vorstellen? Oder / #00:33:11-0#

B: (…) Da ist halt, ähm, normal, wie man es so macht, fällt mir jetzt kein anderer Weg ein, wie man mit sowas umgehen könnte. #00:33:35-1#

I: Okay. Dass man es zusammen liest, zusammenfasst. (B: Ja) Okay. Ähm, ja, ihr habt dann auch schon Inhaltsangaben in der Arbeit geschrieben, wie bereitest du dich darauf vor? #00:33:50-4#

B: Schon ewig her. Ich hab mir Inhaltsangaben angeguckt, die wir in der Schule gemacht haben oder die wir als Hausaufgabe gemacht haben. Paar Texte rausgenommen, die ich nicht kannte, und da das versucht. (I: Okay) Ja. #00:34:19-9#

I: Ähm, würdest du dir manchmal wünschen, andere Texte im Deutschunterricht zu behandeln? #00:34:26-0#

B: Ja. Eine Art Roman. #00:34:31-9#

I: Was wäre das? #00:34:35-1#

B: (…) Die Vorgehensweise? Oder / #00:34:38-5#

I: NEE, was für einen Text zum Beispiel du gerne behandeln würdest im Deutschunterricht. #00:34:42-2#

B: (…) Bestimmter Text? Oder / (I: Genau oder bestimmte Arten von Texten) (…) Ja (…) #00:35:15-9#

I: Keine. #00:35:17-4#

B: Ne. (…) Eine bestimmte Art Blatt, wo ein Roman draufsteht. Also es ist schwierig, jetzt auf ein Blatt / Oder wir kriegen halt einen Roman, kurz, ein kleines Buch, lesen es / SO wie halt zum Beispiel *Wilhelm Tell*, was wir lesen sollten. Sowas. Und dann am Ende schreiben wir dann eine Arbeit drüber. Ja. #00:35:44-0#

I: Ja, und das macht ihr jetzt zurzeit. Aber wenn du was verändern könntest, gäbe es da irgendwas, was du anders machen würdest? #00:35:53-5#

B: Texte behandeln? #00:35:55-5#

I: GEnau oder ob du ganz bestimmte Texte behandeln würdest, wenn DU jetzt entscheiden könntest, als Deutschlehrer. Ob du andere Texte nehmen würdest. Oder ob du das einfach so beibehalten würdest, wie es zurzeit ist. #00:36:09-1#

B: Nee. Ja, Romane. Es ist / Roman ist halt, ist halt nicht / Das Problem ist, bei Romanen, es ist nicht wirklich fördernd für die Schüler. Also in einer Art SCHON. Halt physisch, ähm, im Kopf schon halt, dass man mehr weiß, wie man mit sowas umgeht, aber solche Romane kommen / Das BRAUcht man nicht unbedingt im späteren Leben. (I: Ja) Natürlich sollte man bisschen (…) / Natürlich soll man möglichst jede Art von Text behandeln, damit man ein Gefühl hat dafür, aber in der Schule ist es immer nur Sachtext oder sowas. Und nie wirklich / Wir hatten bis jetzt nur einmal so eine Art Fabel halt. (I: Okay) Immer eigentlich, immer nur Inhaltstexte. #00:37:01-0#

I: Okay. Aber du siehst ja, das sind dann so Texte, die dir dann noch begegnen werden, oder vielleicht in der Zwischenzeit dann auch wieder andere, oder solche Texte wie der hier, kann schon noch sein, dass die kommen. Die Frage ist, ähm, warum macht man das? Was könnte der Sinn dahinter sein? #00:37:22-7#

B: (…) Wahrscheinlich Texte verstehen, Fehler aus dem Text raus / Damit die Schüler vielleicht Fehler aus dem Text rausziehen, wie man es besser machen könnte. (I: Okay) Damit man ein Gefühl für Texte hat. #00:37:36-1#

I: Hm (bejahend). Du hast ja vorhin auch gemeint, es geht auch immer darum, für das spätere Leben was rausziehen zu können. Was WÄRE das in dem Fall? In der Auseinandersetzung mit solchen Texten. Was wäre da der Nutzen für das spätere Leben? #00:37:54-4#

B: (…) Ja. Je nach Beruf. (I: Okay) Oder je nachdem, wo man sich interessiert. (…) Aber damit man halt möglichst viel Auswahl hat, sollte man JEDE Art, wegen / (…) Ja. #00:38:24-1#

I: Okay. Jetzt haben wir über die Texte in der Schule gesprochen. Liest du für dich zuhause privat auch Bücher, Texte oder ähnliches? #00:38:32-7#

B: Ja, Romane. #00:38:34-1#

I: Okay. Was liest du da so? #00:38:37-0#

B: Ich habe jetzt mit einem / Also meiner Meinung nach der beste Roman, den ich je gelesen habe. (I: Okay) Der hieß *iBoy* von Kevin Brooks. Ja, der war ganz interessant. #00:38:50-6#

I: Worum geht es da? #00:38:52-1#

B: Das ist ein Junge, der ist wahrscheinlich aus Amerika, ähm, das ist ein amerikanischer Schriftsteller wahrscheinlich. Ähm, der heißt halt Tom Harvey. Der, ähm, der denkt auf dem Schulheimweg, ein ganz üblicher Tag, ähm, ist er Richt / will er nach Hause, aber ein Mädchen, wo mit er / Mit der er seit klein auf aufgewachsen war, ähm, (…) hat ihm / ALSO die konnten jetzt, weil sie jetzt nicht mehr zusammenwohnen, glaub ich, war das nochmal, ähm, hat sie gesagt, dass sie sich um vier Uhr bei ihr treffen sollen. Und dann ist er grad auf dem Weg zu ihr, aber das war eine / Die / Das war ein Ort, der hieß, den nannte man ›Crow Town‹, und das war so ein gestorbener Ort, so ab / So wie nebelmäßig. Da waren ein paar Truppen von Kindern, Jugendlichen eben, und dann ist er halt ein paar Minuten früher vor ihrem Haus angekommen und hat auf die Uhr geschaut. Dann denkt er sich: ›Ah, sie hat ja gesagt circa vier und nicht exakt vier, also gehe ich einfach hin, geh ich einfach rein.‹ Und dann schreit auf einmal jemand ›Tom‹ oder ›Harvey‹ oder so, und dann FLIEgt ein iPhone aus / Das war kein Haus, das war ein Stockwerk, ähm, eine Wohnung, das waren nur Wohnungsabteilungen, (I: Ja) und dann fliegt ein Handy in seinen Kopf und dann bleibt das im Kopf drin, (I: Okay) und dann (…) anscheinend und dann sind da noch Bruchteile, die man, ähm, die Ärzte nicht entfernen konnten, sind dann im Kopf geblieben und das hat ihm dann FÄHIGkeiten verliehen, also überdurchschnittliche Fähigkeiten. Also zum Beispiel, er konnte dann später Stromschläge / Also die FREUNDin, die Lucy, die, mit der er aufgewachsen war, die waren 15 und 16 / Also sie war 15 und er, die Hauptperson, also von der erzählt wird, der ist 16, also der Tom. Und die Lucy wird vergewaltigt und von so einer Truppe, und der, ihr Bruder Ben wird zusammengeschlagen und Gesicht aufgeschlitzt und so. Und dann / DA er halt diese Fähigkeiten hat, also der ist eine Art zwei Personen. Also einmal Tom Harvey, normaler Mensch. Er kann sich immer umschalten zwischen / Und dann wird er iBoy genannt und das Buch heißt auch *iBoy*. Wegen iPhone, weil ein / (I: Weil das im Kopf ist) JA. Und dann hat er halt Fähigkeiten. Zum Beispiel, er kann Stromschläge auslösen, er kann sich in JEDE, jede Art, in alles einloggen, einhacken, ohne dass er wirklich anstrengt, körperlich oder physisch generell anstrengen muss. Er kann halt alles machen, was ein iPhone kann UND noch ein paar Sachen mehr. Ja, und dann / Ist halt irgend / Dann ist halt jemand, ähm / Deshalb sind auch ein paar Jungs, die in der Nähe von denen leben, sind halt auch die, die Lucy, ähm, vergewaltigt und ihr Bruder geschlagen haben. Der rächt sich an denen mit den Fähigkeiten, indem er, ähm, halt die verletzt oder aus dem Fenster schmeißen will, oder so. Ja. Irgendwann kommt halt so ein Howard Ellman, den man nicht kennt, wo die Polizei sich mit äußerster Vorsicht nähert an den Typ. Also man weiß in der Gegend, dass er so, dass er richtig gefährlich ist. (…) Hm, ja. Und dann trifft es / Und dann kriegt der Howard Ellman / Also NIEmand weiß, dass der diese Fähigkeiten hat. Also nur so nebenbei. Niemand WEISS das, er behält es für sich, lügt seine Oma an, mit der er lebt, weil seine Mutter und Papa gestorben sind. Also seine Mutter wurde überfahren, von diesem Ellman, was er dann aber später erst herausfindet. Und dann findet / Und dann klingelt auf einmal / Diese Lucy, als sie sich besser fühlt, sind sie oben auf dem Dach von der Wohnung, abends, was richtig schön ist, und dann als wieder alles zu Ende ist, ähm, ist zwei Uhr nachts, ähm, schaltet er sich / Also im Bett, auf dem Bett schaltet er sich in iBoy um, hackt sich in ein paar Sachen, paar Informationen halt. Er weiß halt alles, ähm, und dann informiert er sich ein bisschen und auf einmal klingelt es halt. Und dann stehen da ein paar Truppen. Die Jungs, die man kennt, und einfach die / Und dann

noch dieser Howard Ellman, dieser Gefährliche. Und dann lockt der den gewiss ins Auto, fahren die weg, fahren weg und dann in einer Scheune, wo kein Empfang ist, wo der iBoy AUSgestellt wird, auf Matsch, ohne dass der das will. Diese Fähigkeit hat er nämlich nicht, sich an jedem Ort anzuschalten, ähm, und alles machen kann. Und dann wird seine Freundin, die Lucy, ähm, angebunden und dann werden die verletzt und dann TUT er / Die haben alle ihre Handys in der Hosentasche, und dann tut der Tom Harvey, also der, die Hauptperson, tut dann mit / Tut dann dafür sorgen, dass JEDer Mensch auf der Welt bei denen anruft, ohne dass sie es merken. (I: Okay) Und dann hitzt sich das auf, bei allen in der Hose, und dann PLAtzen die und dann fliegen Fleischfetzen rum. Und dann befreien die sich irgendwie und dann ist fertig. (I: Okay) ABER da war jetzt noch mehr, das war jetzt nur eine kleine / Da war schon noch mehr. #00:44:52-3#

I: Hört sich so an, als hättest du es richtig verschlungen, das Buch. Also, hat dir gut gefallen? (B: Ja) Wie liest du so ein Buch? Also wenn du das für dich zuhause liest. #00:45:02-8#

B: Also dieses Buch, das war, das hatte 350 Seiten. Das habe ich, ähm / GEStern habe ich aufgehört und vorgestern habe ich angefangen. (I: Oh) Also NEIN, also nein, nein, nein. Also QUAsi. Ich hab zwei Tage dazwischen Pause gemacht. Also gestern habe ich aufgehört, da habe ich eine Hälfte gelesen, aber ich habe mich nicht angestrengt. Ich bin in der Schule / Ich hab ein paar Mal den Bus verpasst morgens, weil ich von halb neun automatisch bis halb drei Uhr morgens dieses Buch gelesen habe. Halt nicht aus Zwang, aus Anstrengung, sondern weil das Buch so interessant war, habe ich halt eine Nacht das gelesen, zwei Tage Pause gemacht, was anderes gemacht, ähm, und dann wieder angefangen zu lesen, den Rest fertig. (I: Okay) Ich hatte da / Diese ROMAne geben mir einen KICK. Also, warum ich die lese, die geben mir einen Kick, also die machen mich paranoid. Und (…) das Gefühl ist komisch, aber wenn man grad damit aufgehört hat, ähm, mit dem Roman, ähm, diesen Roman zu lesen, dann hat man Vorstellungen / Also, das klingt jetzt harmlos, aber das ist richtig / Ich fühl mich da richtig, als wäre ich in dieser Geschichte drin. (I: Okay) JA. Und deswegen, (…) ja. #00:46:21-9#

I: Versuch mal, dieses Gefühl, diesen Kick, dieses Paranoide, wie du sagst, mal genauer zu beschreiben. Wie macht sich das bemerkbar, zum Beispiel? #00:46:31-6#

