

VIII. Fallstudie I: das Interview mit ›Max‹

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

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

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

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

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

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

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

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

- *Annahme einer einheitlichen, kohärenten Bedeutungspräsenz*

I: [...] Das hat sich jetzt grad für mich so angehört, als würde man schon irgendeinen Text analysieren und dann die These aufstellen, oder ist es eher umgekehrt? Erst die These, dann analysieren?

B: [...] Wir verstehen darunter (unv.), auf den Text genau eingehen, wie ist der geschrieben, aber der SINN ist im Prinzip ja auch schon was, was man automatisch verstehen muss, analysieren muss. Und, ähm, wir analysieren den nicht vorher, sondern HINTERher dann. Und ich denk auch, es ist, ähm, (...) ja, also wir analysieren den hinterher. Erstmal einfach nach dem Sinn rausfiltern. Nach dem Sinn einfach. (00:15:43-1)

I: Diese Thesen, die ihr da entwickelt in der Arbeit, sind das Thesen, die ihr schon im Unterricht entwickelt habt, oder entstehen die erst in der Arbeit?

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

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

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

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

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

I: Okay. Ähm, warum aber beschäftigt man sich dann mit so verschiedenen Texten? [...]

B: [...] Geschriebene Texte sind ja einfach nur geschriebene Sprache, jetzt Gedanken, die irgendwie aufgeschrieben wurden, aus denen / Die macht man sich ja auch nicht ohne Grund. (01:10:35-2)

- *Schrift als Hindernis für das Textverstehen*

I: Warum glaubst du, ist es jetzt grad bei so einem Text wie von Franz Kafka so schwierig gewesen, da was Eindeutiges zu finden?

B: Tja, weil es ja nichts eindeutig da drin steht. [...] Und das war jetzt auch noch relativ abstrakt geschrieben. Also das ist ja eigentlich typisch für Kafka, dass er so, (...) ähm, sag ich mal, verschlüsselt schreibt. So gedicht-ähnlich, dass man wirklich nicht genau weiß, was meint er jetzt gerade, was beschreibt er. (00:21:52-8)

I: Was könnten die Gründe dafür sein, dass so eine These, die man am Anfang gestellt hat, am Ende sich als falsch herausstellt?

B: Ja, ich denke, das ist vor allem, weil man DINGe, die erst einem bewusst werden, wenn man jetzt das alles analysiert hat. [...] ›Was meint er? Wie kann ich das in meine Sprache jetzt übersetzen?‹ Dass ich diesen Sinn perfekt rausfiltern kann und auch beschreiben, in der These wiedergeben kann [...]. (00:36:27-4)

I: Aber es ist doch irgendwie paradox, oder? Weil, wenn du sagst, so ein Buch, das du für dich persönlich liest, das musst du nur einmal lesen. Und so ein Schultext, auch wenn es vielleicht eine Kurzgeschichte ist, die viel, viel kürzer ist, musst du doch öfter mal durchlesen. Woran liegt das, warum muss man den einen Text nur vielleicht einmal lesen und den anderen zwei-, dreimal?

B: Es ist halt einfach was anderes, auch anders geschrieben. Und es MUSS halt natürlich auch anspruchsvoller sein. [...] Zum Beispiel jetzt so ein Krimi ist halt jetzt nicht so anspruchsvoll geschrieben, dass man da auch wirklich was raus analysieren kann. [...] Man muss halt irgendwas haben, was man jetzt rausfinden kann, was man deuten kann. (01:14:32-2)

- *Interpretation als Dialog zwischen Vergangenheit und Gegenwart*

I: Weißt du noch, ob sich dadurch irgendwie dein Verstehen vom Text verändert hat? Also du hast ihn gelesen, hast versucht ihn zu verstehen und dann kam die Information dazu. Hat sich da irgendwas bei dir getan, hat sich da was verändert?

