

Interpretationskonzepte von Deutschlehrkräften und ihren Schüler*innen

Eine explorative Studie

Daniela Matz



33 Bamberger Studien zu Literatur, Kultur und Medien

Bamberger Studien zu Literatur,
Kultur und Medien

hg. von Andrea Bartl, Hans-Peter Ecker, Jörn Glasenapp,
Iris Hermann, Christoph Houswitschka, Friedhelm Marx

Band 33



University
of Bamberg
Press

2021

Interpretationskonzepte von Deutschlehrkräften und ihren Schüler*innen

Eine explorative Studie

Daniela Matz

Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Informationen sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Diese Arbeit hat der Fakultät Geistes- und Kulturwissenschaften
der Otto-Friedrich-Universität Bamberg als Dissertation vorgelegen.
Gutachter: Prof. Dr. Ulf Abraham
Gutachter: Prof. Dr. Thomas Zabka
Tag der mündlichen Prüfung: 12.02.2021

Dieses Werk ist als freie Onlineversion über das Forschungsinformationssystem (FIS; <https://fis.uni-bamberg.de>) der Universität Bamberg erreichbar. Das Werk – ausgenommen Cover, Zitate und Abbildungen – steht unter der CC-Lizenz CC-BY.



Lizenzvertrag: Creative Commons Namensnennung 4.0
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

Herstellung und Druck: docupoint, Magdeburg
Umschlaggestaltung: University of Bamberg Press
Umschlagbild: © Yves Noir

© University of Bamberg Press, Bamberg 2021
<http://www.uni-bamberg.de/ubp>

ISSN: 2192-7901
ISBN: 978-3-86309-789-9 (Druckausgabe)
eISBN: 978-3-86309-790-5 (Online-Ausgabe)
URN: urn:nbn:de:bvb:473-irb-499472
DOI: <http://dx.doi.org/10.20378/irb-49947>

*Für R.R. und
alle engagierten Deutschlehrkräfte*

Danksagung

Mein Dank gilt zuerst und besonders den beiden Gutachtern meiner Dissertation:

Prof. Dr. Ulf Abraham
Prof. Dr. Thomas Zabka

Ulf Abraham danke ich zu allererst dafür, dass er mir ermöglichte, mich neben dem Beruf einem Forschungsvorhaben widmen zu können; im Weiteren für viele Gespräche, Hinweise und wertvolle Ratschläge – im Ganzen für eine stets wohlwollende und unterstützende Betreuung, die mir immer auch viel Freiraum ließ. Schließlich sei an dieser Stelle auch die erfolgreiche Zusammenarbeit in der deutschdidaktischen Beratung am Literaturhaus Stuttgart genannt.

Herrn Zabka danke ich für die Übernahme des zweiten Gutachtens. Die Gespräche mit ihm waren stets ermutigend und gaben mir wichtige Hinweise.

Beiden Gutachtern verdanke ich wesentliche theoretische Impulse, die mein Nachdenken über den Gegenstand der Literaturinterpretation maßgeblich prägten.

Bedanken möchte ich mich auch bei denjenigen, die hier keine namentliche Erwähnung finden dürfen, den Schulleitungen, die mir die Möglichkeit gaben, an ihren Schulen Daten zu erheben, und den Lehrkräften und Schüler*innen, die mir einen Einblick in ihre berufliche Praxis bzw. in ihre Schularbeit gewährten. Ohne das große Vertrauen, das mir hierin entgegengebracht wurde, wäre meine Arbeit nicht realisierbar gewesen.

Ganz besonderer Dank gilt meinem Mann. Seiner Unterstützung, seinem Zuspruch ist es wesentlich zuzuschreiben, dass die Jahre der Arbeit an meinem Forschungsprojekt bei aller Belastung auch mit Leichtigkeit verbunden waren. Ich danke ihm für die vielen Gespräche, seinen kritischen Geist und für seine konstante Ermutigung.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	17
1 Theoretische Grundlagen	24
1.1 Der Kompetenzbegriff	24
1.2 Prozessdimension der Interpretationskompetenz	29
1.2.1 Allgemeine Lesekompetenz und literarische Rezeptionskompetenz	30
1.2.2 Bestimmung des Interpretationsbegriffs	41
1.2.3 Einzelne Aspekte der literarischen Rezeptionskompetenz im Fokus	56
1.2.3.1 Wissen und literarisches Verstehen – Wissen und Interpretation	56
1.2.3.2 Emotionen und literarisches Verstehen – Emotionen und Interpretation	60
1.3 Verständigung über Interpretation im Handlungsfeld	64
1.3.1 Das „Handlungsfeld Literatur“	64
1.3.2 Sprechakttheoretische Fundierung des Handlungsbegriffs	68
1.3.3 Geltungsfragen	73
1.3.3.1 Bezugsgrößen der Interpretation: Autor*in oder Text oder Leser*in?	74
1.3.3.2 Leser*in und Text (1): Hans-Georg Gadamer, Wahrheit und Methode (1960)	78
1.3.3.3 Leser*in und Text (2): Wolfgang Iser, Der Akt des Lesens (1976)	81
1.3.3.4 Leser*in und Text (3): Umberto Eco, semiotischer Ansatz	86
1.3.4 Thomas Zabka, Pragmatik der Literaturinterpretation (2005)	92
1.3.4.1 Analyse des propositionalen Kerns von Interpretationsäußerungen	94
1.3.4.2 Unterscheidung von Sprechakten	96
1.4 Über Literatur schreiben	101
1.4.1 Schreiben in kognitionspsychologischer Perspektive	103
1.4.2 Die Sprachlichkeit des Schreibens	109
1.5 Das Verhältnis von Prozess- und Handlungsdimension	113
2 Rahmenbedingungen schulischer Literaturinterpretation	118
2.1 Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife im Fach Deutsch	118
2.2 Aufgabenbeispiele, Operatorenbegriff, Lern- und Leistungsaufgaben	132
2.3 Die Kritik am sogenannten „Aufsatzunterricht“	136
3 Überblick über das Forschungsdesign	146
3.1 Forschungsfragen	146
3.2 Dimensionen der Forschungsfragen	146
3.3 Das Vorgehen im Überblick	147
3.3.1 Zum Konzeptbegriff	147

3.3.2	Grundanlage: qualitative Forschung	154
3.3.3	Untersuchungsfragen in Bezug auf die einzelnen Daten	155
3.3.3.1	Untersuchungsfragen bezüglich der Lehrwerke	156
3.3.3.2	Untersuchungsfragen bezüglich der Lehrer*inneninterviews	156
3.3.3.3	Untersuchungsfragen bezüglich der Schüler*inneninterviews	157
3.3.3.4	Untersuchungsfragen bezüglich der Interpretationstexte der Schüler*innen	157
3.3.3.5	Untersuchungsfragen bezüglich der Korrekturen und Erwartungshorizonte	157
3.3.4	Zur Konzeption der Interviews	158
3.3.5	Inhaltsanalyse und Kategorienbildung	160
3.3.6	Gütekriterien der Forschung	165
3.3.7	Die Struktur der Haupterhebung	166
4	Analyse von Lehrmitteln	170
4.1	Erläuterung der Forschungsphase	170
4.1.1	Präzisierende Untersuchungsfragen	170
4.1.2	Zum Forschungsstand	170
4.1.3	Zur Auswahl des Materials	174
4.1.4	Kommunikationszusammenhang der Lehrmittel	177
4.1.5	Formale Charakteristika der ausgewählten Materialien	180
4.1.5.1	deutsch.kompetent (2009)	180
4.1.5.2	Texte, Themen und Strukturen (2009)	181
4.1.5.3	EinFach Deutsch	182
4.1.5.4	AbiBox	183
4.1.6	Tragende Konzepte der Kodierung und ihre Erläuterung	184
4.1.6.1	Übersicht über die tragenden Konzepte der Kodierung	184
4.1.6.2	Probleme der Kodierung	190
4.2	Exemplarische Fallanalyse: deutsch.kompetent (2009)	206
4.2.1	Einleitung	207
4.2.2	„Ein Gedicht thematisch erschließen“	208
4.2.3	„Eine Gedichtinterpretation vorbereiten“	210
4.2.4	„Einen Interpretationsaufsatz zu einem epischen Text schreiben“	213
4.2.5	„Erzählanfänge erschließen“	215
4.2.6	Fazit der Sequenzanalysen	218
4.3	Ergebnisse der Lehrmittelanalyse im Überblick	222
4.3.1	Textsortenkonzept „Interpretationsaufsatz“	223
4.3.2	Didaktisierung von Rezeptionsprozessen	230
4.3.3	Vergleichende Betrachtung der bisherigen Ergebnisse	234

4.4 Beantwortung der Untersuchungsfragen	245
5 Interpretationskonzepte der Lehrkräfte	249
5.1 Untersuchungsfragen	249
5.2 Zur Konzeption der Interviews	250
5.2.1 Eckpunkte der Interviews mit den Lehrkräften und den Schüler*innen	250
5.2.2 Zum Aufbau der Interviews	251
5.2.3 Der Leitfaden	253
5.3 Zur Kodierung der erhobenen Daten	259
5.3.1 Allgemeine Regeln der Inhaltsanalyse	259
5.3.2 Untersuchungsfrage 1	260
5.3.2.1 Kategorien zur Erfassung des Prozessverständnisses	260
5.3.2.2 Exemplarische Fallanalyse (L8)	268
5.3.3 Untersuchungsfrage 2	275
5.3.3.1 Kategorien zur Erfassung von Geltungskriterien von Interpretationsaussagen	275
5.3.3.2 Exemplarische Fallanalyse (L8)	277
5.3.4 Untersuchungsfragen 3 und 4	278
5.3.4.1 Kategorien zur Beschreibung von Interpretationsaufsätzen	279
5.3.4.2 Kategorien zur Beschreibung von Interpretationsgesprächen	281
5.3.4.3 Exemplarische Fallanalyse (L8)	281
5.3.5 Untersuchungsfrage 5	285
5.3.5.1 Zugrundeliegende Kategorien und Interviewabschnitte	285
5.3.5.2 Exemplarische Fallanalyse (L8)	289
5.4 Vergleichende Darstellung	290
5.4.1 Untersuchungsfrage 1: Schwerpunkte des Interpretationsbegriffs	290
5.4.1.1 Literarische Texte kontextualisieren und aus ihnen lernen (L6)	290
5.4.1.2 Textinterne Zusammenhänge erfassen (L10)	294
5.4.1.3 Die von Autor*innen verwendeten „Stilmittel“ interpretieren (L3)	297
5.4.1.4 Emotionale Prozesse anregen und literarische Texte analysieren (L4)	301
5.4.1.5 Verschiedene Leser*innenperspektiven zu Wort kommen lassen (L5)	305
5.4.1.6 Figuren verstehen und die Schüler*innen in die Lektüre involvieren (L7, L9)	309
5.4.1.7 Der Text als Dialogpartner – über Texte in ein Gespräch kommen (L1)	316
5.4.1.8 Texte in ein „Referenznetz“ stellen und Methoden reflektieren (L2)	320
5.4.1.9 Zusammenfassung der Ergebnisse zur ersten Untersuchungsfrage	325
5.4.2 Untersuchungsfrage 2: Kriterien gültiger Interpretationsaussagen	341
5.4.2.1 Überblick über die Kodierung	341
5.4.2.2 Eine Vielzahl an Ideen (L4)	342
5.4.2.3 Der*die Autor*in als Instanz „richtiger“ Interpretation (L3, L4, L8)	346

5.4.2.4 Methode mündet in Argumentation (L2, L7, L9, L10)	348
5.4.2.5 Dem literarischen Text „gerecht“ werden (L1)	353
5.4.2.6 Objektiv und subjektiv – Begriffskonfusionen? (L6)	355
5.4.2.7 Betonung individueller Lesarten (L5)	356
5.4.2.8 Zusammenfassung der Ergebnisse zur zweiten Untersuchungsfrage	357
5.4.3 Felder des Diskurses I: Der Interpretationsaufsatz	360
5.4.3.1 Überblick über die Kodierung	361
5.4.3.2 Unklarer thematischer Fokus (L5)	365
5.4.3.3 Betonung der Rezeptionsprozesse (L10)	367
5.4.3.4 Verstehensprozesse als Voraussetzung der Textproduktion (L3)	368
5.4.3.5 Im Fokus: Textstruktur (L6, L4)	370
5.4.3.6 Im Fokus: Argumentation (L9)	373
5.4.3.7 Im Fokus: Inhaltliche Auseinandersetzung (L2, L7, L1)	374
5.4.3.8 Zusammenfassung der Ergebnisse zur dritten Untersuchungsfrage	380
5.4.4 Felder des Diskurses II: Das Unterrichtsgespräch	383
5.4.4.1 Überblick über die Kodierung	383
5.4.4.2 Ergebnisse	385
5.4.5 Interpretationsaussagen der Lehrkräfte	388
5.4.5.1 Überblick über die Kodierung	388
5.4.5.2 Ergebnisse	390
5.5 Einordnung der Befunde	394
6 Interpretationskonzepte der Schüler*innen	403
6.1 Untersuchungsfragen	403
6.1.1 Untersuchungsfragen für die Schüler*inneninterviews	403
6.1.2 Untersuchungsfragen für die Aufsätze der Schüler*innen	404
6.1.3 Untersuchungsfragen für den Einbezug der Lehrkraft	404
6.2 Zur Konzeption der Interviews	404
6.2.1 Der Leitfaden	404
6.2.2 Erläuterungen zum inhaltlichen Aufbau	408
6.3 Zur Kodierung der erhobenen Daten	410
6.3.1 Untersuchungsfrage 1	412
6.3.2 Untersuchungsfrage 2	413
6.3.3 Untersuchungsfragen 3 und 4	413
6.3.4 Untersuchungsfrage 5	414
6.3.5 Untersuchungsfrage 6	414
6.3.6 Untersuchungsfrage 7	415

6.3.6.1 Kategorien zur Erfassung von Handlungsmustern der Interpretation	415
6.3.6.2 Exemplarische Fallanalyse (S1)	428
6.4 Schüler*innengruppe L3 (H_Land)	434
6.4.1 Die Aufgabenstellung	434
6.4.2 Die Schülerin S1	435
6.4.2.1 Interview	435
6.4.2.2 Interpretationsaufsatz	440
6.4.2.3 Zusammenhänge zwischen dem Interview und dem Interpretationsaufsatz	441
6.4.3 Der Schüler S2	441
6.4.3.1 Interview	441
6.4.3.2 Interpretationsaufsatz	445
6.4.3.3 Zusammenhänge zwischen dem Interview und dem Interpretationsaufsatz	450
6.4.4 Die Schülerin S3	451
6.4.4.1 Interview	451
6.4.4.2 Interpretationsaufsatz	456
6.4.4.3 Zusammenhänge zwischen dem Interview und dem Interpretationsaufsatz	462
6.4.5 Der Schüler S4	463
6.4.5.1 Interview	463
6.4.5.2 Interpretationsaufsatz	470
6.4.5.3 Zusammenhänge zwischen dem Interview und dem Interpretationsaufsatz	474
6.4.6 Der Schüler S5	474
6.4.6.1 Interview	474
6.4.6.2 Interpretationsaufsatz	478
6.4.6.3 Zusammenhänge zwischen dem Interview und dem Interpretationsaufsatz	483
6.4.7 Gruppenbezogene Fallanalyse unter Einbezug der Lehrkraft L3	484
6.4.7.1 Untersuchungsfrage 1: Konzeptionalisierung des Interpretationsprozesses	484
6.4.7.2 Untersuchungsfrage 2: Kriterien der Geltung von Interpretationsaussagen	488
6.4.7.3 Untersuchungsfrage 3: Konzeptionalisierung des Interpretationsaufsatzes	489
6.4.7.4 Untersuchungsfrage 4: Konzeptionalisierung von Interpretationsgesprächen	490
6.4.7.5 Untersuchungsfrage 5: Handlungstypen der Interpretation im Interview	490
6.4.7.6 Untersuchungsfrage 6: Gestaltungsmerkmale der Aufsätze	492
6.4.7.7 Untersuchungsfrage 7: Interpretationshandlungen in den Aufsätzen	492
6.4.7.8 Untersuchungsfrage 8: Zum Korrekturverhalten der Lehrkraft	497
6.4.7.9 Untersuchungsfrage 9: Zusammenhänge mit den Interviewaussagen von L3	502
6.4.7.10 Zusammenfassung	504
6.5 Schüler*innengruppe L6 (H_kleine Stadt)	505
6.5.1 Die Aufgabenstellung	505
6.5.2 Gruppenbezogene Fallanalyse unter Einbezug der Lehrkraft L6	506

6.5.2.1	Untersuchungsfrage 1: Konzeptionalisierung des Interpretationsprozesses	506
6.5.2.2	Untersuchungsfrage 2: Kriterien der Geltung von Interpretationsaussagen	513
6.5.2.3	Untersuchungsfrage 3: Konzeptionalisierung des Interpretationsaufsatzes	518
6.5.2.4	Untersuchungsfrage 4: Konzeptionalisierung von Interpretationsgesprächen	520
6.5.2.5	Untersuchungsfrage 5: Handlungstypen der Interpretation im Interview	522
6.5.2.6	Untersuchungsfrage 6: Gestaltungsmerkmale der Aufsätze	526
6.5.2.7	Untersuchungsfrage 7: Interpretationshandlungen in den Aufsätzen	526
6.5.2.8	Untersuchungsfrage 8: Zum Korrekturverhalten der Lehrkraft	538
6.5.2.9	Untersuchungsfrage 9: Zusammenhänge mit den Interviewaussagen von L6	542
6.5.2.10	Zusammenfassung	544
6.6	Schüler*innengruppe L8 (H_Stadt)	545
6.6.1	Die Aufgabenstellung	546
6.6.2	Gruppenbezogene Fallanalyse	546
6.6.2.1	Untersuchungsfrage 1: Konzeptionalisierung des Interpretationsprozesses	546
6.6.2.2	Untersuchungsfrage 2: Kriterien der Geltung von Interpretationsaussagen	552
6.6.2.3	Untersuchungsfrage 3: Konzeptionalisierung des Interpretationsaufsatzes	559
6.6.2.4	Untersuchungsfrage 4: Konzeptionalisierung von Interpretationsgesprächen	561
6.6.2.5	Untersuchungsfrage 5: Handlungstypen der Interpretation im Interview	563
6.6.2.6	Untersuchungsfrage 6: Gestaltungsmerkmale der Aufsätze	567
6.6.2.7	Untersuchungsfrage 7: Interpretationshandlungen in den Aufsätzen	568
6.6.2.8	Untersuchungsfrage 8: Zum Korrekturverhalten der Lehrkraft	576
6.6.2.9	Untersuchungsfrage 9: Zusammenhänge mit den Interviewaussagen von L8	584
6.6.2.10	Zusammenfassung	588
7	Zusammenfassung und Bewertung der Befunde	589
7.1	Rückblick auf das Vorhaben und das methodische Vorgehen	589
7.2	Thesenhafte Zusammenstellung der Ergebnisse	591
7.2.1	Zu Forschungsfrage (1)	591
7.2.2	Zu Forschungsfrage (2)	593
7.2.3	Zu Forschungsfrage (3)	593
7.3	Konzeptionalisierung der Prozessdimension der Interpretation	594
7.4	Konzeptionalisierung der Handlungsdimension der Interpretation	598
7.4.1	Zur Geltung von Interpretationsaussagen	598
7.4.2	Interpretationsaufsatz und Interpretationsgespräch	604
7.5	Weiterführende Einordnung der Befunde	612
8	Didaktische Schlussfolgerungen	618

9 Anhang	626
9.1 Verzeichnis der Abkürzungen	626
9.2 Anhang zu Kapitel 4	627
9.2.1 Übersicht über die Kategorienstruktur	627
9.2.2 Definition der deduktiv zugeordneten Kategorien	628
9.2.3 Unterkategorien, Gegenstände der Kodierung und Kodierregeln	633
9.2.4 Ergänzende Fallanalysen der Lehrwerksequenzen	652
9.2.4.1 Literatur verstehen: AbiBox Naturlyrik	653
9.2.4.2 Literatur verstehen: Einfach Deutsch Kafka	659
9.2.4.3 Literatur verstehen: Einfach Deutsch Schiller	661
9.2.4.4 Literatur verstehen: TTS Epik	663
9.2.4.5 Über Literatur schreiben: AbiBox Dantons Tod	668
9.2.4.6 Über Literatur schreiben: TTS Interpretierendes Schreiben	673
9.3 Anhang zu den Kapiteln 5 und 6	679
9.3.1 Arbeitsschritte zur Erstellung der Fallanalysen	679
9.3.2 Transkriptionsregeln	680
9.3.2.1 Transkriptionsregeln für die Interviews	680
9.3.2.2 Transkriptionsregeln für die Interpretationsaufsätze	681
9.3.3 Übersicht über die Kategorienstruktur	682
9.3.4 Definition der deduktiv zugeordneten Kategorien	683
9.3.5 Unterkategorien	688
9.3.6 Aufgabenstellungen	711
9.3.6.1 Gruppe L3	711
9.3.6.2 Gruppe L6	711
9.3.6.3 Gruppe L8	713
9.4 Beispiel: Vereinbarung zur Datenerhebung und Datennutzung	716
9.5 Beispiel: Leitfaden Pilotierung (Lehrkräfte)	719
10 Literaturverzeichnis	721

Einleitung

Was ist eine Interpretation für Sie?

Also, das ist ganz schwer zu beantworten, natürlich, auch für einen Lehrer, wo wir es ständig einfordern. (L4: 28)

Die Antwort der Lehrerin auf die gestellte Frage zu einem für ihren Beruf zentralen Wissens- und Kompetenzbereich spiegelt einerseits eine reflektierte Haltung: So einfach ist der Gegenstand der Interpretation offenbar nicht zu fassen. Andererseits sind ihr eine konstante Verunsicherung und die Formulierung einer alltäglichen Herausforderung zu entnehmen: Denn das, was sich so schwer fassen lässt, soll an junge Leser*innen weitervermittelt werden.

Dass in der schulischen Literaturinterpretation sowohl für Lehrkräfte als auch für Schüler*innen eine besondere Herausforderung liegt, war und ist Gegenstand meiner alltäglichen beruflichen Erfahrung. Diese hat mich zuerst dazu motiviert, folgenden Forschungsfragen nachzugehen:

- (1) Welche Konzepte hegen Lehrkräfte und ihre Schüler*innen¹ in Bezug auf „Interpretation“ bzw. den Operator „interpretieren“?
- (2) Inwiefern lassen sich Übereinstimmungen oder ursächliche Zusammenhänge zwischen den Konzeptausprägungen der Proband*innen und dem Anforderungsprofil konkreter Interpretationsaufsätze erkennen?
- (3) In welchem Ausmaß spiegeln möglicherweise ermittelbare Unklarheiten oder Widersprüche in diesen Konzeptausprägungen ebensolche im fachdidaktischen Diskurs über Interpretation?

Der Ansatz der Arbeit besteht darin, anhand einzelner Fallanalysen die Ausprägung von Konzepten der Literaturinterpretation bei Lehrkräften und ihren Schüler*innen zu erfassen. Ein erstes Ziel ist es, ihre Genese aus dem Miteinander verschiedener Elemente des schulischen Handlungsraums der Interpretation zumindest in Ansätzen nachvollziehen

¹ In dieser Arbeit werden in der Regel genderneutrale Formulierungen verwendet. Dabei wird jedoch keine Vollständigkeit beansprucht. Im Allgemeinen folge ich den Vorschlägen des Duden. Ausnahmen bilden Referenzen auf konkrete Personen. Zitate geben ebenfalls die Sprachversion des zitierten Textes wieder.

zu können. Zweitens soll es darum gehen, auf der Grundlage der Befunde mögliche Schlussfolgerungen für veränderte didaktische Herangehensweisen zu formulieren.

Die Ausprägung von Konzepten der Interpretation seitens der Lehrkräfte und Schüler*innen ist ein Forschungsdesiderat. Viel ist indes bekannt über herrschende Praktiken der Literaturinterpretation. Oft stehen sie aufgrund ihrer Verselbstständigung der Analyse literarischer Texte auch in der Kritik. Insbesondere ist unklar, welche Überzeugungen seitens der Lehrkräfte eine an der Analyse literarischer Texte orientierte Ritualbildung bedingen (vgl. Zabka 2012b) und wie sich diese wiederum auf das Verständnis der Literaturinterpretation bei den Lernenden auswirken. Als ein besonders relevanter Einflussfaktor auf das Lernen im Bereich der Literatur wird immer wieder – auch kritisch – der Interpretationsaufsatz diskutiert. Diese Arbeit versucht nun Konzepte der Interpretation zu erfassen und diese auf mögliche Übereinstimmungen mit den Vorstellungen der Proband*innen, die den Interpretationsaufsatz betreffen, zu untersuchen. Die Überlegung, dass auf diesem Weg Aussagen über die Genese von Konzepten der Interpretation gemacht werden können, basiert auf der Annahme, dass sich die Proband*innen im Kontext der Schule in einem theoretisch relativ klar umrissenen Handlungszusammenhang bewegen, der Einfluss auf die Konzeptbildungen hat. Aus der gleichen Grundannahme ergibt sich jedoch die Schlussfolgerung, dass die Genese von Konzepten keinesfalls monokausal betrachtet werden kann. Letztlich bleibt der Einblick in die schulische Praxis der Interpretation eingeschränkt, insofern für ein vollständigeres Bild weitere Daten, zum Beispiel Interpretationsgespräche und Unterrichtssequenzen, in die Untersuchung einbezogen werden müssten. Betont sei aber, dass mein Forschungsansatz eine unübliche Triangulation von Daten versucht und damit einen ersten Schritt darstellt, die Konzeptgenese aus dem Handlungszusammenhang heraus zu verstehen. Dabei behält der Ansatz im Auge, dass anzunehmen ist, dass der schulische Umgang mit Literatur aus verschiedenen Quellen Steuerung erfährt, etwa durch Bildungsstandards, Prüfungsformate, Traditionen des Lehrens oder durch die zur Rezeption ausgewählten literarischen Texte.

Ein zentrales Charakteristikum meines Forschungsansatzes ist demnach der Blick auf den Diskurs, in dem sich schulische Literaturinterpretation bewegt. Wenn hier von einem Diskurs die Rede ist, so ist der

Begriff sehr allgemein gefasst und meint nicht die Vorstellung eines idealen Diskurses in der Folge von Habermas und Abel (vgl. z. B. Habermas 1983). Gemeint ist hingegen: Reden, Schreiben und Nachdenken über literarische Texte, das in einem bestimmten institutionellen Rahmen stattfindet und das bestimmten Regeln folgt. Dass die Teilnehmer*innen in der Regel zu einer Verständigung über ihren Gegenstand kommen, wird dabei als ein zentrales Merkmal von Diskursen betrachtet. Zugleich ist aber mit latenten Widersprüchen zu rechnen, in denen sich die Akteure irgendwie eingerichtet haben.

Eine weitere Besonderheit meiner Forschungsarbeit ist hervorzuheben: Der Blick auf den Diskurs der Interpretation in der Schule bedingt, dass in die theoretischen Überlegungen Konzepte der Literatur- wie auch der Schreibdidaktik eingehen. Es zeigt sich dabei, dass in beiden Forschungsbereichen konzeptionelle Gemeinsamkeiten bestehen, die das Instrumentarium für die vorzunehmenden Inhaltsanalysen der Daten bereitstellen. Zu nennen sind an dieser Stelle sprechakttheoretische Überlegungen und die Auffassung, dass der Gebrauch von Sprache ein Handeln darstellt.

Aufgrund der Wahl der Forschungsmethodik und der erhobenen Daten kann es nicht darum gehen, einen Einblick in konkrete unterrichtliche Lernsituationen zu erhalten. Erhoben und inhaltsanalytisch ausgewertet wurden:

- teilstandardisierte Leitfadeninterviews mit zehn Lehrkräften und fünfzehn Lernenden, die zum Zeitpunkt der Erhebung von insgesamt drei der Lehrkräfte seit knapp einem Schuljahr unterrichtet wurden,
- Interpretationsaufsätze der fünfzehn Schüler*innen,
- die Korrektur und Benotung derselben Aufsätze,
- einschlägige Lehrmaterialien.

Im Theoriekapitel wird der Frage nachgegangen, welche Konzepte der Interpretation im deutschdidaktischen Diskurs erkennbar sind. Dabei können zwei generelle Richtungen des Nachdenkens ausgemacht werden, die sich auch in der Struktur des ersten Kapitels abbilden: Erstens die Frage nach den kognitiven Interpretationsprozessen und zweitens

die Erforschung interpretatorischen Handelns (vgl. Abschnitte 1.2 und 1.3).

Die Auswertung des Datenmaterials erfolgte unter Einbezug dieser beiden Perspektiven: Bei der Erfassung von Vorstellungsinhalten bezüglich der Interpretation wurde erstens stets die Konzeptionalisierung des Interpretationsprozesses ermittelt und zweitens die Begriffsbildung interpretatorischen Handelns und relevanter Geltungsansprüche von Interpretationsaussagen untersucht. Auf der Ebene der Begriffsbildung wurde weiter nach Interferenzen zwischen beiden Hinsichten, Interpretation zu verstehen, gefragt (vgl. Kapitel 4, 5 und 6).

Ein Weiteres war möglich: Zwar erlaubte das Datenmaterial keinen Einblick in bestimmte Unterrichtssituationen, in denen Interpretation vermittelt wird, doch in der Interviewsituation und erst recht im Aufsatz vollzogen die Proband*innen Interpretationshandlungen. Auch hier stellte sich die Frage, ob ein Bedingungsgefüge zwischen dem konkreten interpretatorischen Tun und den Konzeptionalisierungen zu erkennen ist.

Um die vergleichende Inhaltsanalyse der Daten zu ermöglichen, verfolgte die Kategorienbildung zwei Strategien: Zunächst galt es, auf der Grundlage der theoretischen Vorüberlegungen übergeordnete Kategoriengruppen zu definieren, die materialübergreifend Anwendung fanden. Diesen Überkategorien wurden im Zuge der Inhaltsanalyse auf induktivem Weg untergeordnete Kategorien zugeordnet, die der Beschreibung der konkreten Konzeptausprägung dienten. Unterstützt wurde dieses Verfahren durch Anwendung der Software *MAXQDA*.

Als Ergebnis der Datenauswertung entstanden Fallanalysen, die die kommunikativen Prozesse in folgenden möglichen Hinsichten thematisieren:

- 1) Fallanalysen einzelner Lernender, die die Aussagen im Interview sowie ihre Aufsätze und deren Korrektur durch die Lehrkraft berücksichtigen (vgl. Kapitel 6).
- 2) Fallanalysen einzelner Schüler*innengruppen, die erstens einen Abgleich zwischen den Konzeptionalisierungen von Lehrkräften und ihren Schüler*innen ermöglichen, zweitens den Vergleich innerhalb einer Schüler*innengruppe und schließlich drittens der Lerngruppen untereinander (vgl. Kapitel 6 und 7).

- 3) Fallanalysen der Lehrkräfte, die ebenfalls eine vergleichende Perspektive einnehmen und bei drei Lehrer*innen einen Zusammenhang mit ihrem Korrekturhandeln darstellen (vgl. Kapitel 5 und 6).

Dass die Interpretation der Daten keinesfalls zu monokausalen Annahmen führen kann, ergibt sich nicht nur aufgrund der einbezogenen Daten: Das Feld der Interpretation ist schon in einer fachwissenschaftlichen Perspektive alles andere als klar konturiert, berücksichtigt man etwa die Vielzahl an literaturwissenschaftlichen Theorien, die nicht nur verschiedene Modelle der Relation zwischen Autor*in und Text anbieten, sondern auch den*die Leser*in und das interpretierende Verhalten unterschiedlich konturieren. Entsprechend sieht es mit Geltungsansprüchen und möglichen Grenzen der Interpretation aus. Wenn Dorothee Wieser zu dem Ergebnis kommt, dass „dem Interpretationsbegriff im literaturwissenschaftlichen Diskurs ein gewisser Makel [anhafte], der häufig zu einer bewussten oder unbewussten Vermeidung desselben“ (Wieser 2015, S. 39) führe, wird die Reichweite des Problems offenkundig. Wenn schon die Literaturwissenschaft, die als die Bezugswissenschaft der Literaturdidaktik gelten kann, sich mit der Klärung ihrer theoretischen Grundlagen schwer tut, ergibt sich hieraus ein nicht ganz unbedeutendes Problem für die Literaturdidaktik. Erschwerend kommt hinzu, dass in der Literaturdidaktik keinesfalls eindeutige literaturtheoretische Bezüge auszumachen sind. So ist es nicht verwunderlich, wenn Marco Magirius in seiner Studie zu den *Überzeugungen Deutschstudierender zum Interpretieren literarischer Texte* feststellt, dass die „Studierenden auf die Überforderung durch das Interpretationsproblem mit einer Komplexitätsreduktion reagieren, die aus fachwissenschaftlicher wie fachdidaktischer Perspektive nicht zufriedenstellen kann.“ (Magirius 2020, S. XX). Meine Arbeit schließt nun eine Forschungslücke auf gleich zwei Seiten: Denn sie macht erstens erkennbar, welche auf Interpretation bezogenen Überlegungen Schüler*innen aus ihrer Schulzeit in ihr Studium der Literatur mitnehmen und wie sich zweitens die von Magirius festgestellten Schwierigkeiten angehender Lehrkräfte in deren späteren Konzeptionalisierungen wiederfinden. Anhand des Korrekturverhaltens der Lehrkräfte wird schließlich evident, wie sich Konzepte auf ein besonders relevantes Feld der Tätigkeit von Lehrkräften auswirken.

Ein letztes Wort soll zur Wahl des Interpretationsaufsatzes als Fenster in die konkrete schulische Praxis gesagt werden. Sehr viel wurde bereits kritisch zu dieser Schreibform angemerkt (vgl. Kapitel 2). Der Fokus ist genau durch diesen Umstand bedingt. Obgleich sich die Kritik in diesem Feld selbst schon zu einer Art Tradition entwickelt hat, muss ermutert festgestellt werden, dass von der Schreibform eine hohe Beharrungskraft ausgeht. So verbinde ich mit meiner Arbeit die Hoffnung, dass meine Ergebnisse einen Beitrag zur Klärung des spezifischen Anforderungsprofils von Interpretationsaufsätzen und, sofern dies gegeben scheint, zur Konzeption alternativer Aufgabenformate leisten.

