

IX. Fallstudie II: das Interview mit ›Peter‹

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

I: Hat das jetzt nur etwas mit der Textmenge zu tun, was dir Schwierigkeiten bereitet, das heißt, dass man mehrere Seiten lesen muss in einer bestimmten Zeit, oder ist es noch etwas anderes, was dir schwerfällt?

B: [...] Aber wenn es dann wirklich über dieses stuPIDE, zum Beispiel jetzt in der Schule ist es leider so, da bekommt man dann gesagt: ›Bis morgen hast du das, bis morgen hast du DAS.‹ Und dieser Rahmen, den man gestellt bekommt, der macht es eigentlich erst schwer, sozusagen, da zu folgen. Weil man muss, man ist gebunden wieder, an diesen Zeitrahmen, an das Lesen MÜSSEN. (00:09:16-0)

I: Ist der, ich sage jetzt einmal, dieser Zeitrahmen, der einzige Rahmen, den man gesetzt bekommt in der Schullektüre, oder gibt es noch weitere Einschränkungen?

B: Also, ähm, teilweise ist es ja dieser Zeitrahmen oder Seitenrahmen, sozusagen. Das geht meistens einher, aber, ähm, es gibt relativ wenige, sozusagen, Faktoren, die einen da beschränken. Aber das ist halt dieser Hauptfaktor, der eben dann exTREM beschränkt. (00:12:05-0)

I: Wie wird dieser Freiraum eingeschränkt bei euch?

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

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

I: Ja, du hast auch gesagt, ähm, euch / Es wird verhindert, dass ihr das Anders machen könnt, ja? Wie würdest du das gerne anders machen?

B: Also, ähm, muss ich ehrlich sagen, wir haben ja diese Vorgabe von so einem Monolog, gut, aber teilweise ist es halt schwierig, weil diese Geschichte, in diesem *Richter und sein Henker*, was wir jetzt gerade machen, ist halt schwer allein rüberzubringen in einem Monolog. [...] Wir haben die Einschränkung bekommen, wir dürfen aus keiner Erzählperspektive diesen Monolog schreiben. Heißt, wir haben schon wieder eine Einschränkung. Würde man die aufheben, könnte man es mit wenigen Umstellungen ganz leicht vereinfachen für die Schüler [...]. Aber das ist ja diese Unterbindung, die für uns Schüler gemacht wurde. (00:21:39-2)

I: Gehen wir mal nochmal so auf den Unterricht, den Deutschunterricht. Wie ist das, wenn ihr jetzt einen neuen Text habt. Wie führt den euer Lehrer ein? Wie stellt er den vor?

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

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

I: Ähm, jetzt hast du ja aber auch gerade gesagt, zum Beispiel diese Biographie, die du dir heruntergeladen hast, ähm, hast du auch nicht fertig gelesen oder hast angefangen damit. Ähm, das ist ja jetzt eine private Lektüre, es ist keine Schullektüre. Ähm, trotzdem hast du die Lektüre abgebrochen. Wo ist da jetzt der Unterschied?

B: [...] [B]eim einen handelt es sich ja um diesen Text, den man wirklich lesen MUSS, um sich auf diese Klausur vorzubereiten. Beim anderen war es dann einfach so, irgendwann fand ich das Buch nicht mehr so interessant. Irgendwann ging sozusagen der Stoff aus, den ich lesen wollte, der mich interessiert hat. Also da lag es dann mehr am Inhalt, was ich dann einfach nicht mehr lesen WOLLTE, sozusagen. (00:10:10-5)

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

so die zwei Punkte. (...) Du hast schon davon gesprochen, dass da bei euch Schülerinnen und Schülern so ein Widerspruch besteht. Würdest du gerade mal versuchen, diesen Widerspruch, ähm, zu formulieren?

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

I: Ja. Ähm, was sind das für Fragen, Aufgaben, die das so einschränken?

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

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

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

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

I: Also da hinten sind noch weitere Abbildungen. Also, das da, ja /

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

I: Du hast ja auch vorhin gemeint, natürlich steht da auch immer viel Unsinn. Ähm, deckt sich das trotzdem irgendwie mit dem, was der Lehrer möchte?