B: Ich hör auf, geh runter. Ich hab / Ich weiß zwar, in der Realität, das war vorgestern zum Beispiel so, ähm, bin ich zu meinem Papa runtergegangen, ähm, hab ihm gesagt: ›Hä, sind erst 20 Minuten rumgegangen?‹ Und ich hab in den 20 Minuten 95 Seiten gelesen und deswegen / Da hab ich gedacht, es wäre schon eine komPLETTE Nacht vergangen. Ich hab in meinem Gefühl gehabt: ›Hä, ist es jetzt nicht morgens?‹ Dann hab ich auf die Uhr geguckt, hab gemerkt, dass ich grad ein Fußballspiel am PC gespielt hab, aber dann gemerkt: ›Hä, es sind nur 20 Minuten vergangen, aber ich hab doch 95 Seiten gelesen?‹ Aber ich hab trotzdem das GEFÜHL im Inneren gehabt, ich weiß es zwar im Kopf, dass es auf keinen Fall stimmt. (I: Ja) Aber TROTZdem wusste ich, dass es, ähm, schon eine Nacht vergangen war. Das war / Aber natürlich wusste ich trotzdem, dass nur 20 Minuten waren. #00:47:22-2#

I: Okay. Du hast so Zeit / Das Gefühl für die Zeit verloren. (B: Ja, für eine kurze Zeit) Ja. Und wie wird dieser Kick ausgelöst, also, was denkst du, wie kann das passieren? Stell dir vor, du liest zum Beispiel einen Text im Mathebuch oder Biobuch. Da hast du ja dann dieses Gefühl bestimmt nicht. (B: Ja, das stimmt) Was ist das, was löst das aus? #00:47:42-8#

B: Ein Roman löst das eben aus. Dass es halt, ähm, paranormal ist, dass das, ähm, Texte / Der Zusammenhang von Texten, wenn man sich darin vertieft und nicht nur so ein paar Mal hin und her guckt und dann: ›Ah, jetzt lese ich mal weiter.‹ Sondern wenn man richtig in dieser Geschichte versunken ist, dass man dann auch dies / Es ist ja wahrscheinlich auch eine Art ZIEL von so einem Roman, denke ich, von dem Autor, dass man drin vertieft sein soll. Dass man, ähm, richtig sich, ähm, für diese Geschichte interessiert. Ähm, also, was das auslöst. Eben diese TEXTE, wie das beschrieben wird, eben diese SACHtexte, es wird genannt, es kommt in einem Roman natürlich auch vor, aber (…) / Dieser Kick ist eine andere Art von Kick. Bei mir ist es immer je nachdem, was für einen Roman ich lese. Dieses Zeitgefühl / Dass ich mein Zeitgefühl ein bisschen verloren habe, hat auch wahrscheinlich, weil dieses Zeitgefühl / Also das waren auch zwei Zeitgefühle. Ich hab mich wie zwei Personen gefühlt, ich hab mich wie AUSgeschlafen gefühlt. Obwohl 20 Minuten vergangen waren. (I: Ja) Ähm, aber ich hab auch / Aber bei einem anderen Roman hab ich eben diese Art von Kick gehabt, dass ich halt diese / Eine gleiche Art von Kick wie das Buch. Es hängt je nachdem vom Buch ab. Und ich weiß nicht, wie wirklich das machen, aber ich denk mal, ich könnte zwar (…) / JA, eben das Paranormale. Kurz gesagt. Dieses Paranormale (…) und DAS kombiniert mit, wenn man darin vertieft ist. Mit einer Geschichte, die paranormal ist, mit, ähm, einzelnen Situationen, die, wo man richtig, ähm, die Interesse hat weiterzulesen, wo man, ich will wissen, was passiert. Und dann ist man so vertieft drin und dann hat man das, glaub ich, im GeFÜHL und dann hat man (I: Okay) eben, ja / Ich weiß es aber nicht genau. Ich hab mich nicht damit auseinandergesetzt. #00:49:57-5#

I: Okay. Versuch mal, diesen Begriff, also was du darunter verstehst, ›paranormal‹, mir näher zu erklären, damit ich weiß, was du damit meinst. #00:50:05-8#

B: Paranormal. Also, ungewöhnlich. Also, was nicht gewohnt ist. Ein Ereignis, also zum Beispiel eben wie diese Geschichte mit, hm, mit diesen Fähigkeiten, zum Beispiel, oder so. (…) Was man halt nicht jeden Tag sieht. #00:50:28-2#

I: Okay, also was in den Texten paranormal ist, also was UNgewöhnlich ist, was / (B: Ja) Okay. Du hast auch gemeint, du hast dich in dem einen Text wie zwei Personen gefühlt, also ich denk mal, wie im Roman i (…) (B: *iBoy*), *iBoy*, die zwei Personen. Wie kann man sich das vorstellen? Gab es da eine Person für dich, wie so quasi eine Person, die vor dem Text (unv., lebt?) oder / #00:50:56-4#

B: Nein, ich war / Ich wusste zwar, also natürlich, wer ich bin und so. Ich wusste, dass ich die gleiche Person war, aber im GEFÜHL hatte ich, als wäre ich komplett ausge / Also diese ganze Kombination, dass ich mich ausgeschlafen gefühlt habe, dass ich das Gefühl

hatte, dass schon eine ganze Nacht vergangen war, dieses kombiniert hat dazu geführt, dass ich mich zwar in zwei, ähm, Personen versetzen konnte. Ich hab / Ich konnte / Also das ging nur für kurze Zeit, bis ich schlafen gegangen bin, dann war das wieder normal. Aber diese kurze Zeit, diese paar STUNden konnte ich mich komischerweise WIE in dem Buch auch hin und her, eine Art jetzt, hin und her schalten. Also ich hab jetzt nicht: ›Boom. Okay, ich bin jetzt in einer anderen Person‹, und dann so. Sondern ich / Also, eigentlich schon, aber ich war in so zwei (…) / Das Gefühl hat mir / Diese Kombination von Gefühlen hat mir es halt gegeben, dass ich mich / Okay, jetzt hab ich 20 Minuten, ähm, aber ich bin immer noch müde, (I: Ja) dann hab ich dann gedacht, dass ich das Gefühl hab, dass ich aber ausgeschlafen bin. Und dann hab ich / Und dann war ich aber hellwach. Also es hat auch mit meinen Gefühlen gespielt. Also einerseits war ich kurz toTAL müde, also ich konnte mich komischerweise zwischen müde und hellwach entscheiden. Das war komisch. (I: Okay) Ja, das ist halt ungewöhnlich. #00:52:11-8#

I: Hattest du dieses Gefühl nur bei diesem einen Buch oder schon mal bei anderen Texten, Büchern? #00:52:21-3#

B: (…) Nur bei Romanen. (I: Also, aber /) Ich lese keine anderen Bücher. Ich hab nicht, noch nicht so, erst seit einem / Grad seit Weihnachten, vergangenes Weihnachten, hab ich, im Winter, mit Romanen angefangen (I: Zu lesen). Ja. #00:52:37-0#

I: Ähm, hast du davor schon mal, vielleicht ein paar Jährchen davor, ähm, schon gelesen oder erst jetzt seit letztem Jahr Weihnachten? #00:52:45-9#

B: Gelesen hab ich schon immer. Ich hab / Ich hatte halt, bis ich elf war, nie einen Zugriff zu Handy, PC, auch weil, ähm, wegen Eltern eben. Hatte ich nie Zugriff zu Medien, was Jugendliche oder Kinder halt / (I: Ja) Wir haben auch keinen Fernseher. Ähm, hab ich nie Zugriff. Deswegen hab ich jetzt einen, hab ich jetzt halt einen höheren, extrem, eheren Drang zu Handy oder so. Und deswegen hab ich mich versucht, ich konnte es nicht mehr ausstehen, so einen Drang zu haben, jetzt habe ich zwei Monate kein Handy gehabt, aber es bringt trotzdem nichts, ich hab eben / Ich wünsche mir immer noch: ›Ich will jetzt ein Handy.‹ Manchmal werde ich total hippelig, deswegen hab ich mich an Bücher gewandt. Und das bringt zwar was, aber wenn ich halt grad keinen Roman zum Lesen habe, dann bin ich immer noch / Hab ich einen richtigen Drang: ›Ich will jetzt unbedingt ein Handy.‹ (I: Okay) Und wenn es mir nicht erlaubt wird, dann bin ich auseinandergefallen. #00:53:33-8#

I: Okay. Wie findest du das, dass du so einen starken Bezug zum Handy hast oder brauchst? Was, das du eher negativ bewertest, oder / (B: NEGATIV, natürlich) Okay. Warum ›natürlich‹? #00:53:50-3#

B: Ist ja logisch. Weil, ähm, es hat, dass ich früher keine, diese Art von Medien, Handy, PC, eben nicht hatte, hat zwar positive Sachen mit mir gemacht, aber auch negative Sachen. Zum Beispiel, dass ich / Viele Erwachsene sagen, Lehrer zum Beispiel, sagen, ich könnte mich angeblich toll ausdrücken. Ich weiß nicht, aber ich merk das nicht. Ich sag

einfach das, was ich weiß und / Aber andererseits hab ich jetzt einen eheren DRANG zu Handy. Also, eine Art: Ich hol das NACH, was ein normaler Europäer, sag ich jetzt mal, als Kind mit Erfahrungen gemacht hat. Zum Beispiel, wenn man jetzt ein Ratespiel macht, jemand zeichnet was an die Tafel, und dann stehen eine Menge Kinder, die was erraten sollen. Ich war dabei, ich kann mich nicht erinnern, hat mir mein Papa letztens gestern im Auto erzählt, ähm, dass ich dabei war. Die anderen haben irgendwas von ›SpongeBob‹ und ›Angelo‹, diese Fernsehserien, geredet, und ich war der Einzige, der normale Sachen gesagt hat, wie zum Beispiel: ›Flugzeug‹ oder ›Auto‹ oder ›Glas‹ oder sowas, anscheinend. Hat er mir gesagt. Und das ist halt / Das hat auch was mit mir gemacht, dass ich anders denke als andere. Also ich denk / Die anderen denken, das hat zwar negative Sachen, aber auch andere anscheinend positive. Ich weiß es nicht. Hat mir ein Lehrer gesagt, dass mein Denken halt in anderen Sachen positiv ist. Aber für so Systemzwecke wie Mathe, das was, ähm, damit macht, dass ich halt auch in Mathe nicht gut bin, (I: Ja) dass ich Systeme nicht, ich kann das EINfach nicht, Mathe. (I: Okay) Kann ich einfach nicht. Aber ich kann umso mehr mit Sprache umgehen, keine Ahnung. Jetzt habe ich mich halt an Bücher gewendet und (unv.). #00:55:32-8#

I: Okay. (B: Ja) Aber dazwischen gab es eine Phase, da hast du dich überhaupt nicht mit Büchern befasst? (B: Nee) Also, ich denk mal dann die Phase, ab der du dann Zugang zu Internet, ähm, Handy hattest, dann? (B: Ja) Okay. Ähm, vielleicht einmal eine persönliche Frage: Warum haben deine Eltern das eine Zeit lang von dir eher ferngehalten? Fernsehen, Internet, Handy. #00:55:59-6#

B: Meine Mama ist aus Vietnam, die hat den Vietnamkrieg mit Amerika mitgemacht, (I: Okay) hatte auch ziemlich strenge Eltern. Die waren ziemlich reich, die hätten sich alles MÖGliche kaufen können. Sie hätten sich das Leben viel einfacher machen können, was meine Mama auch verändert hätte, dass sie halt nicht so streng / Sie war schon immer streng. Man kann mit ihr nicht reden, also man kann mit ihr nicht normal reden. Wenn ich zum Beispiel sage, ähm, wenn sie mir jetzt zum Beispiel was nicht erlaubt, auch wenn ich schon ewig was nicht mehr gem / Wenn sie es mir einfach nicht erlaubt, wenn man dann zum Beispiel sagt: ›Ich will es aber jetzt machen.‹ Dann fängt sie an rumzuschreien. Also man / Sie ist nicht KRITIKfähig. (I: Ja) Und (…) sie hat halt, ähm, ihre Geschwister, sie hat sechs, sieben, ähm, sechs Geschwister, und die haben es ALLE bis auf die Weltspitze geschafft. Und sie auch. Aber sie / Da mein Papa auch schon, ähm, ziemlich professionellen Job hat, Manager und so alles Mögliche, keine Ahnung. Jedenfalls hält sie sich vom Beruf fern, sie kümmert sich um uns, zuhause, ähm, aber sie, ähm, hat halt / Sie sind mit 17 mit GAR nichts, keine Englischkenntnisse, gar nichts, sind sie nach England gezogen, komplett ohne Eltern. Ähm, und dann haben sie sich komplett hochgearbeitet, sich komplett ausgeschuftet, bis sie es komplett an die Spitze geschafft haben, alle Geschwister. Meine MAMA, obwohl sie schon ziemlich intelligent ist, ist die, die am wenigsten geschafft hat. Und sie ist sogar Krankenschwester, also die höchste, war früher höchste Niveau an Krankenschwester und so, alles Mögliche. Und sie hat das Wenigste vollbracht von ihren Geschwistern. Und sie denkt jetzt, ich bin ins / Natürlich schon, aber, sie denkt, ich muss ziemlich genau in ihre Fußstapfen treten. Deswegen hat sie früher ziemlich, (…) nicht wirklich gut / Sie dachte / Also in der Schule, da bin ich / In