Die Struktur des ersten Kapitels stellt sich wie folgt dar:

- Ein erster Abschnitt thematisiert mit dem Kompetenzbegriff den zentralen bildungstheoretischen Begriff der Gegenwart. Das ist notwendig, denn der Kompetenzbegriff hat nicht nur Auswirkungen darauf, was in der vorliegenden Arbeit erforscht wird, sondern prägt seit fast zwei Jahrzehnten maßgeblich die Bildungslandschaft in Deutschland. Nicht zuletzt wird dies darin manifest, dass die Bildungsstandards der KMK am Kompetenzkonzept ausgerichtet sind. Aus diesem Grund muss geklärt werden, wie sich das hier dokumentierte Forschungsprojekt zum Kompetenzbegriff verhält (vgl. Abschnitt 1.1).
- Eine Arbeit, die wie diese danach fragt, welche Konzepte von Interpretation im Schulalltag präsent sind, muss im Vorfeld der Datenerhebung klären, was es heißt, einen literarischen Text zu interpretieren (vgl. Abschnitt 1.2 und 1.3). Genauer zu bestimmen ist auch, wodurch interpretierendes Schreiben über einen literarischen Text gekennzeichnet ist (vgl. Abschnitt 1.4).
- In diesem Zusammenhang wird auch darüber nachgedacht, inwiefern die Konzepte zweier Forschungszweige der Deutschdidaktik, nämlich der Literatur- und der Schreibdidaktik (die in der Wissenschaftssystematik der Sprachdidaktik zugeordnet wird), einen gemeinsamen Denkrahmen bilden, sodass die Auswertung von empirischen Daten verschiedener Qualität (Lehrmittel, Interviews und Schüler*innenaufsätze) zu einem kohärenten Ergebnis führen kann. Als zentral erweist sich der Begriff des Handelns, der in einschlägigen Ansätzen beider Forschungsrichtungen eine hervorgehobene Rolle einnimmt. An dieser Stelle seien die Eckpunkte des relevanten

theoretischen Rahmens genannt: Die Argumentation wird sich im Bereich der Literaturdidaktik auf den von Matthis Kepser und Ulf Abraham im Detail entwickelten Begriff des „Handlungsfeldes Literatur“ (vgl. Kepser/Abraham 2016) sowie die von Kaspar Spinner in die Diskussion eingebrachten und seither weiterentwickelten Überlegungen zum literarischen Lernen (vgl. Spinner 2006) stützen. Die prominenteste Rolle nimmt der Ansatz von Thomas Zabka zu einer *Pragmatik der Literaturinterpretation* (vgl. Zabka 2005) ein. Im Bereich der Schreibdidaktik werden die Forschungsergebnisse von John Hayes und seinen Kollegen (vgl. Hayes/Flower 1980a, Hayes/Flower 1980b) und insbesondere Helmuth Feilkes Forschung zu den Textprozeduren (vgl. Feilke 2014) im Vordergrund stehen.

Hinweisen möchte ich noch auf einen relevanten terminologischen Aspekt. Wenn in dieser Arbeit von einem schulischen „Handlungsraum“ der Interpretation bzw. „Interpretationsraum“ die Rede ist, impliziert dies nicht eine Gleichsetzung mit dem von Kepser und Abraham geprägten Begriff des „Handlungsfeldes Literatur“ (vgl. Kepser/Abraham 2016). Gefasst werden sollen mit dem Terminus die in dieser Einleitung umrissenen Merkmale schulischer Literaturinterpretation, die nicht nur durch die Textrezeption, sondern durch einen bestimmten handelnden Umgang mit Literatur geprägt ist. Dabei ist davon auszugehen, dass das Handeln von Lehrenden und Lernenden durch institutionelle Rahmenbedingungen reguliert wird. In den relevanten Kapiteln wird eine weitere begriffliche Trennung vorgenommen (vgl. Abschnitt 1.3.1 und Kapitel 2).

- Den Abschluss des Kapitels bilden Überlegungen, wie die theoretisch und analytisch getrennten Dimensionen des Interpretationsprozesses und der Interpretationshandlung in konkreten Diskursen zusammenspielen und einander bedingen (vgl. Abschnitt 1.5).

1 Theoretische Grundlagen

1.1 Der Kompetenzbegriff

Der Begriff der Kompetenz ist seit dem sogenannten PISA-Schock von 2000 in der didaktischen Diskussion allgegenwärtig. Dabei wurde zur Definition des Kompetenzbegriffs in Deutschland allgemein und damit auch in der deutschdidaktischen Diskussion zunächst auf Franz E. Weinerts Begriffsbestimmung zurückgegriffen. Kompetenzen sind Weinert zufolge

[...] die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. (Weinert 2001a, S. 27f.)

Im Zentrum von Weinerts Kompetenzbegriff steht die Bewältigung von schulischen oder sonstigen Aufgaben als Problemlöseprozess; sein Kompetenzverständnis umfasst vor allem kognitive Fähigkeiten. So spricht er von fachlichen, fachübergreifenden sowie von Handlungskompetenzen, wobei er bezüglich der zuletzt genannten das Feld etwas weiter aufspannt, indem er hier neben den kognitiven auch „soziale, motivationale, volitionale und oft moralische Kompetenzen“ (ebd., S. 28) nennt.

Im Kontext von Kliemes Aufsatz *Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen?* wurden in der Folge verschiedene Ansprüche an die Neuausrichtung der Didaktik im Allgemeinen deutlich, die sich aus dem Begriff der Kompetenz ergaben und denen sich auch die Deutschdidaktik öffnete (vgl. Klieme 2004, S. 12f.). Entsprechend wurden folgende Ziele formuliert:

- die systematische Förderung von Fähigkeiten über Jahre hinweg,
- die Unterscheidung von Teilkompetenzen und Niveaustufen und
- die Entwicklung von Testformaten zur Erhebung des erreichten Lernstandes.

Die Neuausrichtung des didaktischen Nachdenkens auf den Kompetenzbegriff stand zunächst in der Kritik aufgrund der Sorge, dass die Inhalte der Fächer in den Hintergrund gerieten. Die Diskussion in den letzten Jahren hat allerdings gezeigt, dass Kompetenzorientierung nur sinnvoll möglich ist, wenn Inhalte ernst genommen werden. Juliane Köster fasst den Status quo zu dieser Thematik wie folgt zusammen: „Kompetenzorientierung ist kein Gegenmodell zur Stofforientierung. Anforderungen im kompetenzorientierten Deutschunterricht sind immer an konkrete Gegenstände oder Inhalte gebunden. Aber Kompetenzorientierung begnügt sich nicht mit dem Stoff.“ (Köster 2016, S. 26f.) Alles andere wäre ein Missverständnis, denn Kompetenzen bezeichnen „keine inhaltsleeren Dispositionen, sondern *Niveaus des Wissens und Könnens*“ (Reusser 2014, S. 82, kursiv a. a. O.). Kurt Reusser orientiert sich bei der Darlegung seines Kompetenzverständnisses an einer Lernzieltaxonomie von Benjamin Bloom, der zufolge eine Stufung vom einfachen Erinnern und Können zum Verstehen und über das Anwenden und Analysieren zum Urteilen und Entwickeln reicht (ebd., S. 83). So kann er schlussfolgern: „Kognitionspädagogisch lassen sich Kompetenzen als Strukturniveaus des fachlichen Wissens und Könnens“ bezeichnen (ebd., S. 83). Besonders relevant für einen erfolgreichen Unterricht sei neben anderen Prinzipien, wie zum Beispiel dem der Individualisierung, dass „vollständige Lernzyklen“ (ebd., S. 91) angeboten würden, also der Umgang mit dem Wissen nicht auf einer zu niedrigen Verarbeitungsstufe stehen bleibe.

Die Kritik reicht jedoch noch weiter: Besonders gegen die Messbarkeit und den Anspruch einer abschließenden Modellierung der literarischen Rezeptionskompetenz argumentieren viele Deutschdidaktiker. Diese Diskussion entbrannte deshalb, weil mit dem Umdenken auf Kompetenzen auch der Anspruch entstand, zu erreichende Bildungsergebnisse festzulegen, wie dies letztlich in den Bildungsstandards der KMK geschehen ist, und ihr tatsächliches Erreichen durch die Schüler*innen der Überprüfung zugänglich zu machen. Dieser Schluss scheint zunächst logisch, denn der Blick auf Kompetenzen bedeutet, dass man den Bildungserfolg nach dem bemisst, was die Schüler*innen am Ende eines Bildungsganges (oder zu einem beliebigen vorgeordneten Zeitpunkt) können. Insbesondere die mit der PISA-Studie in die Diskussion gekommenen Testformate, die seither in national oder auf der Ebene der Bundesländer angelegten Schulleistungsstudien zum Einsatz kommen,

erweckten den Eindruck, dass Lernerfolg sich in diesem Sinne umfassend messen lasse.

Man kann die entstandene Kontroverse rückblickend durchaus als eine Konfusion verschiedener Konzepte und Ansprüche bewerten, denn Bildungsstandards mögen zwar formal die Form von Kompetenzen annehmen und auch inhaltlich genuin über diese definiert werden, sind aber keineswegs mit ihnen gleichzusetzen. Outputorientierung mag gelten, ebenso wie der Anspruch, dass sich erreichte Standards der Überprüfung stellen müssen. Weder lässt sich daraus jedoch schlussfolgern, dass alles, was als relevante Kompetenz erkannt worden ist, in Standards eingeht, noch, dass alles, was Standard ist, eindeutig messbar sein müsse.

Da jedoch zunächst dieser Eindruck entstand, sah sich die Deutschdidaktik vor erhebliche Probleme gestellt: Wie soll etwa die Fähigkeit zur Empathie, die als eine zentrale Fähigkeit literarischen Lesens gilt, durch standardisierte Aufgaben abgebildet werden können?

Stellvertretend für die vielen Kritiker möchte ich kurz auf Matthis Kepser und Johannes Odendahl eingehen. Kepser baut seine Kritik nicht nur darauf auf, dass für literarische Rezeptionsfähigkeit emotionale Fähigkeiten, also ein Bereich, der von Weinert kaum bedacht wurde, von besonderer Bedeutung seien. Er formuliert die Frage nach den Zielen des Deutschunterrichts ganz grundsätzlich und bringt hierbei ein gemeinsam mit Ulf Abraham entwickeltes Konzept ein, wonach Literaturunterricht die Schüler*innen befähigen soll, am „kulturellen Handlungsfeld Literatur“ (Kepser/Abraham 2016, S. 19-27) teilzuhaben. In diesem Zusammenhang reiht sich dann auch die von vielen Autor*innen hervorgehobene Unterscheidung einer literarischen Rezeptionskompetenz von einer allgemeinen funktionalen Lesekompetenz ein (vgl. Abschnitt 1.2.1). Zugleich weitet sich das Feld dessen, was man im Umgang mit Literatur als relevant erachtet. Literatur wird rezipiert und erfahren, in Filmen, im Theater, in Lesekreisen usw., und erlangt damit individuelle und kulturelle Bedeutsamkeit. In diesem Sinne stößt sie nicht nur kognitive und emotionale, sondern auch imaginative und im Allgemeinen kreative Prozesse an. Für Kepser verbirgt sich im Kompetenzverständnis Weinerts ein Wettbewerbsgedanke, der dem Deutschunterricht nicht zuträglich sei. Denn es gehe im Unterricht vielfach nicht darum, der Beste zu sein und Aufgaben zu bestehen, sondern an den Umgang mit Literatur und Poesie herangeführt zu werden und diesen

im Unterricht selbst zu erleben (vgl. Kepser 2012, S. 76ff.).² Matthis Kepsers Kritik richtet sich also nicht auf den Kompetenzbegriff an sich, sondern auf ein fehlgeleitetes Kompetenzverständnis, das den Wert des Erlernen nur in der Ertüchtigung zur Lösung konkret anstehender Handlungsprobleme in gesellschaftlichen, politischen oder wirtschaftlichen Zusammenhängen sieht. Ein Kompetenzbegriff hingegen, der die Dimensionen des „literarischen Handlungsfeldes“ umfassender einbezieht und sich außerdem vom Gedanken der Messbarkeit löst, sei grundsätzlich nicht problematisch: „Das Bedeutsamwerden des Handlungsfeldes Literatur ergibt sich keineswegs von selbst. Es braucht dazu Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen, also durchaus Kompetenzen, die nicht nur, aber auch an den Schulen zu erwerben sind.“ (Ebd., S. 77) Johannes Odendahl plädiert im Rückgriff auf den Bildungsbegriff von Wilhelm von Humboldt für eine entschiedene begriffliche Trennung von Bildung und Kompetenz. Bildung könne nicht im Erwerb von Kompetenzen aufgehen, weil Kompetenzen im Kern von außen an Menschen herangetragene Anforderungen seien (Odendahl 2012, S. 115). Ihm geht es aber nicht nur um die Perspektive, was Leser*innen sinnvollerweise mit Texten tun können, sondern um die Gegenbewegung, also was Texte mit den Rezipierenden tun. Beide Denkrichtungen seien, so führt er aus, Bedingungen von Bildung, die im Kern in der Fähigkeit zur Distanznahme gegenüber externen Ansprüchen bestehe: „Ein gebildeter Mensch scheint mir jemand zu sein, der nicht immer nur den an ihn gestellten Anforderungen entspricht, sondern sich ihnen auch begründet widersetzen, die Anforderungen modifizieren, selber Anforderungen zu stellen vermag. Das erst macht ihn zum mündigen, nicht bloß hörigen Bürger.“ (Ebd.)

Die beschriebene Skepsis wird nicht von allen Forschern im Feld der Literaturdidaktik geteilt. Für Frederking und Brüggemann etwa steht die sinnvolle Verbindung von Kompetenzorientierung und Outputorientierung nicht in Frage (Frederking/Brüggemann 2012, S. 15f.). Entsprechend halten die Autoren auch die Modellierbarkeit der literarischen Rezeptionskompetenz für ein realistisches und sinnvolles Projekt. Ihr eigenes Forschungsprojekt LUK (= Literarästhetische Urteilskompe-

² Die Skepsis gegenüber einer umfassenden Standardisierung von angestrebten Ergebnissen des Deutschunterrichts wird wohl von vielen Literaturdidaktiker*innen geteilt. Weitere relevante Autoren sind zum Beispiel: Kaspar Spinner (2005), Clemens Kammler (Hg.) (2006a).

tenz), auf das ich noch eingehen werde (vgl. Abschnitt 1.2.1), fokussiert insbesondere Aspekte literarischen Lesens und setzt sich zum Ziel, ein empirisch abgesichertes Modell literarischer Rezeptionskompetenz zu präsentieren.

Wie verhält sich die ausgeführte Diskussion nun zur Forschungsfrage dieser Arbeit? Gefragt werden soll nach den subjektiven Verstehenswelten bei Lehrer*innen und Schüler*innen in Bezug auf die Interpretation und die Rolle des Interpretationsaufsatzes bei deren Formung. Dies ist zunächst einmal die empirische Perspektive, die das erfassen will, was an Denkmustern vorliegt. Am Ende einer Forschungsarbeit besteht jedoch die Aufgabe zu klären, wie die Ergebnisse und die sie bedingenden Lehr- und Lernwelten zu beurteilen sind.

Eine übergeordnete Frage ist demnach die, was es heißt, sich könnend (kompetent) im Feld der Literatur zu bewegen. Auch stellt sich die Frage, wie sinnvoll über Literatur geschrieben werden kann. Die ausgeführte Kritik zeigt deutlich, dass man sich nicht an Weinerts Kompetenzverständnis halten kann.

Offenkundig wird dies nochmals anhand einschlägiger fachdidaktischer Positionen, die in den folgenden Abschnitten dargestellt werden: Geht man beispielsweise vom Begriff des „kulturellen Handlungsfeldes Literatur“ aus, so kann kompetentes Denken und Schreiben über Literatur dahingehend definiert werden, dass Leser*innen sich in diesem „Handlungsfeld“ bewegen und es gestalten. Eine besondere Rolle mag hierbei literarischen Wertungsprozessen zukommen, geht es doch in der Literatur und bei der Verständigung über Literatur vielfach um eine „wertende Verständigung über Werte“ (Willems 1996, S. 1012). Während Weinerts Kompetenzverständnis hier an seine Grenzen gerät, kann der angedeutete Ansatz sinnvoll mit Reussers Kompetenzverständnis zusammengeführt werden. Denn für die literarische Wertung müssen Leser*innen auf ein besonders flexibles Wissen zurückgreifen können, was in einem hohen Maße dann gelingen kann, wenn die emotionalen Leseprozesse ebenfalls ihren Raum finden.

Auch wenn man sich von dem Anspruch verabschieden muss und soll, dass sämtliche Kompetenzen in validen, reliablen und objektiven Erhebungsverfahren überprüft werden (können), steckt in dem Gedanken, den Lernstand von Lernenden genauer beschreiben zu können, ein großes Versprechen der Kompetenzorientierung, das trotz der berechtigten Kritik dennoch nicht aus den Augen verloren werden sollte: Schließlich

erlaubt der neue Blick auf die Bewältigung von Aufgaben als Lösung von Problemen, dass genauer beschreibbar wird, unter welchen Voraussetzungen eine Aufgabe von einer*em Lernenden erfolgreich abgeschlossen werden kann. Aufgrund des dadurch bedingten Fokus' auf die Fähigkeiten von Schüler*innen wird es möglich, notwendige Prozesse und Teilkompetenzen zu beschreiben, wie dies in den Modellen der Lesekompetenz oder der Schreibkompetenz bereits geschehen ist und weiterhin geschieht.

Bestehende Modelle der literarischen Rezeptionskompetenz und der Schreibkompetenz sollen daher genauer in den Blick genommen werden. Dabei geht es nicht um das Schreibenkönnen im Sinne der motorischen oder orthografischen Fähigkeit, sondern um das Schreiben als Verfassen von Texten als einer komplexen Handlung in einer „[zerdehnten]' Kommunikation“ (Fix 2006, S. 71).

Abschließend bedarf es an dieser Stelle einer begrifflichen Klärung: Der Kompetenzbegriff bezieht sich in dieser Arbeit auf die Fähigkeit, einen unbekanntem literarischen Text verstehend zu rezipieren bzw. einen Text vollständig eigenständig zu verfassen. Da es sich hierbei um komplexe Prozesse handelt, werde ich bei untergeordneten Verstehensschritten der ersten Stufe von Teilkompetenzen, bei Prozessen der zweiten Stufe von Operationen sprechen. Als Kompetenz werden demnach die literarische Rezeptionskompetenz und die Kompetenz, einen Interpretationsaufsatz zu verfassen, thematisiert.

1.2 Prozessdimension der Interpretationskompetenz

Wie wird über Interpretation als einen (kognitiven und/oder emotionalen und/oder imaginativen) Prozess des Verstehens nachgedacht? Konzeptionell müssen bei der Klärung dieser Fragestellung nicht nur, wie schon geschehen, die Bildungsstandards und der Kompetenzbegriff auseinandergelassen werden, sondern auch literarisches Lesen bzw. literarische Rezeptionskompetenz und Interpretation. Denn wie auf den nächsten Seiten gezeigt werden kann, ist Interpretation als eine Sonderform literarischer Rezeptionsprozesse zu erfassen. Ebenso muss zwischen der Kompetenzorientierung zum einen und der Ausrichtung deutschdidaktischer Forschung an der empirischen Psychologie zum anderen unterschieden werden, weil nicht alle gemachten Vorschläge und literaturdidaktischen Ansätze, die Teilkompetenzen des literari-

schen Verstehens zu benennen, auf empirischer Forschung basieren. Prominentestes Beispiel hierfür sind sicher Spinners elf Aspekte des literarischen Lernens, die einen äußerst wertvollen Beitrag zur Diskussion um sinnvolle Formulierungen darstellen, aber nicht im eigentlichen Sinne auf empirischer Forschung basieren (vgl. Spinner 2006). Gleichwohl haben die Unterscheidungen Spinners geholfen, das Feld für die Forschung zugänglich zu machen.

Im Folgenden wird zunächst die Unterscheidung zwischen allgemeiner Lesekompetenz und literarischer Lesekompetenz thematisiert. Die in diesem Bereich relevante Forschung arbeitet teilweise mit kognitionspsychologischen Ansätzen der Leseforschung (vgl. Abschnitt 1.2.1). Es schließen sich Überlegungen zur begrifflichen Abgrenzung von literarischer Rezeptionskompetenz sowie dem poetischen Lernen, der Interpretation und der literarischen Wertung an (vgl. Abschnitt 1.2.2). In einem weiteren Schritt werden Forschungsergebnisse zur Modellierung einiger Komponenten der literarischen Rezeptionskompetenz aufgearbeitet. Genauer in den Blick genommen werden Forschungsergebnisse zur Relevanz des Vorwissens und zur emotionalen Verarbeitung literarischer Texte (vgl. Abschnitte 1.2.3.1 und 1.2.3.2). Schließlich münden die Überlegungen in eine zusammenfassende Kennzeichnung des Interpretationsbegriffs als Verstehensprozess (vgl. Abschnitt 1.2.4).

1.2.1 Allgemeine Lesekompetenz und literarische Rezeptionskompetenz

Ausgangspunkt der deutschdidaktischen Forschung zur Lesekompetenz stellt das Lesekompetenzmodell dar, das im Rahmen der PISA-Studie 2000 als reading-literacy in die Diskussion eingebracht wurde (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 70-73). Das Modell ist an die psychologische Erforschung zum Leseverstehen angebunden:

Lesekompetenz wird in PISA in Einklang mit der Forschung zum Textverstehen vielmehr als aktive Auseinandersetzung mit Texten aufgefasst. In der psychologischen Literatur zum Textverstehen besteht Einigkeit darüber, dass der Prozess des Textverstehens als Konstruktionsleistung des Individuums zu verstehen ist. [...] Die im Text enthaltenen Aussagen werden aktiv mit dem Vor-, Welt- und Sprachwissen des Lesers verbunden. (Ebd., S. 71)

Lesen wird als „höchst komplexer Vorgang“ erfasst, der aus mehreren „Teilprozessen“ bestehe (ebd.), wie etwa der Erfassung von Wortbedeutungen oder der Konstruktion eines Situationsmodells, in das Informationen aus dem Text und aktivierte Wissensbestände der Lesenden einfließen.

Nach Walter Kintsch (1994), von dem ein solches kognitionspsychologisches Modell des Lesens vorgelegt wurde, das großen Einfluss auf die deutschdidaktische Theoriebildung hatte, kann „Verstehen“ als die „Interaktion und Verschmelzung des Textes mit dem aktualisierten Wissen bzw. dem persönlichen Erfahrungsschatz des Verstehenden gesehen werden“ (Kintsch 1994, S. 43). Kintsch fasst dieses Verständnis des Textverstehens im sogenannten Konstruktions-Integrations-Modell (vgl. ebd., S. 39, 43). Der Prozess des Verstehens wird in diesem als die Abfolge verschiedener, theoretisch unterschiedener Repräsentationsebenen verstanden³: der linguistischen Oberflächenstruktur, der Textbasis und des Situationsmodells. Aus Wörtern und Sätzen (= linguistische Oberflächenstruktur) bilden Leser*innen unter Rückgriff auf ihr Wissen eine Vorstellung vom semantischen Gehalt des Textes, die die Bedeutungseinheiten und die sachlogischen Beziehungen zwischen ihnen umfasst (= Textbasis). Hierbei kommen bereits kognitive Strategien zum Einsatz, insbesondere Konstruktionen und Inferenzen. Konstruktionen beziehen sich auf die im Text auffindbaren Bedeutungseinheiten und auf die zwischen ihnen bestehenden Zusammenhänge. Inferenzen haben die Funktion, die in einem Text implizit gehaltenen Zusammenhänge über den Rückgriff auf einschlägiges Wissen zu explizieren. Sie ermöglichen den Aufbau von Kohärenz innerhalb der Mikrostruktur des Textes sowie den Aufbau von sogenannten Makropositionen, die Bündelungen von Textinhalten entsprechen. Das Konstruierte und das Geschlussfolgerte unterliegen im Zusammenschluss zur Textbasis bereits einer Integri-

³ Tatsächlich ablaufende Rezeptionsprozesse sind allerdings nicht so zu verstehen, dass klar voneinander abgegrenzte Phasen des Verstehens erkennbar wären. Die einzelnen Prozesse greifen ineinander. Gleichwohl sind die Repräsentationsebenen Indikatoren der Qualität eines Verstehens. Denn allein der Aufbau eines elaborierten Situationsmodells wird es der*em Leser*in erlauben, Vorstellungen auszubilden, Perspektiven emotional nachzuvollziehen oder einzelne Textelemente symbolisch zu verstehen. In einer früheren Publikation heißt es entsprechend: „But even so there is continual feedback between less complex and more complex units: Understanding the function of a word in a clause will depend on the functional structure of the clause as a whole, both at the syntactic and the semantic level. This means that instead of a conventional structural model of processing, we operate with a strategic model.“ (van Dijk/Kintsch 1983, S. 10).

on. Das Verstehen eines semantischen Gehalts macht jedoch noch nicht im eigentlichen Sinne ein Verstehen aus, das es den Leser*innen erlaubt, sich zu den Aussagen oder dem Thema eines Textes zu äußern. Dies ermöglicht erst die Repräsentation eines Textes in der Form eines Situationsmodells, das beinhaltet, was ein Text über eine „bestimmte Situation aussagt, welche Schlüsse daraus folgen, wie die Textinformationen sich zum Vorwissen verhalten, usw.“ (ebd., S. 41). Neben schon genannten Inferenzen und Konstruktionen sind Elaborationen Kintsch zufolge kognitive Strategien, die den Aufbau eines solchen Situationsmodells ermöglichen. Maik Philipp fasst dies so: „Wenn Sie beim Lesen des „Erlkönigs“ vor Ihrem inneren Auge die Szenerie und die Handlung präsent haben, die Verlockungen des Erlkönigs und die zunehmende Bedrohlichkeit wie in einem Film sehen, dann entspricht das einem textbasierten Situationsmodell“ (Philipp 2015, S. 24).

Elaboriert werden die Präpositionen also unter Rückgriff auf das Wissen der Lesenden. Das Situationsmodell enthält so auch Informationen, die im Text nicht enthalten sind, wie das Aussehen von Vater und Sohn (ebd.). Das Voranschreiten des Verstehens ist dabei durch eine zunehmende Integration von Textinformationen, Schlussfolgerungen und Elaborationen gekennzeichnet, im Zuge dessen die Leser*innen auch Entscheidungen bzgl. der Relevanz einzelner Textinformationen trifft. Die Etablierung von Kohärenz im Ausgang von der linguistischen Oberflächenstruktur stellt über alle „Phasen“ des Verstehens hinweg den Motor des Verstehensprozessen dar.

Textverstehen ist damit ein aktiver Konstruktionsprozess, der durch zwei parallele Verarbeitungsrichtungen gekennzeichnet ist. Die eine Richtung besteht in einer textgeleiteten Verarbeitung, sogenannten Bottom-up-Prozessen, die andere aus einer leser*innengeleiteten Verarbeitung, den Top-down-Prozessen (vgl. Köster 2013 im Anschluss an Schiefele 1996). Eine Konsequenz hieraus ist, dass das Situationsmodell verschiedener Leser*innen nie in allen Punkten deckungsgleich sein kann, weil sie unterschiedliches Vorwissen in den Verstehensprozess einbringen und aus diesem Grund nicht die identischen Elaborationsleistungen erbringen können. Das Modell Kintschs hilft zu verstehen, was geschieht, wenn ein Text falsch verstanden wird: Das aufgebaute Situationsmodell lässt sich nicht an eine kohärente Textbasis zurückbinden.

Dass Lesekompetenz weitere Fähigkeiten umfasst als die schon benannten, die sich auf die kognitiven Prozesse beziehen, hat innerhalb der

deutschdidaktischen Leseforschung beispielsweise Cornelia Rosebrock deutlich gemacht. Sie hebt persönliche Komponenten wie die Motivation oder das Leseinteresse und soziale Aspekte wie den Umgang mit der situativen Einbettung des Lesens in ihrer Relevanz für das Gelingen konkreter Lesevorgänge hervor. Der letzte Aspekt ist besonders relevant für den Erwerb literaler Fähigkeiten, er betrifft aber auch eine zentrale Teilkompetenz, insofern das beim Lesen erworbene Verständnis eines Textes in Formen der Anschlusskommunikation weiterverarbeitet wird (vgl. z. B. Rosebrock 2012).

Entsprechend der konzeptionellen Grundlagen, wie sie durch die von Kintsch, van Dijk u. a. vorliegen,⁴ unterscheidet das Lesekompetenzmodell von PISA zwischen Verstehensleistungen, die auf der Nutzung „primär textinterner Informationen“ beruhen, und solchen, bei denen „externes Wissen“ herangezogen wird (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 82). Dabei wird die Interpretation eines Textes (d. i. „eine textbezogene Interpretation entwickeln“) gemeinsam mit den Verstehensleistungen „Informationen ermitteln“ und „ein allgemeines Verständnis des Textes entwickeln“ als ein Verstehen begriffen, das primär auf textinternen Informationen beruhe. Hingegen seien die Reflexion von Textinhalten und der Form des Textes stärker auf textexternes Wissen bezogen (ebd., S. 82). Interpretation ist in dieser Auffassung wesentlich auf Textinformationen bezogen. Aufgabenstellungen, die dieses Konstrukt erfassen sollen, erfordern, dass der „Leser Bedeutung konstruieren [...] und Schlussfolgerungen aus einem oder mehreren Teilen des Textes ziehen“ müsse (ebd., S. 83). Und weiter: „Hierzu gehören auch schlussfolgerndes Denken und der Vergleich von Textteilen im Hinblick auf Evidenz, die mit der bevorzugten Interpretation kompatibel ist. Eine Aufgabe dieser Subskala kann vom Leser auch verlangen, Schlüsse über die Absichten des Autors zu ziehen.“ (Ebd.)

⁴ Zu den konzeptionellen Grundlagen des Reading-literacy-Konzepts werden neben den Ergebnissen der IEA-Studie (= International Association for the Evaluation of Educational Achievement) und der IALS-Studie (=International Adult Literacy Survey) gezählt: „Die Definition bezieht auch moderne Theorien des Lesens mit ein, die dessen interaktive Natur hervorheben (Dechant 1991, McCormick 1988, Rumelhart 1982), ebenso wie Modelle zur Fähigkeit zum logischen Denken (Graesser/Millis/Zwar 1997, Kintsch/van Dijk 1978, van Dijk/Kintsch 1983) und Leistungstheorien in Bezug auf die Lösung von Leseaufgaben (Kirsch 2001, Kirsch/Mosenthal 1990).“ (Kirsch/de Jong/Lafontaine/McQueen/Mendelovits/Monseur 2003, S. 19, Original: 2002; Quellenangaben a.a.O.)

Auch die Kompetenzbereiche „Über den Inhalt des Textes reflektieren“ und „Über die Form des Textes reflektieren“ können spezifischen Operationen literarischen Verstehens zugeordnet werden, wenn man das Nachdenken über das Gelesene und die Auseinandersetzung mit der literarischen Form diesen beiden Teilkompetenzen des Reading-literacy-Konzepts zuordnet (vgl. Zabka 2006, S. 84). Freilich werden die beiden Dimensionen im Lesekompetenzmodell bei PISA nicht entsprechend eines literarischen Verstehens ausbuchstabiert, weil es keinen Unterschied zwischen dem Lesen und Verstehen pragmatischer und literarischer Texte macht. Interpretation (als auf primär textinternen Informationen beruhend) wird als ein Schlussfolgern des Lesenden begriffen, das die einzelnen Informationen synthetisiert und zu einem kohärenten Textverständnis bringt. In der Sprache Kintschs heißt das: ein Situationsmodell generieren, also eine Aussage darüber formulieren, was der Text zum Thema hat. Dabei mag sich das Verständnis der Leser*innen von den konkret genannten Informationen lösen und Erkenntnisse beinhalten, die im Text selbst keine explizite Nennung gefunden haben. Für ein Modell, das stark auf die Wissensbestände von Rezipient*innen als zentrale Grundlage für Leseleistungen referiert, scheint der*die Leser*in in dieser Auffassung von Interpretation dennoch auffallend ausgeklammert. Interpretation soll einerseits mehr sein als Informationsermittlung, andererseits werden ihr nur insofern reflexive Anteile zugeschrieben, als die*der Interpret*in eine Kohärenzprüfung ihres*seines Verstehens vornimmt. Das scheint, bezieht man die Kritik, die am Lesekompetenzmodell bei PISA formuliert worden ist, in Bezug auf das Verstehen literarischer Texte verkürzt.

In mehrfacher Hinsicht muss hier aber differenziert werden: Eine erste Unterscheidung betrifft den Anspruch, der jeweils mit dem Lesekompetenzmodell von PISA und dem Lesemodell von Kognitionspsychologen wie Walter Kintsch verbunden ist. Denn Kintsch (1994) stellt zwar die Hypothese auf, dass die Prozesse beim Verstehen literarischer Texte keine anderen seien als die bei Sachtexten, zugleich argumentiert er aber dafür, dass die linguistische Oberflächenstruktur und die in literarischen Texten verarbeiteten Situationsmodelle im Vergleich zu Sachtexten komplexer seien und das für das Verstehen relevante Wissen anderen Domänen entstamme (vgl. Kintsch 1994, S. 44-51). Auch räumt er ein, dass ästhetische Erfahrung durch ein solches Modell des Lesens (noch) nicht adäquat beschrieben werden könne. Anders als mit dem bei

PISA in Anschlag gebrachten Lesekompetenzmodell trägt seine Modellierung den Spezifika literarischer Texte Rechnung. Zweitens muss die Frage gestellt werden, ob und inwiefern Verstehen und Interpretation deckungsgleich sind. Verstehen könnte bei literarischen Texten als ein umfassender Begriff aufgefasst werden, der nicht nur kognitive, sondern auch affektiv-emotionale und imaginative Prozesse einbezieht und außerdem Raum für ästhetische Erfahrung lässt. Elaborationen bezögen sich dann nicht nur auf begriffliche Differenzierungen, sondern auf den mit einer spezifischen Textbegegnung verbundenen gesamten Erfahrungsraum der Lesenden, der – so könnte man sich an einen solchen Verstehensbegriff annähern – im Falle literarischer Texte bei der Konstruktion von Bedeutung integriert werden muss.