B: [...] Gedichte und so, wenn man den Hintergrund dann bisschen halt weiß. Wenn man es halt nicht weiß, dann schreibt man halt einfach, WIE es ist, aber nicht, womit es zusammenhängt, die Einflüsse in der Zeit zum Beispiel. Die helfen einem schon ein bisschen. Geben auch Hinweise, wie es gemeint ist, wie er darauf kommt und was ihn beschäftigt. Weil heutzutage in der Zeit, in der alles im Überfluss ist, Medikamente,

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

- *Textverstehen als Rekonstruktion der Sinnintention des Autors*

I: Weißt du noch, ob sich dadurch irgendwie dein Verstehen vom Text verändert hat? Also du hast ihn gelesen, hast versucht ihn zu verstehen und dann kam die Information dazu. Hat sich da irgendwas bei dir getan, hat sich da was verändert?

B: [...] Nur wenn er jetzt zum Beispiel so eine Kurzgeschichte schreibt und dann kriegt man so eine Information und man denkt: ›Aha, das könnte aber auch passen.‹ Dann denkt man so: ›Das hat er wohl geschrieben, weil das auch ihn betrifft, weil es ihn auch beschäftigt.‹ Also man denkt immer oder man versucht immer, Nähe zum Autor herzustellen, wie er das wohl gemeint hat, und auch auf sein Leben zum Beispiel [...]. (00:57:31-5)

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

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

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

I: [...] Es ist oft so, dass ihr gemeinsam oder in Gruppen Thesen entwickelt und die dann auch an der Tafel sammelt. Und du hast auch gemeint, klar, irgendwo sind alle berechtigt, aber manche scheinen doch relevant zu sein oder nicht relevant zu sein. Wie entscheidet sich das, ob eine These relevant ist oder nicht relevant ist?

B: [...] Und eine Kurzgeschichte, zum Beispiel *Odradek* von Franz Kafka, und da lohnt es sich natürlich, über eine These zu streiten, was es einem sagen möchte, ähm, und dann hat es ja auch gar nicht so viele Dinge, die einen jetzt auf die Spur der These, sag ich jetzt mal, führen, und dann nehmen / NUTZT ja jede Gruppe oder jeder fast die gleichen Dinge für seine These, was er für richtig erachtet, und dann merkt man: ›AHA, der hat das so interpretiert, das macht tatsächlich mehr Sinn im Zusammenhang mit dem und dem, und wenn man das so sieht, dann macht meins natürlich keinen Sinn mehr, weil die Berechtigung fehlt, für das, was ich gesagt hab‹, und dann kristallisiert sich immer so raus, welche zwei Thesen man überhaupt nehmen kann und welche

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

I: Ähm, was ich jetzt aber spannend finde, du hast ja gemeint, grad bei Franz Kafka ist es natürlich so, dass, ähm, dass es da schwierig ist, wie du sagst, auf was Eindeutiges zu kommen. Aber ihr habt es doch am Ende geschafft, gewisse Thesen auszuschließen und euch auf eine oder zwei Thesen zu beschränken. Wie war das möglich oder wie ist das möglich?

B: [...] Also, einfach diese Sache, dass man überlegt, passt das, was passt da am besten auf den Text, was lässt sich am besten belegen? Weil man ja eigentlich die gleiche Quelle hat, kann man ja schlecht GANZ unterschiedliche Thesen tatsächlich komplett unterstützen. Das heißt, man versucht dann auch die zu finden, die am besten auf den Text passt. Am Ende bleiben dann nicht mehr viel übrig. (00:26:01-1)

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

I: Aber es ist doch irgendwie paradox, oder? Weil, wenn du sagst, so ein Buch, das du für dich persönlich liest, das musst du nur einmal lesen. Und so ein Schultext, auch wenn es vielleicht eine Kurzgeschichte ist, die viel, viel kürzer ist, musst du doch öfter mal durchlesen. Woran liegt das, warum muss man den einen Text nur vielleicht einmal lesen und den anderen zwei-, dreimal?