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

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

I: Ja. Ähm, wie versuchst du das zu erreichen, dass du quasi das machst, was du machen SOLLST?

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

I: Du hast vorhin auch am Anfang gemeint, als es um den Laptop ging oder Smartphone, ähm, dass das ein ganz gutes Mittel ist, um sich zum Beispiel Zusammenfassungen zu holen. Ist das die Reaktion auf diesen Zwang oder spielt da noch etwas anderes eine Rolle?

B: Also auf jeden Fall ist es eine Reaktion, ob es jetzt auf diesen ZWANG ist, ob es auf, ähm, gewisser Weise auch, wenn man es so einfach sagen kann, die FAULheit der Schüler, ähm, sagen kann. Es spielen mehrere Faktoren mit, aber diese zwei Hauptfaktoren ist, dass der Schüler nicht unbedingt alles machen will, und dieser Zwang, dass er es trotzdem machen MUSS. Und das führt dann einfach dazu: ›Dann mach ich es, aber ich will so wenig Arbeit wie möglich.‹ Und dann guckt man sich, hier hab ich Informationen, die kann ich mir leicht holen, also nutze ich sie auch. Und so kommt man dann eigentlich relativ schnell auf diese Zusammenfassung. (00:27:54-7)

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

I: [...] Die Schwierigkeit für dich ist dann einmal der Zeitfaktor und dann auch die eingeschränkte Textmenge, weil man sich nur auf eine bestimmte Seitenzahl, ähm //

B: Ja, also das würde ich jetzt nicht als Problem, aber man kann seine Seiten und den Rest kann man nicht. Also das ist dann eher so (...): ›Warum lese ich das Buch, wenn ich eh nur 15 Seiten brauche?‹ Also, das ist dann so diese FRAGEN, die man sich als Schüler dann so stellt, und dann so denkt: ›BRAUCH ich wirklich dann das ganze Buch, muss ich mir diese Zeit nehmen, es zu lesen? Wenn ich wirklich nur diese zehn, 15 Seiten brauche?‹ Also, das ist dann wieder dieser Widerspruch, der uns Schüler auch relativ davon abhält, das ganze Buch zu lesen und auch so dranzubleiben. (00:15:11-4)

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

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

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

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

- *informativ-instrumentelles und pragmatisches Leseverständnis*

I: Hat das jetzt nur etwas mit der Textmenge zu tun, was dir Schwierigkeiten bereitet, das heißt, dass man mehrere Seiten lesen muss in einer bestimmten Zeit, oder ist es noch etwas anderes, was dir schwerfällt?

B: [...] [W]äre es freier, würde ich auch sagen, ist es einfacher, das zu verstehen, wirklich auch, sozusagen, die Information aufzunehmen und zu verinnerlichen. (00:09:16-0)

I: Was heißt bei dir, ›den Text verstehen‹? Worauf läuft das hinaus, wenn man einen Text verstanden hat oder verstehen möchte?

B: Also auf, ähm, das eine, was drin vorkommt. Also, was passiert ist. Sei es zeitlich, in welchem Rahmen und welche Personen, welche Tiere, je nachdem, welche Literatur / Ähm, welcher literarischer Text das ist. Also was passiert, einfach nur ganz kurz. (00:14:15-2)

I: Ähm, du hast gerade gesagt, es erschließt sich dann eigentlich der SINN, warum man das überhaupt macht.