Es ist eine spezifisch deutschdidaktische Aufgabe zu klären, worauf der Begriff der Interpretation bezogen sein soll. Dass der Interpretationsbegriff bei PISA im Sinne einer durch Inferenzen geleisteten Kohärenzbildung vielen Autor*innen zu eng scheint, ist in der Diskussion um das Lesekompetenzmodell bei PISA deutlich geworden. Zu klären wäre demnach,

- ob Interpretation erstens als Teilmoment eines komplexen Verstehensprozesses gefasst werden und damit vielleicht „nur“ den kognitiven Akt der Sinnzuweisung meinen soll, dessen Bedingung die momentane Distanznahme von der gegenwärtigen Leseerfahrung ist und der den Umgang mit Ambiguitäten bzw., um mit Kintsch zu sprechen, komplexen Situationsmodellen einbezieht.
- ob Interpretation als Begriff deckungsgleich mit dem eben skizzierten umfassenden Verstehensprozess zu behandeln ist.

Diese Frage wird vor allem noch einmal im Zusammenhang mit den schulischen Praxen des Schreibens über Literatur Thema sein (vgl. Kapitel 2), zunächst aber im Zusammenhang mit literaturdidaktischen Positionen zur literarischen Textrezeption Konkretisierung erfahren (vgl. Abschnitt 1.2.2).

Im Anschluss an PISA ist tatsächlich eine intensive Diskussion um die Besonderheit literarischer Texte im Unterschied zu Sachtexten und die Spezifika literarischer Rezeptionskompetenz geführt worden, die in den von Spinner formulierten elf Aspekten des literarischen Lernens kumulierte (Spinner 2006), die ihrerseits wiederum Ausgangspunkt weiter-

führender Diskussionen wurden. Auf diese Diskussion werde ich zum Zwecke weiterer begrifflicher Klärungen im nächsten Abschnitt gesondert eingehen und erneut die Frage stellen, wie über Interpretation nachgedacht wird.⁵

Während Kintsch die Hypothese aufstellt, dass Lesekompetenz, das „Wie“ der Genese von Textverstehen, bei allen Texten als die selbe modelliert werden kann, das „Was“ jedoch von beträchtlichem Unterschied sei (vgl. Kintsch 1994, S. 44-51), scheint auf der anderen Seite einige empirische Evidenz für die Notwendigkeit der Modellierung des literarischen Lesens als eigener Kompetenz zu bestehen (vgl. Artelt/Schlagmüller 2004; Rupp/Gosewehr 2012; Frederking/Brüggemann 2012). Entsprechend wurden, das PISA-Lesemodell aufgreifend und verändernd, hierzu Vorschläge gemacht (vgl. Rupp/Gosewehr 2012). Andere Überlegungen gehen auf das Modell von Grzesik u. a. (1982) zurück (vgl. Gahn 2012). Insgesamt stehe jedoch die „Entwicklung einer literaturwissenschaftlich wie literaturdidaktisch umfassend begründeten Theorie literarischer Rezeptions- bzw. Verstehenskompetenz [...] noch aus“ (Frederking/Brüggemann 2012, S. 15).

Ein prominentes Modell, das zur Klärung der Frage eingebracht wurde, ist das Konstrukt der „literarästhetischen Urteilskompetenz“ (LUK), das seit 2007 von Frederking u. a. erforscht wird (vgl. Frederking/Meier/Stanat/Dickhäuser 2008, Frederking/Meier/Brüggemann/Gerner/Friedrich 2011). Das Modell sah vor seiner empirischen Validierung drei Ebenen des Urteilens vor, die sich erstens auf das Verstehen zentraler Textinhalte (= semantisches literarästhetisches Urteilen), zweitens auf das Verstehen der formalen Spezifika im Sinne von Umberto Eco's ästhetischem Idiolekt (= ideolektales literarästhetisches Urteilen) und drittens auf den Einbezug von relevantem Kontextwissen beim Verstehen, z. B. „historischen, motiv- und mentalitätsgeschichtlichen, epochenspezifischen und gattungsgeschichtlichen Implikationen“ (Frederking/Meier/Stanat/Dickhäuser 2008, S. 21) beziehen. Theoretisch fundiert wird das Modell in der semiotischen Ästhetik Eco's, insbesondere in dessen Un-

⁵ Es sei ergänzt: Auch im deutschsprachigen Raum ist bereits vor PISA und der Kompetenzorientierung darüber nachgedacht worden, welche spezifischen Operationen im Verstehen eines Textes vollzogen werden. Eine entsprechende Analyse wurde etwa von Jürgen Grzesik vorgelegt (1990). Er benennt auch Operationen des ästhetischen Verstehens, das durch die Herstellung von Verbindungen zwischen verschiedenen Informationsarten, z. B. der Form und dem semantischen Gehalt, zu einer semiotischen Deutung führe (vgl. Grzesik 1990, S. 108-120).

terscheidung von *intentio auctoris*, *intentio lectoris* und *intentio operis* (Eco 2005/1987, S. 60f.). Unter Rückgriff auf die *intentio operis* sollen die Verstehensanforderungen seitens der Lesenden definiert werden. Die Studie konnte zeigen, dass „literarische Textverstehenskompetenz sich nicht nur theoretisch, sondern auch empirisch von allgemeiner Lesekompetenz abgrenzen lässt“ (Frederking/Wieser 2015, S. 185). Darüber hinaus hätten sich die theoretisch definierten Dimensionen der literarischen Rezeptionskompetenz als nachweisbar erwiesen, wobei eine noch stärkere Evidenz für die Unterscheidung von nur zwei Dimensionen, nämlich des semantischen und ideolektalen Urteilens, bestehe (vgl. Frederking/Meier/Brüggemann/Gerner/Friedrich 2011, S. 138). Während die Kategorie des semantischen literarästhetischen Urteilens im Wesentlichen mit Ecos Begriff der semantischen Interpretation identisch ist und die Erschließung zentraler Textinhalte und den Aufbau eines kohärenten Textverstehens umfasst, meint die zweite Kategorie des ideolektalen literarästhetischen Urteilens die Fähigkeit, formale Textmerkmale wahrzunehmen, zu analysieren und sie schließlich auf das inhaltliche Verstehen zu beziehen (vgl. ebd., S. 135).⁶ Auf die Forschung von Volker Frederking u. a. werde ich in Bezug auf die emotional-affektiven Anteile literarischer Rezeption erneut zurückkommen. Schließlich greifen auch die Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife mit ihrer Unterscheidung von Kompetenzen, die auf literarische respektive pragmatische Texte bezogen sind, dieses grundsätzliche Ergebnis der Forschung auf (vgl. BS AHR 2012, S. 18f.; vgl. hierzu Abschnitt 1.5.1).

Die kognitionswissenschaftliche Forschung lässt weiterhin einen etwas anderen Blick auf das Feld verschiedener Rezeptionskompetenzen zu, der im Terminus der Lesemodi seinen Ausdruck gefunden hat. Der Begriff der Lesemodi wurde zuerst von Werner Graf in die Diskussion eingebracht. Grundlage seiner Forschung ist ebenfalls ein „gemäßigt konstruktivistisches Verständnis“ (Graf 2004, S. 17) der Text-Leser*in-Inter-

⁶ Eco sowie Frederking und seinem Forscherteam geht es mit beiden Kategorien um wesentlich mehr, nämlich darum, Konzepte bzw. empirisch validierte Konstrukte anzubieten, die einerseits der Mehrdeutigkeit literarischer Texte Rechnung tragen, andererseits die Anzahl der möglichen Lesarten auch begrenzen. Insofern ist die Fähigkeit zur semiotischen bzw. kritischen Interpretation (vgl. z. B. Eco 1992, S. 43-46) von zentraler Bedeutung, weil sie die Leser*innen in die Lage versetzt zu verstehen, durch welche strukturellen Merkmale ein Text eine bestimmte Deutung erzeugt und inwiefern er für verschiedene Deutungen offen ist.

aktion,⁷ das Lesenden und Text gleichermaßen eine Funktion bei der Sinnkonstruktion zuweist. Dieser Ansatz erlaubt es, tatsächlich bestehendes Leseverhalten schlüssig in eine Theorie des Textverstehens einzubinden. Unter einem Lesemodus versteht Graf

die in der literarischen Sozialisation [erworbenen] Handlungsdispositionen, die spezifische Rezeptionsweisen ermöglichen, um Text subjektbezogen zu nutzen, also um z. B. Bedürfnisse zu befriedigen, um Interessen zu realisieren oder um Notwendiges zu bearbeiten, um Wissen zu erwerben, um Erfahrungen zu machen oder um Kunst zu genießen. (Graf 2004, S. 120)

Die Lesemodi sind somit als Spiegel der tatsächlichen Ausprägung von Lesekompetenz zu verstehen. Einzelne Lesemodi, beispielsweise das intime Lesen, verwiesen so auch auf eine eingeschränkte Lesekompetenz (vgl. ebd., S. 70). So zeigt sich, dass der Lesende in der konkreten Lesepraxis manchmal mehr Raum einnimmt als der gelesene Text oder umgekehrt:

Dieser interaktive Charakter des Lesens lässt sich empirisch beobachten, wobei in der Lesepraxis die Beziehung meistens asymmetrisch erscheint. Entweder dominiert die Leserseite, weil Leser besonders fiktionale Texte zu ‚normalisieren‘ pflegen, d. h. sie passen in der Bedeutungskonstruktion die Textaussagen ihren Vorstellungen an, das Gelesene wird in das Welt- bzw. Alltagsverständnis integriert. Oder es setzt sich die Textseite durch, wenn z. B. aus Sachtexten Wissen übernommen (auswendig gelernt) wird, um es als isolierte ‚Insel‘ im Bewusstsein unverbunden neben subjektiven Überzeugungen abzulegen. (Ebd., S. 17)

Es besteht weiterhin einige Evidenz dafür, dass das Leseverhalten nicht immer zu den Kategorien, denen Texte zugeordnet werden, zu passen vermag. So können beispielsweise Sachtexte unter einem erheblichen

⁷ Dabei ist dieser Ansatz deutlich von einem Konstruktivismus zu unterscheiden, wie er etwa von Bernd Scheffer vertreten wird (vgl. hierzu Abschnitt 1.3.3). Es lohnt sich, an dieser Stelle kurz zu vermerken, dass nach konstruktivistischen Ansätzen in einem eigentlichen Sinn die Wirklichkeit für den erkennenden Menschen nicht greifbar ist. Der Konstruktivismus folgt dem Kantischen Modell, wonach aller Versuch der Erkenntnis der objektiv gegebenen Welt ein sinnloses Unterfangen darstellt. Kurt Reusser (2006) hebt hervor, dass auch im Bereich der im eigentlichen Sinn konstruktivistischen Ansätze kaum Einheitlichkeit besteht.

Einsatz imaginativer Verstehensprozesse rezipiert⁸ und literarische Texte primär im Sinne eines historischen Lernens aufgefasst werden.⁹

Auch Thomas Zabka (2012) argumentiert, Kintsch (1994) aufgreifend, ganz im Sinne der Lesemodi: Auf der kognitionswissenschaftlichen Grundlage, wonach die Textgestalt und die*der Leser*in auf die Genese von Sinn einwirken, sei es nicht plausibel, Verstehensleistungen auf die Textgestalt auf der einen Seite oder auf Verstehenskonventionen auf der anderen Seite allein zu beziehen (Zabka 2012a, S. 146). Am Beispiel des ästhetischen Verstehens führt Zabka aus, dass ein Verstehen verschiedene Komponenten enthalten kann, wobei einzelne Komponenten nicht eindeutig einem literar-ästhetischem bzw. einem nicht-ästhetischem Modus zugeordnet werden können. Die Offenheit für verschiedene Deutungen, Zabka spricht von „Ambiguitätstoleranz“, sei beispielsweise nur eine Komponente eines bestimmten ästhetischen Verstehens, die „[ge-nussvolle] Wahrnehmung“ von Sprache eine andere (ebd., S. 147, kursiv a. a. O.). Die Schlussfolgerung Zabkas ist: „Für die einzelnen Komponenten des Textverstehens lassen sich typisch ästhetische Modi bestimmen, doch ein ästhetisches Textverstehen muss sich nicht in jeder Komponente von einem nicht-ästhetischen Verstehen unterscheiden.“ (Ebd., S. 148)

Entsprechend lehnt der Autor auch verallgemeinernde Bestimmungen des Ästhetischen einerseits und andererseits sich aus diesen Vorstellungen ergebende normative Setzungen zum Umgang mit demselben ab. Er kritisiert die Auffassung, wonach „Kunst [...] generell vieldeutig [sei]“ und „Wirkungsabsichten [...] generell durch strukturelle Komplexität

⁸ Dazu Graf (2004): „Die unterhaltende, fantasieorientierte Lektüre beschränkt sich nicht auf Romane, Sachbücher können ebenfalls im intimen Modus rezipiert werden.“ (Ebd., S. 68)

⁹ Eco würde vom Gebrauch der Texte sprechen (vgl. Eco 1992, Eco 2005/1987).

relativiert“ würden (ebd., S. 148).¹⁰ Der Ansatz hat weitreichende Implikationen, nicht nur für die konzeptionelle Fassung von Lesekompetenz und Verstehensmodi, sondern auch für den Umgang mit Geltungsfragen. Auch Kaspar Spinner bemerkt zu seinen „elf Aspekten des literarischen Lernens“: „Vieles [...] gilt allerdings auch für die Lektüre von Sachtexten, und zwar dann, wenn sie nicht in einen konkreten Sinnzusammenhang eingebunden sind.“ (Spinner 2006, S. 14). Auch Spinner präferiert damit die Redeweise von Lesemodi, die normativ nicht an die (zu) grobe Schematisierung von literarischen und pragmatischen Texten gebunden sind. Erneut wird damit in Bezug auf die Themenstellung meiner Arbeit deutlich, dass geklärt werden muss, wie sich das Interpretieren in diese Systematik einfügt. Zabkas Überlegungen aufgreifend, ließe es sich als eine Komponente ästhetischer wie auch nicht-ästhetischer Rezeptionsmodi erfassen.

Wie verhalten sich nun die beiden Konzepte Lesemodi und literarische Rezeptionskompetenz zueinander? Lesemodi im Sinne von Werner Graf beschreiben zunächst einmal einen empirischen Befund. Sie thematisieren, welche Formen der Rezeption überhaupt vorkommen. In die Rede von einer Rezeptionskompetenz hingegen ist eine normative Perspektive eingeschrieben, insofern sie beschreibt, was die Schüler*innen lernen sollen. Doch auch der Begriff der Lesemodi wird teilweise in einem normativen Sinne gebraucht, nämlich dann, wenn versucht wird, innerhalb dieses Feldes zu differenzieren. Eine solche Argumentation ist etwa bei Thomas Zabka zu erkennen, wenn er die Vielfalt von Texten ins Feld führt. In diesem Sinne kann eine grobe Unterscheidung von literarischen und pragmatischen Texten allenfalls eine heuristische Funktion haben – entsprechend vielfältig sind auch die Fähigkeitsbün-

¹⁰ Ganz und gar nicht bricht Zabka einer willkürlichen Lesepraxis Bahn. Entstehende Fragen zur Geltung von Interpretationsaussagen werden in dieser Arbeit in Abschnitt 1.3.3 diskutiert. Zabka fragt in diesem Aufsatz nach dem normativ Gebotenen in Bezug auf die Lesemodi und die Vielfalt von ästhetischen Produkten: Dort, wo normative Entscheidungen darüber getroffen werden, was Schüler*innen im Zusammenhang mit einem konkreten Text lernen sollen (und das ist in der Schule nun einmal der Fall), muss die Analyse einerseits vom Text und andererseits von den Leser*innen ausgehen. Eine Auffassung, die ästhetische Produkte auf bestimmte Merkmale reduziert, kann ihrer Vielfalt in der Lebenswirklichkeit nicht gerecht werden. Ebenso kann eine Auffassung, die literarisch-ästhetische Rezeption und nicht-ästhetische Rezeption kategorial voneinander abgrenzt, Schüler*innen beim Erwerb einer Vielfalt von Rezeptionsweisen nicht angemessen unterstützen.

del, die je nach zu rezipierendem Text zu einer diesem angemessenen Rezeption führen.

1.2.2 Bestimmung des Interpretationsbegriffs

Damit, dass einerseits einige Evidenz dazu besteht, dass zwischen verschiedenen Rezeptionskompetenzen unterschieden werden muss, und es andererseits Systematiken gibt, die Modi der Rezeption unterscheiden, ist der begrifflichen Klärung, wenn es darum geht, den Interpretationsbegriff zu schärfen, nicht genug. Denn es gibt erhebliche Unterschiede in den deutschdidaktischen Ansätzen, um den angemessenen und wünschenswerten Umgang mit Literatur begrifflich zu fassen. Kenntlich wird dies etwa schon durch eine knappe Zusammenfassung des Diskussionsstandes aus dem Jahr 2006 durch Clemens Kammler (vgl. Kammler 2006b). Interpretation muss zuallererst im Kontext dieser Ansätze verortet werden. Doch auch damit wird das Unterfangen nicht abzuschließen sein, schließlich besteht in der Interpretationstheorie eine lange Tradition der Diskussion zu der Frage, was Interpretation sei. Diese Perspektive muss ebenfalls ergänzt werden, denn in der schulischen Praxis spielt der Interpretationsbegriff eine zentrale Rolle, wie dies in der Praxis des Interpretationsaufsatzes offenkundig ist, dessen Funktion in der Konzeptbildung der Interpretation bei Lehrkräften und Schüler*innen genauer erforscht werden soll (vgl. Kapitel 2). Doch dazu an späterer Stelle mehr, hier geht es zunächst darum, das Verhältnis des Interpretationsbegriffs zu relevanten Konzepten der Literaturrezeption auf den Punkt zu bringen.

In seinem Handbuch-Artikel definiert Homberger Interpretation als „Auslegung, Erklärung, Deutung von Kunstwerken, insbesondere von literarischen Texten“ (Homberger 2013, S. 177). Über die Entwicklung didaktischer Vorstellungen informierend, geht er im Anschluss auf die Didaktik-Konzeption von R. H. Hiecke ein, der in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts mit seinen Vorstellungen zur methodischen Steuerung des Umgangs mit Texten dem Literaturunterricht einen wesentlichen Erneuerungsimpuls gegeben haben soll. Interpretation sei bei Hiecke demnach der Endpunkt eines Verstehensprozesses, der im Wesentlichen durch Distanznahme des Lesenden zum Text erreicht werde. „Der Interpretationsunterricht“ solle die Schüler*innen „zum vertieften Verständnis dieser Werke“ (ebd.) führen. Das bessere Verstehen richte sich

dabei einmal auf den Inhalt des literarischen Textes und einmal auf dessen „[stilistische] Komposition“ (ebd.); erreicht werde es durch die Ausbildung eines Gesamteindrucks, durch „formal-grammatische Übungen“, durch die Gliederung des Textes und durch die Beantwortung von Fragen zum Text (ebd.). In der Auffassung Hieckes meint „Interpretation“ (laut der Darstellung Hombergers) damit einen auf bestimmte Art und Weise gesteuerten Verstehensprozess sowie das Verständnis selbst, das im Zuge dessen entsteht.

An anderer Stelle wird der Akzent deutlich anders gesetzt, indem der Begriff der Interpretation nicht nur auf den Verstehensprozess und das Textverständnis bezogen wird, sondern auch auf Kommunikationsleistungen, die interpretierende Aussagen über Texte darstellen: Interpretation sei in diesem Verständnis immer eine „mehr oder weniger systematisch herbeigeführte Verstehens- und Kommunikationsleistung“ (Abraham u. a. 2009, S. 200). Insgesamt ist zwischen diesen beiden Grundlagenartikeln, zwischen denen eine beträchtliche zeitliche Distanz liegt, eine markante Akzentverschiebung zu erkennen. Auch nach Ulf Abraham ist die Interpretation in einer ersten Dimension ein gesteuerter Prozess, dessen Zielgröße ein reflektiertes Verständnis des literarischen Textes ist. Abzugrenzen sei es von einem „[ungeplanten]“ und „[spontanen]“ Alltagsverstehen (ebd.). Der Autor macht Angaben zum Prozess der Interpretation, der „sinnvollerweise“ (ebd.) im Gespräch vollzogen werde. Das ist an dieser Stelle mehr als eine bloße normative Setzung, denn Abraham geht von einer „grundsätzlich dialogischen Struktur des Interpretierens“ (ebd.) aus, die schriftliche Interpretation sei hingegen eher ein Spezialfall.

Der Begriff der Interpretation kann sich, alle bisherigen Überlegungen berücksichtigend, damit auf verschiedene Hinsichten derselben beziehen: Auf einen Verstehensprozess literarischer Texte, der durch bewusste methodische Steuerung geprägt ist, auf die Sinnzuweisung als Ergebnis eines solchen Verstehensprozesses, auf Formen der Anschlusskommunikation, die in der Auffassung von Abraham u. a. auf den Verstehensprozess zurückwirken und diesen selbst steuern, und auf die schriftliche Interpretation, die das Produkt eines Verstehens darstellt

und die spezifisch in der Schule etablierte Aufsatzpraxis meint.¹¹ Es ist interessant, wie sich die beiden Perspektiven auf Interpretation, die auf den Interpretationsprozess und die auf den handelnden Umgang mit Deutungen, begrifflich immer wieder aufeinander beziehen lassen: Prozesse und Praxen des interpretatorischen Handelns stehen in einem starken Bedingungsverhältnis zueinander, auf das noch einzugehen sein wird (vgl. Abschnitt 1.5).

Welchen Platz nimmt die Interpretation, verstanden als Verstehensprozess bzw. als Ergebnis eines solchen, nun im deutschdidaktischen Nachdenken zur Rezeption von Literatur ein? Am prominentesten ist in diesem Feld sicher die Unterscheidung von Aspekten des literarischen Lernens durch Kaspar Spinner (Spinner 2006). Spinners Überlegungen haben große Wirkung entfaltet, wie sich nicht zuletzt in einer weitreichenden, oft auch kritischen Diskussion der „elf Aspekte“ zeigt.¹² Spinner präzisiert die allgemeine Einsicht, dass die Rezeption literarischer Texte emotionale und imaginative Facetten ebenso umfasst wie eine kritisch-distanzierende Haltung (Spinner 2006, S. 8). Dabei möchte er sich deutlich von einem Verständnis distanzieren, das literarisches Lernen „auf die Fähigkeit der Analyse spezifischer literarischer Ausdrucksmittel [...] reduziert“ (ebd., S. 7). Weiterhin kommt das Wort „Interpretation“ nur wenige Male in seinem Beitrag vor, zum Beispiel, als er den didaktischen Ansatz der Kompetenzorientierung genauer charakterisiert, deren Perspektive nicht darin bestehe, „ob man [...] zu einer angemessenen Interpretation gelangt“ sei, sondern darin, „ob die Schülerinnen und Schüler Fähigkeiten erwerben, die dann im Umgang mit anderen Texten wieder zum Einsatz kommen können“ (ebd.). Dass soll nun nicht heißen, dass Spinner den Interpretationsbegriff im Sinne von Deutung oder Sinnzuweisung nicht zum literarischen Lernen zählt. Es hat wohl, in diesem Sinne verstanden, interpretative Anteile, wie am Beispiel der Teilfähigkeit „metaphorische und symbolische Ausdrucksweise verstehen“ gezeigt werden kann:

¹¹ Thomas Zabka führt eine vergleichbare Unterscheidung in Interpretationsprozesse, Interpretationsergebnisse und Interpretationshandlungen durch. Interpretationsaufsätze, wie sie in der in der Schule üblich sind, seien entsprechend komplexe Interpretationshandlungen (vgl. Zabka 2005, S. 13).

¹² Hingewiesen sei etwa auf die Diskussion seiner „elf Aspekte“ in „Leseräume“ 2/2015.

Im Verlauf der Schulzeit kann immer bewusster an den metaphorischen und symbolischen Zusammenhängen in einem Text gearbeitet werden. Auch hier geht es, wie bei der Handlungslogik, darum, nach Bezügen innerhalb des Textes zu suchen. [...] Das Wissen um tradierte Symbolik kann bei der Interpretation helfen, aber immer ist am Text zu prüfen, ob eine symbolische Bedeutung im konkreten Fall tatsächlich plausibel ist. (Ebd., S. 11f.)

Im Fokus stehen aber andere Komponenten der Textrezeption: „Beim Lesen und Hören *Vorstellungen entwickeln*“, „Sprachliche Gestaltung aufmerksam *wahrnehmen*“, „Perspektiven literarischer Figuren *nachvollziehen*“, „Narrative und dramaturgische Handlungslogik *verstehen*“ usw. (ebd., S. 7-13, Hervorhebung: D.M.). Diese Formulierungen implizieren die Involviertheit des lesenden Subjekts. Bei genauerer Betrachtung der einzelnen Aspekte zeigt sich, dass Spinner diese wirklich im Auge hat, zugleich aber auch die Fähigkeit, von der eigenen Involviertheit zurückzutreten. So führt er in Bezug auf den Aspekt „sprachliche Gestaltung aufmerksam wahrnehmen“ aus: „Sie reicht vom mehr intuitiven Empfinden von Klang und Rhythmus bis zur Textanalyse einschließlich der Sprach- und Stilanalyse. Wichtig ist, dass dabei die Funktion für die ästhetische Wirkung erkannt und erfahren wird.“ (Ebd., S. 9)

„Erkannt und erfahren“: Distanz und Nähe sollen eine komplexe Textrezeption ermöglichen. Es ist ein Wechselspiel, das sich nicht durch alle Aspekte in gleicher Weise zieht, letztlich aber doch auch die elf Aspekte in ihrer Gesamtheit betrifft, denn diese reichen von der Vorstellungsbildung bis zur Entwicklung eines „[literaturhistorischen Bewusstseins]“ (ebd., S. 13). Ein zentraler Aspekt ist damit, „subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen“, die sich nach Spinner auch „wechselseitig steigern“ können (ebd., S. 8). Die Systematik, die sich damit aufbaut, ist: Die elf Aspekte des literarischen Lernens beziehen sich auf verschiedene Gestaltungsaspekte literarischer Texte, denen die*der Leser*in mit mehr oder weniger Distanz begegnen kann. Distanznahme ist ein Teil des Rezeptionsprozesses und im Begriff des literarischen Lernens gefasst und gerahmt. Sie kann, so die Hypothese, die sich aus Spinners Begriff ergibt, nur da ein Verstehen entfalten, wo auch die Leser*innen als Subjekte in ihren imaginativen und

emotionalen Fähigkeiten einbezogen sind.¹³ Diese Überlegung scheint eine Grundhypothese verschiedener didaktischer Ansätze der Literaturvermittlung zu sein.¹⁴ Auf den Zusammenhang zwischen eher kognitiven und emotionalen Verstehensprozessen wird noch zurückzukommen sein (vgl. Abschnitt 1.2.3.2).

Doch an welche der von Spinner genannten Aspekte literarischen Lernens ließe sich Interpretation konzeptionell anbinden? An eben diese Distanznahme, an das Verstehen von „Handlungslogik“, an den Nachvollzug der Perspektiven literarischer Figuren? Auch wenn man festhalten kann, dass das literarische Lernen interpretative Anteile hat, so scheint doch an dieser Stelle deutlich, dass der Begriff der Interpretation selbst kein tragender Begriff des literarischen Lernens sein kann. An die Stelle der Interpretation tritt u. a. der sehr viel weiter aufzufassende Begriff des Verstehens, das sich in einer Art hermeneutischem Zirkel von Involviertheit und Distanznahme entwickelt. In einem früheren Artikel (1987) hebt Spinner hervor, dass Interpretation für ihn weder allein auf die*den Leser*in noch allein auf den literarischen Text bezogen sein solle (vgl. Spinner 1987, S. 17). Er bezieht sich damit auf eine seinerzeit laufende Diskussion, die den Subjekt- und den Objektpol der Interpretation diametral einander gegenüberzustellen gedachte und damit die Möglichkeit einer objektiven, auf Analyse beruhenden Interpretation auf der einen Seite und der allein auf das Subjekt bezogenen Leseweise auf der anderen Seite kontrastierte. Spinner will hier vermitteln und definiert Interpretation entsprechend, indem er beide Bezugsgrößen der Interpretation einbezieht:

Interpretieren findet dort statt, wo Lesende sich über den Sinn eines Textes verständigen wollen. Es ist also mehr als nur Lesen und Verstehen, denn es zielt auf intersubjektive Einigung. Wer sich interpretierend mit anderen über einen Text unterhält, verläßt die Ebene der individuellen Rezeption, aber nicht notwendigerweise zugunsten

¹³ Die Analyse erinnert an einen Sammelband von Texten Spinners (2001) mit dem Titel *Kreativer Deutschunterricht*, der den Untertitel *Identität-Imagination-Kognition* trägt. Es scheint, dass diese Trias das Nachdenken Kaspar Spinners schon lange begleitet.

¹⁴ An dieser Stelle kann beispielsweise das Phasenmodell von Kreft (1982) genannt werden (bei dem der Phase der „Objektivierung“ die Phase der „bornierten Subjektivität“ vorausgeht, ebd., S. 379). Auch in Waldmanns Phasenmodell findet man die Vorstellung wieder, dass dem „textuellen Erarbeiten literarischer Texte“ (Waldmann 2004, S. 33-36) Schritte vorausgehen, die es der*m Leser*in ermöglichen, den Text an „seine Erlebnisse, Erfahrungen, Einstellungen“ (ebd., S. 30) anzuschließen.

einer Textanalyse, die auf möglichst objektive Feststellung von Funktionszusammenhängen zielt, sondern um den Sinn, den er einem Text glaubt entnehmen zu können, plausibel zu machen und um neue Sinnspekte zu entdecken. (Ebd., S. 17)

An dieser Stelle wird deutlich: Spinner wird wohl kaum einen konzeptionellen Unterschied zwischen der Interpretation und dem Verständnis literarischer Texte machen, insofern es um Sinnzuweisung geht. Einen entscheidenden Unterschied sieht er aber dahingehend, dass Interpretation stets im Zusammenhang mit „intersubjektiver Einigung“ (ebd.) stehe.

In diesem Sinne hebt Spinner in der Publikation von 2006 hervor, dass literarisches Lesen sehr viel mit Prozessen zu tun habe, sei es in Bezug auf eine Anschlusskommunikation („Mit dem literarischen Gespräch vertraut werden“, Spinner 2006, S. 12) oder bezüglich des Verstehensprozesses selbst, der prinzipiell unabgeschlossen ist („Sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einlassen“, ebd.). Der Verstehensprozess wird demnach nicht isoliert betrachtet, sondern in eine pragmatische Dimension einbezogen. Er fragt danach, was Leser*innen mit Texten tun, was seine Überlegungen zur Anschlusskommunikation oder zu verschiedenen Lesemodi (vgl. letzter Abschnitt) deutlich machen. Kompetenzerwerb im literarischen Feld ist für ihn viel umfassender, als dies in der empirischen Leseforschung gedacht wird. Dieser Gedanke ist in dem schon zitierten früheren Artikel Spinners noch artikuliert präsent, insofern er das Gespräch direkt als die Vollzugsform der Interpretation begreift. Er liefert damit auch eine Begriffsbestimmung der Interpretation, die das Merkmal der Intersubjektivität ausdrücklich einbezieht.

In dem Gedanken, Interpretation an Handlungsformen im Umgang mit literarischen Texten zurückzubinden, ist er nicht allein. Hier kehrt ein Gedanke wieder, der bereits in dem Handbuchartikel Abrahams u. a. (2009) zu finden ist. Auch Werner Graf (2004) und Thomas Zabka (2012) argumentieren, wie im letzten Abschnitt aufgezeigt, mit dem Begriff der Lesemodi dafür, Rezeptionsprozesse nicht losgelöst von Praxen des Lesens zu sehen, die durch die Funktion des Lesens und Formen der Anschlusskommunikation bestimmt sind.

Diese Grundannahme teilen auch Matthis Kepser und Ulf Abraham mit ihrem Begriff des „kulturellen Handlungsfeldes Literatur“ (2016). Dennoch gehen sie darüber hinaus, weil sie Literaturrezeption nicht nur in

der Bedeutung für das Individuum beschreiben, sondern auch ihre Funktion für soziale und kulturelle Prozesse genauer erfassen wollen (vgl. auch Abraham 2015). Auf ihre Bestimmung des „kulturellen Handlungsfeldes Literatur“, das zugleich Prozesse der Individuation, Sozialisation und Enkulturation anstoße und durch diese bestimmt werde, wird noch genauer einzugehen sein (vgl. Abschnitt 1.3.1).

Die Prämisse, Rezeptionsprozesse in kulturellen Praxen verortet zu sehen, prägt auch den Begriff des poetischen Verstehens, der von Ulf Abraham in die Diskussion eingebracht wurde (Abraham 2008, Abraham 2010). Auch bei diesem Begriff wird die Literaturrezeption nicht zentral mit Interpretation, sondern mit Verstehen verbunden. Abrahams Analyse macht deutlich, dass Rezeptionsweisen nicht für sich stehen, sondern in eine über den einzelnen Leseprozess hinausreichende Lesekultur eingebunden sind. Aus diesem Grund möchte auch er literarische Kompetenz von einer allgemeinen Lesekompetenz abgrenzen und letztere gleichsam in ihrer Funktion und Relevanz herausstellen:

Lesen ist, wie wir seit der PISA-Debatte wissen, zureichend beschreibbar nur als verständiges, lebensweltlich situiertes, eigene Interessen verfolgendes Umgehen mit Texten. [...] Nur wenn man sie so versteht, ist Lesekompetenz indes für mich gegen literarische Kompetenz *abzugrenzen*, aber auch nur so in ein übergreifendes didaktisches Konzept *einzubinden*. (Abraham 2008, S. 17, kursiv a. a. O.)

