

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 bedeutungstiftende 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, präsens-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, präsens-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 Lese- 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 Nützlichkeitsabwägungen 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 Nützlichkeitsabwägungen 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 Lehrperson 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 Nützlichkeitsabwägungen 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 Deutungsthese 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-informativischen 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 andere 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.