B: [...] [D]as dann halt der Sinn dahinter ist, dass der Schüler lernt, wirklich auch mal, falls sie in irgendeiner Doktorarbeit das brauchen, von Anfang bis Ende dieses Kapitel durchzulesen, wo diese Informationen drin sind, die rauszusuchen und dann zu nutzen. (00:16:26-1)

I: [...] Du hast trotzdem gemeint, der Lehrer dennoch darauf schaut, ob alles drin ist. Also es gibt letztlich, egal wie sprachlich gewandt man ist, immer, ich sag mal, einen Faktor, der darüber entscheidet, wie man jetzt die Noten geben kann? Oder /

B: Ja, also das hab ich eher so gemeint, dass man, wenn man / Also man hat diese Fakten, sagen wir mal, man muss in einer Geschichte / In einer Geschichte kommt vor: Der Apfel fällt vom Baum. Dann MUSS das vorkommen. Dann kann man nicht schreiben, irgendeine Banane ist rumgefliegen. Auch wenn man es sich super erklärt. Es ist einfach FALSCH. (00:44:07-8)

- *erweiterter Textbegriff*

I: Okay. Würdest du, weil wir das jetzt / Hat sich ja so ein bisschen durch das Gespräch durchgezogen, diesen Faktor ZWANG, du hast ja gerade eben gesagt, das hat auch seine positiven Seiten, würdest du versuchen, den herauszunehmen, abzuschwächen?

B: Ich würde es versuchen, ein Stück weit zu lockern, aber nicht dadurch, dass man diesen ZWANG aufhebt, sondern [...] einfach spezifischer zu üben, sozusagen. Sei es jetzt auf dieses Erklären, was dieses Schwierige ist, dass man einfach wirklich mal sagt, jetzt ist es keine Arbeit, wo man irgendwie ein Kapitel erklären muss, sondern IRgendwas. Dann hat man Begriffe, sozusagen, Begrifflichkeiten in verschiedenen Kontexten und diese erklären. In, sagen wir mal, vier Begrifflichkeiten in verschiedenen Kontexten und diese werden erstmal erklärt und dann kann man mit dem Schüler aufarbeiten, WIE genau macht man das. Und das dann einfach anwenden auf literarische Texte. So

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

- *Aufgaben- und Problemorientierung*

I: Du hast auch vorhin gesagt, ähm, die Klausurvorbereitung spielt beim Leseprozess schon eine Rolle. Das heißt, du liest einen Text, weil du eine Klausur darüber schreibst, habe ich dich da richtig verstanden? //

B: Genau. Ähm, wir haben / Verbinden es meistens mit so einem Schulprojekt und, ähm, da hatten wir jetzt auch zum Beispiel über *Der Richter und sein Henker*, machen wir jetzt auch so ein Projekt und da müssen wir, ich glaub, einen Monolog einer Person, also, ähm, dieses, ähm, diese Person halt aus dem Roman schreiben, ähm, aus dem Drama und dann muss man halt sozusagen diesen Text können. Aber da ist es dann auch so, wir haben, ähm, einen Seitenrahmen gegeben. Wir müssen 15 Seiten diesen Monolog / Also den Monolog schreiben aus diesen 15 Seiten, was da wie passiert. Wie diese Person sich bewegt, was macht, was diese Person gerade fühlt. So, dann gucke ich mir nicht die 30 Seiten danach an. Dann gucke ich mir diese 15 an. Also das ist dann auch wieder so, da hab ich da wieder diesen Rahmen, 15 Seiten, aber nicht dieses ganze Buch, diese ganze Lektüre. (00:13:11-2)

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

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

- *Beispiele*

I: Holst du dir noch irgendwie anders Hilfe außer im Internet?

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

I: Okay. Wo könnte da der Grund dafür liegen, dass es, ähm, Leute gibt, die den Fokus auf das Verstehen legen können, und andere, denen das weniger gut gelingt?

B: Eigentlich, um es einfach zu sagen, Interesse. Also da ist dann wieder dieser Unterschied, zwischen diesem persönlichen Geschmack, was man eher macht, was man eher WILL. Wo man eher seine Schwerpunkte in, auch in der Entwicklung legt, sozusagen. Will ich mich eher mit Freunden treffen und da was machen oder sitze ich zuhause und lese etwas? Also da ist dann auch wieder so dieser Widerspruch in sich.

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

I: Okay. Du hast jetzt gerade vorhin in Zweifel gezogen, dass dieser Umgang mit Texten wahrscheinlich auf fruchtbarem Boden fällt. Ähm, wo liegt da der Grund, warum funktioniert das nicht?