Deutschland ist eher so alles so, nicht so mit Schreien und alles Mögliche. Aber zuhause hat sie, wenn ich halt / Musste ich halt mit dem Druck leben und diese Kombination mit: Ich kann mich fallen lassen in der Schule und dann zuhause wieder gesagt bekommen, ja: ›So passt nicht.‹ Weil ich, wenn ich in der Schule dann bin, lass ich mich KOMplett fallen, weil ich diesen Druck loswerden will von zuhause. Deswegen hat es nicht Gutes, ich hab eine negative Haltung zum Lernen entwickelt. (I: Okay) Hm, deswegen, (…) also deswegen jedenfalls hab ich jetzt einen höheren Drang dazu. Aber jetzt kann mir meine Mama auch nichts mehr / Also, es klingt jetzt so, als würde ich sie gar nicht mehr zuhören, natürlich höre ich ihr ZU, aber halt, wenn sie (unv.) schreit, dann kann ich schon, ähm, selbstbewusster damit umgehen, dass ich einfach gehe. Früher wäre sie mir hinterhergegangen, hätte, ähm / Aber jetzt, nö. Aber dann denke ich halt wiederum, dass sie / Sie hat zwar, ähm, mir Schlechtes, also, nicht Schlechtes getan, sondern halt das getan, was jetzt schlecht für mich, also was SCHLECHTes in mir gemacht, mit mir gemacht hat, JETZT. Heutzutage. Dann bin ich wütend auf sie, aber wenn ich dann denke, dass sie nur das Beste für mich will, dann okay (nuschelt). Ich will halt möglichst früh ausziehen. Nicht, weil ich meine Eltern hasse, sondern weil ich es mit meiner Mama nicht mehr aushalte. Also sie / Nicht aushalten, aber, ähm, ich werde danach (unv.) noch Kontakt haben, aber, ähm, halt wenn jemand bei uns zu Besuch ist, dann stellt sie mich immer komplett blöd dar, weil, das klingt dann bei denen, als wäre ich der kompl / Als wäre ich KRIMInell oder sowas. Und, also sie sagt zum Beispiel, (unv., ja, er hört mir gar nicht zu?), verstärkt das im Negativen SO extremst, sie will gut dastehen. Das halte ich nicht mehr aus. (I: Okay) Das ist / Aber nicht aus Hass, sondern ich will das nicht mehr mitmachen. Ich will da nicht mehr, ich will da nicht / Ähm, wenn sie da mit mir schimpfen, was meine Mama denen erzählt, dann reden sie mit mir: ›Warum machst du das?‹ Und dann sag ich: ›Hör zu, das stimmt nicht.‹ Und dann sagen: ›Aber deine Mama sagt, deine Mama wird es ja wohl auch wissen.‹ Und dann, da hab ich halt einfach keine Lust mehr darauf. (I: Okay) Also, kurz gesagt: Sie ist halt STRENG, in einer strengen, ähm, Gegend aufgewachsen, deswegen, sie denkt halt, dass ich jetzt auch da drin bin, aber / Und es hat auch halt / Jetzt habe ich halt einen höheren Drang zu elektronischen Medien, was Jugendliche benutzen, (…) ja. Aber ich hab mich jetzt (unv.) und diese Romane sind jetzt eigentlich ganz gut. #01:00:44-0#

I: Okay. Ähm, also du meinst, ähm, diese Abneigung von elektronischen Geräten war durch die Eltern vorgegeben (B: Ja) und jetzt, nach einer Zeit, wo du halt jetzt einfach auch älter bist und mehr Freiheiten hast, nutzt du halt auch diese Freiheiten und nimmst Handy (B: Ja) und so weiter in Anspruch. #01:01:10-8#

B: Aber NEIN, mein Papa nicht. Mein Papa hätte es mir früher erlaubt. Er hätte auch / Mein Papa, da bin ich so froh darüber, der hätte es mir erlaubt. Aber er hätte mich zwar nicht komplett den ganzen Tag dran hocken lassen, aber er hätte es mir erlaubt. Ich hatte von meiner Mama aus / Ich hatte / Ich konnte / Ich durfte damals, bis ich elf, zwölf war, durfte ich noch nicht mal bei Bekannten oder bei Omas durfte ich kein Fernseher mitschauen, auch wenn es so eine Dokumentation mit Pflanzen war. So: ›Nein, du liest mit mir jetzt ein Buch vor‹, oder so. Und das war halt einfach nur Hölle damals. Und deswegen. #01:01:42-9#

I: Okay. (…) Du hast grad eben auch gemeint, durch die Erziehung ist bei dir was Schlechtes entstanden, (B: Ja) was jetzt dann wieder auftaucht. Was meinst du mit diesem ›SCHLECHTem‹? #01:01:56-8#

B: Ja, eben dieser Drang zu Handy. (I: Ach so) Das hat SEHR viel Streit in der Familie gemacht, ähm, ausgenommen, ähm, nicht ausgenommen, es hat EINgenommen. Ähm, ich hab / Wir haben uns angeschrien, also so. War voll / Also, eben deshalb hab ich jetzt einen höheren Drang dazu. Aber JETZT hab ich mehr, ähm / Ich denk jetzt halt, ähm, dass es falsch ist, was meine Mama macht, deswegen versuche ich, es halt anders / Ich bin halt damals, ich hab nie wirklich Freunde gehabt. Eben weil ich mich, ich mit unserer Gesellschaft wie meine Mama verhalten hab. Bei der kleinsten Beleidigung habe ich auch direkt wieder zurückgeschimpft. Ich hab mich nie gehauen oder so, da war ich schon immer komplett fertig, weil ich eine schlechte Erfahrung gemacht hab. Ähm, aber ich hab, ähm, immer mit Worten geschimpft. (…) Ich hab nie was mit Humor genommen, genau wie meine Mama, deswegen. Aber jetzt, seit ich zwölf bin, hab ich gemerkt: ›Irgendwie ist es komisch. Mich können viele nicht leiden, aber andere schon. Warum?‹ Und dann hab ich das halt irgendwie in der Schule auch beobachtet und dann hab ich mich jetzt halt der Kultur halt angepasst. An diese DEUTsche Kultur und nicht diese asiatische. Wenn ich jetzt mit dieser Erziehung in Asien aufgewachsen wäre, dann wäre ich noch viel weiter gekommen. Weil dann hätte ich auch mich in der SCHUle so verhalten. (I: Ja) Ich hätte mich in der Schule in Deutschland, weil es hier EINfacher ist, mich hängen lassen. In Asien geht es nämlich nicht, glaub ich zumindest. In den meisten Ländern und deswegen halt. Es hat was mit / (unv., Es ist?) jedenfalls negativ jetzt. #01:03:45-7#

I: Okay. (…) Und welches ist so / Wenn man es nochmal versucht nachzuvollziehen, ähm, vor allem jetzt halt mal in der Kindheit bei dir, war halt eben durch deine Mutter vor allem ein stärkerer Bezug zu Büchern, zum Lesen vorhanden. Weil einfach der Zugang zu anderen elektronischen Medien wie Fernsehen oder so (B: Ja) nicht gestattet war. Was hat das mit deinem persönlichen Bezug zu Literatur gemacht? #01:04:18-9#

B: Es hat (…) / Ich bin irgendwie, in meiner Klasse zum Beispiel, bin ich zwar, ich weiß nicht wieso, keiner kann es mir erklären, weil keiner so denkt wie ich, keiner / Ich kann / Es gibt diese, ähm, Jugendlichen, so wie ich, da gibt es anscheinend nicht viele davon. Also, ich bin irgendwie / Es hat mich, glaub, das ist auch ein Grund davon, ich bin nicht so norMAL. Also, ah, nicht normal. Ich bin schon normal, ich komme natürlich in die Klasse rein, sag: ›Hi, was geht?‹, und so. Aber manchmal bin ich halt einfach / Ich RED nicht viel, aber wenn ich, das sagen meine Klassenkameraden, ich rede nicht viel, wenn ich rede, dann ist es witzig. (I: Okay) Sagen die. Aber ich versteh nicht, was daran witzig ist. Also, wenn ich was sag, dann lachen andere, also nicht aus, sondern: ›Oh, wie machst du das?‹ Keine Ahnung, ich weiß es nicht. Ich glaube, das hat auch ein bisschen was mit mir gemacht, aber. Dass jetzt, genau sowas / Ich weiß nicht, ob es damit zusammenhängt, aber, ich glaub, dass es, aber also / DAmals hat es was mit mir gemacht, aber jetzt hab ich mich meiner Kultur angepasst, mehr meiner Kultur angepasst, deswegen bin ich mehr eher so wie Normale (unv.). #01:05:38-5#

I: Ja. Wo ich jetzt noch ein bisschen stehenbleiben möchte, ist der Bezug zu literarischen Texten, also Roman und so. Dadurch, dass du in der Kindheit so einen starken Bezug zum Lesen hattest, (B: Ja) durch die Mutter vorgegeben, ähm, wie beurteilst du das? Glaubst du, es hat eher eine negative Einstellung bei dir jetzt ausgelöst, zu Büchern, zu Texten? (B: Ja) Oder eher positiv? #01:06:00-0#

B: Negativ. Ich hab bis vor einem halben Jahr habe ich Bücher, wo ich nicht wusste warum, hab ich Bücher komplett verabscheut. Ich hab, ach, nur Handy / (stößt ans Aufnahmegerät) Upps. Nur Handy. Es war, JA, negativ, auf jeden Fall negativ. #01:06:20-3#

I: Aber das ist doch interessant, weil wenn es jetzt umgekehrt, wenn du jetzt grad von diesem Buch *iBoy* gesprochen hast, da hast du ja richtig geschwärmt davon und hast, ähm, welche Erfahrungen du da gemacht hast und so. Ähm, anscheinend ist ja aber trotzdem irgendwas in Literatur, das bei dir diese besondere Erfahrungen auslöst. #01:06:40-8#

B: Diese damaligen Erfahrungen. Also ich hab Erfahrungen, also als ich noch klein war, bis elf, ähm, bis zehn, elf, habe ich Erfahrungen gemacht, die die meisten Leute nicht machen. Deswegen sind Romane / Romane sind halt auch ein Teil unrealistisch, was man nicht jeden Tag miterlebt, und ich hab auch Sachen miterlebt, die ANdere europäische, die meisten Europäer nicht wirklich miterleben. Also, speziell Deutschland oder so halt dieser Bereich. Und deswegen hab ich / DAS könnte vielleicht der Grund sein, warum ich eher zu Romanen neige als Sachtexte. (I: Okay) Das ist der logischste Grund, den ich hab, aber ich glaub, das ist einfach, ROmane ist einfach (unv.). #01:07:22-9#

I: Also, wenn man es vielleicht so sagen könnte, weil es eine eigene Welt ist. #01:07:29-1#

B: Ja, eigentlich, ich bin oft immer / Ich hab / Viele sagen, ich bin oft in meiner eigenen Welt, JA. #01:07:35-2#

I: Also, wenn man sich das so, also wenn ich das jetzt, wenn ich das falsch sehe, sag es. Ähm, du bist quasi zwischen zwei Kulturen aufgewachsen, die asiatische, vietnamesische Kultur, wenn man so möchte, und die europäische. Und der Roman ist dann irgendwie so ein ZWISCHENraum für dich, vielleicht? #01:07:54-8#