Im Begriff des poetischen Verstehens spiegelt sich die Diskussion um die Unterscheidung von einer generellen literarischen bzw. pragmatischen Lesekompetenz und von Modi der Textrezeption. Auch Abraham plädiert für die Kategorie der Rezeptionsmodi, die mit der Art und Weise, wie man mit einem Text umgeht, zu tun haben. Die Praxis, die Abraham mit pragmatischen Texten verbindet, bezieht sich eher auf Wissenserwerb und -tradierung. Textlektüre steht in dieser Logik in der Regel in einem Zusammenhang mit einer konkreten Funktion des Lesens. Für das literarische Lesen müsse man hingegen das „Lesen entpragmatisieren *wollen*, man muss auch Texte, die keine Zwecke in der wirklichen Welt haben, in das eigene Lesen einzubeziehen *bereit sein*“ (ebd., S. 18, kursiv a. a. O.).

Abraham versucht innerhalb der literarischen Kompetenz noch eine weitere Differenzierung, die entlang zweier Achsen verläuft: Erstens vollziehe sich in einer Medienkultur nicht alle Auseinandersetzung mit

dem Literarischen im Modus des Lesens. Lesekompetenz sei notwendige Voraussetzung für literarische Rezeptionsprozesse, im konkreten Rezeptionsakt komme das Lesen selbst aber nicht immer zum Zug (ebd., S. 17ff.). Zweitens strebt er eine begriffliche Differenzierung verschiedener Modi der literarischen Rezeption an. Deutliche Kritik übt er an einem Begriff des Verstehens, der die „*Erschließung, Erklärung, Deutung*“ (Abraham 2010, S. 14, kursiv a. a. O.) ins Zentrum stellt. Der Begriff des poetischen Verstehens strebt zunächst Distanz zur Rede von der Interpretation einer bestimmten Ausrichtung an. Der Umgang mit literarischen Texten sei eben viel mehr als Interpretation und beinhalte neben textrezeptiven Aspekten eben auch textproduktive. Entsprechend komme es darauf an, diese Dimensionen im Umgang mit Literatur konkret zu benennen und als Ziele des Deutschunterrichts zu fundieren. Im Kern gehe es dabei darum, die Rezeption von Literatur nicht allein auf den literarischen Text und den möglichen Lernertrag, der in der Auseinandersetzung mit diesem stehen kann, zu beziehen, sondern auch auf das lesende Subjekt:

Obwohl empirische Erkenntnisse zur Wirksamkeit von Literatur und zur Nachhaltigkeit poetischen Verstehens weitgehend fehlen, oder gerade *weil und solange* sie fehlen, möchte ich darauf bestehen, dass Poetisches zu verstehen nie nur heißen kann, *einen Text* zu erschließen, zu erklären und zu deuten, wenn das erschließende Subjekt nichts weiter beabsichtigt als sich, krude und in der Metapher bleibend gesagt, daran zu bereichern, ohne sich ansonsten zu ändern. Damit bleibt Poesie, wie verstanden auch immer, zitierbares Bildungsgut. (Ebd., S. 16, kursiv a. a. O.)

Wie schon zitiert, müsse man das „Lesen entpragmatisieren *wollen*“ (Abraham 2008, S. 18, kursiv a. a. O.). Pragmatisiert werde Literatur aber da, wo es darum gehe, den Umgang mit ihr auf das Erreichen von Sinnzuweisungen zu reduzieren. So könnte verschiedenen Dimensionen eines angemessenen Verstehensbegriffs nicht Rechnung getragen werden: der Sprachlichkeit des Verstehens, seinem Konstruktionscharakter, seinem Prozesscharakter und der Individualität des Verstehens (vgl. ebd., S. 13f.). Unterricht sollte sich deshalb nicht auf das Erreichen von Interpretationsergebnissen beschränken, sondern zuerst und vor allem darauf zielen, bestimmte Prozesse des Verstehens anzustoßen, so die Konsequenz der Überlegungen Abrahams.

Was stellt er sich also vor? Inwieweit hat ein alternativ gefasstes Interpretationsverständnis, das ein anderes Verhältnis zum Text impliziert als das der oberflächlichen Bereicherung, in seinen Überlegungen Platz? Der Begriff des poetischen Verstehens umfasst subjektive Verstehensprozesse bezogen auf den literarischen Text in verschiedenen Hinsichten: Es findet statt, wenn es darum geht, etwas Neues in das eigene Denken zu integrieren, Textinhalte zu imaginieren und affektiv zu verarbeiten, Figuren, Dialoge, Bilder, poetische Rede zu „generieren“, Mehrdeutigkeit und Unverständlichkeit „auszuhalten“ und die Gestalt literarischer Texte als das wahrzunehmen, was „die Vorstellungskraft“ anregt. Es sei nicht bloßer Wissenserwerb, der dort entsteht, wo literarische Texte und ihre Deutungen ausschließlich als zitierbares Bildungsgut betrachtet werden (ebd., S. 16f.). Es geht Abraham vor allem um eine Haltung gegenüber dem literarischen Text und um die Einsicht, dass Interpretation niemals nur gegenstandsorientiert stattfinden kann und sollte, sondern auch subjektorientiert, dass also mein Verständnis eines literarischen Textes auch und vor allem eine Aussage über mich als Leser*in zulasse (vgl. ebd., S. 20).

Spinner und Abraham plädieren mit ihren Überlegungen für einen Deutschunterricht, der den Umgang mit Texten nicht auf ein bestimmtes Ziel reduziert, sondern verschiedene Dimensionen des Lernens im Umgang mit Literatur bedenkt. In den von ihnen explizierten Verstehensprozessen ist ein Verständnis der Interpretation eingeschrieben, das diese weder allein als analytisches und textbezogenes Verfahren begreift, noch als Ausdruck einer willkürlichen Subjektivität, sondern als Prozess der Vermittlung zwischen diesen beiden Polen, der wiederum im Dialog von Lesenden vollzogen werde. Der Terminus der Interpretation spielt in ihren Überlegungen womöglich deshalb eine untergeordnete Rolle, weil sie sich von einem falsch verstandenen Interpretationsverständnis absetzen und die nicht-interpretatorischen Formen der Auseinandersetzung mit literarischen Texten stärken wollten.

Wie lässt sich der Prozess der Interpretation aber nun doch genauer konturieren? Ausgangspunkt der Darstellung in diesem Abschnitt sind Artikel in Handbüchern, die die Interpretation als ein systematisch herbeigeführtes Verstehen definieren. Doch dort, wo ein bestimmter methodischer Umgang mit literarischen Texten konturiert wird, muss klar sein, auf welches Konstrukt des Verstehens man sich bezieht.

Eine weitere Annäherung an den Interpretationsbegriff kann mit Autoren erreicht werden, die das Interpretieren ausdrücklich von anderen Operationen im Umgang mit literarischen Texten abgrenzen. Zu nennen ist hier zunächst Tom Kindt (2015), der Deskription und Interpretation sowohl als kognitive Operationen als auch als Handlungsmuster im Umgang mit literarischen Texten voneinander unterscheidet und festhält, dass das leitende Ziel der Interpretation die Texterklärung sei. Während die Deskription vor allem auf die Einordnung von Textelementen ziele, sei die leitende Frage der Interpretation auf die Texterklärung gerichtet. Beide Prozesse müssten aufeinander bezogen werden, denn „Interpretationen *lassen sich nicht* ohne Weiteres aus deren [literarischer Texte, D.M.] Beschreibungen *ableiten*; die Einordnung von Textstrukturen mündet nicht gleichsam naturwüchsig in die Auslegung von Textstrukturen ein.“ (Kindt 2015, S. 11f.)

Ogleich der Zusammenhang nicht zwingend sei, könnten Deskriptionen „eine Reihe wichtiger konstruktiver und kritischer Funktionen übernehmen“ (ebd., S. 101).¹⁵

Einbezogen werden soll an dieser Stelle auch Clemens Kammler, der spezifisch auf die Interpretation von Symbolen eingeht und verschiedene Teilprozesse des Verstehens von Symbolen unterscheidet (vgl. Kammler 2006c). Weil Symbole in der Regel auf ein Textganzes verweisen und sich häufig durch „semantische Unbestimmtheit“ (ebd., S. 198) auszeichnen, markiert die Deutung von Symbolen komplexe Operationen. Hier wird nun ein Geflecht verschiedenster Komponenten einbezogen und mit dem Interpretationsbegriff verbunden: Interpretation beruhe auf dem „In-Beziehung-Setzen“ von Deutungen mit anderen Textpartien bzw. zu historischen Kontexten und auf der Fähigkeit, angemessen deskriptive Terminologie zu nutzen. Dazu gehöre weiterhin die Reflexion der Rolle der Lesenden bei der Bedeutungskonstitution und ein Bewusstsein für die Mehrdeutigkeit von Symbolen (ebd., S. 203). Wenn man die zuvor bei Spinner thematisierte Dichotomie von Erkennen und Erfahren wieder aufgreift, beschreiben Kindt und Kammler wohl eher den Pol des Erkennens der Interpretation.

¹⁵ Auf Kindt (2015) werde ich im Zusammenhang mit Geltungsfragen noch einmal zurückkommen. Ogleich von der Beschreibung von Texten keine Hinweise für ihre Interpretation gewonnen werden können, sieht er die ausführliche und differenzierte Deskription dennoch als ein Qualitätskriterium von Interpretationsprodukten an (vgl. Kindt 2015).

Dass Interpretieren dabei als ein regelgeleitetes Verstehen aufgefasst wird, ist auch in den Überlegungen Kindts und Kammlers zu erkennen; in der Tat scheint es sich hierbei um einen weitgehenden Konsens zu handeln. Letztlich ist dieser Punkt aber zu präzisieren, schließlich sind in der Literaturdidaktik etwa mit den Verfahren der Handlungs- und Produktionsorientierung Methoden diskutiert worden, die den Lesenden gerade die Involviertheit in den Text ermöglichen sollen. Wenn nicht davon ausgegangen werden kann, dass Leser*innen die Fähigkeiten per Eingebung und Begabung voll umfänglich mitbringen, so geht es auch bei den affektiven und imaginativen Aspekten der literarischen Rezeptionskompetenz darum, den Schüler*innen Methoden zur Steuerung der gemeinten Verstehensleistungen an die Hand zu geben. Die Rede von der Interpretation als einem regelgeleiteten Verstehen mag damit missverständlich sein, insofern als mit der Behauptung der methodischen Steuerung auch die Überlegung einhergeht, dass Interpretation (dann oft missverstanden als ausschließlich analytischer Prozess) etwas ganz Eigenes und von anderen Verstehensdimensionen abgrenzbar sei. Dies scheint vor dem Hintergrund einer Diskussion, die sich am Paradigma der Kompetenz orientiert, nicht mehr haltbar (und eben auch nicht auf der Grundlage der vorangehenden konzeptionellen Überlegungen). Auch Thomas Zabka arbeitet ausdrücklich mit dem Interpretationsbegriff und bietet in Abgrenzung zum Verstehen im Sinne des Verständnisses folgende Definition an:

Als Interpretation wird in dieser Studie die aktive geistige Herstellung oder die sprachliche Artikulation eines Verstehens bezeichnet, nicht aber dieses selbst. Bezeichnet man als „Interpretation“ einen Bewusstseinsprozess, so muss er intentional gesteuert sein, darf also nicht den Status eines bloß passiven Ereignisses haben. (Zabka 2005, S. 12)

Der Interpretationsbegriff bezieht sich demnach entweder auf einen bewusst gesteuerten Verstehensprozess¹⁶ oder auf eine Interpretationshandlung, die sprachliche Artikulation eines Verständnisses. Zunächst soll an dieser Stelle nur auf den Vorschlag zur genaueren Konturierung des Verstehensprozesses durch Zabka eingegangen werden, seine Ana-

¹⁶ Gleichwohl benennt Zabka unter den Handlungstypen der Interpretation die expressive Interpretation, also die Artikulation eines unmittelbaren und unreflektierten Verstehens (vgl. Zabka 2005, S. 73f.).

lyse interpretatorischen Handelns wird hingegen in Abschnitt 1.3.4 Thema sein.

In dem schon erwähnten Aufsatz aus dem Jahr 2012 argumentiert Zabka dafür, spezifisch literaturdidaktische Beschreibungen literarischen Verstehens in Relation zu kognitionswissenschaftlichen Komponenten einer allgemein gefassten Lesekompetenz zu stellen (Zabka 2012a, S. 150ff.). Folgende Operationen des Verstehens werden von ihm in Anschluss an einschlägige Ergebnisse der Leseforschung (Kintsch 1998, Christmann/Groeben 1999, Richter/Christmann 2002) unterschieden (Zabka 2012a, S. 154-158):

1. Manifeste Informationen und Informationsverknüpfungen verstehen
2. Implizite Informationen und lokale Informationszusammenhänge erschließen
3. Globale Zusammenhänge im Text verstehen (Textweltmodell)
4. Textinhalte konzeptuell bündeln
5. Textgestaltung interpretieren

Walter Kintschs Verständnis des Situationsmodells einbeziehend, können die Operationen 3 bis 5 als Operationen der Interpretation gewertet werden. Demnach interpretiert, wer in der Lage ist, „typische poetische Kompositionsweisen“ auf sein Textverständnis zu beziehen, etwa im Bereich der erzählenden Literatur verschiedene Erzählstränge, Perspektivenwechsel oder Erzählformen (vgl. Verstehensdimension 3), wer seine Einzelbeobachtungen konzeptionell zu einer Interpretation zu bündeln vermag, wer darüber hinaus in der Lage ist, mögliche Mehrdeutigkeit aktiv in sein Verstehen einzubinden (Verstehensdimension 4) oder wer einzelne Gestaltungselemente nicht nur wahrnimmt, sondern auch für sein Textverständnis nutzen kann (Verstehensdimension 5). Ergänzend sei bemerkt, dass Zabka hier ein Instrumentarium zur didaktischen Analyse literarischer Texte bereitstellen will. Es geht ihm darum, Operationen des Verstehens zu benennen, auf deren Schulung Unterricht in Abhängigkeit von den Schüler*innen und den ausgewählten Texten zielen kann. In einem früheren Aufsatz bemerkt er kritisch, dass literarische Texte in den KMK-Standards als „beliebige Kompetenzaufbau-Vehikel behandelt“ (Zabka 2006, S. 80) würden. Sein Vorschlag geht in die entgegengesetzte Richtung: KMK-Standards sollen helfen festzu-

stellen, welches „Bildungspotenzial ein Text hat und welche Aufgabenstellungen den Schülerinnen und Schülern die Aneignung des Potenzi- als ermöglichen“ (ebd.).

Wie verhält sich das, was Zabka hier überlegt, zu Spinners und Abrahams Vorschlägen? Während letztere ein Gegenkonzept zu einem falsch verstandenen Interpretationsbegriff anbieten und für das didaktisch Gebotene argumentieren, fokussiert Zabka stärker auf eine Systematisierung von Verstehensdimensionen, aus der sich Aufgabenstellungen für den Unterricht ableiten lassen. Die Subjektivität bzw. Objektivität des Verstehens steht hier nicht zur Debatte, denn Kompetenzmodelle der empirischen Leseforschung beziehen beide Pole ein (vgl. Abschnitt 1.2.1). Überlegungen zu dem, was das literarische Lesen bzw. poetische Verstehen ausmacht, bilden eher ein Rahmenkonzept, in das die unterrichtliche Anleitung von Verstehensoperationen eingebettet werden sollte. Auffallend ist an der von Zabka aufgegriffenen Systematisierung, dass sie das Diskursmoment der Interpretation, die sich in Gesprächen oder allgemeiner gefasst in spezifischen Handlungsräumen vollzieht, nicht einbezieht (obwohl er in seiner „Pragmatik der Literaturinterpretation“ genau hierauf den Fokus richtet). Vielleicht liegt das daran, dass Aspekte der Interpretationspragmatik bislang kaum in Überlegungen zur Unterrichtsgestaltung Eingang gefunden haben. Allerdings sei an dieser Stelle auf entsprechende Bestrebungen im Zusammenhang mit dem Gespräch über Literatur verwiesen, wie sie etwa in einer jüngeren Ausgabe von Praxis Deutsch zum Gespräch über Literatur (*Praxis Deutsch* 280) versammelt sind. Auf diese Überlegungen wird in Abschnitt 1.5 zurückzukommen sein.

Zuletzt soll noch eine Abgrenzung des Interpretationsbegriffs von der literarischen Wertung vorgenommen werden. Wertungen entstehen bereits als erste nicht-reflektierte Reaktion auf einen literarischen Text. Damit stellen sie zugleich Zugangsbedingung zu diesem dar. Ob ein*e Leser*in sich für die Lektüre eines Textes entscheidet und wie er*sie diese dann erlebt, steht in einem direkten Zusammenhang zu den von ihm*r vorgenommenen spontanen Wertungen, die folglich auf rationaler wie emotionaler Ebene stattfinden können (vgl. Zabka 2013, S. 4). Gerade die emotionalen Zugänge, die Leser*innen zu literarischen Texten finden, sollten daher nicht unterschätzt werden, denn „entscheidend ist, dass bewusste Werturteile einen emotionalen Nährboden haben“ (ebd.). Dabei besteht ein offenkundiger Zusammenhang zwi-

schen dem Vorwissen und den Vorerfahrungen der Rezipierenden und ihren Wertungen (vgl. ebd.). Ihre Rolle für das Textverstehen – und damit auch für die Interpretation – kann deshalb wohl gar nicht überschätzt werden. Dabei können sich Wertungsprozesse auf sehr unterschiedliche Aspekte eines literarischen Textes beziehen. Denn Gegenstand von Bewertung ist ja nicht nur seine ästhetische Qualität, sondern sind auch inhaltliche Elemente, wie einzelne Figuren, zu denen man sich als Leser*in in der Regel mehr oder weniger intensiv in Beziehung setzt. Solche Wertungsprozesse entsprechen genau dem, was Willems so prägnant als Funktion von Literatur benennt, wenn er sie als „wertende Verständigung über Werte“ (Willems 1996, S. 1012) begreift. Sie stehen weiterhin im Zentrum von Anschlusskommunikationen, die zentral für die von Kepser und Abraham beschriebene soziale Funktion von Literatur sind. Der Begriff der Wertung, die Teil literarischer Rezeptionsprozesse ist, weist Emotionen und Vorwissen als einschlägige Kategorien aus. Der Darstellung relevanter Forschungsergebnisse soll daher im Folgenden Rechnung getragen werden.

Die Ergebnisse bezüglich der Begriffsbestimmung der Interpretation können damit wie folgt systematisiert werden.

- (1) Interpretieren basiert auf einem Textverstehen, das sich aus der Integration von textseitigen Informationen und den Wissensbeständen, Wertungen etc. der Lesenden ergibt (vgl. Kintsch 1994, Zabka 2012a).
- (2) Damit ein Verstehen interpretative Qualität erhält, müssen jedoch weitere, das methodische Vorgehen und die Eigenheiten literarischer Texte berücksichtigende Merkmale vorliegen. In diesem Sinne wird Interpretation im fachdidaktischen Diskurs oft im Zusammenhang mit folgenden Begriffen thematisiert: methodische Steuerung (z. B. Abraham u. a. 2009, Kammler 2006c, Kindt 2015, Zabka 2005), Texterklärung (z. B. Kindt 2015), Distanznahme (z. B. Hiecke, vgl. Homberger 2013), Symbolverstehen und Verstehen von Ambiguitäten (z. B. Kammler 2006c).
- (3) Als ein solcher wie unter (1) und (2) verstandener Prozess werde ich in dieser Arbeit Interpretation als eine besondere Form des Verstehens thematisieren. Insofern sie ein Verstehen ist, ist Interpretation auch notwendig darauf angewiesen, dass neben kognitiven auch andere Prozesse der Textbegegnung stattfinden, die emotionale, imagi-

native und ästhetische Leseerfahrungen einbeziehen bzw. ermöglichen.

- (4) Das am weitesten gefasste Verständnis der Interpretation ergänzt das unter (1), (2) und (3) dargestellte Verständnis derselben durch das Moment der Intersubjektivität. Interpretation findet demnach erst dort statt, wo Leser*innen sich über Textdeutungen austauschen und ihr Verstehen einander zu erklären versuchen (z. B. Abraham u. a. 2009, Spinner 1987). Als Vollzugsform der Interpretation wird insbesondere das Gespräch über Literatur genannt. Dieses Ergebnis ist triftig genug, um der Verständigung über Interpretation in Handlungsfeldern weitere Aufmerksamkeit zukommen zu lassen (vgl. Abschnitte 1.3, 1.4 und Kapitel 2).

Folgt man der in diesem Abschnitt vorgestellten Argumentation, so scheinen die unter (3) und (4) gefassten Begriffsbestimmungen der Interpretation die argumentativ am tragfähigsten. Aspekt (3) der Interpretation erfährt im folgenden Abschnitt 1.2.3 weitere Konkretisierung und impliziert, dass eine auf die Feststellung des präpositionalen Gehalts von literarischen Texten zielende Rezeption, die allein durch rationale Vorgehensweisen erreicht wird, zu kurz greift und für den Vollzug der Sinnzuweisung selbst hinderlich ist. Aspekt (4) der Interpretation greift die Intersubjektivität interpretativer Prozesse auf und impliziert damit, dass Sinnzuweisungen erst im Diskurs ihre Relevanz entfalten können. Aspekt (2) mag zwar die besonderen Eigenheiten interpretatorischen Verstehens benennen, übersieht aber, dass das Verstehen literarischer Texte ein umfassendes Geschehen ist: Zwar kann man Texte verstehen, ohne sie zu interpretieren, nicht aber interpretieren, ohne sie zu verstehen. Aspekt (1) differenziert zwar nicht zwischen pragmatischen und literarischen Rezeptionsprozessen, hebt aber dennoch einen Aspekt hervor, der auch für das Verstehen literarischer Texte unabdinglich ist: dass sowohl der Text als auch die*der Leser*in zentrale Komponenten des Verstehens sind.

1.2.3 Einzelne Aspekte der literarischen Rezeptionskompetenz im Fokus

Im Allgemeinen kann für die deutschdidaktische Forschung festgestellt werden, dass in der Kritik am Lesekompetenzmodell von PISA in Bezug auf das literarische Verstehen ein weitreichender Konsens besteht. Zugleich ist versucht worden, die kognitionspsychologische Perspektive für die Modellierung der literarischen Rezeptionskompetenz fruchtbar zu machen. Ziel war die Beschreibung spezifischer Operationen des Verstehens literarischer Texte und das Erfassen von für das Verstehen relevanten Wissensbereichen. Dieses Bestreben ist in der didaktischen Perspektive besonders interessant, weil hiermit die Hoffnung eines gezielten Kompetenzaufbaus verbunden ist. In zwei Forschungsfeldern sind besondere empirische Anstrengungen zu erkennen, die Spezifika literarischen Verstehens und – gemäß meiner soeben vorgenommenen Begriffsbestimmung – auch der Literaturinterpretation weiter zu erforschen.

1.2.3.1 Wissen und literarisches Verstehen – Wissen und Interpretation

Studien zu einer brisanten Relation lautet der Untertitel eines von Irene Pieper und Dorothee Wieser herausgegebenen Sammelbandes mit Texten, die nach dem Verhältnis von fachlichem Wissen und literarischem Verstehen fragen. „Brisant“ ist dieses Verhältnis deshalb, weil die Frage im Raum steht, ob es sich „bei der literarhistorisch informierten Lektüre nicht eher um eine Expertenpraxis“ handle, „deren Ideal allzu unvermittelt, noch dazu verkürzt, aus dem Wissenschaftsdiskurs übernommen wird“ (Pieper/Wieser 2012, S. 7). Das Verhältnis ist weiterhin als ein „brisantes“ zu bezeichnen, weil vorliegende empirische Befunde zeigen, dass Fachwissen das Verstehen nicht nur fördern, sondern genauso auch behindern kann (vgl. z. B. Freudenberg 2012a, Steinmetz 2012). Entsprechend kognitionspsychologischer Prämissen kann davon ausgegangen werden, dass Wissen die Wahrnehmung von Textmerkmalen und Informationen in einem Top-Down-Prozess steuert – dies aber eben nicht immer im Sinne eines gelingenden Textverstehens. Insofern steht die Frage im Raum, unter welchen Bedingungen Wissen eine positive Funktion für die Literaturrezeption und -interpretation einnehmen kann.

Dafür, dass Wissen Verstehensprozesse unterstützen kann, lässt sich hier exemplarisch zunächst Nickel-Bacon (2012) anführen, die, ausgehend von Textsortenkonzepten, ausführt, wie die Kenntnis von Gattungswissen den Lesenden im Umgang mit Kohärenzbrüchen (bei Parabeln) bzw. Kohärenzlücken (bei Kurzgeschichten) helfe, diese in die Deutung einzubeziehen. Das Verständnis der Textsorte als einem konventionalisierten Kommunikationsmuster bedinge im Falle der Kurzgeschichte, dass die*der Leser*in eigene Kohärenzlücken „kointentional“ ausfülle (Nickel-Bacon 2012, S. 94). Die Analyse Nickel-Bacons macht allerdings deutlich, dass der Rückgriff auf Textsortenwissen allein nicht hinreichend sei, um Verstehen zu ermöglichen. In vielen Fällen müsse ein entsprechend relevantes Weltwissen hinzukommen, etwa bei Wolfgang Borcherts „Das Brot“ die „historisch [verbürgte] Nahrungsmittelknappheit“ (ebd., S. 95) der Nachkriegsjahre. Auch die von Freudenberg durchgeführte Analyse der Verstehensbedingungen eines Sonetts von Christian Hoffmann von Hofmannswaldau macht deutlich, dass neben Kenntnissen zur Sonettform und zur zeittypischen Verwendungsweise der Adverbiale „endlich“¹⁷ ein angemessenes Verstehen erst vor dem Hintergrund eines „[breiten Vorwissens] zur literarischen Epoche [...] und zu literarischen Vorbildern“ möglich sei, um das „Sonett von seiner Pointe her zu verstehen“ (Freudenberg 2012a, S. 262). Als drittes Beispiel sei die Forschung von Tobias Stark angeführt, der mit Hilfe von Lautem-Denken-Protokollen das Verständnis der Erzählperspektive durch die Schüler*innen untersuchte (vgl. Stark 2012). Auch seine Ergebnisse belegen, dass entsprechendes Wissen für das Verstehen der ausgewählten Erzähltexte unabdingbar ist.

Relevant ist jedoch nicht nur die Frage, welches domänenspezifische Wissen in die Rezeption literarischer Texte einfließt, sondern auch, auf welche Weise Wissen gespeichert sein muss, damit es den Leseprozess tatsächlich unterstützen kann. Die Untersuchung Freudenbergs belegt, dass deklaratives Wissen nicht automatisch in einer Verarbeitungsintensität vorliegt, in der es intelligent, also den Lesevorgang wirklich unterstützend, zur Anwendung kommt. Im Gegenteil: Ihre Analyse von Klausuren erbringt das Ergebnis, dass Schüler*innen

¹⁷ Die Verse des zweite Terzetts lauten: „Dies und noch mehr als dies muß endlich untergehen./ Dein Herze kann allein zu aller Zeit bestehen./ Diewel es die Natur aus Diamant gemacht.“ (zitiert nach Freudenberg 2012a, S. 260)

nicht nur überfordert [sind] mit diesem Anspruch [Vorwissen in ihr Verstehen adäquat einzubeziehen, D.M.], sondern ihr Vorgehen [...] offensichtlich einer erlernten Methode [folgt], der zufolge sie nach der Benennung des Themas zur Formanalyse schreiben, um anschließend die Strophen inhaltlich, gespickt mit Anmerkungen zu rhetorisch-stilistischen Auffälligkeiten, chronologisch entlangzugehen. (Freudenberg 2012b, S. 397)

Ihre Diagnose fokussiert dabei auf die Konzeption der Aufgabenstellung:

Die Verantwortung für diese mageren Ergebnisse muss auch bei der Aufgabenstellung gesucht werden. Denn der Mangel an einem inhaltlich-thematischen Fokus für die Bearbeitung nicht nur des ersten, sondern auch des zweiten Aufgabenteils, mithin die großen Offenheit und gleichzeitige Komplexität der Aufgabe, überfordert die Prüflinge, allzumal in Anbetracht dieser Textauswahl. (Ebd., S. 399)

Wie bei Tobias Stark betreffen die Schlussfolgerungen Freudenburgs die Vermittlungssituation, die die Generierung flexibler Schemata zum Ziel haben müsse (vgl. Freudenberg 2012a, S. 271, Stark 2012, S. 164f.). Dem stehen womöglich Überlegungen zum Erwerb prototypischen Wissens gegenüber, die davon ausgehen, dass sich Lernende Schemata vor allem durch den Verweis auf prototypische Beispiele merken (vgl. Spinner 2012, S. 65).

Weiteren Aufschluss zur Problematik gibt die Studie von Michael Steinmetz, der die Schwierigkeiten der Schüler*innen, relevantes literaturbezogenes Wissen adäquat für das Textverstehen zu nutzen, auf die curricularen Vorgaben bezieht. Mit Verweis auf die Anforderungsbereiche, die den Bildungsstandards (Steinmetz' Analyse bezieht sich auf die „Einheitlichen Prüfungsanforderungen“) eingeschrieben sind und die über die Wiedergabe von Wissen seine Anwendung und den Transfer zum Ziel setzen, macht er deutlich, dass die Bildungsziele für Schüler*innen vielfach eine Überforderung darstellten (vgl. Steinmetz 2012, S. 129). Darüber hinaus entstehe ein „Funktionalisierungsgebot“ (ebd., S. 177ff.), also die Nutzung von Wissen für das Textverständnis, und darüber hinaus sogar ein „Universalisierungsproblem“ (ebd., S. 121ff.), weil die Funktionalisierung „nicht immer Sinn“ (ebd., S. 121) mache. Das Fazit von Steinmetz lautet:

Die traditionelle curriculare Wissenstrias (Epoche, Gattung, Darstellung) ist sinnvoll [...] nur sollte sie nicht durch curriculare Anforderungszwänge (Funktionalisierung schlägt Benennung) zu fragwürdigen Geboten und Ritualisierungen führen. Wo Formensprache nicht in Gänze begriffen wird, sollten sich Schülerinnen und Schüler auch mit der Benennung und Beschreibung begnügen dürfen. Denn vermeintliche Gewissheiten, etwa dass der literarische Text durch bestimmte Gestaltungsmittel, die man kennt, ausdrucksstark sei, oder dass Form und Inhalt aufeinander abgestimmt seien, helfen keinem weiter. Funktionsbestimmungen machen nur Sinn, wenn man mit ihnen etwas über den Text (und nicht nur über das Mittel) aussagt. Das allerdings ist kognitiv höchst anspruchsvoll – diese Einsicht sollte curricular verankert werden. (Steinmetz 2012, S. 129)

Auf welche Weise könnte die erforderliche Kategorisierung von Fachwissen nun erreicht werden? Eine mögliche Systematik kann mehr oder weniger detailliert ausfallen. So schlägt Zabka allgemeine Kategorien wie „Alltagswissen“, „Sinnwissen“, „Fachwissen“ und „Artefaktwissen“ vor (Zabka 2005, S. 34ff.). Unter „Alltagswissen“ versteht er „alltagsgeschichtliches Wissen über die Epoche, Kultur und Gesellschaft, in der ein Text entstand“ (ebd.). In diesem Bereich könnten den Interpret*innen Fehler unterlaufen, wenn sie alltägliches Wissen, ihre eigene Gegenwart betreffend, unreflektiert auf die in einem literarischen Text dargestellte Welt applizieren (vgl. ebd.). „Artefaktwissen“ ist von Zabka in einem weiten Verständnis gemeint: „Artefaktwissen bezieht sich auf die Inhalte oder die Form, die Gemachtheit künstlicher Welten.“ (Ebd.) Hierunter fasst er „Wissen über Stoffe, Motive und Topoi, über Gattungseigenschaften, Stile, literarische Formen usw.“ (ebd.). Sachwissen komme immer dann zum Einsatz, wenn Leser*innen die Welt unter einer bestimmten Sachperspektive betrachteten. Im Bereich der Literatur kann das beispielsweise historisches bzw. literarhistorisches Wissen sein (ebd.). Mit der Kategorie des „Sinnwissens“ bezieht sich Zabka auf „komplexe Weltdeutungen“ (ebd., S. 36).

Andere Systematiken gehen auf gattungsspezifisches Wissen ein (vgl. Köster 2013) und systematisieren beispielsweise relevantes Wissen über narrative Strukturen (Epik), semantischer Felder (Lyrik) oder Dramenkonzepte (Drama).

Begriffe wie Gattungswissen, literarhistorisches Epochenwissen, Textanalysewissen (Wissen über sprachliche Gestaltungsmittel, vgl. Spinner 2012, S. 57), Autor*innenwissen und intertextuelles Wissen (Auflistung

nach ebd.) sind hingegen eher auf einer mittleren Ebene der Abstraktion einzuordnen. Zu ergänzen sind diese Begriffe durch die Kategorie des prozeduralen Wissens (vg. ebd., S. 63). Spinner meint hiermit Verfahren, die Schüler*innen ermöglichten, Wissen adäquat in ihre Verstehensprozesse einzubeziehen. Spinner betont, dass es sich hierbei um eine „Haltung“ handle, „aus der Verhaltensweisen im Umgang mit literarischen Texten hervorgehen“ (ebd., S. 9).