B: [...] Beim ersten Mal kriegt man so eine grobe Idee, worum es geht und auch vom Sinn. Beim zweiten Mal fallen dann schon Sachen auf und dann bei der Analyse, wenn man es dann nochmal durchliest, zum Beispiel, oder den Text absucht nach bestimmten Dingen, mit denen man was belegen möchte, dann fallen immer erst Sachen auf, die dir wirklich den Text so vollkommen verständlich machen. (01:14:32-2)

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

I: Okay. Spielen solche Infos zur Biographie von Leuten auch, ähm, im Deutschunterricht eine Rolle bei euch?

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

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

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

I: Ja. Du hast ja jetzt schon gesagt, jeden Text begleitet eigentlich, dass man so ein Thema, eine These entwickelt. Ähm, wie gehst du da vor, oder wenn ihr das in Gruppenarbeit macht, wie entwickelt ihr die These, also welche Schritte nehmt ihr dann durch, damit ihr am Ende da eine These stehen habt?

B: [...] Man nimmt halt alle Informationen, die einem so zur Verfügung stehen, und kann eigentlich sich in den Charakter dann irgendwann relativ gut reinversetzen und der Autor ist ja im Prinzip auch immer BISSCHEN in diesem Autor [gemeint ist der Protagonist, E.B.] versteckt so, ähm, die Denkweise und dann überlegt man sich halt auch vor allem in der Gruppenarbeit auch so [...]. (00:14:32-9)

I: Weißt du noch in etwa, wie die These lautete?

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

I: Okay. Das heißt, das Verstehen kann man quasi lernen?

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

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

I: Aber es ist doch irgendwie paradox, oder? Weil, wenn du sagst, so ein Buch, das du für dich persönlich liest, das musst du nur einmal lesen. Und so ein Schultext, auch wenn es vielleicht eine Kurzgeschichte ist, die viel, viel kürzer ist, musst du doch öfter mal durchlesen. Woran liegt das, warum muss man den einen Text nur vielleicht einmal lesen und den anderen zwei-, dreimal?

B: [...] Weil der Text halt auch, wie ich sagte, kurz ist, wo viele Informationen drinstecken, die NICHT alle offengelegt sind, direkt. Es ist nicht alles eins-zu-eins beschrieben, JEDER Gedankengang, sondern manchmal muss man sich seinen Teil selber dazu denken, man wird vom Leser [gemeint ist der Autor, E.B.] auch da hingeleitet, dass man sich was denkt. Aber es wird einem auch nicht vorgeschrieben. Manchmal / Bei Kurzgeschichten lässt das / Lassen die Autoren das offen. Schmeißen einen direkt in die Handlung rein. Man kann es sich selber vorstellen. (01:14:32-2)

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

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

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

- *Handlungs- und Outputorientierung*

I: (...) Ja, es ist tatsächlich spannend, weil Odradek ja tatsächlich sowas ist, was man nicht fassen kann, was man nicht verstehen kann. Ähm, aber dass dann am Ende doch was rauskommt, wo man sagt: ›Das passt oder das passt nicht‹ //

B: [...] [A]ber wir sollten es ja auch analysieren dann am Schluss, auch nach dieser These, es dann belegen und irgendwas sollten wir damit natürlich machen. Es heißt ja nicht: ›JA, Überraschung, wir haben jetzt hier gearbeitet und es passt ja nichts, wie ihr gemerkt habt, also jetzt machen wir weiter.‹ Musste schon was rauskommen, was halt am besten passt, was man auch für sich selber sagt, das passt für mich, durfte man auch aussuchen, vorlesen [...] und danach das halt belegen. (00:26:47-9)

I: Es gibt natürlich einerseits diese intuitiven Hinweise, die sich aus einem Text, Kontext ergeben, aus dem Zusammenhang, ähm, aber es gibt dann auch die Dinge, die wichtig sind, die man im Unterricht gelernt hat, oder wie muss man das verstehen? [...]