B: (…) JA, weil das ja auch was Ungewöhnliches ist. Nichts (unv.) / Natürlich ungewöhnlicher als das, was ich erlebt habe. Das, was ICH erlebt hab, ist, das klingt jetzt so übertrieben, was ich jetzt erzähl vielleicht, aber, das ist nicht so extrem, jetzt wie Sie vielleicht denken. Ich mein halt, das ist nur / Also nicht, dass ich jetzt zum Beispiel einen Krieg mitgemacht hab, dass Leute getötet wurden, sowas hab ich naTÜRlich nicht mitbekommen, aber halt DRUCK. (I: Ja, ja) Extremer Druck und deswegen. Dieser Druck, das macht halt nicht jeder mit, das ist meine einzige Erklärung dafür, dass ich zu Romanen neige als zu, mehr als zu in Literatur. #01:08:33-4#

I: Ja, dieser Zwang zum Lesen hat dich eine Zeit lang abgeschreckt. (B: Ja) Und jetzt hast du aber wieder dazu gefunden, Zugang gefunden. #01:08:41-3#

B: Ja, aber wahrscheinlich war das / Nicht wieder den Zugang dazu gefunden, sondern hätte ich früher mit Romanen angefangen, ja, nee. Wenn / Ein Roman ist ja, wie gesagt, auch ungewöhnlich, und ich hab auch ungewöhnliche Sachen miterlebt, deswegen. Deswegen setzt sich das zusammen und deswegen neige ich zu Romanen. Das ist die EINzige Erklärung, die ich hab, warum ich Romane lese und nicht Infotext oder Sachtexte // #01:09:05-5#

I: Aber, ähm, der Auslöser, dass du dich überhaupt wieder zu Romanen zugewandt hast, war diese Zeit, wo du vom Handy wieder weggekommen bist, oder? Weißt du, was ich meine? Weil du hast ja gemeint, du hast eigentlich eine negative Einstellung gegenüber Romanen entwickelt, aber auf einmal kam wieder der Punkt, dass du dich wieder damit auseinandergesetzt hast. Was war der Auslöser? #01:09:32-9#

B: Na, nicht / Ich wusste nie wirklich, was Romane sind, um ehrlich zu sein. Ich hab einfach, da stand einfach ›Roman‹, ich hab mal aus kompletter Langeweile, weil mein Handy kaputt war, hab ich einfach das angefangen zu lesen, (I: Ah) das fand ich ganz okay. Dann hab ich gelesen, dann hab ich mich immer weiter rein, weiter. Und dann hab ich irgendwie die Interesse gewonnen. #01:09:53-3#

I: Aber / Gut, dann hab ich das schon richtig verstanden, Auslöser war eigentlich tatsächlich, weil du einfach nicht auf das Handy zurückgreifen konntest, (B: JA) hast du mal wieder ein Buch in die Hand genommen. (B: JA) Ja, okay. Ähm, ab wann hast du dann so eine Abneigung gegen Romane entwickelt? Also du hast in der Kindheit viel gelesen mit der Mutter zusammen. Wann ist es dir am stärksten aufgefallen? #01:10:16-2#

B: (…) Als Papa gesagt hat: ›Lies mal ein Buch‹, und ich hab gesagt / Ich konnte nicht, och, nee. (I: Okay) Nee. #01:10:27-6#

I: (…) Hattest du dann irgendwie schon früh, ja gut, einen Lieblingsautor oder ein Lieblingsbuch, oder war die negative Einstellung von Anfang an da? #01:10:40-8#

B: Lieblingsautor. Ich hab (unv.) / Ich hab früher, ich hatte viele Interessen. Ich hab viel gemalt, ich hab irgendwie anscheinend ein Talent dafür entwickelt, aber ich hab aufgehört damit, wegen, als die Schule angefangen hat, wegen zu viel Druck, konnte ich nicht mehr viel malen und so. (…) Ähm, ich hab mich eine Zeit lang für Vulkane interessiert, eine Zeit lang für Dinosaurier interessiert, für Autos. Immer für verschiedene Dinge. Für (unv., Meerwelt?). #01:11:25-0#

I: Könnest du dir vorstellen, so ein Buch wie *iBoy* auch im Unterricht zu behandeln? Also was in der Schule behandelt wird? #01:11:31-0#

B: Ja, kann ich mir vorstellen. (I: Okay) Absolut. #01:11:35-0#

I: Ähm, wo würdest du sagen, ist der Unterschied zwischen so einem Text und dem von *iBoy*? (…) Beide sind ja fiktive Texte. Also, die so nicht, ja nichts unbedingt so tatsächlich berichten, was tatsächlich so passiert. #01:11:59-2#

B: Eben, das ist halt eine / Der Unterschied von allgemein diesen Text oder / Weil das ist halt eher so, das ist halt eher eine Art Roman. Und das ist Sachtext, das auch, ein bisschen / Und dann wird irgendwas WISSENschaftliches erklärt, dass Sterne irgendwas mit Stäbchen. (…) Der Unterschied, da gibt es viele Textsorten und bei Roman ist halt Roman. (…) Ja. #01:12:44-3#

I: Okay. Gehen wir noch einmal kurz zu Schule, Unterricht allgemein. Ähm, du hast schon gemeint, du hattest einerseits Druck aus dem Elternhaus, dann aber hast du auch gemeint, es war eigentlich dann grad umgekehrt, in der Schule konntest du dich dann gehen lassen. Aber da hast du auch Druck erlebt, hast du auch grad eben gemeint, in der Schule. Oder / #01:13:09-9#

B: NEE, nee, eben, nein. In der Schule nicht. Ich hab / In der Schulzeit, also Grundschule, habe ich immer noch Druck gehabt, das war noch die Zeit, wo ich, das war vor ALLEM die Zeit, wo ich ziemlich viel Druck hatte. Ähm, dann hab ich in der weiterführenden Schule / Da hat mich ein Jahr, fünfte Klasse, meine Mutter komplett gehen lassen. Mein Durchschnitt war, ich hatte vier Einsen im Zeugnis, mein Durchschnitt war eins Komma acht oder so. Und dann sechste Klasse bin ich KOMplett abgerutscht. Weil ich mich da komplett hängen gelassen habe. Weil ich halt gemerkt hab, ich hab keinen Druck mehr, (I: Ja) ich muss meinen Nicht-Druck nachholen, quasi, so eine Art, in der Art. Ich hab es ausgenutzt, meine Freiheit. Deswegen. #01:13:53-7#

I: Okay. Und wie sieht es heute aus? #01:13:58-8#

B: (…) Heute. Ich hab immer noch negative Haltung zum Lernen. (I: Okay) Aber es fällt mir nicht mehr so schwer, glaub ich, als vor ein oder zwei Jahren. #01:14:11-7#

I: Wie drückt sich diese negative Haltung zum Lernen aus? #01:14:16-5#

B: Es fällt mir MEGA schwer anzufangen, aber wenn ich angefangen habe, ist dann ganz okay. Aber es ist SO schwer anzufangen, dass ich kaum anfange (unv.). Es ist halt zu / Nach 20 Minuten merk ich, dass ich total, nicht aggressiver, aber ich werde so: ›Wieso muss ich lernen?‹ Und dann kann ich mich halt auch nicht mehr konzentrieren. #01:14:39-5#

I: Der Druck kam also, ähm, vorwiegend von deinen Eltern. (I: Ja) Ähm, welche Rolle spielen heute Noten für dich? Prüfungen? #01:14:49-8#

B: Mein Papa sagt, und das ist auch eine europäische Haltung zu Schule, sagt: Noten sind meistens nicht wichtig, deine Anstrengung zählt. Asien ist Noten, Noten, Noten. Du musst dich komplett hocharbeiten. Wenn du nicht zu den zwei von 100 Prozent gehörst,

dann bist du abgefallen. Deutschland ist / Ähm, da gibt es / Deutsche Schule ist zwar nicht wirklich die beste, glaub ich, aber / (…) Es ist halt auch nicht so / Das Schulsystem in Deutschland ist ja / Also ich hab von anderen Ländern in Europa gehört, dass es ziemlich viel besser sein soll. Deutschland nicht wirklich. #01:15:37-3#

I: Warum ist das nicht grade das beste Schulsystem in Deutschland? #01:15:40-8#

B: Das weiß ich nicht. Deswegen, ich hab / Deswegen, ich hab das nur gehört und ich höre es auch von vielen Gymnasiasten, die gerade ihr Abitur gemacht haben, kenn ich das. Ich hab, war, ähm, Austauschschüler in Irland, in Frankreich, überall. Da das Schulsystem, das war einfach, die haben alles mit Computer gemacht. Der Lehrer hat Beispiele gemacht, der hat Abwechslung gehabt. In Deutschland hab ich das Gefühl, ist alles nur an die Tafel schreiben, man schreibt mit, Arbeit steht an, du lernst es auswendig. Außer Mathe natürlich. Mathe werden Beispiele rangeschrieben, du schreibst es ab, da wird irgendwas erklärt, von wegen irgendwelche Mathevokabeln. Also es ist jetzt nicht so lässig in Deutschland, wie ich es grad beschrieben habe, sondern diese ART. (I: Ja) Ist nicht so extrem halt, aber diese ART. #01:16:30-0#

I: Da sind wir eigentlich schon bei der Frage, die sich mir da anschließt. Was ist dann überhaupt Sinn und Zweck von Schule? Also, mit was sollst du rausgehen, wenn du deinen Abschluss gemacht hast? #01:16:41-8#

B: Das ist halt jedem selbst überlassen. Also, früher hab ich immer gedacht, wahrscheinlich wegen auch meiner Mama, hab ich immer gedacht, ich mach das Gymnasium, ich streng mich so / Ich schufte, damit ich möglichst viel, einen guten Job hab, in die Fußstapfen von meiner Mama und Onkel und alles Mögliche trete, und kann dann jede Ferien Urlaub machen. Aber JETZT glaub ich eher, dass, jetzt bin ich / Da ich mich auch an Jugend, deutsche Jugend angepasst hab / Ähm, hab ich auch, ähm, die Kultur von Schule, ähm, also Europa angepasst, also. Ich denk jetzt eher: Ich mach meinen guten Mittlere-Reife-Abschluss, ich geh damit raus und damit kann ich immer noch, also was machen. Und ich war bei, in dem BiZ in Ka / Berufsinformationszentrum in Karlsruhe und da kamen interessante Sachen raus, wo ich nur erstaunlicherweise für, ähm, für nur Realschulabschluss nur brauch und nur zwei Komma, was weiß ich, zwei Komma, weiß ich nicht mehr genau, brauch, um ganz gut zu verdienen. Da hab ich gedacht, darauf steuere ich erst einmal so / In die Art Beruf steuere ich mich, steuere ich jetzt erst einmal hin. Deswegen nicht mehr so diesen Druck, ich mach Gymnasium. Ja. #01:18:16-3#

I: Okay. Du hast ja gemeint, die Noten sind weniger wichtig, eher dieser Faktor Anstrengung, dass man sich anstrengt. #01:18:26-5#

B: Ja, für das Ziel halt. #01:18:28-9#

I: Ja, ja. Ähm. Inwiefern spielen da deine Mitschüler eine Rolle? Ist es sowas, wo du dich beziehst, also im Hinblick auf Hausaufgaben, Prüfungen, Noten? Guckst du, was andere an Noten haben, oder ist es etwas, was dir // #01:18:47-1#

B: Wir tauschen immer Noten aus. (I: Okay) (…) Ich weiß nicht, wie die das schaffen, aber wenn die, eine Hausaufgabe von Dienstag auf Freitag ist, dann sagen die am Mittwoch: ›Oh, ich muss noch die Deutschhausaufgaben machen, die auf Freitag auf sind.‹ Dann denk ich mir: ›HÄ, aber die sind doch auf Freitag auf, warum schiebst du sie nicht ein bisschen vor dir hin?‹ Und dann hab ich gesagt: ›Hä, ich mach es einfach.‹ Und dann denk ich mir: ›Hä, warum, einfach machen und hä?‹ Und dann sag ich: ›Aber du hast doch noch Mittwoch, Donnerstag, Freitag morgens Zeit und alles Mögliche.‹ Und ja: ›Ich mach es einfach heute, ist mir egal.‹ Und dann geh ich einfach, weil ich denk mir: ›Hä, warum heute schon? Hä.‹ Ist halt / #01:19:31-8#

I: (…) Ist dir der Vergleich mit den anderen trotzdem wichtig, also auch wenn du jetzt dir sagst, ist dir eigentlich egal, aber, ist dir dieser Austausch, dieser Vergleich, vielleicht auch notenmäßig wichtig? #01:19:47-9#

