

V. Literaturdidaktik im Zeichen neoliberaler Bildung

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

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

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

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

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

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

Materialistische und ideologiekritische Perspektiven auf Literatur

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

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

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

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

Die kompetenzorientierte Literaturdidaktik und ihre metaphysischen Präsuppositionen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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