B: [...] Auf jeden Fall hängt es von der Person ab. Will die es lesen, will sie es verstehen? Dann natürlich auch vom Text. Ist der für diese Person, sozusagen, interessiert die der Text? [...] Was will die Person haben und was bietet diese Lektüre? Was bietet dieser Text FÜR diese Person? (00:35:43-7)

I: [...] Man hat einen Text vor sich und da gibt es eine Reihe von Buchstaben, von Wörtern, von Sätzen, und trotzdem versteht jeder das ein bisschen anders. Woran liegt das?

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

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

- *Nichtverstehen als Problem, das überwunden werden muss*

I: Du hast gesagt, für dieses Projekt, für diesen Monolog, ähm, muss man den Text können. Was heißt das, ›den Text können‹? //

B: Also man muss ihn verstanden haben. Das, was ich vorhin so schwer / Gesagt habe, was so schwer ist und was so vielleicht das Problem ist. Das muss man eigentlich jetzt abrufen. (...) Aber das ist halt mehr oder weniger sozusagen das Problem, weil wenn

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

- *monosemischer Lektürebegriff*

I: Okay. Das ist ja / Ist das wirklich nur eine Frage des Interesses, was man mit dem Text anfangen kann? Weil wenn man schon so klare Vorgaben bekommt, auf was man zu achten hat, wenn man Fragen bekommt, Aufgaben, müsste man doch auf dieses Verstehen kommen, oder?

B: Auf jeden Fall. Irgendwann kommt man auch drauf. Nur ob es erstmal auf die Schnelle ist und immer noch das ist, was man selber / Ob man da selber darauf gekommen ist und seine Information hat, und diese dann auch deckungsgleich sind mit die von der anderen Person, das ist dann wirklich das, was dann dieses alleine schon schwere Verstehen nochmal sozusagen schwerer macht. Weil am Ende steht immer noch da: richtig oder falsch. Die Frage besteht immer noch. Entweder ja oder nein. (01:02:47-6)

- *Annahme einer intelligiblen, kohärenten Bedeutungsintention*

I: Wenn du jetzt so einen Text vor dir hast, einen literarischen Text, wie gehst du damit vor, was machst du damit?

B: [...] Also dann ist wieder dieses Problem mit diesem Verstehen, ähm, verstehen können, was es dann trotzdem, trotz Hinweisen, trotz sauberer Vorgang, also wenn man sozusagen so ein Schema hat, was man abarbeitet, auch wenn man das perfekt beherrscht, wenn man trotzdem den Text, diese QUINTEssenz nicht versteht, dann bringt einem diese beste Vorbereitung auch relativ wenig. (01:01:10-6)

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

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

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

- *Sekundarität der Schrift*

I: [...] Man hat einen Text vor sich und da gibt es eine Reihe von Buchstaben, von Wörtern, von Sätzen, und trotzdem versteht jeder das ein bisschen anders. Woran liegt das? [...]

B: [...] Und aber wenn man doch so gewandt ist, das so zu formulieren, wie man es wirklich meint, dann kann der Lehrer ja auch nichts sagen. Dann hat man es ja erklärt, perfekt. Und dann hat man es wirklich auf den Punkt gebracht. Wenn man das so schafft, dann sagt der Lehrer ja auch nichts. Aber dieses Mittelding, dieses: ›SO hab ich es gemeint und verstehen Sie das so?‹ Das ist halt dieses Problem, was halt dann die Schüler unterscheidet und auch die Meinungen unterscheidet. (00:38:51-3)

- *vermeintlich größere Nähe der Stimme zum intendierten Gedanken*

I: Ja. Die Fragen, die er im Plenum stellt, wie sehen die aus?

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

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

I: Okay. Was ist da die Schwierigkeit? Also zwischen sich ausdrücken im Plenum und dann sich schriftlich ausdrücken. Warum bereitet es dir Schwierigkeiten?