B: Man versucht ja generell immer, mit dem, was man im Text dann liest, eine These rauszufinden, und diese These muss auf irgendwas gestützt sein, [...] die These einfach zu belegen oder zu bekräftigen, zu bestärken, mit dem, was man dann hinterher dann auch schreibt und auch rausfiltert aus diesem Text. (00:32:53-2)

I: Okay. Also die Analyse endet dann entweder, dass man eben sagt: ›Ja, die These hat sich bestätigt oder die These muss dahingehend korrigiert werden oder die These hat sich nicht bestätigt‹, so.

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

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

I: Und wie wirst DU diesen Erwartungen gerecht?

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

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

I: Okay. Ähm, warum aber beschäftigt man sich dann mit so verschiedenen Texten? Du hast ja schon genannt, ähm, bei *Andorra*, ähm, zum Beispiel diesen Erziehungsaspekt, wie du es beschrieben hast. Gibt es auch andere Gründe, warum man sich mit Texten auseinandersetzt?

B: [...] Menschen einzuschätzen aufgrund von verschiedenen Texten oder wie man sich unterhält. Oder generell, wie die Dinge ankommen, wie man jetzt kommuniziert. Das wird ja alles über Bildung vermittelt in diesen Büchern. Indem man sich auch darüber unterhält, lernt man ja auch immer ein Stück weit was. [...] Halt mit Worten versuchen, das auszudrücken, um andere Leute zu beeinflussen oder einfach zu kommunizieren, damit es halt alles funktioniert. Ich meine, der Mensch ohne Kommunikation funktioniert ja nicht. Und das ist im Prinzip ja alles. Geschriebene Texte sind ja einfach nur geschriebene Sprache, jetzt Gedanken, die irgendwie aufgeschrieben wurden [...]. (01:10:35-2)

I: Okay. Glaubst du dann, dass die Schulen bewusst so Texte auswählen, die, wie du sagst, anspruchsvoll sind, die man deuten MUSS?

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

- *Lebensweltbezug und Arbeitsmarktorientierung*

I: Okay. Ähm, warum aber beschäftigt man sich dann mit so verschiedenen Texten? Du hast ja schon genannt, ähm, bei *Andorra*, ähm, zum Beispiel diesen Erziehungsaspekt, wie du es beschrieben hast. Gibt es auch andere Gründe, warum man sich mit Texten auseinandersetzt?

B: [...] Ähm, dass man (...) über Texte einfach nachdenkt, versucht zu verstehen. Aber auch nicht versucht, das einfach wiederzugeben, sondern zu beschreiben, präzise zu sein. Auch drüber NACHzudenken, das zu hinterfragen. Einfach den Inhalt, die Nachricht aus dem Text präzise rauszuarbeiten. Das braucht man ja auch im späteren Beruf,

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

I: Und wie sieht es bei der Analyse von Texten aus? Hast du dann auch diesen Anwendungsaspekt vor Augen?

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

- *Struktur, Präzision und Schlüssigkeit als wichtige Orientierungsgrößen*

I: Ja, ähm, und du hast ja auch gesagt, da wird ja VIEL von einem erwartet. Was wird da, was denkst du, was wird von euch Schülern erwartet, wenn ihr so einen Text analysiert?

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

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

I: Und wie wirst DU diesen Erwartungen gerecht?

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

I: Und ab wann war dann der Zeitpunkt, wo es wirklich drum ging, einen Text zu verstehen, zu deuten, auseinanderzupflücken? Ab wann, würdest du sagen, war da der Zeitpunkt?

B: [...] Jetzt fängt es langsam an, dass man richtig intensiv alles versteht, alles aufschlüsselt. Und auch wirklich präziser arbeiten muss. Man KANN alle Aspekte bearbeiten. Man muss halt Zeitmanagement gut draufhaben und halt präzise arbeiten. (01:19:36-7)

I: Okay. Das heißt, das Verstehen kann man quasi lernen?