1.2.3.2 Emotionen und literarisches Verstehen – Emotionen und Interpretation

Ein zweites Forschungsfeld betrifft die Rolle von Emotionen beim literarischen Lesen und Interpretieren. Die bei diesem Thema diskutierten Konstrukte ähneln sich zwar darin, dass sie Formen der emotionalen Beteiligung der Lesenden im Rezeptionsprozess beschreiben, die verhandelten Konzepte selbst jedoch sind divergent. Einschlägige Forschung im Bereich der Deutschdidaktik zu diesem Thema bezieht z. T. Ergebnisse aus der Emotionspsychologie ein. Dabei werden auch Zusammenhänge mit dem kognitionspsychologischen Modell von Kintsch u. a. (1994) gesucht. Eine theoretische Modellierung kann etwa bei Kneepkens und Zwaan (1994) nachgelesen werden: Die Autoren greifen die Unterscheidung von F(iction)-Emotion und A(rtifact)-Emotion nach Ed Tan auf und stellen die Frage, welche Formen der Emotion bei der Konstituierung der einzelnen mentalen Präsentationsebenen des literarischen Textes beteiligt sind. Dazu greifen sie auf das Konstruktions-Integrations-Modell von Kintsch u. a. (1994) zurück (vgl. Abschnitt 1.2.1). F-Emotionen beziehen sich auf die fiktionale Welt, A-Emotionen hingegen auf den Artefakt-Charakter eines literarischen Textes (vgl. Kneepkens/Zwaan 1994, S. 130). Im Allgemeinen gehen die Autoren davon aus, dass Emotionen zwei Funktionen für das Textverstehen wahrnehmen, insofern sie Rezipient*innen erstens dazu verleiten, sich auf bestimmte Informationen zu konzentrieren, und sie zweitens dann eine zentrale Rolle spielen, wenn es den Lesenden nicht gelinge, ein kohärentes Textverständnis aufzubauen. In zweiten Fall könnten Emotionen bei der Auswahl relevanter Informationen helfen. Auf den literarischen Text als Artefakt bezogene Emotionen betreffen insbesondere die Repräsentation der Oberflächenstruktur. Welche Emotionen dann aufträten, hänge aber sowohl vom Text als auch von der*em Leser*in ab. So stellen

die Autoren fest, dass erfahrene Leser*innen womöglich in literarischen Texten besonders auf Abweichungen vom alltäglichen Sprachgebrauch achten. Weiterhin stellen sie die Hypothese auf, dass „A-emotions such as enjoying the style, the meter, etc. will lead to a better representation of the surface structure“ (ebd., S. 131). Insgesamt kann angenommen werden, dass erfahrene Rezipient*innen die Gestalt eines literarischen Textes anders verarbeiten als unerfahrene (vgl. ebd., S. 133). F-Emotionen betreffen die Verarbeitung der im literarischen Text geschilderten Welt, sie hängen jedoch von der Bereitschaft der Lesenden ab, sich auf diese einzulassen. Unklar sei dabei, wie sich diese Form von Emotion auf die Prozesse des Verstehens auswirke (ebd., S. 132). Eine Hypothese ist zum Beispiel, dass F-Emotionen mit der Progression im Leseprozess zunehmen, insofern Lesende mehr und mehr in die Lage versetzt werden, ein empathisches Verhältnis zu den Figuren einzunehmen. Angenommen wird auch, dass Emotionen bestimmen, welche Inhalte aus dem Gedächtnis der Lesenden aktiviert werden. Aus diesem Grund unterscheiden die Autoren weiter zwischen Emotionen, die sich eher auf den Anderen beziehen, und solchen, die das Ich des Lesenden betreffen (vgl. ebd., S. 132). Auf der Grundlage dieser theoretischen Überlegungen wird deutlich, dass Emotionen für das Verstehen der im literarischen Text dargestellten Welt und ihrer Speicherung im Gedächtnis eine erhebliche Rolle zugeschrieben wird.

In der Folge des schon erwähnten Forschungsprojekts LUK ist im deutschdidaktischen Forschungsbereich etwa die Arbeit von Steinhauer (2010) entstanden, die das Konstrukt des „involvierten Lesens“ auf der Grundlage von Forschung zu verschiedenen emotionalen Kategorien wie Stimmung, Gefühl, Empathie und Involviertheit einer empirischen Überprüfung unterzog. Ecos Unterscheidung in semantische und semiotische bzw. ideolektale Interpretation spielt hier ebenso eine Rolle wie die soeben thematisierte Differenzierungen zwischen F- und A-Emotionen (vgl. Steinhauer 2010, S. 78-82). Weiterhin greift Steinhauer den Begriff der Involviertheit nach Vorderer auf (vgl. ebd., S. 90-95). Involviertes Lesen definiert sie wie folgt: „Involviertheit beim Lesen literarischer Texte ist eine Form ästhetischer Erfahrung, die ein Leser macht, wenn er sich von einem Text persönlich angesprochen fühlt. Dies kann einmal aufgrund der semantischen Implikationen des Textes geschehen, auf der anderen Seite aufgrund der idiolektalen Charakteristika des Textes.“ (Ebd., S. 108)

Steinhauer legt Ergebnisse vor, wonach sich insbesondere die erste von ihr theoretisch unterschiedene Form von Involviertheit positiv auf die Interpretation (in den beiden von LUK unterschiedenen Dimensionen) auswirkt. Zwischen der semantischen und der ideolektalen Involviertheit scheint es jedoch keinen signifikanten Zusammenhang zu geben. Gemeinsam mit der Fähigkeit zur Empathie bildet ideolektale Involviertheit daher eher „Hintergrundmerkmale“ (ebd., S. 228) semantischer Involviertheit aus.

Auch LUK selbst will das Verhältnis zwischen Emotion und Textverstehen theoretisch modellieren und für die empirische Erforschung erschließen (vgl. Frederking/Brüggemann 2012). Die Autoren machen in ihren Ausführungen deutlich, wie vielschichtig die Fragestellung ist, denn theoretisch könnten mehrere Dimensionen des Einflusses von Emotionen auf das Textverstehen unterschieden werden. Emotionen spiegeln zunächst die emotionale Involviertheit der Leser*innen wie auch ihre Leseerfahrungen. Weiterhin bestehe ein Zusammenhang zwischen der Sprache des Textes und der (intendierten) Wirkung. Schließlich kann auch die*der Autor*in selbst in den Fokus geraten, indem nicht nur nach den intendierten Wirkungen, sondern auch nach ihren*seinen emotionalen Erfahrungen, die die Grundlage des Schreibens bilden, gefragt wird (vgl. ebd., S. 17). Im Rahmen von LUK soll es zunächst um die Erforschung der zweiten Dimension, also der in literarischen Texten verarbeiteten Emotionen gehen (vgl. ebd., S. 21). Hierzu wurden folgende Ergebnisse präsentiert:

Hier zeigt sich [...] das kognitive Erfassen der im Text präsentierten und thematisierten Emotionen als Teil semantischer Verstehensprozesse [...], während sich das Erkennen textseitig intendierter Emotionen, also von Emotionen, die der Modell-Leser des literarischen Textes idealiter besitzen soll, empirisch sogar als eine eigene Teilkompetenz literarischen Textverstehens darstellt. (Frederking/Wieser 2015, S. 187)

Zuletzt sei noch auf ein Forschungsergebnis von Henschel und Roick (2013) eingegangen, die sich ebenfalls auf das zweidimensionale Modell der LUK beziehen. Auch sie fragen nach einem Zusammenhang zwischen dem Empathieempfinden und dem Verstehen literarischer Texte bzw. von Sachtexten. Einbezogen werden sollen auch motivationale und soziodemografische Merkmale von Leser*innen (vgl. Henschel/Roick 2013, S. 106). Grundlage der Datenauswertung ist ein dreidimensionales

Empathiemodell, das zwischen den Empathiefacetten Betroffenheit, kognitive Fantasieempathie („Wenn ich eine interessante Geschichte lese, stelle ich mir vor, wie ich wohl in einer solchen Situation zurechtkäme“) und emotionale Fantasieempathie („In die Gefühle von Romanfiguren lebe ich mich richtig hinein“) unterscheidet (vgl. ebd., S. 107). In ihrem Ergebnisbericht legen die Autoren dar, dass ein Zusammenhang zwischen Empathie und Verstehen literarischer Texte lediglich bezogen auf die emotionale Fantasieempathie festgestellt werden könne:

Insgesamt lässt sich festhalten, dass Empathie auch unter Kontrolle motivationaler und soziodemografischer Variablen erkennbare, wenn auch geringe Varianzanteile am Verstehen literarischer Texte (10%) sowie Sachtexte (4%) erklärt. Dies ist insbesondere auf die emotionale Fantasieempathie zurückzuführen, die stärker mit dem literarischen Textverstehen zusammenhängt als mit dem Sachtextverstehen. Im Gegensatz dazu weisen die Teilfacetten kognitive Empathiefähigkeit und Betroffenheit weder substantielle noch differenzielle Zusammenhänge mit den Formen des Textverstehens auf. (Ebd., S. 111)

Insgesamt muss in diesem Feld noch weiter geforscht werden. Die Ergebnisse von Henschel und Roick weisen nämlich auch bei der emotionalen Fantasieempathie nur einen geringen Korrelationswert zum Verstehen literarischer Texte ($r = 0,39$) auf (vgl. ebd., S. 109). Letztlich stellt sich die Frage, wie dieses Ergebnis zu bewerten ist. Zu schlussfolgern, die Auffassung, dass kognitives Textverstehen wesentlich von den emotionalen Verstehensprozessen abhängt, sei nicht haltbar, wäre an dieser Stelle voreilig. Wie bei der Einflussgröße Wissen kann für das Feld der Emotionen die These aufgestellt werden, dass letztere Verstehensprozesse fördern, aber auch behindern können. Dies wird einsichtig, wenn man die Analysen von Kneepkers und Zwaan einbezieht, aber auch Überlegungen zum Umgang mit der literarischen Wertung (vgl. Abschnitt 1.2.3).

Deutlich wird im Rückblick auf die referierten Ansätze zudem, dass die zur Diskussion stehenden Konstrukte differieren und das Feld dessen, was unter emotionalen Aspekten des Lesens gefasst wird, bislang kaum eine allgemein anerkannte Modellierung gefunden hat. Wie die Begriffe der kognitiven und emotionalen Fantasieempathie zeigen, ist es auch keineswegs so, dass innerhalb des umfassenden Konzepts des Verstehens Facetten benannt werden könnten, die eindeutig allein der Kogni-

tion und eindeutig allein emotionalen Prozessen zugeordnet werden könnten. In dieser doch eher theoretischen Perspektive auf einen empirischen Befund möchte ich Skepsis gegenüber der Annahme anmelden, emotionale und kognitive Verstehensanteile trennscharf operationalisieren und damit der empirischen Forschung zugänglich machen zu können. Henschel und Roick ordnen ihre Forschung in der Diskussion schließlich kritisch ein, etwa wenn sie deutlich machen, dass mit ihrer Untersuchung keine Aussagen darüber gemacht werden könnten, ob und inwiefern die Förderung von Empathie langfristig eine Verbesserung von Textverstehen bedingte (vgl. ebd., S. 111f.).

1.3 Verständigung über Interpretation im Handlungsfeld

1.3.1 Das „Handlungsfeld Literatur“

Nachdem der Fokus in den vorangegangenen Abschnitten auf konzeptionellen Klärungsversuchen des Interpretationsprozesses lag, sollen nun weitere Überlegungen ergänzt werden, die Textinterpretation in einer pragmatischen Perspektive betrachten und auf die von den Interpretierenden vollzogene Interpretationshandlungen und die Bedingungen interpretatorischen Handelns fokussieren. Dass die Erfassung der theoretischen Grundlagen noch nicht abgeschlossen sein kann, ist offensichtlich. Denn die schulische Praxis des Interpretationsaufsatzes, von der ein zentraler Impuls für dieses Forschungsvorhaben ausging, ist durch die Erfassung der Interpretationsprozesse noch nicht abgedeckt. Das Schreiben über Literatur speist sich in irgendeiner Form aus diesen, bedeutet jedoch mehr, insofern der Aufsatz auch eine schriftliche Form der Weiterverarbeitung von Interpretationsergebnissen darstellt. Doch derer gibt es viele Varianten, sodass insgesamt Formen der Anschlusskommunikation in den Fokus rücken. Eine zentrale Forschungsfrage ist, ob und inwiefern sich die Praxis des Interpretationsaufsatzes in den Konzeptionalisierungen der Interpretation bei Lehrkräften und ihren Schüler*innen spiegelt. Insofern muss der Prozessperspektive die Handlungsperspektive der Interpretation hinzugefügt werden. Die Forschungsfrage zielt auf die Aufdeckung möglicher Wechselwirkungen zwischen beiden Perspektiven in den Konzeptionalisierungen bei den Proband*innen. Die Gesamtheit interpretatorischen Umgangs mit Literatur ist nicht allein bereits mit dem schon diskutierten Unterschied von

Verstehen und Interpretieren abgedeckt. Im Fokus steht im Weiteren in pragmatischer Sicht die Dimension der Äußerungsakte. Dass Lesekompetenzmodelle, indem sie eine Kompetenz modellieren, immer auch pragmatische Aspekte der Textrezeption mitdenken, kann durch den Verweis auf das Reading-literacy-Konzept gezeigt werden: Lesen wird hier stark als ein funktionales begriffen, das die Grundlage für die Bewältigung gesellschaftlicher Aufgaben darstellt (vgl. Graf 2004, S. 8).

Doch auch wenn man vom Kompetenzbegriff ausgeht, kann man nicht bei einer Prozessperspektive auf Interpretation stehen bleiben. Geht man beispielsweise von der Lernzieltaxonomie Blooms und dem Kompetenzkonzept Reussers aus, kann das Nachdenken darüber, was literarische Rezeptionskompetenz ausmacht und worin kompetentes Schreiben über Literatur besteht, nicht damit aufhören, dass geklärt worden ist, auf welche Weise Interpretationsaussagen zustande kommen. Würde eine unterrichtliche Praxis sich ausschließlich an jenen Ergebnissen orientieren, bliebe offen, wie mit den Interpretationsergebnissen umzugehen sei. Es sind jedoch genau solche Fragen nach der Relevanz und Beurteilung von Interpretationsergebnissen sowie nach dem handelnden Umgang mit ihnen, die einen Lernweg vervollständigen würden, um im Sinne Reussers einen „vollständigen Lernzyklus“ (Reusser 2014, S. 91) zu durchlaufen. Er erläutert sein Konzept:

So ist es in fast allen Fächern zurecht zentral, dass man Dinge *versteht*, sie in ihrem Aufbau durchdringt, dass man erworbenes Wissen in einer im Vergleich mit der Lernsituation neuen Situation *anwenden kann*, [...] Auf einer weiteren Stufe kommen Werte und Normen ins Spiel, die dazu herausfordern, Situationen zu *evaluieren und Urteile zu bilden*. Und schließlich kommt mit dem *Entwickeln* eine kreativere Dimension der höheren Lern- und Denkprozesse hinzu, wo es darum geht, auf der Basis des Gelernten gestaltend auf die Dinge einzugreifen.“ (Reusser 2014, S. 84)

Im Umgang mit Literatur sind solche komplexen Kompetenzdimensionen wohl dann erreicht, wenn Leser*innen in der Lage sind, die Bedeutung eines Textes für sich selbst und für andere einzuschätzen, und wenn sie ihre Leseerfahrungen und Sinnzuschreibungen nutzen, um über Literatur zu sprechen, zu schreiben oder anderweitig in gestaltende Prozesse einzutreten, sei es bei der Produktion von Hörspielen oder Inszenierungen, bei der Vermarktung von Texten oder in der Auswahl und Präsentation von Texten für andere Leser*innen in Museen, in Bi-

bibliotheken, bei Lesungen oder in den Feuilletons. Es schließt sich sogar eine weitere Dimension an, nämlich die des literarischen Schreibens. Die vielen genannten Formen des Umgangs mit Literatur basieren auf einer Klärung dessen, was einem für welche Handlungskontexte wichtig scheint, und greifen damit eine zentrale Eigenschaft literarischer Kommunikation auf, die der Literaturwissenschaftler Willems als „wertende Verständigung über Werte“ (Willems 1996, S. 1012) bezeichnet hat. Damit bewegt sich schulisches Lernen, wenn es auf diese Dimensionen ausgreift, in dem, was Matthis Kepser und Ulf Abraham als „Handlungsfeld Literatur“ (Kepser/Abraham 2016) bezeichnen.

Mit dem von den beiden Autoren geprägten Begriff kommt die Diskussion erneut bei einer literaturdidaktischen Bezugsgröße an. Sie verbinden mit ihrem Terminus eines „Handlungsfeldes“ drei verschiedene Ebenen, auf denen der Umgang mit Literatur bedeutsam sei und auf denen sich unterschiedliche Formen des Handelns mit Literatur zeigten. Diese drei Ebenen sind die der Individuation, der Sozialisation und der Enkulturation (vgl. ebd., S. 19-27). Auf der Ebene der Individuation entfalte Literatur ihre identitätsstiftende Wirkung. Ihre soziale Bedeutung ergebe sich aus der der Literaturrezeption folgenden Verständigung über Wertvorstellungen innerhalb einer Gemeinschaft. Es ist diese zweite Ebene der Sozialisation, in der Leser*innen miteinander in Kontakt treten, um sich über Erfahrungen im Umgang mit Literatur auszutauschen, sei es bezüglich inhaltsbezogener Deutungen von Texten oder bezüglich ihrer literarischen Qualität. Aktivitäten rund um Literatur, zum Beispiel in Theatern, bei Lesungen, in den Feuilletons oder sozialen Netzwerken, sind dieser Ebene der Bedeutung von Literatur zuzuweisen, wenn sie das soziale Miteinander der Menschen betreffen. Genauso können sie auch Praktiken der Individuation darstellen. Die Ebene der Enkulturation werde schließlich durch die kulturelle Bedeutung von Literatur beschrieben, die wesentlich zum kulturellen Gedächtnis einer Gesellschaft beitrage. Mit dieser Analyse liefern Kepser und Abraham zugleich auch eine didaktische Begründung für den Literaturunterricht in der Schule, aus der sich die Ziele desselben ergeben. Denn auf allen drei Ebenen der Bedeutsamkeit von Literatur wird die*der Leser*in mit der Frage konfrontiert, wie das Menschsein verstanden werden könne. Und so ist „eines der wichtigsten Anliegen einer Didaktik der Literatur [...] die Vermittlung der Fähigkeit und Bereitschaft, Literatur in dieser kulturellen „Katalysatorfunktion“ zu nutzen“ (ebd., S. 31).

Das „Handlungsfeld Literatur“ beschreibt damit den Rahmen, in dem sich interpretative Praxis bewegt. Die Begriffe der Individuation, der Sozialisation und der Enkulturation zeigen zugleich an, was interpretative Praxis bewirken kann.

Die Schule mit den von ihr gestalteten Lern- und Leistungssituationen kann nun innerhalb dieses Handlungsfeldes als ein eigener Teilbereich ausgemacht werden. Dass dem tatsächlich so ist, zeigen die bereits erwähnten, von Werner Graf erforschten Lesemodi, die sich analytisch aus der Auswertung von Lesebiografien ergaben. Eine Unterscheidung, die in allen Lesebiografien erkennbar ist, ist nämlich die zwischen freiwilliger Lektüre und Pflichtlektüre (vgl. Graf 2004, S. 21). Das Lesen literarischer Texte in der Schule ist demnach dem Modus der Pflichtlektüre zuzuordnen:

Das nicht freiwillige Lesen im (institutionellen) Zusammenhang von Bildung, Aus- und Weiterbildung, aber auch als Berufstätigkeit ist ein ganz klar abgegrenzter Lesemodus. Das Unterscheidungsmerkmal sind Pflicht bzw. Selbstverpflichtung, die als extrinsische Motivation die Position einer im weitesten Sinne Befriedigung gewährenden intrinsischen Motivation einnehmen. Subjektiv wird dieses Lesen dem Lernen bzw. Arbeiten zugeordnet. (Ebd.)

Das hier erwähnte Konzept der Lesemodi ist aufschlussreich, weil es explizit erkennbar macht, dass Lesepraxen bereits in ihrer Prozessdimension divergent scheinen. Entsprechend kritisiert Graf auch Forschungsversuche, ein Modell der Lesekompetenz aufstellen zu wollen. Der Konflikt ist nicht allein schon durch die eingebrachte Unterscheidung verschiedener Forschungshinsichten lösbar, wonach man nach der Seins- und der Sollensperspektive fragen kann (vgl. ebd., S. 8). Indem Graf empirisch tatsächlich auffindbare Formen des Lesens untersucht, nimmt er in gewisser Weise eine Seinsperspektive ein. Das ist durchaus auch der Ansatz der kognitionspsychologischen Leseforschung. Doch in Bezug auf die Sollensperspektive kann es für Graf wohl kaum darum gehen, die Vielfalt der Leseprozesse auf ihre pragmatische Verwertbarkeit zu reduzieren. Letztlich konkretisieren die von Graf gefassten Modi für den Bereich des literarischen Lesens die von Kepser und Abraham ausgemachten Funktionen desselben, also Individuation, Sozialisation, Enkulturation: Die Auseinandersetzung mit Literatur bedingt Verständigung mit sich selbst und mit anderen. Das Lesen literarischer Texte mag

dabei in ganz verschiedenen Kontexten stehen. Dabei bestimmt die Funktion des Lesens auch die Art und Weise. Anschlusskommunikation findet statt – in den Leser*innen selbst, die sich nachdenkend und nachfühlend mit einem gelesenen Text auseinandersetzen und sich in einer Art Selbstgespräch befinden, im Gespräch mit anderen oder in Schriftstücken, in verschiedenen privaten und institutionellen Kontexten. Nicht immer, das zeigen die von Graf unterschiedenen Modi, finden dabei komplizierte Aushandlungsprozesse bezüglich der Interpretation literarischer Texte statt, oft stehen auch ästhetisches Empfinden, historisches Lernen, zwischenmenschliche Erfahrungen oder Wertungen im Vordergrund.

1.3.2 Sprechakttheoretische Fundierung des Handlungsbegriffs

Es zeigt sich: Die Rezeption literarischer Texte und die Verständigung über sie finden in kulturellen Räumen statt, die die Rezeption entscheidend prägen. Eine Arbeit, die die Konzeptionalisierung der Interpretation bei Lehrkräften und Schüler*innen aufarbeiten möchte, sollte diesen Gedanken aufnehmen und auch die schulische Verständigung über literarische Texte als einen solchen kulturellen Raum auffassen. Dies wird im Folgenden getan. Entsprechend der bisherigen Überlegungen ist eine Hypothese, dass Konzeptionalisierungen der Interpretation wesentlich mit den Praxen des Interpretierens zusammenhängen. Welche Praxen bestehen also? Welche Diskurse entfalten sich? Bevor das Datenmaterial entsprechend befragt werden kann, gilt es, zentrale Grundbegriffe weiter zu klären. Hierzu zählen im Folgenden der Begriff des Diskurses, des interpretatorischen Handelns und der Geltung von Interpretationsaussagen.

Die Verständigung über Literatur in einen Diskurs einzuordnen, ist keinesfalls ohne theoretische Prämissen. Denn dieser Ansatz stellt literarische Texte, ihre Leser*innen, Formen der Anschlusskommunikation und Lesepraxen in einen Zusammenhang.

In einem sehr weiten Sinn kann man als Diskurs zunächst einen Diskussionszusammenhang zu einer bestimmten Thematik definieren. Unter den Teilnehmenden eines Diskurses findet demnach Verständigung statt, und sie muss bestimmten Bedingungen folgen, damit sie gelingen kann. John Langshaw Austin arbeitet in seinem Vorlesungsband „How to do things with words“ (Austin 1962) zum genaueren Ver-

ständnis solcher Bedingungen gelingender Kommunikation relevante Unterscheidungen heraus. Seine Analyse hat zum Ergebnis, dass sehr viele Sätze, die Menschen tätigen, gar nicht einen Sachverhalt der Welt zum Gegenstand haben, sondern Ausdruck einer Handlung sind, die im Aussageakt vollzogen wird, sogenannte performative Sätze (vgl. ebd., S. 8).¹⁸ Austin zufolge könne man solchen performativen Aussagen keine Wahrheitswerte zuschreiben, stattdessen müsse man davon sprechen, dass die mit der sprachlichen Form verbundene Handlung gelingt oder eben nicht gelingt, weil Ausdrücke unglücklich oder ungeschickt gewählt sind (er spricht von „infelicities“, ebd., S. 18). Dafür benennt er nun eine ganze Reihe von Bedingungen, etwa, dass die Sprechhandlung Konventionen menschlichen Agierens entspreche und deshalb auch konventionelle Folgen nach sich ziehen sollte. Nicht jede Handlung passt in jede Situation. Austin erklärt dies u. a. am Beispiel der Formel „Ja, ich will“ im Rahmen eines Eheschlusses. Indem Menschen in der relevanten Situation, und nur dann, diese Aussage machen, vollziehen sie die Handlung, die mit der Aussage verbunden ist, und nur dann, wenn die Situation tatsächlich gegeben ist, treten auch die entsprechenden Folgen ein (vgl. ebd., S. 15). Austin spricht auch darüber, welche Bedeutung die Aufrichtigkeit des Sprechenden in einem solchen Kontext einnimmt. Denn spricht man nicht aufrichtig, kommt die Handlung zwar zustande, durch die fehlende Aufrichtigkeit wird sie jedoch gleichsam ausgehöhlt (vgl. ebd., S. 16).

Die Analyse ist erhellend, weil sie hilft, zwischen verschiedenen Hinsichten einer Sprechhandlung zu unterscheiden: Sprache wird nicht nur einfach geäußert. Indem Menschen sprechen, handeln sie vielmehr. Für Austin ist „doing something“ allerdings eine „vague expression“ (ebd., S. 91), weshalb er eine differenzierende Analyse anstrebt, bei der er insgesamt drei Ebenen des Handelns unterscheidet: Erstens die der Intention,¹⁹ also das, was der*die Sprecher*in tun möchte. Zweitens die mit

¹⁸ Es sind Überlegungen, die sich in John Searles Theorie der Sprachakte wiederfinden und dort weiterentwickelt wurden (vgl. Searle 1971).

¹⁹ Die Intention wird von Austin nicht ausdrücklich als Teil der Sprechhandlung in die Analyse einbezogen. An einer anderen Stelle wird allerdings deutlich, dass sie im Kommunikationsgefüge eine sehr relevante Rolle spielt. Austin schreibt: „Since our acts are our acts, we must always remember the distinction between producing effects or consequences which are intended or unintended; and (i) when the speaker intends to produce an effect it might nevertheless not occur, and (ii) when he does not intend to produce it it may nevertheless occur.“ (Austin 1962, S. 105)

der sprachlichen Äußerung tatsächlich vollzogene Handlung, die Illokution. Drittens die mit der sprachlichen Äußerung erreichten Resultate, die er mit dem Begriff der Perlokution fasst. Von besonderer Schwierigkeit sei, dass die Art der sprachlich vollzogenen Handlung nicht ohne Weiteres eindeutig bestimmt werden könne. Dies liege darin begründet, dass weder die Umstände der Artikulation noch die grammatische Form, die eine Äußerung annimmt, eine eindeutige Festlegung ermöglichen (vgl. ebd., S. 99). Die Unterscheidung der drei Ebenen sprachlichen Handelns macht weiterhin deutlich, dass nicht jedes Resultat intendiert ist und nicht aus jeder Intention notwendig die gewünschten Ergebnisse folgen.

Sagt Austin nun etwas darüber, wie Kommunikation gelingen kann? Geht man davon aus, dass eine Sprechhandlung auf verschiedene Weise verstanden werden kann, sind die meisten Sprechhandlungen bezüglich ihrer Illokution wohl mehrdeutig. Der Erfolg einer Kommunikation ist aber nach Austin nur dann gegeben, wenn ein bestimmter Effekt eintritt (vgl. ebd., S. 115), zur Illokution gehöre damit „the securing of uptake“ (ebd., S. 16). Eine bestimmte Kommunikation, so kann man schlussfolgern, ist damit erst dann erfolgreich zu einem Ende gebracht, wenn ein*e Sprecher*in sich dessen sicher sein kann, dass die Sprechhandlung in ihrem*seinem Sinne, also im Sinne ihrer*seiner Intention, aufgefasst wurde (vgl. ebd., S. 115f.).²⁰ Auf der Seite der Sprechenden gilt, dass sie die Bedingungen erfolgreicher Kommunikation erfüllen müssen (vgl. ebd., S. 14ff.). Sprache muss gemäß der Konventionen, die in einem bestimmten Handlungsfeld gelten, verwendet werden. Ebenso müssen die Kommunizierenden und die Situation, in denen eine sprachliche Äußerung getätigt wird, einander entsprechen. Wenn dies nicht der Fall ist, wird eine sprachliche Formulierung unpassend zur Anwendung gebracht (= „misinvocation“, ebd., S. 17). Insofern eine konventionelle Sprechhandlung vollzogen wird, sei weiterhin von Relevanz, dass die Konventionen korrekt und vollständig vollzogen würden, andernfalls komme es zu einer falschen Anwendung der sprachlichen Äußerung (= „missapplication“, ebd., S. 17). Wichtig sei schließlich, dass man nur die Formulierungen verwendet, die mit den eigenen Gedanken und Gefühlen übereinstimmen, und man entsprechend seiner Gedan-

²⁰ Erneut sei betont: Austin verwendet den Begriff der Intention nicht ausdrücklich, um diesen Zusammenhang darzulegen. Er spricht vielmehr davon, was Sprecher*innen tun, um den Erfolg der Kommunikation zu sichern.

ken und Gefühle handelt. Wer unaufrichtig ist, erfüllt letzteres Kriterium ebenso wenig wie der*diejenige, die*der Sprache unreflektiert gebraucht oder sich ihrer Implikationen zu wenig bewusst ist. Austin spricht hier von „missexecutions“ (ebd., S. 17). Intention und Illokution, so kann man schließen, fallen in diesem Fall auseinander.

Ohne dass Austin den Begriff des Diskurses selbst bemüht, kann man diesen aufgrund seiner Analyse sprachlichen Handelns in einem ersten Schritt wie folgt näher bestimmen: Ein Diskurs liegt dann vor, wenn Kommunikationspartner, Sprecher*in wie Sender*in, zu einem Einverständnis über das jeweils Intendierte und Verstandene kommen. Damit dies gelingen kann, müssen sie grundsätzliche Regeln der Kommunikation in einem bestimmten Feld beachten. Nur so können sie Sprache situationsangemessen und entsprechend ihren Zielen nutzen.

Damit sind freilich zunächst einmal nur allgemeine Bedingungen gelingender Kommunikation beschrieben. Diese gilt es nun für die Kommunikation über literarische Texte zu präzisieren. Der Gedanke, dass Interpretation in spezielle Diskurse eingebunden ist, die sich eigens durch das Ziel der Literaturrezeption generieren, wird von vielen Autor*innen geteilt. Wenn man die Geschichte der Interpretation betrachtet, wie beispielsweise von Lenk (1993) dargestellt, wird deutlich, dass für diese schon immer bestimmte Regeln aufgestellt worden sind, die den jeweiligen Handlungsraum des Interpretierens bestimmten.

Es sei noch ergänzt, dass Austin sich nur sehr knapp zur Wirkungsweise poetischer Sprachverwendung äußert. Seiner Meinung nach folge diese augenscheinlich dem Erscheinungsbild der Sprachverwendung in pragmatischen Zusammenhängen, sei aber dennoch nicht unter Rückgriff auf die Begriffe der Illokution und der Perlokution hin analysierbar. Literarische Rede sei in dieser Hinsicht schlicht „parasitic“.²¹ Umso interessanter ist es, dass Wolfgang Iser die sprechakttheoretischen Überlegungen aufgreift und ein Textmodell vorschlägt, das Antwort auf die Frage gibt, wann die Kommunikation zwischen literarischem Text und Leser*in gelingt. Hierauf gehe ich in Abschnitt 1.3.3.3 gesondert ein.

Überlegungen bei Klausnitzer (2015) zeigen, dass auch in einer synchronen Perspektive danach gefragt werden muss, welche Interpretati-

²¹ „I mean for example the following: a performative utterance will, for example, be *in a peculiar way* hollow or void if said by an actor on the stage, or if introduced in a poem, or spoken in soliloquy. [...] Language in such circumstances is in special ways – intelligibly – used not seriously, but in ways *parasitic* upon its normal use [...].“ (Austin 1962, S. 28)

ongemeinschaften unterschieden werden können. Dabei schreibt er den Institutionen, in denen Interpretation stattfindet, eine relevante Rolle zu, insofern Interpretationsgemeinschaften sich in bzw. um solche Institutionen bildeten (vgl. ebd., S. 158). Die Überlegungen Klausnitzers nehmen eine andere Richtung als die Austins, insofern sie sowohl nach der Genese von Regeln und den sie konstituierenden Gemeinschaften fragen als auch nach der Vermittlung von Regeln. Diese konstituieren sich Klausnitzer zufolge auf doppelte Weise: Durch Praxen des Umgangs mit literarischen Texten ebenso wie durch explizite Aushandlungsprozesse (vgl. ebd., S. 154).²² Im Kern geht es dabei immer um die Frage, wo die Grenzen des Umgangs mit Literatur anzusiedeln sind. Diese sind Klausnitzer zufolge ebenso wie alle anderen Regeln verhandelbar und, in dieser soziologischen Perspektive, nicht auf Eigenschaften des Textes oder der Lesenden zurückzuführen. Damit setzt sich Klausnitzer sowohl von Positionen ab, die die Rezipierenden für die Konstruktion von Sinn stärker ins Zentrum rücken (wie die Tradition der Hermeneutik, der Rezeptionsästhetik und der Semiotik) als auch von Positionen, die Texteigenschaften als objektiv gegeben ansehen (z. B. Strukturalismus).²³ Ob dies für Klausnitzer so sein soll, lässt der Autor offen, vielmehr nimmt er eine Diagnose vor, beschreibt also, wie Praktiken zustande kommen, und stellt fest, dass Texteigenschaften und Leser*innenmerkmale hierbei keine Rolle spielten. Zentrale Regeln, nach denen der Umgang mit Literatur bestimmt ist, sind nach Klausnitzer das „Ökonomie-Prinzip“, die „Vermeidung ungerechtfertigter Anachronismen“, systematisches Vorgehen und die „regulative Idee der Vollständigkeit“ (ebd., S. 153). Es wird auf diese Überlegung zurückzukommen sein, wenn die Auswertung des Datenmaterials vorliegt: Literaturinterpretation in der Schule kann im Sinne Klausnitzers als in einer Interpret*innengemeinschaft, die aus Lehrkräften und Lernenden besteht, vollzogen vorgestellt werden. Welche Regeln diese konstituieren

²² Unterschieden werden muss nach Klausnitzer zwischen regulativen und konstitutiven Regeln. Wer eine die Gemeinschaft konstituierende Regel verletzt, tritt gleichsam aus dieser aus (vgl. Klausnitzer 2015, S. 169f.).