B: Wahrscheinlich ist es einfach nur diesen Gedankengängen zu folgen. Ähm, wenn ich Ihnen jetzt auch irgendwelche Sätze aufschreiben würde, dann können Sie ja nicht, was ich damit alles verbinde. Das können Sie ja nicht, sozusagen, alles wissen. Und würde ich es Ihnen erzählen, dann könnte ich da einen EINSchub reinmachen. Wenn ich anfangs mit irgendwelchen STERNchen in meinen Text reinzuzeichnen (Unterbrechung durch den Kellner), ähm, dann wird es zu kompliziert, also dann versteht es keiner mehr. Und man persönlich wahrscheinlich auch gar nicht mehr. Weil in dem Mo-

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

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

I: Das heißt, das Problem ist, du müsstest dich ständig wieder erklären, du müsstest immer kommentieren und das ist beim Schriftlichen einfach nicht möglich. Hat es etwas mit Exaktheit zu tun, dass du die Ausdrücke nicht findest, um das, ja, zum Ausdruck zu bringen, was du eigentlich sagen möchtest? Oder /

B: [...] Weil wenn man zwei, drei Seiten geschrieben hat, dann erinnert man sich nicht UNbedingt nochmal an den ersten Satz und das dann wieder, was man dabei gedacht hat. Das ist dann wieder zu, ähm, zu filtrieren und wirklich das Exakte rauszumachen, das ist halt diese Schwierigkeit, die man im, ähm, persönlichen Gespräch leichter machen kann, weil man da einfach sagen kann: ›Ja, aber eigentlich habe ich das ja SO gemeint.‹ Also jetzt nicht dieses ›Eigentlich habe ich es ja so gemeint‹ in dem Sinne von rausreden, sondern wirklich, um das da Entstandene nochmal zu untermalen, zu unterstreichen, und das geht beim Schriftlichen halt schwer. Da muss man schon extrem exakt sein. (00:52:16-1)

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

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

- *Sprachkompetenz im Allgemeinen*

I: Warum diese Unterbindung, warum diese Einschränkungen? Wie würdest du das begründen oder warum?

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

- *Lesekompetenz*

I: Okay. Was ich jetzt ganz interessant finde, ist, ähm, am Anfang, als ich dir da die Abbildungen gezeigt hab, und du so die anderen Medienangebote gesehen hast und die Lektüre, da hast du gesagt, bei der Lektüre: ›Das ist eigentlich sinnvoller.‹ Und jetzt haben wir ja gerade so ein bisschen festgestellt, dass es gerade in der Schule so ist, dass dir der Sinn NICHT / Sich nicht erschließt, ja? Ähm, wie kommt dieser Widerspruch, dass du einerseits sagst: Eigentlich ist es etwas Sinnvolles, aber auf der anderen Seite den Sinn dahinter in der Schule erkennst du nicht so?

B: Also, ähm, auf jeden Fall ist es sinnvoll. Es bringt mich weiter, es ist sozusagen, dieses einfache: Ich lerne lesen. Dieses einfache, schnelle Textverstehen, Text aufnehmen, sowas. Lernt man einfach durch so, ähm, learning-by-doing-Prinzip. (00:34:23-0)

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

I: Es gibt also auch durchaus Wege, von dem abzuweichen, was der Lehrer möchte.

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

I: Ja. Was jetzt aber interessant ist, du hast ja auch gemeint, man könnte sechs Stunden, zwölf Stunden Zeit haben, das wird immer irgendwo, ich sag mal, eine KLUFT da sein, die einen davon trennt, das wiederzugeben, was man eigentlich wiedergeben möchte. Jetzt sag ich mal, in anderen Fächern würde es das nicht geben, oder? [...]

B: [...] Und in Deutsch wird halt in diesen Erörterungen extrem auf, ähm, sozusagen, auf diesen Faktor des Erläuterns seiner Meinung Wert gelegt und da ist dann halt wieder dieses: Kann man es, will man es können? Macht man das, was der Lehrer hören will, oder kann man es einfach gar nicht? Und da muss man sich dann einfach

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

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

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

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

I: Ähm, du hast gerade gesagt, es erschließt sich dann eigentlich der SINN, warum man das überhaupt macht.