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

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

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

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

- *Problem- und Anwendungsorientierung*

I: [...] Ähm, wenn du jetzt an Schule, Unterricht denkst, was würdest du sagen, was gefällt dir besonders gut an Schule?

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

I: Und hast du den Eindruck, dass dieser Anwendungsaspekt auch im Deutschunterricht, dass du den da hast?

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

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

I: Ähm, du hast jetzt schon so ein paar Dinge genannt wie Zeitmanagement, präzises Arbeiten, Anwendungswissen, Umsetzen. Das sind so Dinge, die die Schule erwartet. Würdest du das sagen? Oder was ist das, was Schule letztlich von euch Schülern erwartet? Mit was sollt ihr am Ende rausgehen?

B: [...] Über fortschrittliche Sachen sich Gedanken machen, nicht das Alte zu wiederholen, sondern einfach Dinge zu lernen, auf die man was anwenden kann. Durch die man was Neues kreieren kann, sag ich jetzt mal. Durch die man auf neue Lösungen kommt, an die andere nicht denken, weil man einfach geschult wird, das alles zu hinterfragen und zu sagen: ›Geht das nicht auch anders? Geht es auch einfacher, besser, schneller, präziser? Ist das überhaupt nötig?‹ Und das, finde ich, ist eigentlich alles. (01:32:32-8)

- *Berufsorientierung und Arbeitsmarktrelevanz*

I: Ähm, du hast jetzt schon diesen Anwendungsaspekt genannt, der dir wichtig ist und der nicht fehlen darf für dich. Wenn du dir jetzt überlegst, was gefällt dir an Schule ÜBERhaupt nicht, was wäre das?

B: [...] Nur Mathe. Das finde ich so absolut beschauert. [...] Das braucht man NIE mehr, außer man will Mathe studieren. [...] Und Deutsch ist / Braucht man. Man muss sich unterhalten können. Das ist vorausgesetzt. Jeder Arbeitgeber, wenn du irgendwas erreichen willst, brauchst du das. (01:28:00-8)

I: Noten sind natürlich das eine, man ist in der Schule nie alleine. Es gibt auch die Mitschülerinnen und Mitschüler. Welche Rolle haben die auf dich? Wie würdest du es beschreiben?

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

- *Orientierung an Fortschritt und Innovation*

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

Würdest du das sagen? Oder was ist das, was Schule letztlich von euch Schülern erwartet? Mit was sollt ihr am Ende rausgehen?

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

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

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

- *Konsum- und Dienstleistungsorientierung*

I: Weißt du noch, ob sich dadurch irgendwie dein Verstehen vom Text verändert hat? [...]

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

- *Flexibilisierung*

I: Aber warum ist es dann sowas reizvoller, dass man dann zum Beispiel eher zum Laptop greift, statt zum Buch?

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

- *Aufwertung populärkultureller und unterhaltender Medienangebote*

I: Aber warum ist es dann sowas reizvoller, dass man dann zum Beispiel eher zum Laptop greift, statt zum Buch?

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

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

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

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

- Beispiele

I: Es gibt natürlich einerseits diese intuitiven Hinweise, die sich aus einem Text, Kontext ergeben, aus dem Zusammenhang, ähm, aber es gibt dann auch die Dinge, die wichtig sind, die man im Unterricht gelernt hat, oder wie muss man das verstehen? [...]

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

I: Gab es dann schon mal bei dir den Fall, du hast dann einen Text analysiert, du hast eine These entwickelt, hast die dann auch, wie du gesagt hast, sehr PRÄZISE in deinen Augen belegt und so. Ähm, wo du am Ende dann aber schlecht bewertet wurdest? //

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

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

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

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

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

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

- Beispiele

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

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

I: Warum glaubst du, ist es jetzt grad bei so einem Text wie von Franz Kafka so schwierig gewesen, da was Eindeutiges zu finden?