²³ Durch welche Motive die Regelkonstitution geleitet wird, wird von Klausnitzer nicht explizit verhandelt. Es scheint, dass er an dieser Stelle das Bedürfnis von Interpretationsgemeinschaften, sich selbst zu erhalten, ins Feld führt, etwa, wenn er die Auffassung, Literatur unterliege unendlicher Semiose, als eine Strategie der akademischen Interpret*innengemeinschaft aufzeigt, um immer neue Interpretationen generieren zu können (vgl. Klausnitzer 2015, S. 157).

und welche argumentative Rolle bei deren Generierung Text und Leser*in einnehmen, wird zu klären sein.

Ergänzt seien noch Klausnitzers Überlegungen zur Vermittlung von Regeln, die vor allem auf Formen der „Einübung“ (ebd., S. 163) basierten. Es gehe dabei darum, den Übergang von einem „anfänglichen ‚unklaren Schauen‘ zur Wahrnehmung konkreter Formen“ (ebd., Fleck 1935/1980 zitierend) zu meistern.

Trotz der Verschiedenheit der Ansätze, Diskurse der Interpretation im Einzelnen auszubuchstabieren, wird deutlich: Die Teilnehmer*innen eines Diskurses müssen Klarheit darüber gewinnen, auf welche Aspekte eines literarischen Textes sie mit ihren Aussagen Bezug nehmen dürfen. Dazu gehört notwendig auch die Verständigung darüber, unter welchen Bedingungen eine Aussage über oder zu einem literarischen Text Geltung beanspruchen kann. Wird der literarische Text in seiner Bedeutung etwa als konstante Größe aufgefasst, stellt sich die Frage nach der Geltung von Aussagen anders, als wenn Textverstehen, so wie dies weite Teile der hermeneutischen Tradition tun, relativ zur*m Leser*in beschrieben wird. Im Weiteren kann die Geltung von Interpretationsaussagen in Abhängigkeit von den Sprechhandlungen des Interpretierens aufgefasst werden. Dieser Gedanke wird im weiteren Verlauf, vor allem unter Rückgriff auf die Analysen Thomas Zabkas, präzisiert werden. Doch zunächst sollen zentrale literaturtheoretische Positionen bezüglich der Frage der Gültigkeit von Interpretationsaussagen befragt werden.

1.3.3 Geltungsfragen

Diskurse konstituieren sich über Regeln, die als solche wiederum Annahmen darüber erkennen lassen, was die Literarizität eines Textes ausmacht, wie Textverstehen gelingen kann und welche Rolle Autor*in und Leser*in eines Textes im Zusammenhang mit der Frage, ob eine Interpretationsaussage Geltung beanspruchen kann, spielen. Bislang habe ich in Abschnitt 1.2 die kognitionspsychologische und die deutschdidaktische Perspektive auf literarisches Verstehen erarbeitet. Weil ich den Umgang mit Literatur in dieser Arbeit auch auf die Diskurse der Verständigung über literarische Texte beziehen möchte, lohnt es sich, die Fragestellung zu erweitern und die Frage nach der Geltung von Interpretationsaussagen generell zu stellen.

Dass Leser*innen die Bedeutung literarischer Texte mitkonstituieren, wird nach dem Stand der gegenwärtigen Diskussion wohl kaum bestritten sein. Dennoch ist es sinnvoll, die Grundannahmen einer solchen Haltung, die auch von kognitionspsychologischer Seite vertreten wird, klar zu konturieren. Um beide Fragestellungen – die der Geltung von Interpretationsaussagen und die der Rolle des Lesenden im Rezeptionsprozess – konzeptionell zu schärfen, versucht dieses Kapitel einen knappen, problemorientierten Überblick über einschlägige literaturtheoretische Ansätze.

Unterschiede in den Positionen ergeben sie dabei dadurch, ob und wie die Perspektive der Literaturproduktion und der Literaturrezeption sowie die Stellung des Textes zwischen diesen beiden Polen aufgefasst werden. Literaturtheoretische Positionen unterscheiden sich maßgeblich darin, welchen der Pole – Autor*in, Text, Leser*in – sie zur Klärung der Geltungsfrage einbeziehen. Zunächst sollen Positionen in den Blick genommen werden, die hierzu entweder auf die Autor*innen oder den Text oder die Lesenden Bezug nehmen. Im Weiteren folgen die hermeneutischen Ansätze Hans-Georg Gadamers und Wolfgang Isters sowie Umberto Ecos semiotischer Ansatz, die die Ausdifferenzierung des Text-Leser*in-Verhältnisses zum Gegenstand ihrer Überlegungen machen und zunehmend ein Bewusstsein für die Brisanz der Geltungsfrage entwickeln.²⁴

1.3.3.1 Bezugsgrößen der Interpretation: Autor*in oder Text oder Leser*in?

Der amerikanische Hermeneutiker E. D. Hirsch sieht sich angesichts der Tendenzen in der Literaturtheorie, den Leser*innen für die Konstitution der Textbedeutung eine zentrale Funktion zuzuschreiben, der Aufgabe verpflichtet, das Thema der Geltung von Interpretationsaussagen ausdrücklich in den Fokus zu nehmen. In *Validity in Interpretation* aus dem Jahr 1967 (Deutsch: *Prinzipien der Interpretation* 1972) beschreibt er sein Projekt so:

²⁴ Dekonstruktivistische und poststrukturalistische Ansätze sollen hier außer Acht gelassen werden, weil sie sich nicht im eigentlichen Sinne als Theorien der Textauslegung verstehen.

Denn wenn der Sinn eines Textes nicht vom Autor bestimmt wird, dann kann keine Interpretation den Sinn des Textes wiedergeben, da der Text keinen determinierten oder determinierbaren Sinn besitzt. [...] Wenn ein Theoretiker das Ideal der Richtigkeit retten will, dann muß er den Autor ebenfalls retten; das heißt heute, daß es seine Aufgabe sein muß, zu zeigen, wie fragwürdig und angreifbar die üblichen Argumente gegen den Autor sind. (Hirsch 1972, S. 20f.)

Hirsch geht es dabei um nicht weniger als die Literaturinterpretation als Wissenschaft zu erhalten, deren Anspruch es sein müsse, zu „echten Erkenntnissen“ (ebd., S. 9) zu gelangen. Doch auch Hirsch muss, so Terry Eagleton in seiner bekannten Einführung in die Literaturtheorie, anerkennen, dass die*der Leser*in wohl nur in wenigen Fällen einen Zugang zur Intention der*des Autorin bzw. Autors habe. Deshalb gebe er sich zufrieden mit der Rekonstruktion der „allgemeinen Konventionen und Sichtweisen [...], die die Bedeutungen des/r Autors/in während des Schreibens beherrscht haben“ (Eagleton 2012, S. 30). Hirsch zufolge beinhalteten alle Interpretationshypothesen ein hohes Maß an Wahrscheinlichkeit. Die Aufgabe der Literaturinterpret*innen sei es damit, unter Rückgriff auf einschlägiges „Beweismaterial“ (z. B. Hirsch 1972, S. 233) diejenigen Hypothesen zu erfassen, die die größte Wahrscheinlichkeit haben. Dabei spiele das Wissen der Lesenden eine entscheidende Rolle, denn in die Rezeption und Validierung bzw. Falsifizierung von Interpretationstheseen können Überlegungen zum zeittypischen Sprachgebrauch, zu allgemeinen Ansichten und zu Kenntnissen aus anderen Texten einer Autorin oder eines Autors einfließen und damit die Wahrscheinlichkeit einer Deutung erhöhen. Hirschs Überlegungen sind gegenwärtigen Diskursen bezüglich der Relevanz von Wissen für das Verstehen nicht unähnlich. Ein zentraler Unterschied bleibt jedoch bestehen: Ihm kommt es bei allem auf eine möglichst weitgehende Annäherung an die Autor*inintention an (vgl. ebd., S. 233f.).

Ein gänzlich anderer Ansatz zur Frage der Geltung von Interpretationsaussagen wird in strukturalistischen Positionen deutlich, auf die ich kurz am Beispiel von Roland Barthes' Überlegungen eingehen möchte. Barthes versteht den literarischen Text als durch Regeln bestimmt, die am Objekt selbst ohne die Analyse eines erkennenden Intellekts nicht begreifbar seien (vgl. Barthes 1966, S. 191). Folglich bestehe das Wesen der „strukturalistischen Tätigkeit“ (ebd., S. 191) darin, die Regeln, nach denen ein literarischer Text funktioniert, zu rekonstruieren und diesen

damit gleichsam einem Verstehen zuzuführen. Zwei Operationen sind in diesem Prozess zentral: Erstens das Zerlegen des Gegenstandes in seine Bestandteile und zweitens dessen Rekonstruktion (das „Arrangement“), indem die Bestandteile im Intellekt gleichsam wieder zusammengefügt werden. Die Rekonstruktion umfasst nicht mehr nur noch das Objekt, sondern auch den „dem Objekt hinzugefügten Intellekt“ (ebd., S. 192f.). Jenseits oder unabhängig von dieser Rekonstruktionsleistung gibt es den auf eine spezifische Weise aufgefassten literarischen Text demnach nicht. „Schöpfung oder Reflexion sind hier nicht originalgetreuer ‚Abdruck‘ der Welt, sondern wirklich Erzeugung einer Welt, die der ersten ähnelt, sie aber nicht kopieren, sondern verständlich machen will. Man kann also sagen, der Strukturalismus sei im wesentlichen eine Tätigkeit der Nachahmung [...]“ (Ebd., S. 192)

In den beiden Operationen erschließt sich dem Subjekt die Bedeutung des Textes, der vorher nur auf eine unspezifische, weil unerkannte Weise existierte. In der Art, wie Barthes die Konstitution von Bedeutung vorstellt, ist der Einfluss von de Saussures Zeichenverständnis zu erkennen, wonach das einzelne Zeichen nur durch seine Relation zu anderen Zeichen an Bedeutung gewinne (vgl. Linke/Nussbaumer/Portmann 1996, S. 30ff.). Die Einheiten, die die Zerlegung eines Gegenstandes erzeugt, werden auf Differenzen und ihre Wiederkehr hin untersucht und es sei dieser Vorgang, der überhaupt erst Bedeutung ermögliche (vgl. ebd., S. 194). Die zentrale Frage ist dabei nicht, welche Bedeutung einem Text zugewiesen werden kann, sondern wodurch überhaupt ermöglicht wird, dass dieser Bedeutung trage (vgl. ebd., S. 195). In Barthes' Überlegungen zeigt sich bereits, dass dem lesenden Subjekt als Träger der Erkenntnis eine relevante Rolle zugeschrieben wird. Doch der Ansatz darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass in dieser strukturalistischen Perspektive eine objektive Natur der Erkenntnisgegenstände angenommen wird.

Der nun vorzustellende konstruktivistische Ansatz stellt diesbezüglich eine Gegenposition dar. Ausgangspunkt der Überlegungen Bernd Scheffers ist das Verständnis des Individuums als einer datenverarbeitenden psychischen Einheit. Entsprechend konstruiere jedes Individuum im Zuge dieser Datenverarbeitung die Welt, in der es lebt (vgl. Scheffer 1992, S. 7). Insofern miteinander interagierende Individuen eine Welt teilen müssen, sei das System an Wahrnehmung und Datenverarbeitung darauf ausgelegt, einen praktikablen Konsens herzustellen (vgl. ebd., S.

21). Unterschiede der Weltwahrnehmung und -konstruktion basierten auf biologischen Voraussetzungen und auf dem sozialen Rahmen, in dem Individuen agieren (vgl. ebd.). Es ist konsequent, dass Scheffer die Funktion von sprachlichen Zeichen als Denotat verneint. Sie seien keinesfalls auf eine außersprachliche Welt bezogen, sondern Beschreibungen einer Welt, die im Zuge der Informationsverarbeitung entstünden. Wenn Scheffer nun im Vorwort seines Bandes *Interpretation und Lebensroman* zahlreiche Begriffe mit Anführungszeichen versieht, gibt er der Auffassung Ausdruck, dass er sich auf Konstrukte und nicht auf tatsächliche Elemente der Welt bezieht. Entsprechend markiert sind beispielsweise: „Autor“, „Werk“, „Leser“, „Sinn“, „Geschichte“, „Welt“, „Kopf“ oder „Literatur“ (ebd., S. 8). Spreche man in diesem Sinne von „Literatur“, so meine man nicht, dass tatsächlich ein literarischer Text vor einem liege, sondern dass das, was vor einem liegt, als Literatur begriffen worden sei (vgl. ebd.).

Der Ansatz hat damit in Bezug auf Literatur deutliche Konsequenzen: Eine Redeweise, wonach jede*r Leser*in einen Text anders verarbeitet, wird der Auffassung Scheffers noch nicht gerecht, weil sie impliziert, dass der Text Träger von Bedeutung ist. Wenn allerdings die Erkenntnis eines Textes als Text bereits das Ergebnis von Verstehensleistungen eines Individuums ist, so gilt dies umso mehr für die Bedeutungen, die einem Text zugeschrieben werden:

Das „Verstehen“ von Texten erscheint in konstruktivistischer Perspektive nicht als eine, wie auch immer geartete Bedeutungs-„Entnahme“, sondern von Anfang an als Bedeutungs-Zuschreibung. Selbst das, was wir als „Steuerfunktion“ des Textes zu erkennen meinen, selbst die Stopp-Regeln, die uns vor allzu absurden Interpretationen zu bewahren scheinen, sind Teile des Zuschreibungs-Prozesses. Nur wenn die Bedeutungen den Texten tatsächlich immanent wären, gäbe es kein Problem des ‚individuellen Lesers‘. (Ebd., S. 8)

Die Wahrnehmung von Texten unterscheidet sich in dieser Perspektive nicht von der Wahrnehmung anderer Elemente der Welt: „Interpretationen‘ werden hier verstanden als Beschreibungen von Wirklichkeit.“ (Ebd., S. 7) Sie werden als „Text“ erkannte Konstrukte in eine „endlose autobiografische Tätigkeit der Wahrnehmung“ (ebd., S. 21) einbezogen. Dass alles Verstandene ein Konstrukt ist, fasst Scheffer mit der Formel der „halluzinatorische[n] Möglichkeit der Wirklichkeits-

konstruktion“ (ebd., 23). Die Erkenntnis, dass somit aller Wirklichkeitskonstruktion ein fiktives Moment eingeschrieben ist, führt Scheffer letztlich zur Rede vom „Lebensroman“.

Literaturproduktion und Literaturrezeption sind für Scheffer dennoch soziale Prozesse. Einerseits stehe Leser*innen frei, welches Verständnis von Texten sie entwickeln. Indem sie jedoch in soziale Kontexte eingebunden sind, hänge die Gültigkeit von Interpretationsaussagen von der Zustimmung anderer Rezipient*innen ab.

Textverstehen ist keine Leistung, deren meßbare Qualität von einer Übereinstimmung oder Annäherung an einen vorgegebenen Text-Sinn abhängt, sondern die Qualität des Textverstehens hängt ab von den Möglichkeiten des jeweiligen Rezipienten, eine kognitive und emotionale Eigendynamik in Gang zu bringen, die von ihm selbst als ausreichendes Verständnis akzeptiert wird *und* die dann schließlich im Fall der „Interpretation“ bei anderen Lesern jeweils ein Verhalten anstößt, das diese anderen Leser als „angemessen“ und aufschlussreich akzeptieren. Auch deshalb können Leser den „stummen“ Text nicht all das sagen lassen, was immer ihnen beliebt. Ein vorgegebener Text ist als Anlaß notwendig, um die entsprechende Dynamik [...] in Gang zu bringen, aber der Anlaß erklärt nur zum wenigsten den Gesamtverlauf der Textwahrnehmung. (Ebd., S. 28f., kursiv a. a. O.)

Differenzen der Wahrnehmung sind Bedingung der Weiterentwicklung von Interpretationen (vgl. ebd., S. 8), doch letztlich müssen Aussagen über literarische Texte (wie über die Welt insgesamt) zustimmungsfähig sein. Trotz aller radikalen Konstruktion von Wirklichkeit hält Scheffer damit an dem Gedanken einer Interaktion zwischen den Menschen fest. Doch es muss kritisch gefragt werden, ob die Verständigung über den Text vor dem Hintergrund von Scheffers Ansatz wirklich möglich ist.

1.3.3.2 Leser*in und Text (1): Hans-Georg Gadamer, *Wahrheit und Methode* (1960)

Im Vergleich zu Hirschs Ansatz präsentieren alle weiteren hier darzustellenden literaturtheoretischen Ansätze des 20. Jahrhunderts eine um die Komponente der Lesenden ergänzte Position. In *Wahrheit und Methode* entwickelte Hans-Georg Gadamer seine Theorie der Auslegung von Texten. Es ist die zweite hermeneutische Position, die ich hier thematisieren möchte. Bedeutung ist für Gadamer etwas, das nur im Medi-

um der Sprache Bestand haben kann. Und weil Verstehen an Bedeutung gebunden ist, basiere auch alles Verstehen auf Sprache (vgl. Gadamer 1960, S. 392). Der Vollzug des Verstehens hat für Gadamer die Struktur von Gesprächen,²⁵ und insofern Texte eben auch einem Verstehen unterliegen, muss dieses der Struktur des Gesprächs ebenso entsprechen, wenn es ein Verstehen sein soll, das Gültigkeit beanspruchen kann. Für alles Verstehen gilt, dass zwischen der Sprache des Senders bzw. Textes und der Sprache der Rezipierenden bzw. der Lesenden eine Differenz besteht, die überbrückt werden muss. Die Differenz ist dabei nicht nur für Texte festzustellen, die in einer anderen Zeit entstanden sind als der, in der sie rezipiert werden. Das hermeneutische Problem verändert sich nach Gadamer nicht durch den Umstand, dass Autor*in und Leser*in verschiedenen historischen und kulturellen Kontexten angehören. Dass das so ist, liegt an einem Merkmal der Schriftlichkeit, wonach „schriftliche Überlieferung“ nicht ein „Teilstück der vergangenen Welt“ ist, sondern diese „schon immer über dieselbe erhoben“ ist „in die Sphäre des Sinns, den sie aussagt“ (ebd., S. 394). Einen Text zu verstehen kann deshalb auch nicht bedeuten, einen Sinn zu erfassen, der diesem voll und ganz entspricht. Den Text an sich gibt es nicht; ein Text kann etwas bedeuten, was weder sein*e Autor*in noch deren*dessen Zeitgenossen im Blick hatten (vgl. Eagleton 2012, S. 33). Noch genauer auf den Punkt gebracht, kann man sagen: Einen Text gibt es nicht ohne Lesende, die ihn verstehen möchten:

In diesem Sinne handelt es sich im Verstehen ganz gewiß nicht um ein ‚historisches Verständnis‘, das die Entsprechung des Textes rekonstruierte. Vielmehr meint man *den Text selbst zu verstehen*. Das bedeutet aber, daß die eigenen Gedanken des Interpreten in die Wiedererweckung des Textsinnes immer schon mit eingegangen sind. (Gadamer 1960, S. 392, kursiv a. a. O.)

Die*der Leser*in hat nur die Möglichkeit, sich dem Text mit ihrer*seiner Sprache zu nähern und die von der*dem Autor*in verwendete Sprache in ihrem Licht zu verstehen. Der von Gadamer vorgestellte Verstehensprozess ist keineswegs willkürlich, er muss der Struktur des Ge-

²⁵ „Das Gespräch ist ein Vorgang der Verständigung. So gehört zu jedem echten Gespräch, daß man auf den anderen eingeht, seine Gesichtspunkte wirklich gelten läßt und sich insofern in ihn versetzt, als man ihn zwar nicht als diese Individualität verstehen will, wohl aber das, was er sagt.“ (Gadamer 1960, S. 389)

sprächs folgen, wenn er Geltung beanspruchen möchte. Das Verstehen bezieht sich aber anders als bei Hirsch nicht auf die Autor*inintention, sondern steht ganz im Dienste der verhandelten Sache.

Ein Verstehen im Sinne des Gesprächsmodus' findet dann statt, wenn Leser*innen den hermeneutischen Zirkel auf eine bestimmte Weise vollziehen. Das Wechselspiel, wonach das Ganze aus den Teilen und die Teile aus dem Ganzen verstanden werden, vollzieht sich für Gadamer im Anschluss an Heidegger, indem Lesende mit Vorerwartungen an den Text herantreten und im Verlauf des Verstehens in der Lage sind, diese zu revidieren und damit den Sinn des Textes stets aufs Neue zu antizipieren. Anders sei der hermeneutische Prozess zum Scheitern verurteilt.²⁶ Geltung kann nur eine Deutung beanspruchen, die in diesem fortlaufenden Prozess der Revision Bestand hat:

Wer zu verstehen sucht, ist der Beirung durch Vor-Meinungen ausgesetzt, die sich nicht an den Sachen selbst bewähren. So ist die ständige Aufgabe des Verstehens, die rechten, sachangemessenen Entwürfe auszuarbeiten, das heißt Vorwegnahmen, die sich „an den Sachen“ erst bestätigen sollen, zu wagen. Es gibt hier keine andere „Objektivität“ als die der Ausarbeitung der sich bewährenden Vormeinung. Es hat seinen guten Sinn, dass der Ausleger nicht geradezu, aus der in ihm bereiten Vormeinung lebend, auf den „Text“ zugeht, vielmehr die in ihm lebende Vormeinung ausdrücklich auf ihre Legitimation und das ist: auf Herkunft und Geltung überprüft. (Gadamer 2008, S. 59f.)

Die*der Leser*in kann sich demnach nur dann einem literarischen Text nähern, wenn er es vermag, von seinem eigenen Verstehenshorizont abzulassen und sich auf das einzulassen, was der Text ihm bietet. Im Zuge dessen werde sie*er gleichsam zu einem anderen Menschen – zumindest ist dies die ideale Vorstellung – zu jemandem, der die Welt

²⁶ „Dieser Vorgang des Konstruierens ist aber selber schon dirigiert von einer Sinnerwartung, die aus dem Zusammenhang des Vorgegangenen stammt. Freilich muss sich diese Erwartung berichtigen lassen, wenn der Text es fordert. Das bedeutet dann, dass die Erwartung umgestimmt wird und dass sich der Text unter einer anderen Sinnerwartung zur Einheit einer Meinung zusammenschließt. So läuft die Bewegung des Verstehens stets vom Ganzen zum Teil und zurück zum Ganzen. Die Aufgabe ist, in konzentrischen Kreisen die Einheit des verstandenen Sinnes zu erweitern. Einstimmung aller Einzelheiten zum Ganzen ist das jeweilige Kriterium für die Richtigkeit des Verstehens. Das Ausbleiben solcher Einstimmung bedeutet Scheitern des Verstehens.“ (Gadamer 2008, S. 56)

mit anderen Augen sieht, indem er sich über die Lektüre des Textes eine fremde Perspektive zu eigen macht (vgl. Gadamer 1960, S. 368).

1.3.3.3 Leser*in und Text (2): Wolfgang Iser, *Der Akt des Lesens* (1976)

Wolfgang Iser (1976) zufolge ist Lesen ein äußerst aktiver Prozess. Schon die ersten Sätze eines Romans, den man zu lesen beginne, regen zum Antizipieren, zum Schlussfolgern und zum Vorstellen an. Die Lesenden greifen hierbei auf ihr Weltwissen und ihr Wissen über Texte zurück und entwickeln so Vermutungen über die Textwelt, die ihnen geboten wird. Es ist augenfällig, wie sehr sich diese rezeptionsästhetische Herangehensweise an das literarischen Verstehen, trotz sehr verschiedener Forschungs- und Denktraditionen, mit zentralen Theoremen der empirischen Leseforschung deckt (vgl. Abschnitt 1.2.1). Auch in der Grundannahme, dass das Verstehen vom literarischen Text ausgeht, und in dem Versuch, Verstehensoperationen zu beschreiben, decken sich die Ansätze. Während auf der einen Seite von kognitiven Operationen (Kognition, Inferenzbildung und Elaboration) die Rede ist, zielt der rezeptionsästhetische Ansatz auf eine Phänomenologie von Bewusstseinszuständen bzw. -prozessen. Die von den Lesenden entwickelten Vermutungen zu einer Textbedeutung unterliegen im Verlauf der Lektüre der permanenten Revision und Konkretisierung. In Iser's Sprache klingt dies so:

Das Mittendrin-Sein des Lesers im Text bestimmt sich als Scheitelpunkt zwischen Protention und Retention, der die Satzfolge organisiert und dadurch die Innenhorizonte des Textes eröffnet. Mit jedem einzelnen Satzkorrelat wird ein bestimmter Horizont vorentworfen, der sich aber sogleich in eine Projektionsfläche für das folgende Korrelat wandelt und dadurch zwangsläufig eine Veränderung erfährt. (Iser 1976, S. 181)

Die zitierte Textstelle ist voraussetzungsreich. Protention und Retention sind Begriffe der Phänomenologie Husserls (Husserl 1985) und meinen die Fähigkeiten, erstens, von einer Wahrnehmung ausgehend, eine in die Zukunft reichende Erwartung zu entwickeln, und zweitens eben im Bewusstsein Erfasstes in der Erinnerung zu behalten und so mit den jeweils gegenwärtigen Wahrnehmungen zu integrieren (vgl. ebd., S. 181f.). Die Rede von „Satzkorrelaten“ ergibt sich weiterhin aus Iser's

Überlegungen zu der Frage, was die Literarizität eines Textes ausmache. Er hält fest, dass sich die Bedeutung literarischer Texte nicht in der Denotation von Objekten oder tatsächlich feststellbarer Sachverhalte erschöpfe. Statt ihren Gegenstand abzubilden, entwürfen literarische Texte ihren Gegenstand vielmehr (vgl. ebd., S. 45). Daher spricht Iser auch von einer „Entpragmatisierung fiktionaler Texte“ (ebd., S. 178f). Das Verstehen eines literarischen Textes nimmt damit seinen Ausgang von syntaktischen Einheiten, die als ein Ganzes erfasst werden und für die die zentrale Verstehensleistung nicht in einem Abgleich mit der Wirklichkeit bestehe. Das „Satzkorrelat“ ist dabei der im Bewusstsein erfasste Gehalt einer syntaktischen Struktur.

Im Verstehen schreitet die*der Leser*in also von Satz zu Satz und vollbringt permanent Syntheseleistungen des aktuell Wahrgenommenen und des im Gedächtnis präsent Gehaltenen. Dass sich dabei das Verstehen ständig wandelt, hängt nun an der Eigenart von Texten, die literarische Welt erst nach und nach zu entfalten:

Da das einzelne Satzkorrelat immer nur in einem begrenzten Sinne auf Kommendes zielt, bietet der von ihm erweckte Horizont eine Anschauung, die bei aller Konkretheit gewisse Leervorstellungen enthält; diese besitzen insofern den Charakter der Erwartung, als sie ihre Auffüllung antizipieren. Jedes Satzkorrelat besteht daher aus gesättigter Anschauung und Leervorstellung zugleich. Für die Satzfolge ergeben sich daraus zwei prinzipiell verschiedene Entfaltungsmöglichkeiten. Beginnt das folgende Korrelat die Leervorstellung des vorangegangenen im Sinne der Antizipation aufzufüllen, dann geschieht eine zunehmende Sättigung der evozierten Erwartung. [...] Anders entfalten sich jene Satzfolgen, in denen die Korrelate die ihnen vorgegebenen Erwartungen modifizieren oder gar enttäuschen. Wecken die Leervorstellungen der einzelnen Korrelate zunächst einmal die Aufmerksamkeit für das Kommende, so wird die Modifikation der Erwartung durch die Satzfolge nicht ohne Rücksicht auf das vorher Gelesene bleiben. (Ebd., S. 181f.)

Der Begriff der Leerstelle meint (anders als vielleicht im Allgemeinen angenommen, nicht einfach das Nicht-Gestaltete, sondern) ein Phänomen, das sich im Verstehen einer linear angeordneten syntaktischen Abfolge ergibt. Der einzelne Satz könne niemals das Gesamte des Gemeinten zum Ausdruck bringen und zwingt die Lesenden daher in die Formulierung von Erwartungen. Pragmatische Texte, die ihre Funktion erfüllen, sind in der Lage, die Erwartungen entsprechend zu steuern

und offene Fragen weitgehend aufzuklären. So können sie ihre Funktion in den pragmatischen Kontexten, zu denen sie gehören, erfüllen. Literarische Texte hingegen würden sich einer solchen Klärung hin zur Eindeutigkeit entziehen, weil sie keine konkrete Wirklichkeit denotierten. Erwartungen der*des Leserin bzw. Lesers mögen so enttäuscht werden. Es entstehen Verstehensbewegungen in verschiedene Richtungen, insofern das bereits Verstandene im Zuge des später Gelesenen eine Revision erfährt bzw. nicht für alle Erwartungen eine Klärung ihrer Geltung möglich ist. Es ist die von „Unbestimmtheitsbeträgen“ (ebd., S. 45) bestimmte Textstruktur, die die Erfahrung des Lesens steuert, aber eben nicht umfassend determiniert.

Diese Text-Leser*in-Interaktion stellt die Bedingung der Möglichkeit von Sinnerfahrung als Wirkung perzeptiver Vorgänge dar. Weil die Leser*innen verschieden sind, kann der literarische Text auch nicht auf einen bestimmten Sinn reduziert werden. Vielmehr müsse sich die Frage nach dem Sinn eines literarischen Textes auf dessen Sinnpotential beziehen (vgl. ebd., S. 49). Die von Iser analysierten Momente der Sinnkonstitution seien demgegenüber „intersubjektiv“ (ebd., S. 47). Nähme man nur die Textstruktur in den Blick, könnte man nicht mehr als eine Darstellungstechnik beschreiben, und fokussierte man nur auf die Lesenden, müssten sich die Aussagen auf psychologische Strukturen beschränken (vgl. ebd., S. 39). Damit werden die Pole von Subjekt und Objekt in Isters phänomenologischer Analyse gleichsam aufgelöst.

Was bedeuten nun all diese Überlegungen für die Frage nach der Geltung von Interpretationsaussagen? Iser berichtet von dem Vorwurf der Willkür von Interpretationsaussagen, der seinen Überlegungen entgegengebracht wurde (vgl. ebd., S. 44). Er antwortet darauf in verschiedener Hinsicht. Zunächst kritisiert er auf der Grundlage seiner Überlegungen, die Möglichkeit von Sinnkonstitution betreffend, eine bestimmte im 19. und auch noch im 20. Jahrhundert verbreitete Rezeptionsvorstellung als inadäquat: Dort, wo Leser*innen ihren Beitrag zum Text verkennten, diene ihnen die Interpretation dazu, den in ihren Augen in den literarischen Text eingeschriebenen Sinn zu ermitteln. Ist dieser erfasst, scheint der Text gleichsam auf diesen reduziert. In der Ansicht Isters führe eine solche Auffassung dazu, dass der literarische Text mit dem Interpretationsergebnis seinen Dienst erfüllt habe, was Iser keineswegs stehen lassen möchte:

Gelingt es, den Sinn als den eigentlichen Kern des Werks aus dem Text herauszulösen, dann ist das Werk verbraucht, weshalb die Interpretation mit der Konsumierbarkeit von Literatur zusammenfällt. Ein solches Verbrauchwerden ist aber nicht allein für den Text fatal, denn es fragt sich, worin die Funktion der Interpretation eigentlich noch gründen soll, wenn sie das Werk durch die ihm entrissene Bedeutung als leere Schale hinterläßt. (Ebd., S. 14)

Die Fokussierung auf eine „dargestellte Bedeutung“ verkenne, dass diese Herangehensweise auf eine bestimmte Perspektive auf den literarischen Text beschränkt bleibe (ebd., S. 49). Auch eine Argumentation über scheinbar objektiv gegebene Merkmale des Textes offenbare nur einen individuellen Blick auf denselben.²⁷

Eine zweite Antwort ergibt sich aus der Konstruktion von Textmodellen, die für Iser „heuristische Entscheidungen“ (ebd., S. 87) darstellen. Ganz im Sinne seiner phänomenologischen Analyse von Verstehensprozessen heißt das: „Der Text als die Sache ist niemals als solcher, sondern nur in einer bestimmten Weise gegeben, die durch das Bezugssystem entsteht, das zu seiner Erfassung gewählt worden ist.“ (Ebd., S. 87)

Es ist eigentümlich, dass Iser von diesem eher relativistischen Standpunkt aus Überlegungen entwickelt, die auf die Klärung der Frage nach der Geltung von Interpretationsaussagen bezogen werden können.²⁸ Dabei knüpft er an die Analyse von Austin an, der die literarische, verstanden als fiktive Rede²⁹ als „parasitär“ bezeichnet, weil sie zwar der pragmatischen Rede ähnele, jedoch kontext- und situationslos sei und

²⁷ „Objektiv gegebene Merkmale für eine bestimmte Vorliebe in Anspruch zu nehmen, macht das Werturteil noch nicht objektiv, sondern objektiviert die subjektiven Präferenzen des Urteilenden.“ (Iser 1876, S. 47) Möglicherweise formuliert Iser an dieser Stelle eine sehr indirekte Kritik gegen strukturalistische Herangehensweisen.

²⁸ Man mag diesen Ansatz zunächst als in sich widersprüchlich auffassen. Doch liegt hier wohl eine Kantische Denkfigur vor. Die von Iser beschriebene Verstehensstruktur beschreibt das Verstehen aller Leser*innen und ist insofern transsubjektiv. Jenseits dieser Struktur kann es kein Verstehen geben. Ein Textmodell, das diese nicht einbezieht und also von einer objektiv gegebenen Textbedeutung ausgeht, trägt der fundamentalen Einsicht in das Verstehen wohl nicht Rechnung, ist aber natürlich möglich im Sinne einer Konvention, die das Leseverhalten bestimmt. Nur täuschen sich diese Leser*innen, wenn sie meinen, einem objektiven Textsinn auf die Spur kommen zu können, weil ihr Verstehen von nicht reflektierten Verstehenspräferenzen abhängt.