B: [...] Aber ich glaube, der größte Punkt ist, einfach so auch mal zu lernen, dass man so etwas durchziehen MUSS. Dass man halt von Anfang bis Ende, auch wenn es einem nicht unbedingt Spaß macht, einfach dieser Lernprozess von diesem wirklich stupide Seiten-für-Seiten-Lesen. (00:16:26-1)

I: [...] Dann gibt es noch die andere Gruppe, die kann ihre eigene Sicht rüberbringen, und zwar auf eine Art und Weise, dass es der Lehrer nachvollziehen kann und entsprechend auch benotet wird. Würdest du das, dieser Gruppierung so zustimmen? [...]

B: [...] Also man kann sich ja eigentlich sozusagen sagen, diese einen, die halt einfach versuchen, das stupide aufzuschreiben: Was will er hören? Dann wird es ja immer persönlicher. Wenn man wirklich dieses Persönliche auf den Punkt hinkriegt, das ist halt schon diese Qualität, die dann halt auch Lehrer oder spätere Arbeitgeber hören und sehen wollen. Und deswegen ist es eigentlich auch / Deswegen ist auch dieser SINN im Unterricht nicht verkehrt. Aber es ist halt schwer zu erreichen. (00:42:42-4)

I: Okay. Ist das etwas, was dir Angst macht oder dir Sorgen bereitet?

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

I: Ist das was, was man dann auch lernen kann?

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

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

I: Wie bereitest du dich auf so eine Arbeit vor?

B: [...] Aber naja, umso häufiger, desto besser wird es wahrscheinlich irgendwann. Also es ist eher auch wieder dieser Lernprozess: häufiger machen, häufiger lernen, häufiger geübt und besser. (01:12:23-4)

I: Ja, ähm, gibt es aber auch auf der anderen Seite irgendwas, was dir im Deutschunterricht zum Beispiel sehr gut gefällt?

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

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

I: Heißt, das Problem ist, du müsstest dich ständig wieder erklären, du müsstest immer kommentieren und das ist beim Schriftlichen einfach nicht möglich. Hat es etwas mit Exaktheit zu tun, dass du die Ausdrücke nicht findest, um das, ja, zum Ausdruck zu bringen, was du eigentlich sagen möchtest? Oder /

B: Das wahrscheinlich AUCH. Man könnte alles in gewisser Weise besser ausdrücken. Aber man muss halt auch sehen, in einer Klausur hat man zwei Stunden Zeit. Auch wenn es eine dreistündige ist, man muss extrem viel Text auf das Blatt bringen und den dann immer so geWÄHLT zu nutzen. (00:52:16-1)

I: Dieses Exaktsein scheitert also vorwiegend am zeitlichen Faktor?

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

I: Wie bereitest du dich auf so eine Arbeit vor?

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

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

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

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

- Beispiele

I: Okay. Ähm, hat sich an irgendeinem Punkt dein Verhältnis zu Texten verändert?

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

I: Okay. Wann würdest du diesen Zeitpunkt verorten, wo sich so das Lesen-Dürfen zum Lesen-Müssen entwickelt hat?

B: Eigentlich so von der Grundschule auf das Gymnasium. Also dieser Wechsel. Weil danach wurde erwartet, dass du es wirklich immer Jahr für Jahr besser kannst, besser machst und dich besser erklärst. Also davor war eher so dieses: ›Mach es mal, probiere es mal.« Und es wurde auch etwas von dir erwartet, aber diese STEigerung von der Fünften bis jetzt zur Neunten, die war spürbar und auch, ähm, ja, ist halt einfach passiert, sozusagen. (01:18:56-4)

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

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

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

- Beispiele

I: [...] Ähm, ich hab dir mal ganz zu Anfang, ähm, drei Abbildungen mitgebracht, nee, sogar vier sind es, Entschuldigung. Schau die dir einfach mal an, was dir spontan dazu einfällt, und erzähl einfach, ja, was deine ersten Eindrücke sind. [...]