B: Ich hab / Mein Papa sagt, man soll nicht vergleichen. Meine Mama vergleicht immer. Mein Papa ist da deutscher, normaler. Deswegen, ich weiß nicht. Weil ich zwischen zwei komplett unterschiedlichen Kulturen aufgewachsen bin, hab ich keine feste Meinung, ich weiß nicht. (I: Okay) Ich hab halt / Ich bin so aufgewachsen, aber mein UMfeld ist anders. Aber beides scheint sich / Also aber Deutschland, Europa scheint sich in allem / Scheint eher durchzusetzen, aber das hat wahrscheinlich eher was von Vergangenheit, von damals schon. Aber / #01:20:28-6#

I: Wenn du jetzt mal so schaust, Schule, Unterricht allgemein, was gefällt dir an Schule, Unterricht, was gefällt dir eher nicht? #01:20:37-7#

B: Gefallen tut mir eigentlich ehrlich gesagt GAR nichts, wirklich. Also, ich hab immer noch eine negative, komplett negative / Ich verachte / Also nicht so, ich / Also zum Beispiel, wenn ich sonntags / Ich hab den ganzen Tag sonntags komplett schlechte Laune, weil ich weiß, ich muss morgen früh aufstehen und in die Schule. Dann hab ich, BÄH. Nee, das ist einfach / Da hab ich auch überhaupt keine Lust, mit einem Freund was auszumachen, weil ich weiß, ich hab am Montag Schule. Ja. #01:21:08-5#

I: Woran liegt das vor allem? #01:21:11-5#

B: Wegen meiner Mama, wegen dem DRUCK. (I: Okay) Weil die (unv.) nur Schule, Schule, Schule. Jetzt hab ich halt negativ / Was für Schule? #01:21:21-9#

I: Aber jetzt nicht unbedingt die Schule SELber. Also eher, weil deine Mutter so einen großen Druck auf dich auswirkt. #01:21:26-7#

B: Ja, aber weil / JA, eben, genau. Und deswegen hab ich halt Abscheu für Schule. Es gefällt mir einfach nichts daran. Ich habe eine negative Haltung zum Lernen, Schule IST Lernen, deswegen. #01:21:36-2#

I: Okay. Also auch nicht irgendwie besondere Lehrer oder Lehrerinnen, die jetzt, die du irgendwie, ähm, die vielleicht ein Vorbild sind oder die (B: DOCH) du besonders gut findest, oder / #01:21:47-1#

B: Doch, unsere Klassenlehrerin. Die mag mich irgendwie. Die sagt, ähm, (…) die sagt, hat gestern gesagt, ähm, ich könnte was mit Sprachen anfangen. Also mitten im Unterricht, das war / Also keine Ahnung. Ich hab, wir hatten eine Tabelle von Adjektiv, Superl-, also nicht nur diese eine (unv.) Adjektive, sondern ich hab NOCH welche Fachbegriffe, wie / Fachbegriffe, die ich GAR nicht / So Reflektierpronomen oder irgendwas. Hat sie gesagt (unv., hab ich gesagt?): ›Och, Mann.‹ Und dann hat sie gesagt: ›Nee, Nee, ich glaub, du könntest echt was anfangen mit Sprache‹, und dann / Ich versteh nicht, was / (I: Ja) Weiß nicht. Weil ich halt / Ich hab halt auch ein Problem damit, Komplimente anzunehmen, weil meine Mama mir auch nie Komplimente macht. Und nie gemacht hat. Weil mein Papa immer komplett von frühmorgens bis spätabends weg war, war ich die ganze Zeit nur mit meiner Mama. Und die hat mir nie Komplimente gegeben, auch anderen gegenüber nicht. (I: Ja) Die hat mir nie was / Die hat nie Gutes über mich erzählt, anderen und mir auch. Die hat gesagt: ›Du (…) /‹ Aber, deswegen hab ich ein Problem damit, ähm, Komplimente anzunehmen, aber, ja, keine Ahnung. #01:23:01-5#

I: Okay, da sind wir schon so beim Punkt auch Stärken. Hast du den Eindruck, es gibt Fächer in der Schule, wo du deine Stärken, dein Potenzial zeigen kannst? #01:23:13-2#

B: Mathe, ich hab in Mathe Schwierigkeiten und in Geschichte. Aber ich glaube, ganz ehrlich, in der letzten Zeit hab ich gemerkt, dass schulische Leistung hängt extrem vom Lehrer ab. Also wirklich. EXTREM vom Lehrer. Wie die einen motivieren, wie der Lehrer überhaupt erst einen motiviert, DAMIT er die Hausaufgaben macht oder für die Arbeit lernt. Das ist halt eher der Faktor, ob er erfolgreich sein wird. Also, wenn Lehrer nur / Also wir haben viele Lehrer, die kein, also die schlecht sind, muss ich leider sagen. Ähm, unser ehemaliger, zwei Jahre langer Klassenlehrer hat mich in Mathe, und deswegen hab ich in Mathe auch große Schwierigkeiten / Ähm, (…) aber ich glaube halt trotzdem / Und DESwegen, weil ALLE in unserer Klasse, es gibt nur ein, zwei, und wir sind 19, also das ist nicht viel, aber im Vergleich, ein oder zwei oder vielleicht auch drei sind okay, gut bis okay in Mathe (I: Ja) und der Rest vier, fünf. Und ich gehöre zu den Vieren und Fünfen. Weil ich einerseits keine Motivation vom Lehrer krieg, keiner. Und wegen schlechter Haltung. Und diese Kombination ist einfach, kommt nur Negatives. Das krieg ich einfach nicht hin. (I: Okay) Und, aber in den anderen Fächern, so Kunst, so Deutsch, Englisch, Einsen, Zweien. Also das ist ganz okay. Also da, wo ich / Ja. Aber Mathe ist ein / Nee. #01:24:56-1#

I: Es ist interessant, weil du grad eher gemeint hast, es ist / Es kommt eher drauf an, dass man sich anstrengt. Aber jetzt, wo du grad so deine Stärke aufgezeigt hast, hast du ziemlich auch auf Noten dich bezogen. Du hast gesagt, dort und dort habe ich eine Eins oder eine Zwei. Es spielt ja doch, anscheinend, eine Rolle, diese Bewertung. #01:25:16-5#

B: Hm, ja. (…) Also jetzt speziell, ähm, nicht wirklich. Aber ich / Es ist halt jetzt schwer, das zu erklären. Eben diese zwei Kulturen. Ich könnte mich jetzt schon entscheiden, aber

ich kann nicht / Unter europäischer Kultur, da wäre ich, da hätte ich eine klare Meinung darüber. Aber, ich hab ja jetzt zwei unterschiedliche. Das ist, das passt nicht. #01:25:46-5#

I: (…) Ähm, was macht einen guten Lehrer aus, der diese Motivation hinbekommt? #01:25:54-5#

B: Ähm, Belohnungen. (…) In Deutschland ist es / WENN du Hausaufgaben nicht machst, dann kriegst du eine Strafe. Wenn du Hausaufgaben ewig machst, dann kriegst du GAR nichts. Wofür soll man dann, denk ich mir: ›Wozu soll ich dann die Hausaufgaben machen, wenn ich keine Motivation, kein ANtrieb zum Hausaufgaben machen?‹ Nicht so eine Art Belohnung: ›So, kriegst einen Döner, wenn du die Hausaufgaben machst.‹ Sondern halt, halt wir als Klasse machen was zusammen: ›Wenn ihr die Hausaufgaben habt oder wenn ihr diese Arbeit gut verläuft, dann.‹ Aber wenn man NIX kriegt, wenn man Leistung zeigt, dann wieso sollte man dann Leistung / Sich dafür anstrengen? Wenn man keine Leistung zeigt, wird man bestraft. Wenn man, ähm, Leistung zeigt, kriegt man GAR nichts. Das ist / Natürlich kommt am Ende alles raus, ob man Leistung gezeigt hat, guter Realschulabschluss, guter Job, du hast ein einfaches Leben. Aber während der Schulzeit / Aber das ist der / Die Schulzeit ist der entscheidende Weg halt dazu, zum Ende. Deswegen. (I: Okay) Ist halt schwierig. #01:26:58-8#

I: Also Belohnung vor allem. Der Belohnungsaspekt ist was Wichtiges bei der Motivation. (B: Ja) Dass du Rückmeldung bekommst, dass du es benotet bekommst, zum Beispiel. (B: Ja) Okay. Wie sieht es bei dir mit dem Deutschunterricht aus? Welchen Bezug hast du zum Deutschunterricht? Deine Einstellung zum Deutschunterricht? #01:27:18-1#

B: (…) Finde ich nicht schlimm. Ich komm damit klar. Nee, es ist jetzt speziell eigentlich nur Mathe und Geschichte. #01:27:27-1#

I: (…) Okay. Wir haben uns jetzt viel unterhalten. Viel jetzt auch im privaten Bereich, bisschen auch Schule, Umgang mit Texten. Hat dir bei dem Gespräch jetzt irgendwie eine Frage gefehlt? Wenn du jetzt Interviewer wärst, gibt es eine Frage, die du jetzt an meiner Stelle gestellt hättest? #01:27:50-1#

B: (…) Ja, mir fällt keine ein. Nein, nee. Eigentlich nicht. #01:28:06-1#

I: Okay. Gut. Danke schön für das Gespräch.

Literaturverzeichnis

[o. V.]: »BARMER Arztreport 2018: Rund eine halbe Million Studenten psychisch krank«, in: BARMER. https://www.barmer.de/presse/infothek/studien-und-reporte/arztreporte/arztreport2018-307786 (zuletzt aufgerufen am 16.07.2023)

Adorno, Theodor W. (1972): »Theorie der Halbbildung« (1959), in: ders., Gesammelte Schriften, Bd. 8: Soziologische Schriften 1, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 93–121.

Althusser, Louis (1985): Philosophie und spontane Philosophie der Wissenschaftler, Berlin: Argument.

Althusser, Louis (2016 [1970]): Ideologie und ideologische Staatsapparate. 1. Halbband, Hamburg: VSA.

Amlinger, Carolin/Nachtwey, Oliver (2022): Gekränkte Freiheit. Aspekte des libertären Autoritarismus, Berlin: Suhrkamp.

Angerer, Eva (2007): Die Literaturtheorie Julia Kristevas. Von Tel Quel zur Psychoanalyse, Wien: Passagen.

Anheier, Helmut K. et al. (2016): Stiftungen in Deutschland. Zusammenfassende Ergebnisse und Handlungsempfehlungen, hrsg. v. Hertie School of Governance GmbH und Centrum für soziale Investitionen und Innovationen. https://www.hertie-school.org/fileadmin/2_Research/2_Research_directory/Research_projects/Positioning_and_contribution_of_philanthropic_foundations_in_Germany/HSoG_Policy_Paper_Stiftungen_2016.pdf (zuletzt aufgerufen am 16.07.2023)

Bark, Joachim/Förster, Jürgen (Hg.) (2000): Schlüsseltexte zur neuen Lesepraxis. Poststrukturalistische Literaturtheorie und -didaktik. Texte und Kommentare, Stuttgart: Ernst Klett.

Bark, Joachim/Förster, Jürgen (2000): »Vom Strukturalismus zum Poststrukturalismus«, in: dies., Schlüsseltexte zur neuen Lesepraxis, S. 115–123.

Bark, Joachim/Förster, Jürgen (2000): »Das Lesen der Dekonstruktion«, in: dies., Schlüsseltexte zur neuen Lesepraxis, S. 134–140.

Barthes, Roland (1980): Leçon/Lektion (Französisch und Deutsch). Antrittsvorlesung im Collège de France. Gehalten am 7. Januar 1977, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Barthes, Roland (2016a [1973]): Die Lust am Text, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Barthes, Roland (2016b [1970]): S/Z, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Baum, Michael (2010a): »Die verdrängte Paradoxie oder Warum die Literaturdidaktik die Dekonstruktion vergaß«, in: Baum, Michael/Bönnighausen, Marion (Hg.), Kulturtheoretische Kontexte für die Literaturdidaktik, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 106–123.

Baum, Michael (2010b): »Literarisches Verstehen und Nichtverstehen«, in: Frederking et al., Taschenbuch des Deutschunterrichts, Bd. 2, S. 100–123.