²⁹ Dies ist freilich nicht das einzige relevante Kriterium, das zur Bestimmung des Literarischen herangezogen werden kann. Im Gegenteil, der Diskussionsstand scheint dahingehend zu einem Konsens gekommen, dass nicht alles Literarische fiktiv ist und nicht alles Fiktive den Rang anspruchsvoller Literatur einnehmen muss.

deshalb keine kommunikative Funktion übernehmen könne (vgl. Abschnitt 1.4.2). Dem widerspricht Iser:

Die Tatsache, daß fiktionale Sprachverwendung nicht im gegebenen Kontext eines aktuellen Handlungszusammenhangs aufgeht, kann nicht bedeuten, dass sie nichts bewirkt. Gewiß, ihr ‚Gelingen‘ ist ungleich bedrohter als das einer explizit performativen Äußerung, und das von ihr Bewirkte läßt sich vielleicht auch nicht als Handlung im strengen Sinne qualifizieren. Doch selbst wenn man diese Umstände als ausreichend erachten würde, um sie als leer zu qualifizieren, so verschwindet damit nicht die ihr eigene pragmatische Dimension. (Ebd., S. 99)

Die kommunikative Funktion von fiktionalen Texten besteht Iser zufolge darin, dass sie Konventionen von Sprechakten zur Darstellung bringe (vgl. ebd., S. 99f.). Dabei nehme der literarische Text gleichsam eine Auswahl vor, weshalb er die Welt nicht abbilde, sondern eine eigene Welt erschaffe. Doch auch zwischen der Textwelt und den in ihr zum Ausdruck kommenden Wertvorstellungen und den Leser*innen bestünden nicht notwendig Übereinstimmungen, vielmehr sei es wahrscheinlich, dass auch hier erhebliche Unterschiede bestehen (vgl. ebd., S. 109). Diese Diskrepanzen sind für Iser nun der Motor der Kommunikation zwischen Leser*in und Text (ebd.), in deren Verlauf sie zur „Konvergenz“ (ebd.) gelangen sollen. Die Kommunikationssituation gelingt folglich genau dann, wenn dies eintritt. Hierin wird eine Denkfigur Gadamer erkennbar. Iser beschreibt hier nämlich, ohne selbst darauf einzugehen, eine Variante des hermeneutischen Zirkels: Konzepte der Lesenden, die sich im Verlauf der Textrezeption bilden, werden nach und nach durch die Informationen des Textes präzisiert. Auf diese Weise können Leser*innen mit der Unbestimmtheit des Textes umgehen, diese werde in dem Prozess gleichsam „ausgeglichen“ (ebd., S. 111).³⁰ Leser*in und Text schaffen die Kommunikationssituation quasi im Rezeptionsprozess. Entspricht dieser den von Iser beschriebenen Strukturen, so gelling die

³⁰ „Funktioniert die Beziehung von Text und Leser nach dem Modell selbstgesteuerter Systeme, dann vollzieht sich dieses Verhältnis in einer von ihm selbst erzeugten dynamischen Situation. Diese besagt, daß im Rückmeldeeffekt ständig Eingaben in den Wirkungsvorgang erfolgen, die eine situative und momentane Verständigung mit dem Text beinhalten. Die vielen situativen Verständigungen werden ihrerseits durch Rückmeldeeffekte korrigiert, um größere integrative Verständnisleistungen erzielen zu können. Verständigung mit dem Text kommt daher über die latente Selbstkorrektur der vom Leser gebildeten Signifikate zustande.“ (Iser 1976, S. 111f.)

Kommunikation und so muss die Interpretationsaussage Geltung beanspruchen können.

Letztlich bleibt Iser's Position zu dem Thema aber zu vage. Denn aus seinen Überlegungen wird der ontologische Status der von ihm analysierten phänomenologischen Prozesse nicht weitreichend genug deutlich: Haben sie wirklich den Status einer allgemeinen Struktur, kann Iser nicht erklären, wie es überhaupt zu Fehldeutungen kommen kann. In solchen Fälle funktioniert die Text-Leser*in-Interaktion nicht, doch ob und wie ein Misslingen derselben überhaupt zustande kommen kann, spart Iser in seinen Analysen aus. An dieser Stelle wird dann doch ein deutlicher Unterschied zur kognitionspsychologischen Leseforschung erkennbar. Zwar werden auch hier die für das Verstehen notwendigen kognitiven Operationen beschrieben, doch diese sind erlernbar und folglich nicht jeder*m Leser*in gleichsam in die Bewusstseinsstrukturen eingeschrieben.

1.3.3.4 Leser*in und Text (3): Umberto Ecos semiotischer Ansatz

Umberto Eco präsentiert ein dichtes terminologisches Netz, und zwar nicht nur, um seiner eigenen Position Ausdruck zu verleihen, sondern auch um die Debatte rund um die Frage, was Interpretation sei, überhaupt erfassen zu können. Dazu greift er die allgemein bekannte Unterscheidung von *intentio auctoris*, *intentio operis* und *intentio lectoris* auf (vgl. Eco 2005/1987, S. 60), die sich zur Klärung der Frage, was literarisches Interpretieren genau ist, etabliert hat. Geht es darum, die Aussageabsicht der*s Autorin bzw. Autors oder eine im Text aufgrund seiner textuellen Struktur bestehende eigene Bedeutung zu erfassen oder die Bedeutung, die die Lesenden aufgrund ihrer individuellen Lesepräferenzen im Text zu erkennen glauben? Die Unterscheidung macht offensichtlich, dass die Geltung von Interpretationsaussagen vom jeweiligen Ansatz abhängt. Letztlich ist dies jedoch nur eine unterstützende Unterscheidung, weil die Vielzahl der Positionen nicht allein anhand dieser Unterscheidung erfasst werden können.

Weiterhin unterscheidet Eco zwischen der „generativen Methode“ und der „interpretativen Methode“ (ebd.). Während für erstere der Umgang mit literarischen Texten durch die Frage bestimmt ist, welchen Regeln die Textproduktion folgte, meint die zweite die hermeneutische Option der Textauslegung. Interessanterweise, so führt Eco aus, seien beide An-

sätze offen dafür, nach der Intention auf allen drei Ebenen zu fragen: Fragt man also nach den Regeln, die einen Text generieren, so können diese Regeln als Regeln der Autorin oder des Autors, als Regeln des Textes oder als Regeln der Rezipient*innen aufgefasst werden. Ebenso ist es möglich, dass sich die hermeneutische Tätigkeit auf den Sinn der*s Autorin bzw. Autors, den Sinn des Textes oder den Sinn der Lesenden richtet (ebd.).

Das Besondere an diesen Unterscheidungen besteht darin, dass Theorien der Literatur besser verortet werden können. So fragen etwa strukturalistische Ansätze nach den Regeln, die einen Text konstituieren bzw. nach denen ein*e Autor*in einen Text konstituiert hat (oder machen hierzu keine ausdrückliche Unterscheidung). Auch gibt es im weitesten Sinne hermeneutische Ansätze, die den Text als Spiegel der Leser*inintention betrachten, wie dies etwa bei Bernd Scheffer der Fall ist. Schließlich machen die Anfänge der hermeneutischen Tradition etwa bei Schleiermacher deutlich, dass der Bezug zur Autor*inintention einmal ein gängiges Konstrukt war.³¹ Bezüglich der Geltungsfrage können diese Positionen auf den ersten Blick deutliche Kriterien in Anschlag bringen: Diese bestehen dann entweder in der Position der Autorin oder des Autors oder in der scheinbar objektiven Analyse von Textmerkmalen oder eben in den Lesepräferenzen der Rezipient*innen.

Die Entwicklung der (von seinem Standpunkt aus betrachtet) jüngeren Literaturtheorie lasse nun aber in diesen Bezugsgrößen einen Paradigmawechsel erkennen. Eco diagnostiziert:

Während der letzten Jahrzehnte wurden wir Zeugen eines Paradigmawechsels auf dem Gebiet der Theorien zur Textinterpretation. Die Rolle des Adressaten in Rechnung zu stellen, mußte in einem strukturalistischen Rahmen als störendes Eindringen gelten [...] Im Gegensatz dazu hatten Literaturtheoretiker sowie Linguisten und Semiotik während der 70er Jahre ihr Interesse auf den pragmatischen Aspekt des Lesens konzentriert. [...] Mir scheint die all diesen Theorien zugrunde liegende Annahme die folgende zu sein: Das Funktionieren von Texten [...] kann erklärt werden,

³¹ Die Interpretation literarischer Texte ist nach Schleiermacher dann erfolgreich, wenn es den Lesenden in einem divinatorischen Akt gelingt, sich in die*n Autor*in hineinzusetzen: „Die divinatorische [Methode] ist die, welche, indem man sich selbst gleichsam in den anderen verwandelt, das Individuelle unmittelbar aufzufassen versucht.“ (Zitiert nach Kämper-van den Boogaart 2012, S. 222).

indem man nicht nur ihre generierende Kraft in Betracht zieht, sondern auch [...] die Rolle, die der Adressat spielt [...] (Eco 2005/1987, S. 49f.).

So stellt sich nicht nur die Frage, wie das Verhältnis zwischen dem Subjekt und dem Objekt der Interpretation zu beschreiben sei, sondern auch, welche Kriterien für die Geltung von Interpretationsaussagen in Anschlag gebracht werden können. Die Frage ist von entschiedener Relevanz, spiegeln sich diese Ansätze doch im Gebrauch von Termini, die in der Deutschdidaktik oder im schulischen Kontext Verwendung finden. Als Beispiele können die Mehrdeutigkeit literarischer Texte oder die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses genannt werden, die ja auch in Spinners elf Aspekten des literarischen Lernens Benennung finden. Genauso zeigt der Aspekt, wonach „subjektive Involviertheit und genaue Textwahrnehmung“ miteinander „ins Spiel“ gebracht werden sollen (Spinner 2006, S. 8), dass Leser*in und Text nicht voneinander getrennt werden.

Wie stellt sich nun also Umberto Eco das Miteinander von Leser*in und Text vor? Welche Geltungskriterien bietet er den Lesenden an, um ihre Interpretationen kritisch zu prüfen? Für seine Theorie ergänzt er das Dreigespann von Autor*in, Text und Leser*in durch die Begriffe des „Modell-Autors“ und „Modell-Lesers“. Dabei wird erkennbar, dass sich Eco ausdrücklich der Geltungsfrage widmet:

Ich werde behaupten, daß eine Theorie der Interpretation – auch wenn sie davon ausgeht, daß Texte offen für multiple Lesarten sind – von der Möglichkeit ausgehen muß, einen Konsens zu erreichen; wenn schon nicht in bezug auf die unterschiedlichen Bedeutungen, die ein Text ermutigt, so doch zumindest in bezug auf jene, die der Text entmutigt. Da literarische Texte heute als Phänomene endloser Semiose par excellence betrachtet werden, lohnt es, das Problem der Textualität an der Stelle zu diskutieren, wo sich der eigentliche Begriff von ‚Text‘ in einem Wirbel von individuellen Lektüren aufzulösen scheint. (Eco 2005/1987, S. 51)

Zunächst zur*m Leser*in: Dieser*m stehen im Umgang mit literarischen Texten drei Optionen offen: Er kann einen Text einfach in seiner wörtlichen Bedeutung lesen (vgl. Eco 2005/1987, S. 64f.). Interpretiert er ihn, so weist er ihm eine Bedeutung zu (semantische Interpretation) oder fügt zu dieser zusätzlich eine Erklärung der Interpretation an (kritische Interpretation). Während die kritische Interpretation nach den

Texteigenschaften fragt, die das Verstehen der Rezipierenden bedingen (vgl. ebd.), kann die bloße Suche nach einem Verständnis des Textes auch dazu führen, dass man ein Fehlverständnis entwickelt und auf den Text etwas appliziert, was dessen Funktionsweise nicht rechtfertigt. Diese Art der Interpretation ist für Eco im Kern ein „Gebrauch“ der Literatur. Doch heißt er es gut?

Seiner Meinung nach arbeiten viele literarische Texte zum einen mit Strategien, die Leser*innen dazu verleiten, sich ganz der Geschichte zu überlassen, für kritische Lesende aber legen sie auch Spuren, die ihnen die erfahrene Wirkung erklärbar machen (vgl. ebd., S. 76f.). Die Texte arbeiteten entsprechend mit zwei verschiedenen Leser*in-Modellen – eben der Vorstellung naiver Leser*innen, die sich ganz der Geschichte überließen, und der Vorstellung kritischer Prüfer*innen, die die Textur zu begreifen versuchten. In diesem Sinne kann der Gebrauch eines Textes allein noch nicht hinreichende Grundlage für die Kritik an dieser Art von Literaturrezeption sein.³²

Wenn Eco nun also die Interpretation im eigentlichen Sinne als die beschriebene kritische Interpretation begreift, so treffen sich „Modell-Leser“ und *intentio operis*, von verschiedenen Seiten den Text präsentierend, in einem Punkt. Deshalb ist die*der empirische Leser*in auch keinesfalls mit dem „Modell-Leser“ zu identifizieren, sondern dieser sei nur „ein Akteur, der Konjekturen zu der Art von Modell-Leser anbringt“, wie er durch den Text „postuliert“ sei (ebd., S. 73). Diese bestehen darin, den Absichten des Textes nachzukommen, die Eco mit dem „Modell-Autor“ identifiziert (vgl. ebd.), der nun wiederum unbedingt von der*dem empirischen Autor*in zu unterscheiden sei.

Obleich Eco mit diesen Vorstellungen die*den Leser*in des Textes als wesentlichen Teil der Semiose begreift, so muss doch klar sein: Interpretation in dem von ihm verstandenen Sinne ist alles andere als der Gebrauch des literarischen Textes für einen dem Text selbst fremden

³² Andererseits kritisiert er eine Literaturkritikerin heftig, wenn er schreibt: „Unglücklicherweise ist diese schöne Textanalyse durchwoben von biografischen Bemerkungen, die Schlüssigkeiten, die aus dem Text zu gewinnen sind, mit Aspekten von Poes Privatleben verbindet (die aus außertextlichen Quellen gewonnen werden). Wenn sie sagt, daß Poe von jenem Bildeindruck beherrscht gewesen sei, den er als Kind empfang, als er seine Mutter, die an Schwindsucht gestorben war, auf dem Katafalk liegen sah, wenn sie behauptet, daß er in seinem Erwachsenenleben und seinem Werk auf morbide Weise von Frauen mit Gesichtszügen von Toten angezogen wurde; wenn sie seine Geschichten so liest [...] – dann gebraucht sie die Texte, anstatt diese zu interpretieren.“ (Eco 2005/1987, S. 72)

Zweck. Vielmehr sieht er beide Pole aufeinander bezogen: der Text antizipiert eine bestimmte Wirkungsweise, die er mit dem Begriff des „Modell-Lesers“ erfasst, und die Rezipient*innen suchen den „Modell-Autor“ mit Blick auf die dem Text eingeschriebene Textur. Mehrdeutigkeit eines Textes kann nur dort das Ergebnis von Leseprozessen sein, wo dies aufgrund der Eigenschaften des Textes begründbar ist.

So ist der Text mehr als ein Parameter, den man gebraucht, um Interpretation zu rechtfertigen; der Text ist ein Objekt, das die Interpretation im Verlaufe ihrer zirkulären Anstrengungen um die eigene Schlüssigkeit bildet auf der Basis dessen, was sie als ihr Resultat erschafft. Ich schäme mich nicht, daß ich auf diese Weise den alten und immer noch gültigen hermeneutischen Zirkel definiere.“ (Eco 2005/1987, S. 73).

Die gleiche Überlegung ermögliche auch die Falsifikation von Interpretationen, die nicht mit der „internen Kohärenz des Textes“ (Eco 2005/1987, S. 73) übereinstimmen.

Ecos Ergebnis besitzt Plausibilität: Wo der literarische Text eindeutig auf das lesende Subjekt bezogen wird, löst er sich gleichsam auf. Gleiches gilt für die eindeutige Zuordnung der Intention (der*s Autorin oder Autors) zur Bedeutung des Textes. Auch hier löst sich der literarische Text auf, weil der „Offenheit“ des Werkes, um Ecos Formulierung zu verwenden, auf diese Weise keine Rechnung getragen wird. Als Ausweg bieten sich auf der einen Seite sprechakttheoretische Überlegungen an, die die Unterscheidung zwischen dem Intendierten und dem Gemeinten ermöglichen und von denen erkennbar ist, dass sie auf die Kommunikation zwischen dem literarischen Text und der*dem Leser*in übertragbar sind. Auf der anderen Seite helfen Überlegungen, wie wir sie bei Iser und insbesondere eben bei Eco finden, die die Lesenden auf den Text und die in ihm angelegten Bedeutungen verpflichten.

Dass Eco Ansatz weitreichende Akzeptanz hat, wird durch die Rezeption seiner Überlegungen deutlich, wie sich durch den exemplarischen Verweis auf die Forschung zum LUK-Projekt (vgl. z. B. Frederking/Meier/Stanat/Dickhäuser (2008), Frederking/Meier/Brüggemann/Gerner/Friedrich (2011)) zeigen lässt. Dass die Geltungsfrage auch in der Deutschdidaktik keinesfalls undiskutiert ist, zeigen nicht nur Ausführungen bei Frederking u. a., sondern auch ein Aufsatz Zabkas (1999) zur terminologischen Klärung der Rede von „objektiver“ Bedeutung literarischer Texte sowie die Geltung von Interpretationsaussagen betreffende

Unterscheidungen in *Pragmatik der Literaturinterpretation* (2005). Schon 1999 zeigt sich der im Folgenden noch darzulegende argumentative Weg über sprechakttheoretische Ansätze, der Zabkas Nachdenken über Praxen im Umgang mit Literatur maßgeblich prägt, damals jedoch aus der Perspektive der Hörer (Zabka nimmt Bezug auf Bach/Harnish 1979). Bezüglich eines radikalen Subjektivismus des Lesens kann Zabka zufolge ins Feld geführt werden, dass ein literarischer Text auf das von ihm Gemeinte hin analysierbar ist, ohne ihn auf eine Intention der Autorin oder des Autors festzulegen, weil zwischen dem subjektiv Gemeinten und dem objektiv Verstehbaren zu unterscheiden sei. In diesem Sinne kann demnach durchaus von einer „objektiven“ Bedeutung des Textes gesprochen werden. Bei der Prüfung von Interpretationsaussagen greife man dabei nicht nur auf das jeweils Verstandene zurück, es müsse auch in einen Zusammenhang mit dem Kontext der Äußerung, der Bedeutung der sprachlichen Zeichen im allgemeinen Sprachgebrauch und ihrer wörtlichen Bedeutung gestellt werden (vgl. Zabka 1999, S. 11). Dennoch hält Zabka fest, dass Leser*innen um die Rede von einer*em Autor*in nicht umhin kommen, auch hält er die Unterscheidung von Autor*inintention und Textintention für wenig plausibel. Helfen könne jedoch Ecos Terminus des „Modell-Autors“, um der Neigung von Lesenden, Bedeutung auf eine Autor*inintention zu beziehen, entgegenzukommen. Die Interpretationshypothesen könnten so im Bewusstsein der Lesenden auf die Vorstellung einer*s Autorin bzw. Autors bezogen werden.

So überzeugend Zabkas Überlegungen an dieser Stelle sind, so wird doch das Problem, vor dem die didaktische Theoriebildung hier steht, sehr deutlich: Wie soll Lernenden vermittelbar sein, dass Leser*innen zwar von Autor*innen reden, diese aber als Personen und tatsächliche Menschen gar nicht meinen (sollen), sondern eher die in einen Text eingeschriebene Struktur, die die Textrezeption lenkt? Wie soll Lernenden die Differenz von Intendiertem und Gemeintem vermittelbar sein? Und wie sollen sie darüber hinaus eine angemessene Rede von „objektiv“ pflegen können, ohne bereits all die komplizierten Unterscheidungen, die mit dem Begriffspaar „objektiv“ und „subjektiv“ einhergehen, verstanden zu haben?

Es zeigt sich: Zwischen den extremen Positionen eines umfassenden interpretatorischen Subjektivismus auf der einen Seite und der Reduktion des Textsinns auf die Autor*inintention auf der anderen können Re-

geln bezüglich der Geltung von Interpretationsaussagen durchaus formuliert und literaturtheoretisch begründet werden. Zentrale Positionen der Literaturtheorie konvergieren bei aller Verschiedenheit der Argumentation in der Auffassung, dass das Verstehen bzw. die Interpretation des literarischen Textes sowohl diesen als auch die Lesenden einbeziehen muss. Die Rede von einer „objektiven“ Deutung ist möglich, ohne den literarischen Text auf eine bestimmte (womöglich von der*dem Autor*in intendierten) Bedeutung zu reduzieren und zugleich dem konstitutiven Beitrag der Leser*innen für die Genese der Deutung Rechnung zu tragen. Keinesfalls stellt dieser Schritt den literarischen Text der Willkür anheim, vielmehr erlaubt er die Formulierung von regulativen Regeln der Interpretation, die den Rezipierenden Grenzen der Textauslegung aufzeigen. Solche regulativen Vorstellungen, die sich einerseits literaturtheoretisch herleiten lassen, sind andererseits vor allem in einer interpretativen Praxis entstanden (vgl. Klausnitzer 2015, S. 153).

Der Ansatz, den Umgang mit Literatur als ein Handlungsfeld zu beschreiben, impliziert, dass verschiedene Praxen des Umgangs mit Literatur möglich sind. Dass es hier durchaus Unterschiede gibt, machen Grafs Ergebnisse zu den Lesemodi offenkundig (vgl. Graf 2004). Darüber hinaus kann eine weitere Systematisierung versucht werden, um damit das Handlungsfeld der Interpretation im schulischen Kontext genauer zu erfassen. Thomas Zabkas Unterscheidung verschiedener Interpretationshandlungen soll hierfür das analytische Instrumentarium liefern.

1.3.4 Thomas Zabka, *Pragmatik der Literaturinterpretation* (2005)

Thomas Zabka unterscheidet in seiner Studie *Pragmatik der Literaturinterpretation* verschiedene Hinsichten, in denen von Interpretation gesprochen werden kann. So definiert er in der Einleitung:

Als Interpretation wird in dieser Studie die aktive geistige Herstellung oder die sprachliche Artikulation eines Verstehens bezeichnet, nicht aber dieses selbst. (Zabka 2005, S. 12, kursiv a. a. O.)

Die Interpretation ist eine im weitesten Sinne sprachliche, d. h. im Medium von Zeichen erfolgende Handlung, die einem Zeichen oder Zeichenzusammenhang oder einem aus Zei-

chen bestehenden oder als zeichenhaft verstandenen Gegenstand Bedeutung zuweist. (Ebd., S. 14, kursiv a. a. O.)

Eine erste Unterscheidung betrifft damit den Prozess des Interpretierens einerseits und den Äußerungsakt der Interpretation andererseits. Die von Zabka verwendete Systematik ist dabei an die Sprechakttheorie mit ihrer Unterscheidung in propositionale und illokutionäre Sprechakte (Austin 1962, Searle 1971) angelehnt, sodass er weiter definiert:

Der Begriff der Interpretation bezeichnet keine bestimmte illokutionäre Handlung, sondern all jene Handlungen, die ausgeführt werden, indem jemand einem Zeichen oder Zeichenzusammenhang oder einem aus Zeichen bestehenden oder als zeichenhaft verstandenen Gegenstand bestimmte Bedeutungen zuweist. (Ebd., S. 18, kursiv a. a. O.)

Den Ausgangspunkt für seine Analyse stellt die von Hermerén geprägte Formel „X interpretiert Y als Z für U in order to V“ (ebd., S. 23) dar, die er in einem späteren Aufsatz um zwei weitere Komponenten, den Modus und die Äußerungsform der Interpretation, ergänzt: „X interpretiert Y im Modus T als Z für U mit dem Zweck V in der Äußerungsform W“ (Zabka 2015, S. 314).

Die von Zabka analysierte kommunikative Ausrichtung geht nun deutlich über jene Versuche hinaus, die die Bedeutung von Anschlusskommunikation für das literarische Lernen (z. B. bei Spinner) hervorheben, indem er jegliche interpretierende Äußerung als ein Handeln versteht und seine Überlegungen in eine Systematik interpretatorischen Handelns münden. Die folgende Darstellung fokussiert zunächst auf die Analyse des propositionalen Kerns der Interpretationsaussagen und im Anschluss auf die von Zabka unterschiedenen Illokutionen. Die Darstellung der Position erfolgt detailliert, weil sie nicht nur für die theoretische Grundlegung meiner Arbeit relevant ist, sondern auch, weil die gebotenen Unterscheidungen ein zentrales Analyseinstrument des Datenmaterials darstellen sollen. Deutlich wird auch, dass Zabka die Rolle von Konventionen für den Verstehensprozess mit anderen Autoren wie Klausnitzer teilt.

1.3.4.1 Analyse des propositionalen Kerns von Interpretationsäußerungen

In seiner Analyse der propositionalen Interpretationshandlungen fokussiert Zabka zunächst auf den ersten Teil der soeben zitierten Formel „X interprets Y as Z“. Erst im zweiten Schritt wird die pragmatische und kommunikative Einbettung geklärt, also dieser Teil der Formel: „[...] in order to V“.

Welche Bestandteile können nun für eine Proposition benannt werden? Im Rahmen seiner Analyse unterscheidet Zabka die interpretierten Textstellen (= Interpretandum, Erstbedeutung) von den Begriffen, die zur Interpretation herangezogen werden (= Interpretament, Zweitbedeutung). Interpretandum und Interpretament werden auf eine bestimmte Weise aufeinander bezogen, was Zabka als den Verweisungsmodus bezeichnet (vgl. ebd., S. 24). Interpretiert werden könnten grundsätzlich alle Elemente eines Textes. In den meisten Fällen jedoch griffen Leser*innen auf „Selektions-Konventionen“ (Zabka 2005, S. 26) zurück. Auch die subjektiven „Verstehenskontexte“ spielten bei der Auswahl der als signifikant erkannten Textstellen eine maßgebliche Rolle (ebd.). Interpretation entsteht nun in einem weiteren Schritt dadurch, dass die zur Interpretation ausgewählten Textstellen eine Art „Prätext“ (ebd., S. 28) der Interpretation bilden, der „eine eigene grammatische und damit zugleich eine eigene semantische Struktur“ hat, „die mit der Struktur des kompletten Textes normalerweise nicht identisch ist“ (ebd., S. 30f.). Gemeint ist, dass Leser*innen Zusammenhänge zwischen einzelnen Elementen des Textes herstellen.

Für die Zuschreibung von Bedeutung würden nun diejenigen Wissenssysteme aktiviert, die den Lesenden relevant erscheinen bzw. auf welche sie zurückgreifen können. Während ein*e Leser*in zum Beispiel etwas über den Entstehungskontext eines literarischen Textes weiß, bleibt ein*e andere*r vielleicht allein im Rahmen ihres bzw. seines Alltagswissens. Während einzelne Leser*innen über ästhetisches Wissen verfügen, beziehen andere einen gelesenen Text auf ein nicht-literarisches Fachwissen. Wieder andere aktivieren hauptsächlich normative Vorstellungen und beziehen sie auf den Text (vgl. ebd., S. 34ff.). Auch hier entsteht ein Prätext, der sich unterschiedlich differenziert und ausführlich auf die jeweiligen Wissenssysteme bezieht. Gerade im Kontext von Interpretationen mag es hierbei zu Verknäppungen kommen, wenn etwa nur

einzelne Aspekte einer Theorie zur Interpretation genutzt würden, während der Interpret andere außer Acht lasse (vgl. ebd., S. 37).

Mit der Auswahl von zu interpretierenden Textstellen und der Zuschreibung von Bedeutung ist die Interpretationsaussage jedoch noch nicht vollständig beschrieben. Denn zwischen Interpretandum und Interpretament sei eine Beziehung, die für Zabka durch den „Verweisungsmodus“ (ebd., S. 39-58) bestimmt ist. Unterschieden werden folgende Verweisungsmodi:

1. Erst- und Zweitbedeutung haben eine formale Beziehung, zum Beispiel: a) Einzellemente können auf eine umfassende Zweitbedeutung bezogen sein, b) viele Textelemente können einem umfassenden Interpretationsgedanken zugeordnet werden u.s.w.
2. Es gibt eine zweite Ebene der formalen Beziehung zwischen Erst- und Zweitbedeutung, nach der gefragt wird, wie deutungsaffin ein Textelement ist. Kann ihm nur eine Bedeutung zugewiesen werden oder mehrere oder gar unendlich viele?
3. Die inhaltliche Relation zwischen Erst- und Zweitbedeutung, die in einem Verweisungsunterschied besteht, der durch den Unterschied von Metonymie, Synekdoche und Metapher aufgezeigt wird.
4. Weiterhin können sich inhaltliche Relationen über die interne Logik von Erst- und Zweitbedeutung ergeben. Auf diese Weise lassen sich Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede der Strukturen innerhalb der beiden Bedeutungsebenen bezüglich kausaler, lokaler und temporaler Bezüge feststellen.
5. Leser*innen formulieren Werturteile bezüglich des Beitrags von Erst- und Zweitbedeutung zum Sinn eines Textes. So kann der eigentliche Textgehalt in der Erst- oder Zweitbedeutung gesehen oder beiden Bedeutungsebenen gleichgewichtig zugewiesen werden. Welche Position ein*e Sprecher*in bzw. Schreiber*in hier einnimmt, wird vor allem durch seinen*ihren Sprachgebrauch deutlich. So besteht ein Unterschied zwischen beispielsweise „Y spielt auf Z an“ und „Y exemplifiziert Z“.
6. Schließlich verstehen Leser*innen ein Textelement auch unterschiedlich, weil sie in verschiedenen mentalen Repräsentationsformen denken. So mag es Rezipient*innen geben, für die der Text eher bildhafte Vorstellungen anspricht, für andere wiederum eher Analogien. Neben jenen nennt Zabka weiterhin Prototypen, formale Strukturen und Begriffsschemata als mögliche mentale Repräsentationsformen (für die Punkte 1-6: ebd., S. 39-58).

Was sind die Konsequenzen dieser Analysen? Sie machen deutlich, dass es viele verschiedene Weisen gibt, in denen Aussagen über einen Text

formuliert werden oder auf diesen Bezug nehmen. Mit Hilfe der Unterscheidungen Zabkas können Diskurse über Literatur nun über die Definition ihrer Zielsetzung genauer beschrieben werden, zum Beispiel hinsichtlich

- 1) der Konventionen, die die Auswahl des Interpretandums bestimmen,
- 2) der Wissensbereiche, die für die Interpretation hinzugezogen werden und schließlich
- 3) der vorkommenden Verweisungsmodi.

Den Diskursbegriff an dieser Stelle wieder einbeziehend, bedeutet das, dass die Kommunikation über literarische Texte nur gelingen kann, wenn hinsichtlich der Präferenzen der an der Kommunikation Teilnehmenden entsprechende Transparenz besteht und deutlich wird, welche Grenzen in den einzelnen Interpretationsgemeinschaften hinsichtlich der genannten Aspekte bestehen.

1.3.4.2 Unterscheidung von Sprechakten

Welche Systematik bietet Zabka nun bezüglich des zweiten Teils der von Hermerén geprägten Formel, „in order to V ...“? Im Einzelnen unterscheidet er folgende Formen der Illokution:

- a) Expressive Interpretation: Gemeint sind Sprechakte, bei denen Leser*innen ein Textverständnis zum Ausdruck bringen, ohne ausdrücklich den „Anspruch propositionaler Wahrheit“ (ebd., S. 73) zu erheben. In diesem Handlungsmodus bringen Lesende ihr Verständnis des gelesenen Textes vor, ohne „überhaupt in Erwägung zu ziehen“ (ebd., S. 74), dass dieses nicht gemeint sein könnte. Diese Form der expressiven Interpretation findet Zabka zufolge vielfach im Umgang mit literarischen Texten statt, sei es im Zitieren, Vortragen, Beschreiben, Zusammenfassen usw. Aufgrund der Unmittelbarkeit des Verstehens können „Interpretandum, Interpretament und Interpretationsweise“ (ebd., S. 74) nicht genauer unterschieden werden. Dennoch sei die „Aussagestruktur ‚Y bedeutet Z‘“ rekonstruierbar (ebd., S. 74). Der Anspruch der Interpretation ist nicht Wahrheit, sondern die Wahrhaftigkeit des Gesagten.