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

I: Ähm, wenn du jetzt so einen Text hättest und du würdest keine zusätzlichen Informationen wie Infos zur Biographie, zur Epoche, ähm, irgendwelche historischen Aspekte oder sowas bekommen. Na, zum Beispiel, du hättest jetzt die Kurzgeschichte von Franz Kafka, *Odradek*, und ihr hättet keinerlei Informationen zu Franz Kafka, zu Franz Kafkas LEBEN bekommen. [...]

B: [...] Also der einzige Aspekt, der irgendwie nützlich war, auch der einzige Aspekt, der überhaupt drinstand, war eben, dass seine Werke eigentlich nicht von ihm veröffentlicht werden wollten nach seinem Tod, aber sein Freund es trotzdem gemacht hat. Und da konnte man das noch ein bisschen nachvollziehen, was wir da hatten, so. Aber unser Lehrer hat gesagt, es ist auch nicht so relevant, das dann mit einzubeziehen. (00:54:48-6)

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

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

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

- Beispiele

I: Ja, ja. Du hast schon grad auch die Noten, die Punkte erwähnt. Welche Rolle spielt für dich die Notengebung? [...]

B: [...] Wir waren der letzte Jahrgang, der noch Gymnasialempfehlung gebraucht hat. Jeder kann sein Kind aufs Gymnasium schicken und es wird jetzt auch vereinheitlicht

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

I: Okay. Also der Vergleich mit anderen ist schon wichtig.

B: [...] Also für mich ist es auch nicht relativ unwichtig. Es ist halt einfach halt interessant zu sehen, wie es AUCH funktionieren kann. Wie man auch relativ gute Noten bekommen kann, indem man einfach nichts kann. (01:37:26-6)

I: Und in welchem Fach würdest du sagen ist es dann der Fall, dass DU dich mit einbringen kannst, wo du kreativ sein kannst. Wo du deine Phantasie zeigen kannst?
//

B: [...] Wo man dann auch selber weiterdenken kann und fragen: ›Was kann ich damit anstellen?‹ So. Und nicht einfach: ›Ja, gut. Ist jetzt halt das Maximum. Ich kann da jetzt nichts mehr mit anfangen‹, so. Wo man sich hinterher dann keine Gedanken mehr drüber machen kann, nicht drüber diskutieren kann. Das, find ich, macht dann auch guten Unterricht aus. [...] Das ist ja das, was man will, eigentlich, Denkleistung erbringen lassen von den Schülern. Dass die mitmachen, sich anstrengen, den Unterricht voranbringen, weitertreiben, dass der Lehrer nicht alles vorgeben muss. Aber das hängt ja auch von den Schülern dann ab. (01:43:32-9)

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

- Beispiel

I: Wie gehst du in solchen Phasen, wo grad viel Druck und Stress herrscht, wie gehst du damit um?

B: Ähm, ich konzentriere mich da einfach nicht drauf. Ich sage jetzt nicht: ›Ich hab so viel Druck, ich halte es nicht mehr aus!‹ Ich geh einfach nach Hause und entspanne mich erstmal und dann so, jetzt fange ich an mit dem, strukturiere mir das einfach durch und dann hat man auch keinen Druck. Den Druck macht man sich ja selber. (01:40:36-6)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- Beispiel

I: Wie war das für dich?

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

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

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

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

- Beispiele

L: Ja, ähm. Diese Kurzgeschichte von Franz Kafka, *Odradek*, kenne ich auch. Habt ihr es da auch mit den Thesen gemacht? [...]

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

wie dieses / Wie es handelt und warum, ähm, und dann halt am Schluss eine These entwickelt daraus. (00:19:37-1)

I: Ihr seid dann aber am Ende auf eine gemeinsame These gekommen?

B: Ja, genau. Also auf zwei verschiedene und dann durfte man sich raussuchen, welche man dann zuhause versucht, ähm, zu benutzen, und das / Ich glaube, wir sollten es sogar analysieren (unv.). (00:22:06-8)

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