Baum, Michael (2016): »Lesen – Lehren – Scheitern«, in: Mitterer, Nicola et al. (Hg.), Die Ansprüche der Literatur als Herausforderung für den Literaturunterricht. Theoretische Perspektiven der Literaturdidaktik, Frankfurt a. M. u.a.: Peter Lang, S. 69–83.

Baum, Michael (2019): Der Widerstand gegen Literatur. Dekonstruktive Lektüren zur Literaturdidaktik, Bielefeld: transcript.

Bauman, Zygmunt (2009): Leben als Konsum, Hamburg: Hamburger Edition.

Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Benner, Dietrich (1991): »Zur theoriegeschichtlichen und systematischen Relevanz nichtaffirmativer Erziehungs- und Bildungstheorie«, in: Benner, Dietrich/Lenzen, Dieter (Hg.), Erziehung, Bildung, Normativität, Weinheim/München: Beltz Juventa, S. 11–28.

Blumer, Herbert (1973): »Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus«, in: Arbeitsgemeinschaft Bielefelder Soziologen (Hg.), Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit, Bd. 1, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 80–145.

Bohrer, Karl Heinz (Hg.) (2015): Ästhetik und Rhetorik. Lektüren zu Paul de Man, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Boltanski, Luc/Chiapello, Ève (2018 [1999]): Der neue Geist des Kapitalismus, Köln: Herbert von Halem.

Bossinade, Johanna (2000): Poststrukturalistische Literaturtheorie, Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler.

Bredella, Lothar (2007): »Die welterzeugende und welterschließende Kraft literarischer Texte. Gegen einen verengten Begriff von literarischer Kompetenz und Bildung«, in: Bredella, Lothar/Hallet, Wolfgang (Hg.), Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung, Trier: Wissenschaftlicher Verlag, S. 65–85.

Breite, Emmanuel (2023): »Das Schreiben über die eigene Psyche: Techniken und Praktiken der Psychiatrie als Themen im literarischen Schreiben von Benjamin Maack«, in: Hannebohm, Ronja/Harmening, Anda-Lisa (Hg.), Biopolitik(en) in Literatur, Film und Serie. Aushandlungs- und Reflexionsräume vom 18. Jahrhundert bis heute, Paderborn: Universitätsbibliothek Paderborn, S. 247–265. https://digital.ub.uni-paderborn.de/urn/urn:nbn:de:hbz:466:2-44833 (zuletzt aufgerufen am 16.07.2023)

Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Brown, Wendy (2021): Die schleichende Revolution. Wie der Neoliberalismus die Demokratie zerstört, Berlin: Suhrkamp.

Bude, Heinz (1984): »Rekonstruktion von Lebenskonstruktionen. Eine Antwort auf die Frage, was die Biographieforschung bringt«, in: Kohli, Martin/Robert, Günther

(Hg.), Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven, Stuttgart: J.B. Metzler, S. 7–28.

Bürgi, Regula (2017): Die OECD und die Bildungsplanung der freien Welt. Denkstile und Netzwerke einer internationalen Bildungsexpertise, Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich. https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17185/pdf/Buergi_2017_Die_OECD_und_die_Bildungsplanung.pdf (zuletzt aufgerufen am 16.07.2023)

Bultmann, Torsten (1993): Zwischen Humboldt und Standort Deutschland. Die Hochschulpolitik am Wendepunkt, Marburg: BdWi.

Butler, Judith (2003): »Noch einmal: Körper und Macht«, in: Honneth/Saar, Michel Foucault. Zwischenbilanz einer Rezeption, S. 52–67.

Butler, Judith (2014 [1993]): Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Butler, Judith (2015 [1997]): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Butler, Rex (2006): Slavoj Žižek zur Einführung, Hamburg: Junius.

Centre for Educational Research and Innovation (CERI) (2001): The Well-Being of Nations. The Role of Human and Social Capital, Paris: OECD Publishing. https://www.oecd.org/education/innovation-education/1870573.pdf (zuletzt aufgerufen am 16.07.2023)

Choi, Moon-gyoo (2015): »Frühromantische Dekonstruktion und dekonstruktive Frühromantik: Paul de Man und Friedrich Schlegel«, in: Bohrer, Ästhetik und Rhetorik, S. 181–205.

Culler, Jonathan (1999): Dekonstruktion. Derrida und die poststrukturalistische Literaturtheorie, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Curran, Thomas/Andrew P. Hill (2019): »Perfectionism Is Increasing Over Time: A Meta-Analysis of Birth Cohort Differences From 1989 to 2016«, in: Psychological Bulletin 145, S. 410–429.

Dammer, Karl-Heinz (2019): »Inklusion, neue Lernkultur und die Fallstricke der Individualisierung«, in: Olsen, Ralph/Hochstadt, Christiane (Hg.), Handbuch Deutschunterricht und Inklusion, Weinheim/Basel: Beltz, S. 33–46.

Day, Meagan (2021): »Der Neoliberalismus untergräbt unser Selbstwertgefühl«, in: JACOBIN Magazin, Online-Ausgabe. https://jacobin.de/artikel/der-neoliberalismus-untergraebt-unser-selbstwertgefuehl-perfektionismus-depression-angststoerung-thomas-curran-andrew-hill/ vom 09.07.2021 (zuletzt aufgerufen am 16.07.2023)

Deleuze, Gilles (2017): »Postskriptum über die Kontrollgesellschaften« (1990), in: ders., Unterhandlungen. 1972–1990, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Demirović, Alex (2015): Wissenschaft oder Dummheit? Über die Zerstörung der Rationalität in den Bildungsinstitutionen, Hamburg: VSA.

Derrida, Jacques (1988 [1972]): »Die différance«, in: ders., Randgänge der Philosophie, Wien: Passagen, S. 31–56.

Derrida, Jacques (1988 [1972]): »Signatur Ereignis Kontext«, in: ders., Randgänge der Philosophie, Wien: Passagen, S. 325–351.

Derrida, Jacques (1995 [1972]): »Buch-Außerhalb. Vorreden/Vorworte«, in: ders., Dissemination, Wien: Passagen, S. 9–68.

Derrida, Jacques (1995 [1972]): »Platons Pharmazie«, in: ders., Dissemination, Wien: Passagen, S. 69–190.

Derrida, Jacques (1995 [1972]): »Die zweifache Séance«, in: ders., Dissemination, Wien: Passagen, S. 193–320.

Derrida, Jacques (1995 [1972]): »Dissemination«, in: ders., Dissemination, Wien: Passagen, S. 323–414.

Derrida, Jacques (2009 [1972]): »Semiologie und Grammatologie. Gespräch mit Julia Kristeva«, in: ders., Positionen. Gespräche mit Henri Ronse, Julia Kristeva, Jean-Louis Houdebine, Guy Scarpetta, Wien: Passagen, S. 39–61.

Derrida, Jacques (2009 [1972]): »Positionen. Gespräch mit Jean-Louis Houdebine und Guy Scarpetta «, in: ders., Positionen. Gespräche mit Henri Ronse, Julia Kristeva, Jean-Louis Houdebine, Guy Scarpetta, Wien: Passagen, S. 63–148.

Derrida, Jacques (2016a [1967]): Grammatologie, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Derrida, Jacques (2016b [1967]): »Die Struktur, das Zeichen und das Spiel im Diskurs der Wissenschaft vom Menschen«, in: ders., Die Schrift und die Differenz, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 422–442.

Dijk, Teun A. van (1987): Communicating racism. Ethnic prejudice in thought and talk, Newbury Park: Sage.

Dreyfus, Hubert L./Rabinow, Paul (1994): Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik, Weinheim: Beltz Athenäum.

Dyk, Silke van (2012): »Poststrukturalismus. Gesellschaft. Kritik«, in: PROKLA 42, S. 185–210. https://www.prokla.de/index.php/PROKLA/article/view/308/273 (zuletzt aufgerufen am 16.07.2023)

Eagleton, Terry (1997): Die Illusionen der Postmoderne. Ein Essay, Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler.

Eagleton, Terry (2000): Ideologie. Eine Einführung, Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler.

Eagleton, Terry (2004): After Theory, London: Penguin Books.

Eagleton, Terry (2012): Einführung in die Literaturtheorie, Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler.

Eggert, Hartmut (2002): »Literarische Texte und ihre Anforderungen an die Lesekompetenz«, in: Groeben/Hurrelmann, Lesekompetenz, S. 186–194.

Ehrenberg, Alain (2008): Das erschöpfte Selbst. Depression und Gesellschaft der Gegenwart, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Ellrich, Lutz (2015): »Der observierte Text. De Man als Leser von Lévi-Strauss, Husserl und Rousseau«, in: Bohrer, Ästhetik und Rhetorik, S. 253–300.

Engartner, Tim (2020): Ökonomisierung schulischer Bildung. Analysen und Alternativen, hrsg. v. der Rosa-Luxemburg-Stiftung, Online-Publikation. https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/Studien/Studien_6-2020_Oekonomisierung_schulischer_Bildung_Web.pdf (zuletzt aufgerufen am 16.07.2023)

Europäische Kommission (1996): Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung, Brüssel: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften. https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1995:0590:FIN:DE:PDF (zuletzt aufgerufen am 16.07.2023)

Europäische Kommission (2000): Memorandum über Lebenslanges Lernen, Brüssel: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften. https://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/memode.pdf (zuletzt aufgerufen am 16.07.2023)

Europäische Kommission (2008): Der europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, Brüssel: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften. https://europa.eu/europass/system/files/2020-05/EQF-Archives-DE.pdf (zuletzt aufgerufen am 16.07.2023)

Europäische Kommission (2010): Europa 2020. Eine Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum, Brüssel: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften. https://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET DE SG-2010-80021-06-00-DE-TRA-00.pdf (zuletzt aufgerufen am 16.07.2023)

Europäischer Rat (2000): Lissabon. Schlussfolgerungen des Vorsitzes, Europäisches Parlament. https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm (zuletzt aufgerufen am 16.07.2023)

Europäischer Rat (2009): Schlussfolgerungen des Rates vom 12. Mai 2009 zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung (»ET 2020«), (2009/C 119/02), C 119/2-10, Amtsblatt der Europäischen Union. https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:de:PDF (zuletzt aufgerufen am 16.07.2023)

Europäischer Rat (2018): Empfehlungen des Rates vom 22. Mai 2018 zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen, (2018/C 189/01), C 189/11, Amtsblatt der Europäischen Union. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=SV (zuletzt aufgerufen am 16.07.2023)

Fäcke, Christiane (2019): »Literaturunterricht und Bildungsstandards«, in: Lütge, Christiane (Hg.), Grundthemen der Literaturwissenschaft: Literaturdidaktik, Berlin/Boston: Walter de Gruyter, S. 161–181.

Felman, Shoshana (1988): »›Die Lektürepraxis erneuern‹«, in: Frank/Haverkamp, Individualität, S. 203–208.

Fisher, Mark (2017): Kapitalistischer Realismus ohne Alternative? Eine Flugschrift, Hamburg: VSA.

Fisher, Mark (2020): »Die Privatisierung von Stress«, in: ders., k-punk. Ausgewählte Schriften 2004–2016, Berlin: TIAMAT, S. 371–385.

Fisher, Mark (2020): »Warum psychische Gesundheit ein politisches Thema ist«, in: ders., k-punk. Ausgewählte Schriften 2004–2016, Berlin: TIAMAT, S. 415–418.

Flick, Uwe (1999): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Förster, Jürgen (1998): »Literatur als Sprache lesen. Sarah Kirsch ›Meine Worte gehorchen mir nicht‹«, in: Belgrad, Jürgen/Fingerhut, Karlheinz (Hg.), Textnahes Lesen. Annäherungen an Literatur im Unterricht, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 54–69.

Fohrmann, Jürgen (2015): »Misreadings revisited. Eine Kritik des Konzepts von Paul de Man«, in: Bohrer, Ästhetik und Rhetorik, S. 79–97.

Fohrmann, Oliver (2016): Im Spiegel des Geldes. Bildung und Identität in Zeiten der Ökonomisierung, Bielefeld: transcript.

Foucault, Michel (1978): »Recht der Souveränität/Mechanismus der Disziplin. Vorlesung am 14. Januar 1976«, in: ders., Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit, Berlin: Merve, S. 75–95.

Foucault, Michel (1992): Was ist Kritik?, Berlin: Merve.

Foucault, Michel (1994): »Das Subjekt und die Macht«, in: Dreyfus, Hubert L./Rabinow, Paul, Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik, Weinheim: Beltz Athenäum, S. 243–261.

