

XII. Zusammenführung der Ergebnisse und Schlussüberlegungen¹

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 Handlungsroutrinen 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 abzuspuhlen. (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 Denkmöglichkeit 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 artikuliert 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 umfassen⁵

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)