B: [...] Das Handy. Gefühlt an der Hand angewachsen, gefühlt schon immer geliebt, schon immer genutzt, ähm, noch nie gebraucht (lacht), aber immer wichtig und immer dabei, aber großteils Kommunikation, Bilder machen, Erinnerungen festhalten, aufschreiben, Wecker stellen, um nicht zu spät in die Schule zu kommen. Also generell kann man sagen, (...) nicht zentral, ABER immer wichtig für das tägliche Überleben, um nicht zu spät irgendwo zu sein. Ja. (00:04:43-6)

I: Okay. Schön, du hast beim Laptop gesagt, jetzt so im Vergleich zu den Büchern, es ist eher etwas, was man in die Hand nimmt, beim Smartphone hast du gesagt, es ist etwas, was an die Hand angewachsen ist. Da interessiert mich schon, warum das BUCH zum Beispiel etwas ist für dich, was du eher nicht in die Hand nehmen würdest.

B: [...] [D]as Handy nutzt du einfach permanent. Ich hab es immer dabei, kann damit meine Sachen machen, aber ich, ähm, bin halt auch nicht darauf gebunden. Zum Beispiel, wenn ich das Buch in die Hand nehme, dann hab ich diese eine Geschichte. Dann kann ich zwar einsteigen, wo ich will, aber ich hab diese EINE. Wenn ich auf dem Handy hab, kann ich, wenn ich will, kann ich mir 40 Bücher herunterladen. Hab immer etwas anderes. Ähm, kann mir irgendwelche Bilder angucken, kann schreiben. Das ist ja einfach diese VIELfalt, die es entscheidet, ähm, dass ich eher ein Handy anstatt ein Buch nehme. (00:06:35-3)

I: Was ist da das Schwierige?

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

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

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

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

I: Und, ähm, wenn du jetzt sagen müsstest, was dir an Schule, Unterricht NICHT gefällt, was wäre das?

B: Ähm, der Zwang, immer das zu machen, was man (unv.), um das mal ganz KOMpliziert auszudrücken / Weil man halt immer doch gezwungen ist, DAS zu liefern, was der Lehrer hören will, also was diese andere Person, dieses andere Individuum hören will, und zu diesem Zeitpunkt, wann es der andere hören will. (01:28:59-6)

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

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

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

I: Okay. Springen wir mal vom Deutschunterricht komplett auf Schule, Unterricht allgemein. Was an Schule, Unterricht gefällt dir? Was würdest du da sagen? //

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

I: [...] Gibt es noch andere Punkte, die für dich einen guten Lehrer, Lehrerin ausmacht?

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

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

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

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

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

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

- Beispiel

I: Ja. Heißt das, du hast das irgendwo akzeptiert, oder ist das etwas, was dich ärgert oder frustriert? //

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

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

- Beispiel

I: [...] Das heißt, du musst was machen, was du eigentlich gar nicht machen willst, aber du musst es machen.

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

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

- Beispiel

I: Ja. Heißt das, du hast das irgendwo akzeptiert, oder ist das etwas, was dich ärgert oder frustriert? //

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- Beispiele

I: Okay. Schön, du hast beim Laptop gesagt, jetzt so im Vergleich zu den Büchern, es ist eher etwas, was man in die Hand nimmt, beim Smartphone hast du gesagt, es ist etwas, was an die Hand angewachsen ist. Da interessiert mich schon, warum das BUCH zum Beispiel etwas ist für dich, was du eher nicht in die Hand nehmen würdest. [...]

B: [...] Im Buch muss man sich SELber reinarbeiten, es ist um einiges komplizierter, schwerer, LANGwieriger vor allen Dingen. (00:06:35-3)

I: Okay. Wenn du jetzt so einen Text vor dir hast, einen literarischen Text, wie gehst du damit vor, was machst du damit?

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

I: Wie bereitest du dich auf so eine Arbeit vor?

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

I: [...] Bedeutet das, dass ihr euch über so Texte auch unterhaltet, untereinander? [...]

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