Foucault, Michel (2012): »Das Leben der infamen Menschen« (1977), in: ders., Schriften zur Literatur, hrsg. v. Daniel Defert und François Ewald unter Mitarbeit von Jacques Lagrange, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 314–335.

Foucault, Michel (2014 [1976]): Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit 1, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Foucault, Michel (2015a [1975]): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Foucault, Michel (2015b [1969]): Archäologie des Wissens, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Foucault, Michel (2017): Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Geschichte der Gouvernementalität I. Vorlesungen am Collège de France 1977–1978, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Foucault, Michel (2018): Die Geburt der Biopolitik. Geschichte der Gouvernementalität II. Vorlesungen am Collège de France 1978–1979, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Frank, Manfred/Haverkamp, Anselm (Hg.) (1988): Individualität, München: Wilhelm Fink.

Frederking, Volker (2013): »Literarische Verstehenskompetenz erfassen und fördern«, in: Gailberger, Steffen/Wietzke, Frauke (Hg.), Handbuch Kompetenzorientierter Deutschunterricht, Weinheim/Basel: Beltz, S. 117–144.

Frederking, Volker et al. (Hg.) (2010): Taschenbuch des Deutschunterrichts, Bd. 2, Literatur- und Mediendidaktik, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Fritzsche, Bettina (2001): »Poststrukturalistische Theorien als *sensitizing concept* in der qualitativen Sozialforschung«, in: Tervooren et al., Dekonstruktive Pädagogik, S. 85–101.

Garbe, Christine (2010): »Literarische Sozialisation – Mediensozialisation«, in: Frederking et al., Taschenbuch des Deutschunterrichts, Bd. 2, S. 21–40.

Gerstner, Hans-Peter/Wetz, Martin (2008): Einführung in die Theorie der Schule, Darmstadt: WBG.

Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (1967): The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research, Chicago: Aldine.

Gohlke, Nicole/Butollo, Florian (2012): »Hochschule im Kapitalismus. Ursachen der neoliberalen Hochschulreform und Gegenstrategien«, in: Supplement der Zeitschrift Sozialismus 39.

Groeben, Norbert (2002): »Zur konzeptuellen Struktur des Konstrukts ›Lesekompetenz‹«, in: Groeben/Hurrelmann, Lesekompetenz, S. 11–21.

Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hg.) (2002): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen, Weinheim/München: Juventa.

Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (1999): Intellektuelle Migrantinnen – Subjektivitäten im Zeitalter von Globalisierung. Eine postkoloniale dekonstruktive Analyse von Bio-

graphien im Spannungsverhältnis von Ethnisierung und Vergeschlechtlichung, Opladen: Leske + Budrich.

Hamacher, Werner (1988): »Unlesbarkeit«, in: Man, Paul de, Allegorien des Lesens, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 7–26.

Hartmann, Jutta (2001): »Bewegungsräume zwischen Kritischer Theorie und Poststrukturalismus. Eine *Pädagogik vielfältiger Lebensweisen* als Herausforderung für die Erziehungswissenschaft«, in: Tervooren et al., Dekonstruktive Pädagogik, S. 65–84.

Harvey, David (2007): Kleine Geschichte des Neoliberalismus, Zürich: Rotpunkt.

Haselstein, Ulla (1988): »Versuch eines Kommentars – ›Le sujet supposé savoir lire‹«, in: Frank/Haverkamp, Individualität, S. 209–216.

Hedtke, Reinhold (2019): »Ökonomisierung: Programm oder Problem?«, in: Berufs- und Wirtschaftspädagogik 35. http://www.bwpat.de/ausgabe35/hedtke_bwpat35.pdf (zuletzt aufgerufen am 16.07.2023)

Heise, Jens (2019): Freud. Eine Einführung, Ditzingen: Reclam.

Helfferich, Cornelia (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews, Wiesbaden: VS Verlag.

Hellgermann, Andreas (2018): kompetent. flexibel. angepasst. Zur Kritik neoliberaler Bildung, Münster: ITP-Kompass.

Hipfl, Brigitte (2009): »Jacques Lacan: Subjekt, Sprache, Bilder, Begehren und Fantasien«, in: Hepp, Andreas/Krotz, Friedrich/Thomas, Tanja (Hg.), Schlüsselwerke der Cultural Studies, Wiesbaden: VS Verlag, S. 83–93.

Hochstadt, Christiane/Krafft, Andreas/Olsen, Ralph (2013): Deutschdidaktik. Konzeptionen für die Praxis, Tübingen: Narr Francke Attempto.

Höhler, Sabine (2014): »Resilienz: Mensch, Umwelt, System. Eine Geschichte der Stressbewältigung von der Erholung zur Selbstoptimierung«, in: Zeithistorische Forschung/Studies in Contemporary History 11, Online-Ausgabe. https://zeitgeschichte-digital.de/doks/frontdoor/deliver/index/docId/1472/file/ZF_3_2014_425_443_Hoehler.pdf (zuletzt aufgerufen am 16.07.2023)

Höhne, Thomas (2015): Ökonomisierung und Bildung. Zu den Formen ökonomischer Rationalisierung im Feld der Bildung, Wiesbaden: Springer VS.

Höhne, Thomas (2019): Mehrwert Bildung? Ökonomisierung im Feld der Schule, hrsg. v. der Rosa-Luxemburg-Stiftung, Online-Publikation. https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/Artikel/1-19_Online-Publ_Mehrwert_Bildung.pdf (zuletzt aufgerufen am 16.07.2023)

Hörisch, Jochen (2006): Die ungeliebte Universität. Rettet die Alma mater!, München: Carl Hanser.

Honneth, Axel (2003): »Foucault und die Humanwissenschaften. Zwischenbilanz einer Rezeption«, in: Honneth/Saar, Michel Foucault. Zwischenbilanz einer Rezeption, S. 15–26.

Honneth, Axel/Saar, Martin (Hg.) (2003): Michel Foucault. Zwischenbilanz einer Rezeption. Frankfurter Foucault-Konferenz 2001, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Horkheimer, Max (1991): »Zur Kritik der instrumentellen Vernunft« (1967), in: ders., Gesammelte Schriften, Bd. 6, Zur Kritik der instrumentellen Vernunft u. Notizen 1949–1969, hrsg. v. Alfred Schmidt, Frankfurt a. M.: Fischer, S. 19–186.

Huisken, Freerk (2016): Erziehung im Kapitalismus. Von den Grundlügen der Pädagogik und dem unbestreitbaren Nutzen der bürgerlichen Lehranstalten (überarbeitete und erweiterte Neuausgabe), Hamburg: VSA.

Initiativkreis der Bertelsmann Stiftung (1999): Zukunft gewinnen – Bildung erneuern: Memorandum, Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. http://ddi.cs.uni-potsdam.de/HyFISCH/Produzieren/RahmenplanS1Brandenburg/BertelsmannMemorandum.pdf (zuletzt aufgerufen am 16.07.2023)

Jäger, Margarete/Jäger, Siegfried (2007): Deutungskämpfe. Theorie und Praxis Kritischer Diskursanalyse, Wiesbaden: VS Verlag.

Jäger, Siegfried (1992): BrandSätze. Rassismus im Alltag, Duisburg: DISS.

Jäger, Siegfried (2015): Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung, Münster: UNRAST.

Jergus, Kerstin (2014): »Die Analyse diskursiver Artikulationen. Perspektiven einer poststrukturalistischen (Interview-)Forschung«, in: Thompson, Christiane/Jergus, Kerstin/Breidenstein, Georg (Hg.), Interferenzen. Perspektiven kulturwissenschaftlicher Bildungsforschung, Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 51–70.

Kammler, Clemens (Hg.): Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht, Seelze: Klett Kallmeyer.

Kamp-Hartong, Sigrid/Hermstein, Björn/Höhne, Thomas (Hg.) (2018): Ökonomisierung von Schule? Bildungsreformen in nationaler und internationaler Perspektive, Weinheim: Juventa.

Kern, Horst (1999): »Rückgekoppelte Autonomie«, in: Göttinger Universitätsreden, Göttingen: Vandenhoek & Ruprecht.

Kimmich, Dorothee/Renner, Rolf G./Stiegler, Bernd (Hg.) (2017): Texte zur Literaturtheorie der Gegenwart, Ditzingen: Reclam.

Klieme, Eckhardt et al. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise, hrsg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Berlin: Referat Publikationen. http://sinus-transfer.uni-bayreuth.de/fileadmin/MaterialienBT/Expertise_Bildungsstandards.pdf (zuletzt aufgerufen am 16.07.2023)

KMK (2004): Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss, Beschluss vom 4.12.2003, hrsg. v. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, München: Luchterhand. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf (zuletzt aufgerufen am 16.07.2023)

KMK (2014): Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012, hrsg. v. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, München: Wolters Kluwer. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf (zuletzt aufgerufen am 16.07.2023)

Kollender, Ellen (2021): »›Wer durchfällt, versaut mir die Abi-Noten nicht.‹ Warum Ökonomisierung Selektion verschärft«, in: LuXemburg. Gesellschaftsanalyse und linke Praxis, 2/2021, S. 35–41.

Koller, Hans-Christoph (1999): Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-)Moderne, München: Wilhelm Fink.

Koller, Hans-Christoph (2001): »Bildung und die Dezentrierung des Subjekts«, in: Tervooren et al., Dekonstruktive Pädagogik, S. 35–48.

Kristeva, Julia (1978 [1974]): Die Revolution der poetischen Sprache, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Kristeva, Julia (1982 [1980]): Powers of Horror. An Essay on Abjection, New York: Columbia University Press.

Kuckartz, Udo et al. (2008): Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis, Wiesbaden: VS Verlag.

Lacan, Jacques (2015 [1975]): Encore. Das Seminar, Buch XX, Wien/Berlin: Turia + Kant.

Lehmann-Rommel, Roswitha (2004): »Partizipation, Selbstreflexion und Rückmeldung: Gouvernementale Regierungspraktiken im Feld Schulentwicklung«, in: Ricken, Norbert/Rieger-Ladich, Markus (Hg.), Michel Foucault: Pädagogische Lektüren, Wiesbaden: VS Verlag, S. 261–284.

Lemke, Thomas (2015): »Nachwort. Geschichte und Erfahrung. Michel Foucault und die Spuren der Macht«, in: Foucault, Michel, Analytik der Macht, hrsg. v. Daniel Defert und François Ewald unter Mitarbeit von Jacques Lagrange, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 317–347.

Liessmann, Konrad P. (2017): Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft, München: Piper.

Link, Jürgen (1983): »Was ist und was bringt Diskurstaktik«, in: kultuRRevolution 2, S. 60–66.

Link, Jürgen (2005): »kultuRRevolution – ein notwendiges Konzept«, in: DISS-Journal 14, S. 17–18.

Link, Jürgen (2006): Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Lösener, Hans (2019): Paper für die Arbeitstagung »Professionelles Lehrerhandeln im Literaturunterricht« am 15. Und 16. November 2019 in der Reinhardswaldschule bei Kassel, unveröffentlichtes Paper.

Lohmann, Ingrid et al. (Hg.) (2011): Schöne neue Bildung? Zur Kritik der Universität der Gegenwart, Bielefeld: transcript.

Lyotard, Jean-François (1989 [1983]): Der Widerstreit, München: Wilhelm Fink.

Lyotard, Jean-François (2015 [1979]): Das postmoderne Wissen. Ein Bericht, Wien: Passagen.

Maiwald, Florian (2023): »Der Kapitalismus macht uns einsam und unglücklich«, in: JACOBIN Magazin, Online-Ausgabe. https://jacobin.de/artikel/der-kapitalismus-macht-uns-einsam-und-ungluecklich-gluecksindustrie-neoliberalismus-florian-maiwald/ vom 09.03.2023 (zuletzt aufgerufen am 16.07.2023)

Makropoulos, Michael (2004): »Kontingenz. Aspekte einer theoretischen Semantik der Moderne«, in: European Journal of Sociology/Archives Européennes de Sociologie / Europäisches Archiv Für Soziologie 45, S. 369–399.

Man, Paul de (1983): »Criticism and Crisis«, in: ders., Blindness and Insight. Essays in the Rhetoric of Contemporary Criticism, Minneapolis: University of Minnesota Press, S. 3–19.

Man, Paul de (1988 [1979]): »Semiologie und Rhetorik«, in: ders., Allegorien des Lesens, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 31–51.

Man, Paul de (1988 [1979]): »Lesen (*Proust*)«, in: ders., Allegorien des Lesens, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 91–117.
Man, Paul de (1988 [1979]): »Genese und Genealogie (*Nietzsche*)«, in: ders., Allegorien des Lesens, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 118–145.
Man, Paul de (1988 [1979]): »Rhetorik der Tropen (*Nietzsche*)«, in: ders., Allegorien des Lesens, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 146–163.
Man, Paul de (1988 [1979]): »Rhetorik der Persuasion (*Nietzsche*)«, in: ders., Allegorien des Lesens, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 164–178.
Man, Paul de (2015 [1993]): »Die Rhetorik der Blindheit: Jacques Derridas Rousseauinterpretation«, in: ders., Die Ideologie des Ästhetischen, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 185–230.
Man, Paul de (2015 [1993]): »Metapher«, in: ders., Die Ideologie des Ästhetischen, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 231–262.
Man, Paul de (2017): »Der Widerstand gegen die Theorie« (1982), in: Kimmich/Renner/Stiegler, Texte zur Literaturtheorie der Gegenwart, S. 318–330.
Marcuse, Herbert (1968): »Über den affirmativen Charakter der Kultur«, in: ders., Kultur und Gesellschaft I, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 56–101.
Martyn, David (2015): »Die Autorität des Unlesbaren. Zum Stellenwert des Kanons in der Philologie Paul de Mans«, in: Bohrer, Ästhetik und Rhetorik, S. 13–33.
Marx, Karl (2018): »Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie. Einleitung« (1844), in: ders., Kritik des Kapitalismus. Schriften zur Philosophie, Ökonomie, Politik und Soziologie, hrsg. v. Florian Butollo und Oliver Nachtwey, Berlin: Suhrkamp, S. 47–61.
Mayring, Philipp (2000): »Qualitative Inhaltsanalyse«, in: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hg.), Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 468–475.
Menke, Christoph (2003): »Zweierlei Übung. Zum Verhältnis von sozialer Disziplinierung und ästhetischer Existenz«, in: Honneth/Saar, Michel Foucault. Zwischenbilanz einer Rezeption, S. 283–299.
Menke, Christoph (2014): Die Kraft der Kunst, Berlin: Suhrkamp.
Menke, Christoph (2015): »›Unglückliches Bewußtsein‹. Literatur und Kritik bei Paul de Man«, in: Man, Paul de, Die Ideologie des Ästhetischen, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 265–299.
Menninghaus, Winfried (2017): Ekel. Theorie und Geschichte einer starken Empfindung, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Mitterer, Nicola (2016): Das Fremde in der Literatur. Zur Grundlegung einer responsiven Literaturdidaktik, Bielefeld: transcript.
Müller, Harro (2015): »Hermeneutik oder Dekonstruktion? Zum Widerstreit zweier Interpretationsweisen«, in: Bohrer, Ästhetik und Rhetorik, S. 98–116.
Münch, Richard (2011): Akademischer Kapitalismus. Zur politischen Ökonomie der Hochschulreform, Berlin: Suhrkamp.
Münch, Richard (2018): Der bildungsindustrielle Komplex. Schule und Unterricht im Wettbewerbsstaat, Weinheim/Basel: Beltz.
Nachtwey, Oliver (2016): Die Abstiegsgesellschaft. Über das Aufbegehren in der regressiven Moderne, Berlin: Suhrkamp.

Nachtwey, Oliver (2017): »Entzivilisierung. Über regressive Tendenzen in westlichen Gesellschaften«, in: Geiselberger, Heinrich (Hg.), Die große Regression. Eine internationale Debatte über die geistige Situation der Zeit, Berlin: Suhrkamp, S. 215–231.

Neckel, Sighard/Wagner, Greta (Hg.) (2013): Leistung und Erschöpfung. Burnout in der Wettbewerbsgesellschaft, Berlin: Suhrkamp.

Nemitz, Rolf (2012): »Der Signifikant«, in: Lacan entziffern. https://lacan-entziffern.de/signifikant/signifikant-signifikat/ vom 16.08.2012 (zuletzt aufgerufen am 16.07.2023)

OECD (2002): Education at a Glance. OECD Indicators 2002, Paris: OECD Publications. https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/eag-2002-en.pdf?expires=1682593315&id=id&accname=guest&checksum=9A6DA2CEFC2A0CDBF1DF20A1166C3386 (zuletzt aufgerufen am 16.07.2023)

OECD (2013): PISA 2015. Draft Reading Literacy Framework, Paris: OECD Publications. https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Draft PISA 2015 Reading Framework .pdf (zuletzt aufgerufen am 16.07.2023)

Pelizzari, Alessandro (2001): Die Ökonomisierung des Politischen. New Public Management und der neoliberale Angriff auf die öffentlichen Dienste, Konstanz: UVK.

Reckwitz, Andreas (2017): Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne, Berlin: Suhrkamp.

Reinders, Heinz (2016): Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden, Berlin/Boston: Walter de Gruyter.

Renner, Rolf G. (2017): »Dekonstruktion. Einleitung«, in: Kimmich/Renner/Stiegler, Texte zur Literaturtheorie der Gegenwart, S. 281–289.

Richter, Tobias/Christmann, Ursula (2002): »Lesekompetenz. Prozessebene und interindividuelle Unterschiede«, in: Groeben/Hurrelmann, Lesekompetenz, S. 25–58.

Rösch, Heidi (Hg.) (2005): Kompetenzen im Deutschunterricht. Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik, Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Rösch, Heidi (Hg.) (2010): Literarische Bildung im kompetenzorientierten Deutschunterricht, Freiburg im Breisgau: Fillibach.

Rosa, Hartmut (2019): Unverfügbarkeit, Wien/Salzburg: Residenz.

Rosebrock, Cornelia/Wirthwein, Heike (2014): Standardorientierung im Lese- und Literaturunterricht der Sekundarstufe I, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Ruhloff, Jörg (1991): »Widerstreit – Eine architektonische Konstante im Aufbau der Pädagogik«, in: Ruhloff, Jörg/Schaller, Klaus (Hg.), Pädagogische Einsätze. Festschrift für Theodor Ballauff zum achtzigsten Geburtstag, Sankt Augustin: Academia, S. 71–85.

Sambale, Jens/Eick, Volker/Walk, Heike (Hg.) (2008): Das Elend der Universitäten. Neoliberalisierung deutscher Hochschulpolitik, Münster: Westfälisches Dampfboot.

Schleiermacher, Friedrich (2000): »Grundzüge der Erziehungskunst« (Vorlesungen 1826), in: ders., Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe, Bd. 2, hrsg. v. Michael Winkler und Jens Brachmann, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 7–404.

Schreier, Margrit/Rupp, Gerhard (2002): »Ziele/Funktionen der Lesekompetenz im medialen Umbruch«, in: Groeben/Hurrelmann, Lesekompetenz, S. 251–274.

Schreiner, Patrick (2019): Warum Menschen sowas mitmachen. Achtzehn Sichtweisen auf das Leben im Neoliberalismus, Köln: PapyRossa.

Schreiner, Patrick (2020): Unterwerfung als Freiheit. Leben im Neoliberalismus, Köln: PapyRossa.

Schütz, Alfred (1993): Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Sennelart, Michel (2017): »Situierung der Vorlesungen«, in: Foucault, Sicherheit, Territorium, Bevölkerung, S. 527–571.

Sennett, Richard (1998): Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus, Berlin: Berlin-Verlag.

Sennett, Richard (2005): Die Kultur des neuen Kapitalismus, Berlin: Berlin-Verlag.

Sontag, Susan (2015 [1966]): »Gegen Interpretation«, in: dies., Kunst und Antikunst. 24 literarische Analysen, Frankfurt a. M.: Fischer, S. 11–22.

Spinner, Kaspar H. (2005): »Der standardisierte Schüler. Rede bei der Entgegennahme des Erhard-Friedrich-Preises für Deutschdidaktik am 27. September 2004«, in: Didaktik Deutsch 18, S. 4–13.

Tervooren, Anja et al. (Hg.) (2001): Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven, Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Weedon, Chris (1991): Wissen und Erfahrung. Feministische Praxis und poststrukturalistische Theorie, Zürich: eFeF.

Wegmann, Nikolaus (1993): »Literarische Bildung in den Zeiten der Theorie«, in: Der Deutschunterricht 45, S. 12–25.

Weinert, Franz E. (2001): »Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit«, in: ders. (Hg.), Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim/Basel: Beltz, S. 17–31.

Werner, Reinhold (1978): »Einleitung«, in: Kristeva, Julia, Die Revolution der poetischen Sprache, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 7–25.

Wimmer, Michael (2006): Dekonstruktion und Erziehung. Studien zum Paradoxieproblem in der Pädagogik, Bielefeld: transcript.

Winkler, Michael (2012): »Bildung als Entmündigung? Die Negation des neuzeitlichen Bildungsversprechens in den aktuellen Bildungsdiskursen«, in: Vieweg, Klaus/Winkler, Michael (Hg.), Bildung und Freiheit. Ein vergessener Zusammenhang, Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 11–28.

Witzel, Andreas (2000): »Das problemzentrierte Interview«, in: Forum Qualitative Sozialforschung 1. https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519 (zuletzt aufgerufen am 16.07.2023)

Wodak, Ruth (2015): »›Von Wissensbilanzen und Benchmarking‹. Die fortschreitende Ökonomisierung der Universitäten. Eine Diskursanalyse«, in: Diaz-Bone, Rainer/Krell, Gertraude (Hg.), Diskurs und Ökonomie. Diskursanalytische Perspektiven auf Märkte und Organisationen, S. 367–388, Wiesbaden: VS Verlag.

Zima, Peter V. (Hg.) (1977): Textsemiotik als Ideologiekritik, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Zima, Peter V. (1977): »Diskurs als Ideologie«, in: ders., Textsemiotik als Ideologiekritik, S. 7–31.

Zima, Peter V. (1977): »›Rezeption‹ und ›Produktion‹ als ideologische Begriffe«, in: ders., Textsemiotik als Ideologiekritik, S. 271–311.

Žižek, Slavoj (1989): The Sublime Object of Ideology, London: Verso.

Žižek, Slavoj (1991): Liebe Dein Symptom wie Dich selbst! Jacques Lacans Psychoanalyse und die Medien, Berlin: Merve.

Žižek, Slavoj (2010): »Ich höre dich mit meinen Augen«. Anmerkungen zu Oper und Literatur, München: Wilhelm Fink.

Žižek, Slavoj (2011): Gewalt. Sechs abseitige Reflexionen, Hamburg: LAIKA.

Žižek, Slavoj (2013): »Neighbors and Other Monsters. A Plea for Ethical Violence«, in: Žižek, Slavoj/Santner, Eric L./Reinhard, Kenneth, The neighbor: three inquiries in political theology. With a new preface, Chicago/London: The University of Chicago Press, S. 134–190.

Žižek, Slavoj (2016): Lacan. Eine Einführung, Frankfurt a. M.: Fischer.

Zurstrassen, Bettina (2019): »Berufsorientierung in der sozioökonomischen Bildung«, in: Autorengruppe Sozioökonomische Bildung (Hg.), Was ist gute ökonomische Bildung? Leitfaden für den sozioökonomischen Unterricht, Frankfurt a. M.: Wochenschau, S. 137–150.

Emmanuel Breite (Dr. phil.), geb. 1992, arbeitet als wissenschaftlicher Mitarbeiter im interdisziplinären Forschungsprojekt LiES der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Seine Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte umfassen postmoderne Literatur- und Kulturtheorie, Ideologiekritik und Popkultur.

[transcript]

WISSEN. GEMEINSAM. PUBLIZIEREN.

transcript pflegt ein mehrsprachiges transdisziplinäres Programm mit Schwerpunkt in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Aktuelle Beträge zu Forschungsdebatten werden durch einen Fokus auf Gegenwartsdiagnosen und Zukunftsthemen sowie durch innovative Bildungsmedien ergänzt. Wir ermöglichen eine Veröffentlichung in diesem Programm in modernen digitalen und offenen Publikationsformaten, die passgenau auf die individuellen Bedürfnisse unserer Publikationspartner*innen zugeschnitten werden können.

UNSERE LEISTUNGEN IN KÜRZE

- partnerschaftliche Publikationsmodelle
- Open Access-Publishing
- innovative digitale Formate: HTML, Living Handbooks etc.
- nachhaltiges digitales Publizieren durch XML
- digitale Bildungsmedien
- vielfältige Verknüpfung von Publikationen mit Social Media

Besuchen Sie uns im Internet: www.transcript-verlag.de

Unsere aktuelle Vorschau finden Sie unter: www.transcript-verlag.de/vorschau-download