- b) Behauptende Interpretation: Diese Form der Interpretation basiert im Kern auf einer Feststellung über den literarischen Text und seine Bedeutung. Ausdrücklich wird in der Interpretationsaussage benannt, dass das Interpretandum mit einem bestimmten Interpretament verstanden werden könne. Der Anspruch, der an die Interpretation gestellt wird, ist demnach auch der der Wahrheit, und zwar bezogen auf das Interpretandum. Wer in diesem Modus interpretiert, „erhebt [...] den Anspruch, angemessen“ (ebd., S. 76) zu verstehen.
- c) Explanative Interpretation: Im Unterschied zur behauptenden Interpretation wird nicht mehr nur generell ein Zusammenhang zwischen Interpretandum und Interpretament festgestellt, sondern sie werden in einen erklärenden Zusammenhang zueinander gestellt. So können Leser*innen unklare Textstellen oder eine zweite, tiefere Bedeutungsschicht des Interpretandums erklären, indem sie auf das Interpretament Bezug nehmen. Dieser Modus der Interpretation kann jedoch auch vom Interpretament ausgehen und es über den Verweis auf den literarischen Text zur Erklärung bringen. Erklärendes Interpretieren werde relevant, wenn sich das Verständnis einzelner Textelemente (noch nicht) in eine kohärente Deutung einbinden lässt oder aber unterschiedliche Deutungen eines Textes vorliegen (vgl. Zabka 2003, S. 28). In der Texterklärung können sich Interpretierende unterschiedlicher Strategien bedienen, etwa der Textanalyse oder des Einbezugs von Kontextwissen (vgl. ebd.).
- d) Epistemische Interpretation: Schwerpunkt dieser Interpretationsweise ist nicht die Erklärung des Themas, sondern seine Problematisierung bzw. Erörterung. Auch hier sind verschiedene Spielarten möglich: Ist das Thema das Interpretandum, erörtert diese Form der Interpretation die Verstehensprobleme, die ein Text aufwirft (vgl. Zabka 2005, S. 79). Möglich ist aber auch die Diskussion verschiedener Deutungen mit dem Ziel, diese zu modifizieren und abzuwägen (vgl. Zabka 2003, S. 29f.). Steht hingegen das Interpretament im Zentrum der Erörterung, zielt die Interpretation auf eine Problematisierung der Zweitbedeutungen unter Bezugnahme auf den literarischen Text. Dieser dient dann einer Konkretisierung möglicher problematischer Interpretationen. Auch die Interpretationsweise selbst kann Gegenstand der epistemischen Interpretation sein (vgl. Zabka 2005, S. 79).
- e) Evaluative Interpretation: Evaluative Interpretation thematisiert vor allem das Interpretandum. Damit die Interpretation die Funktion der

- Wertung erfüllen kann, muss sie zugleich „den Geltungsanspruch der konstativen Wahrheit erfüllen“ (ebd., S. 81), d. h. das, was über einen literarischen Text ausgesagt wird, muss wahr sein, damit es Gegenstand einer Wertung sein kann. Aber auch Bewertungen des Interpretaments und der Interpretationsweise sind möglich.
- f) Legitimative/verdikative Interpretation: Bei diesem Interpretationstypus geht es entweder um die Verurteilung oder die Rechtfertigung des Gegenstandes. Sie kann damit als eine Sonderform der evaluativen Interpretation verstanden werden, insofern das Urteil bereits eine Richtung erhält.
 - g) Appellative Interpretation: Dieser Interpretationstyp ist ganz ausdrücklich auf eine*n Adressatin bzw. Adressaten bezogen, insofern er der*dem Leser*in sagt, wie er mit den Interpretationsgegenstand umzugehen hat oder „wie er sich in jenem Handlungsfeld verhalten soll, aus dem das Interpretament stammt“ (ebd., S. 85). Appellative Interpretationen können also mit wertenden Interpretationen einhergehen. Leser*innen können sie auf das Interpretandum, das Interpretament oder die Interpretationsweise beziehen.
 - h) Künstlerisch-ästhetische Interpretation: Zabka bezieht sich hier auf die Umsetzung eines literarischen Textes in ein anderes Medium bzw. die Inszenierung von Dramentexten auf der Bühne. Auch sie sind Interpretationen, weil in der Umsetzung eines literarischen Textes in ein anderes Medium Zweitbedeutungen deutlich werden können, die dem Ausgangstext zugewiesen werden. Solche Formen der Interpretation können dem behauptenden, expressiven oder epistemischen Interpretieren entsprechen. Es gibt aber auch eine weitere Form der künstlerisch-ästhetischen Interpretation, die keiner dieser drei Varianten zugeordnet werden kann: Sie stellt die ästhetische Produktion ins Zentrum der künstlerischen Tätigkeit, bei der es weniger um die Angemessenheit gegenüber dem Ausgangstext oder um eine normative Korrektheit geht als um die künstlerische Stimmigkeit.
 - i) Diskursiv-ästhetische Interpretationen: Bei diesem Interpretationstyp handelt es sich um eine Interpretationsweise, die primär dem Reden über literarische Texte verpflichtet ist (vgl.: „Die diskursive Textsorte gibt den Ton an“, ebd., S. 92). Zugleich nimmt sie für sich in Anspruch, den Interpretationstext mit literarischen Mitteln zu gestalten, um die Interpretation zu erläutern. In diese Sparte der Literaturin-

terpretation gehören Zabka zufolge „Kritiken, Essays, [Aufsätze]“ (ebd.).

Was kann nun aus den umfangreichen und komplexen Analysen Thomas Zabkas für das Verständnis des Handlungsfeldes der Literaturinterpretation gewonnen werden? Indem sie dieses ausdifferenzieren, machen seine Ergebnisse deutlich, dass es nicht nur einen Handlungstypen der Interpretation gibt. Im Einzelnen folgen diese je eigenen internen Gesetzmäßigkeiten; nur wenn diese geklärt sind, kann man erfolgreich darstellen, erörtern, evaluieren, erklären, behaupten oder gestalten. Eine behauptende Interpretation darf deshalb zum Beispiel nicht an den Maßstäben einer künstlerisch-ästhetischen Interpretation gemessen werden, und auch der umgekehrte Fall verbietet sich entsprechend. Keine der Interpretationsweisen gilt als besonders herausragend, jede hat ihren Platz im „kulturellen Handlungsfeld der Literatur“. Literarische Interpretation kann demnach ganz verschiedene Ausdrucksformen finden.

Erneut mündet die Analyse des Handlungsfeldes hier in eine Diskussion von Geltungskriterien. Der bislang erreichte Stand ist, dass objektive Aussagen über einen literarischen Text möglich sind und dass der dabei zur Anwendung gebrachte Objektivitätsbegriff die zentrale Rolle der Lesenden bei der Konstitution von Bedeutung ebenso berücksichtigen muss wie die Realität des Textes, ohne diesen in seiner Bedeutung auf eine mögliche Autor*inintention zu reduzieren. Zabkas Unterscheidung der illokutionären Anteile von Sprechakten zeigt, dass Geltungsansprüche weiter differenziert werden können, nämlich in Wahrhaftigkeit, Wahrheit, Richtigkeit und Stimmigkeit (vgl. ebd., S. 73). Diese sind sehr verschiedener Natur, insofern sie sehr unterschiedliche Bezugsgrößen haben. Während Wahrhaftigkeit auf das Individuum bezogen ist, wird die Wahrheit von Aussagen in der Regel bezogen auf ein Faktum der Wirklichkeit. Richtigkeit und Stimmigkeit sind hingegen Kriterien, die sich auf Konventionen beziehen und die damit von den Vereinbarungen der Kommunizierenden abhängen.

Diese Unterschiede werden von Zabka unter Rückgriff auf die pragmatische Interpretationstheorie, die von Karl-Otto Apel und Hans Lenk entwickelt wurde (vgl. ebd., S. 116-125), weiter erklärt. Die Theorie der beiden unterscheidet sich von anderen pragmatischen Interpretationstheorien dahingehend, dass sie verschiedene Ebenen der Interpretation be-

nennt. Die erste Ebene der Interpretation sei unhintergebar, weil sie die unserer Erfahrung zugängliche Welt zuerst konstituiert. Aus diesem Grund steht sie auch nicht zur Disposition, weil dies bedeuten würde, die Grenzen des Erfahrbaren zu verschieben. „Auf der mittleren Ebene lassen sich die *tief verankerten Gewissheiten und Denkgewohnheiten* eintragen“ (ebd., S. 120, kursiv a. a. O.). Zabka nennt hier als Beispiel die Mehrdeutigkeit literarischer Texte oder die Überzeugung, dass „Gedichte und literarische Prosa“ über ein besonders dichtes Netz interner Verweise funktionieren. Diese Gewissheiten können u. U. durchaus zur Disposition stehen, wenn sie mit einzelnen Erfahrungen kollidieren. Die dritte Ebene der Interpretation umfasst die explizit interpretierenden Äußerungen über einen Text. Dort, wo Konventionen eine Rolle spielen, müssen sie zentralen Überzeugungen darüber, was literarische Texte ausmacht, entsprechen. Dies betrifft alle Handlungstypen mit Ausnahme der expressiven Interpretation. Für behauptende, erklärende und erörternde Interpretationsaussagen gilt, dass sie sich an ihrem Wahrheitsanspruch messen lassen müssen. Sie sind demnach auf den auf eine bestimmte Weise im Erkennen konstituierten Gegenstand bezogen. Annahmen, die die Gegenstandskonstitution betreffen, sind beispielsweise, dass „Wortbedeutungen abhängig sind von den Welten und Sprachen, in denen die Wörter verwendet werden“ oder „dass der Sinn, auf den hin man einen textuellen oder textartigen Zusammenhang von Wörtern befragen kann, abhängig ist von möglichen Situationen der Sprachverwendung innerhalb der angenommenen Welt.“ (Ebd., S. 121)

Was bedeutet also die kritische Rückfrage, ob eine behauptende, erklärende oder erörternde Interpretationsaussage Geltung beanspruchen darf? Es geht um die Verständigung darüber, ob sprachliche Zeichen in einer bestimmten Weise verstanden werden können. Die Argumente speisen sich aus dem Sprachgebrauch der Sprachteilnehmer*innen. Lesende können dabei nicht einfach ihren eigenen Sprachgebrauch auf einen Text applizieren, sondern sind dazu verpflichtet, über die individuelle Perspektive hinaus sowohl synchron als auch diachron die Plausibilität ihrer Deutungen zu prüfen.

Wenn zuvor die Frage gestellt wurde, wie im Feld der Geltung relevante Unterscheidungen vermittelt werden können, so stellt sich diese Frage angesichts der Benennung verschiedener Geltungsansprüche noch einmal neu und anders. Schüler*innen müssen keine komplizierten philosophischen Theorien kennen, gleichwohl scheint es ein wichtiges

Bildungsziel, dass sie zwischen verschiedenen Geltungsansprüchen unterscheiden und diese anwenden können, nicht zuletzt um der Erkenntnis Rechnung zu tragen, dass literarische Texte potentiell mehrdeutig sind.

Zuvor war davon die Rede, dass Diskurse der Interpretation bezüglich verschiedener Hinsichten untersucht werden können (vgl. Abschnitt 1.3.4.1). Dem sollen nun zwei weitere Aspekte hinzugefügt werden:

- 4) die der Handlungstypen der Interpretation und
- 5) die mit ihnen vorkommenden Geltungsansprüche.

1.4 Über Literatur schreiben

Indem erkennbar wird, dass Literaturrezeption immer in über den reinen Rezeptionsakt hinausgehende Handlungen eingebunden ist und dass Praxen im Umgang mit dem literarischen Text auf die Rezeption selbst zurückwirken, rücken diese Praxen selbst stärker in den Fokus. Der Interpretationsbegriff hat sich dabei in den vorangegangenen Abschnitten 1.2 und 1.3 als mehrdimensional erwiesen, denn nicht nur ist ein bestimmter Verstehensprozess gemeint, sondern es müssen auch Formen sprachlichen Handelns, die etwa in Zabkas Theorie einer *Pragmatik der Literaturinterpretation* systematisiert sind, einbezogen werden. Bislang beschrieben wurden Aspekte der Verstehens- bzw. Interpretationsprozesse sowie Aspekte des interpretierenden Handelns. Erkennbar war die pragmatische Dimension der Interpretation bereits im Zusammenhang mit der Klärung des Interpretationsbegriffs: In der Deutschdidaktik wird ausdrücklich der intersubjektive Charakter der Interpretation hervorgehoben (vgl. Spinner 1987, Abraham u. a. 2009). Insbesondere das Gespräch über literarische Texte wird als die dem Gegenstand angemessene Kommunikationsform benannt. Noch nicht Thema war bislang jedoch, wie die jeweiligen Äußerungsakte, mit denen sprachliche Handlungen vollzogen werden, zustande kommen, denn auch sie können als Prozesse gefasst werden. Diese weitere Dimension der Betrachtung soll in diesem Abschnitt mit Fokus auf das Schreiben ergänzt werden. Die von Zabka unterschiedenen Handlungsformen des Interpretierens können in mündlicher oder schriftlicher Umsetzung realisiert werden. Der Fokus auf das Schreiben ist dadurch bedingt, dass Interpretationstexte von Schüler*innen für den empirischen Teil meiner

Arbeit eine zentrale Rolle spielen.³³ Dennoch soll das Gespräch über den literarischen Text als Vollzug einer kommunikativen Praxis nicht außer Acht bleiben (vgl. Abschnitt 1.5).

Die Darstellung orientiert sich im Folgenden an thematischen Blöcken, beginnend mit den beiden Aufsätzen von John Hayes und Linda Flower 1980: *Identifying the Organisation of Writing Processes* (1980a) und *The Dynamics of Composing: Making Plans and Juggling Constraints* (1980b), die den Anfang der Schreibprozessdidaktik darstellen.

Sämtliche Positionen zum Schreiben, die sich in der Durchsicht der Forschung als relevant erwiesen haben, eint, dass sie das Schreiben als eine zu bewältigende Aufgabe betrachten. Dies gilt für John Hayes und Linda Flower, die mit ihren beiden Aufsätzen im Jahr 1980 das Nachdenken über das Schreiben maßgeblich verändert haben, insofern es seither als ein kognitiver Prozess begriffen wird. Diese Entwicklung ging einher mit der Abkehr von oder zumindest einer Kritik an einer einseitigen Orientierung der Schreibdidaktik am Textprodukt (vgl. Feilke 2017, S. 156).

Gleichwohl ist die Forschung nicht dabei stehen geblieben. Es hat Akzentverschiebungen gegeben, auch bei John Hayes selbst. Während in den ersten Jahren sein Fokus noch stark auf dem Prozessverständnis des Schreibens lag – dies bestimmte auch die Rezeption der Hayes'schen Arbeit in Deutschland – hat sich der Schwerpunkt seither stärker auf die Rolle verfügbarer Ressourcen auf Seiten des Individuums verschoben. Das bedeutet keineswegs eine Relativierung des Prozessverständnisses des Schreibens, vielmehr ist es zur allgemein akzeptierten Prämisse aller weiteren Forschung geworden.

Zuletzt ist nun die Sprachlichkeit des Schreibprozesses stärker in den Fokus geraten, bedingt durch die Schreibforschung im deutschsprachigen Raum, die der hier gängigen Wissenschaftssystematik der Sprachdidaktik zugeordnet ist. Insbesondere durch Helmuth Feilke ist mit dem Begriff der Textprozeduren ein Konzept in die Forschung getreten, das den Blick auf das Schreiben neu justiert, denn die Textprozeduren neh-

³³ Die Praxis des Schreibens über Literatur soll später noch an gleich zwei Stellen aufgegriffen werden.: Erstens im Zuge der Aufarbeitung der Kritik an der sogenannten „Aufsatzdidaktik“, die sich aus der Didaktik der „Darstellungsarten“ entwickelte und die für den schulischen Umgang mit dem Schreiben in Deutschland noch immer prägend ist (vgl. Feilke 2017, S. 155) (vgl. Abschnitt 2.3). Und zweitens im Rahmen der Diskussion des Verhältnisses von Schreibpraxen und Schreibprozessen bzw. Interpretationspraxen und Interpretationsprozessen (vgl. Abschnitt 1.5).

men die Rolle des Vermittlers zwischen dem Prozess und dem Produkt ein (vgl. Feilke 2014, S. 20, Feilke 2017, S. 163).

1.4.1 Schreiben in kognitionspsychologischer Perspektive

John Hayes und Linda Flower fragten mit ihrer Forschung nach den kognitiven Prozessen, die beim Verfassen von Texten stattfinden. Zum Einsatz kamen dabei Lautes-Denken-Protokolle (vgl. Hayes/Flower 1980a). Die Forschungsmethode ist eng mit dem Ansatz der beiden Autor*innen verbunden, Schreiben als einen Problemlöseprozess zu betrachten: „As we have seen, protocol analysis can be used as an aid in understanding a wide variety of tasks from simple problem solving in apes to complex performances such as chess playing in humans.“ (Ebd., S. 9)

Gemäß ihrem Projekt identifizierten sie drei Bereiche, die ihnen für die Beschreibung von Schreibprozessen relevant schienen:

1. Die Schreibaufgabe, die den Ausgangspunkt für jegliches Schreiben darstellt
2. Die Prozesse, die beim Schreiben erkennbar sind
3. Die Ressourcen auf Seiten der Schreiber*innen

Während die Schreibaufgabe sozusagen außerhalb der Schreibenden liegt, sind die beiden anderen Punkte Aspekte, die in seiner Kognition liegen. Mit der genaueren Beschreibung von Prozessen und Ressourcen legten die Autor*innen erstmals Teilprozesse offen, die im Schreiben einerseits unbewusst vollzogen, andererseits jedoch auch bewusst gelenkt werden können.

Das dabei entstandene Modell folgt dem Experten-Paradigma, was eine logische Konsequenz aus der Tatsache ist, dass die Proband*innen von Hayes und Flower als Experten bewertet werden können (vgl. Hayes/Flower 1980a, S. 29). Auch wenn es sich um ein empirisch generiertes Modell handelt, zeigt es eher eine Sollens-Perspektive auf: Der ideale Schreibprozess integriert die einzelnen Komponenten auf eine be-

stimmte Weise;³⁴ er ist gekennzeichnet durch die erfolgreiche Bewältigung der Aufgabe. Und so artikulieren die Forscher*innen auch die Hoffnung, dass Schreiber*innen ihre Schreibpraxis verändern können (Hayes/Flower 1980b, S. 32).

Damit sind die Eckpunkte des Verständnisses von Schreiben, das die beiden Autor*innen liefern, gegeben: Schreiben ist ein Problemlöseprozess, das zu bewältigende Problem ist die Schreibaufgabe. Es ist ein kognitiver Prozess, also ein Prozess, in dem kognitive Operationen in einem zeitlichen Nacheinander oder Nebeneinander ablaufen.

Begonnen werden soll mit der Darstellung der Prozesskomponente. Die Forscher*innen führen aus, dass diese in drei weitere, jeweils komplexe Prozesse untergliedert werden kann. Sie nennen das Planen („Planning“), Niederschreiben („Translating“) und Überarbeiten („Reviewing“) (Hayes/Flower 1980a, S. 12). Dabei betonen sie, dass das Modell nicht eine genaue Phasierung des Schreibprozesses impliziert. Vielmehr wollen sie die verschiedenen Teilprozesse so verstanden haben, dass sie einander wiederholt ablösen bzw. parallel ablaufen. Ausdrücklich wenden sie sich gegen entsprechende Phasenmodelle: „Stage process models have little to say about writing itself, because they are based not on a study of the process of writing, but on the product.“ (Hayes/Flower 1980b, S. 32)

Der Überarbeitung geht das Lesen des bereits geschriebenen Textes voraus. Sie bezieht sich einerseits auf Fehler in den Schreibkonventionen; andererseits fragt sie aber auch nach der Zielführung der gewählten rhetorischen Strategien.

Die Autor*innen gehen in der Beschreibung von Schreibprozessen jedoch noch ein deutliches Stück weiter, um zu zeigen, worin die Schwierigkeiten für Schreibende liegen können. Sie beschreiben ihren Befund mit einem Bild des „juggling constraints“, dem zufolge Schreibende gleich einem Jongleur verschiedene Bälle zugleich in der Luft halten müssen: „Instead, the task of the writer is better described as an attempt to juggle three sets of constraints, all of which should impinge on the final product. The writer’s problem then is how to keep all of these balls

³⁴ Das Modell erhebt auch gar nicht den Anspruch, einen bestimmten Ablauf des Schreibprozesses festzulegen. Vielmehr gibt es Raum, über die Beschreibung von Komponenten des Prozesses und ihrer Interaktion auf verschiedene Schreiber*innentypen einzugehen und diese genauer in den Blick zu nehmen (Hayes/Flower 1980b, S. 40).

in the air given the limits of our short-term memory – our capacity to juggle.“ (Ebd., S. 44)

Tatsächlich ist der Umgang mit jedem dieser „Bälle“ für sich bereits mit einem hohen Anspruch verbunden. Das Sprachbild steht für die Vielzahl an Aufgaben, die Schreiber*innen parallel zu bewältigen haben. Ihre Auswirkung auf das Schreiben besteht eben darin, dass sie diesem Zwänge auferlegen, insofern das Schreiben nicht frei von verschiedenen Anforderungen ist, denen es gerecht werden muss. Schwierigkeiten zeigen sich hinsichtlich des zu integrierenden Wissens, des Sprachgebrauchs und der rhetorischen Strategien der Schreibenden.

- a) Bei jedem Schreibprozess muss auf Wissen zurückgegriffen werden. Liegt dieses systematisch und geordnet vor, stellt es eine gute Ressource des Schreibens dar. In den meisten Fällen jedoch zwingt der Prozess die Schreibenden dazu, ihr Wissen überhaupt erst in eine systematische Ordnung zu bringen, sich also ausdrücklich Klarheit darüber zu verschaffen, was sie wissen und was sie denken. Schon allein dieser Teilprozess scheint durch eine ganze Reihe von kognitiven Operationen vollzogen zu werden: „retrieving information from memory“, „drawing inferences“, „relating [...] various ideas“ (ebd., S. 34f.). Als relevante Wissensbestände weisen Hayes und Flower „knowledge of topic“, „knowledge of audience“ und „knowledge of writing plans“ aus (vgl. Hayes/Flower 1980a, S. 11).
- b) Das Schreiben fordert weiterhin den Gebrauch der Sprache innerhalb der sprachlichen Konventionen. Dies betrifft Rechtschreibregeln, Grammatik und Syntax. Für ungeübte Schreiber*innen stellen bereits diese Erfordernisse des schriftlichen Sprachgebrauchs große Herausforderungen dar. Doch auch geübte Schreibende tun sich oft schwer damit, für das, was sie sagen wollen, die richtigen Worte zu finden.³⁵ Weiterhin seien auch die Besonderheiten schriftlicher Kommunikation zu beachten, wonach der Kontext des Ausdrucks, der in der mündlichen Kommunikation durch den Äußerungs-

³⁵ Sie schreiben: „For the inexperienced or remedial writer, the rules of grammar and conventions of usage and syntax may make an enormous demand on time and attention. But even the more experienced writer must encounter the inevitable truculence of language itself, which seems to resist our attempts to form a set of continuous sentences with forward and backward reference.“ (Hayes/Flower 1980b, S. 36)

ment gegeben ist, in die schriftliche Darstellung integrieren werden muss.³⁶

- c) Schließlich muss das, was zu Papier gebracht wird, mit den eigenen Schreibzielen, dem Bild, das sich Schreibende von ihren Leser*innen machen, und ihren Vorstellung hinsichtlich ihrer eigenen Rolle verbunden werden. Die rhetorischen Vorstellungen von Schreibenden wirken sich dabei auf die Integration ihres Wissens und ihren Sprachgebrauch aus. Deshalb kann, so die Meinung von Hayes und Flower, anhand dieser Teilfähigkeit besonders gut gezeigt werden, weshalb das Schreiben nicht als ein Prozess klar voneinander abgrenzbarer Phasen modelliert werden kann (vgl. Hayes/Flower 1980b, S. 40). Auf die Bewältigung dieser Anforderung wirkt die Schreibaufgabe ein, da sie Hinweise zu „topic“ und „audience“ gibt und zum Schreiben motiviert (vgl. Hayes/Flower 1980a, S. 11).

Angesichts der Vielzahl von Fähigkeiten und Prozessen, die bewältigt werden müssen, heben die Autor*innen die Fähigkeit, „to monitor and direct one’s own composing process“ (Hayes/Flower 1980b, S. 39) als zentrale Kompetenz hervor. Tatsächlich ist es wohl den meisten Schreiber*innen nicht möglich, alle Aufgaben zugleich im Blick zu haben, weshalb die erfolgreiche Bewältigung einer Schreibaufgabe von weiteren Fähigkeiten abhängt, mit den Herausforderungen umzugehen. Hayes und Flower nennen hier folgende Strategien, von denen sie die letzte wohl als die vielversprechendste ansehen: das Ignorieren von Ansprüchen während des Schreibens, die Zergliederung der Fragestellung in Teilfragen, das Setzen von Prioritäten, den Rückgriff auf Schreibroutinen und schließlich das Planen von Schreibprozessen.

Was soll unter der letzten Strategie verstanden werden? Es handelt sich wiederum um ein Set von Strategien, die helfen sollen, den zu schreibenden Text zu konzipieren. Pläne können dabei auf drei verschiedenen Ebenen entstehen: „plans to do“, „plans to write“ und „composing plans“ (ebd., S. 44ff.). Die Pläne der ersten Art reagieren auf die rhetorische Aufgabe, die mit einer Schreibaufgabe verbunden ist. Hier überlegen sich die Schreiber*innen, was sie mit ihren Texten eigentlich tun müssen, um ihre Ziele zu erreichen. Schließlich fragen sie nach den konkreten niederzuschreibenden Inhalten und dem Schreibprozess, der

³⁶„[...] we expect that the meaning in written speech will be fully contained and explicitly present in the text itself – as it never is in oral speech.“ (Hayes/Flower 1980b, S. 39)

organisiert werden muss. Die von den Autor*innen erhobenen Daten zeigen eindrucksvoll, wie diese drei Prozesse beim Schreiben interagieren.

Das Strategiewissen, die Voraussetzungen im Bereich des Wissens und die Fähigkeiten im Sprachgebrauch bestimmen damit die kognitiven Ressourcen auf Seiten der Schreibenden. Sie bedingen, wie die verschiedenen Subprozesse des Planens, Schreibens und Überarbeitens ausgeführt werden. Weil dies kein vollends determinierter Prozess ist, er also durch Schreiber*innen selbst gesteuert werden kann (und umso mehr, je kompetenter die Verfasser*innen von Texten sind), handelt es sich um ein Phänomen des Problemlösens.

Nach 1980 hat John Hayes zahlreiche Revisionen und Differenzierungen seines Modells vorgenommen. Den letzten Stand seiner Erkenntnisse bildet das Modell von 2012 (vgl. Hayes 2012) ab, das 2015 wiederum seine aktuellste Darstellung gefunden hat (vgl. Hayes/Olinghouse 2015). Das Modell spiegelt zugleich die Kontinuität, in der sich verschiedene frühere Erkenntnisse durchgesetzt haben. Dazu gehören die Einsicht in die Prozesshaftigkeit des Schreibens und die Unterscheidung verschiedener Subprozesse, die Rolle der Aufgabenstellung, der auch der bereits geschriebene Text zugeordnet wird, und die Bedeutung des Langzeitgedächtnisses (vgl. Hayes 2012, S. 370).

Das Modell von 2012 hebt auf der Ebene der Ressourcen nun zusätzlich die Bedeutung des Arbeitsgedächtnisses hervor, auf der Ebene des Prozesses den Einfluss des Schreibens als motorischen Prozess und auf der Ebene der Prozesskontrolle die Rolle der Motivation. Mit der Aufzählung dieser Ergänzungen wird die grundsätzliche Neustrukturierung des Modells erkennbar. Während das Modell von 1980 vor allem die Prozessebene abbildete, zeigt das neuere Modell ein differenzierteres Verständnis nicht nur des Prozesses, sondern auch der Ressourcen auf Seiten der Schreiber*innen und der Elemente, die den Schreibprozess maßgeblich steuern und die Hayes im „control level“ zusammenstellt (vgl. ebd., S. 371).

Eine weitere zentrale Veränderung betrifft die Unterscheidung von Planen und Überarbeiten. 2012 führt Hayes aus, es handle sich gar nicht um verschiedene Subprozesse des Schreibens, sondern um verschiedene Varianten ein und desselben Prozesses. Hayes begründet diese Revision mit der Beobachtung, dass schriftliches Planen bereits den gesamten Schreibprozess involviere; ebenso beinhalte die Revision eines schon

geschriebenen Textes das Planen von Alternativen. Insofern würde beim Planen wie auch beim Überarbeiten, verstanden als globalere Prozesse (in Hayes' Modell tauchen sie im „control level“ in Form der Ziele, die die Schreibende setzen, auf), jeweils der gesamte Schreibprozess durchlaufen, der im Detail Planungs- und Überarbeitungsschritte vorsieht (vgl. ebd., S. 371). Hayes hält damit zwar durchaus an der Unterscheidung der Subprozesse des Planens, Niederschreibens und Überarbeitens fest, hebt jedoch hervor, dass es sich um Prozesse handelt, die bereits bei kleinsten Teilaufgaben miteinander interagieren.

Abschließend soll auf zwei Formulierungen von Hayes und Flower aufmerksam gemacht werden, die m. E. für die Konzeption der Schreibkompetenz besonders relevant sind. Wiederholt sprechen sie davon, dass es sich beim Schreiben um einen „speech act“ (Hayes/Flower 1980b, S. 45) handle.³⁷ Damit greifen auch sie das Vokabular der sprachphilosophischen Theorie der Sprechakte von Searle und Austin (Austin 1962, Searle 1971) auf und stellen das Schreiben ausdrücklich in einen pragmatischen Kontext. Weiterhin ist interessant, dass sie im Zuge der dritten Schreibschwierigkeit von einem „rhetorical problem“ (ebd., S. 40) sprechen und somit sämtliches Schreiben offensichtlich im Kontext von Zielstellungen und auf eine*n Adressatin bzw. Adressaten bezogen verstehen. Dies ist in Bezug auf ein Konzept, das eben das Verfassen von Texten als Handeln versteht, nur konsequent.

Kaum zu bestreiten ist, dass die von Hayes und Flower formulierten Erkenntnisse breite Akzeptanz in der deutschdidaktischen Theoriebildung gefunden haben. Dies spiegelt sich vor allem in der sogenannten Prozessorientierung (der Unterscheidung der Subprozesse Planen – Formulieren – Revidieren), die in zahlreichen Grundlagenwerken als didaktisches Prinzip vorgestellt und in ihren Implikationen für die Unterrichtspraxis entfaltet wird.³⁸

Wird das, was Hayes und Flower über das Schreiben herausgefunden haben, zugrundegelegt, heißt das, dass auch die Schüler*innen, die in

³⁷ In der Tat ist der Gedanke in Bezug auf das Schreiben auch der deutschsprachigen Forschungstradition nicht fremd. So spricht Fritzsche 1994, sich nicht ausdrücklich auf die Forschung von John Hayes beziehend, davon, dass „Texte gewissermaßen geronnene Sprechhandlungen“ (Fritzsche 1994, S. 27) sind. Martin Fix nimmt später ausdrücklich Bezug zur Terminologie der Sprechakttheorie, wenn er in der Funktion eines Textes die Illokution sieht (Fix 2006, S. 27).

³⁸ So zum Beispiel folgende einflussreiche didaktische Einführungen: Fritzsche 1994, Baumann 2002, Fix 2006, Becker-Mrotzek/Böttcher 2006.

der Schule mit der Aufgabe betraut werden, eine schriftliche Textinterpretation anzufertigen, Klarheit darüber brauchen, was das konkrete Ziel ihres Schreibens ist. Nicht nur benötigen sie für die Umsetzung Wissen über das Thema des zu schreibenden Textes, sondern auch sprachliches Wissen, das ihnen bei der Umsetzung der rhetorischen Problemstellung hilft. Sollen sie etwa ein unmittelbares Verstehen zum Ausdruck bringen? Oder behaupten, erklären, erörtern, bewerten? Und wie wäre die jeweilige rhetorische Aufgabe einerseits in der Aufgabenstellung eindeutig zum Ausdruck zu bringen und andererseits von den Schreiber*innen im zu verfassenden Produkt sprachlich umzusetzen?

1.4.2 Die Sprachlichkeit des Schreibens

In der deutschdidaktischen Forschung gibt es Bestrebungen, das von Hayes und seinen Kollegen entwickelte Kompetenzverständnis des Schreibens weiterzuentwickeln. Insbesondere in Gang gesetzt wurden diese Überlegungen durch die Arbeiten von Helmuth Feilke zu literalen Routinen (vgl. Feilke 2016). Mit diesem Terminus hebt er die besondere Rolle sprachlichen Wissens für das Verfassen von Texten hervor. Allerdings ist die grundsätzliche Kritik, dass das sprachliche Wissen in den Modellen von John Hayes unzureichend erfasst werde, schon älteren Datums (vgl. Fix 2006, S. 45f.).

Feilke hebt an den bestehenden Modellen der Schreibkompetenz kritisch hervor, dass „Sprache und sprachliches Wissen an keiner Stelle“ vorkommen: „Die sprachliche Kompetenz steckt unexpliziert, begrifflich unanalysiert und ohne jede theoretische Behandlung in der Komponente Langzeitgedächtnis des Modells.“ (Feilke 2014, S. 18f.)

Schreiben sei aber „nicht nur ein kognitiv strukturierender, sondern ganz wesentlich ein sprachlich strukturierender Prozess“ (ebd., S. 19).

Thomas Bachmann und Michael Becker-Mrotzek haben 2017 ein Modell der Schreibkompetenz vorgelegt, das einen Versuch darstellt, die gegenwärtigen Überlegungen zur Sprachlichkeit des Schreibens zu bündeln. Sie knüpfen an die Prozessmodelle mit ihren Unterscheidungen von Komponenten des Schreibens im Stile von John Hayes an, konzentrieren sich aber auf die Rolle der Sprache als einer näher zu bestimmenden Komponente beim Schreiben. Komponentenmodelle würden klarer erfassen „*wer* oder *was* denn bestimmte Handlungen und Prozesse *wie* beeinflusst, auslöst, steuert, kontrolliert, miteinander verknüpft

etc.“ (Bachmann/Becker-Mrotzek 2017, S. 33, kursiv a. a. O.) Zentrale These der Autoren ist, dass der Sprache beim Schreiben eine „exekutive Funktion“ zukomme, sie also die Prozesse des Schreibens nicht nur beeinflusse, sondern wesentlich steuere:

Mit dem Modell der Textproduktion unternehmen wir den Versuch, das kognitionspsychologische Modell, das Schreiben im Kern als Problemlösen konzeptualisiert, um die Dimension der exekutiven Funktionen von sprachlichem Wissen zu erweitern. Wir gehen dabei davon aus, dass sprachliches Wissen, insbesondere das Wissen über Textmuster, mindestens partiell zu einer Deproblematisierung des Schreibens führen kann, indem Textmuster kraft ihrer sozialen Genese für die Bearbeitung bestimmter Schreibaufgaben kommunikativ etablierte Problemlösungen bereitstellen. (Ebd., S. 41)

Textmuster sind „komplexe Schemata des textsprachlichen Handelns, die aus je konstitutiven Textbausteinen bestehen, die funktionale Verknüpfungen kommunikativer Absicht mit sprachlichen Ausdrücken bilden“ (ebd., S. 30). Sie beinhalten damit Informationen über die Textstruktur sowie über die konkrete sprachliche Umsetzung, in denen sich die kommunikative Funktion schließlich realisiert und die als Textprozeduren bezeichnet werden.

Der Ansatz führt zu einer Kritik am 2012er Ebenen-Modell von Hayes, denn der Analyse der Autoren zufolge vermag es keine der Ebenen, die besondere Rolle der Sprache beim Schreiben hervorzuheben. So begreife Hayes das Schreiben als einen Prozess, der immer wieder von Neuem beginne. Der sogenannte Proposer (vgl. Hayes 2012), die Komponente, die Elemente aus dem Langzeitgedächtnis aktiviert, werde Hayes' Modell zufolge nur aufgrund der Aufgabenstellung aktiv. Damit übersehe Hayes, dass das Schreiben sich vielfach in Konventionen und alltäglichen Handlungsmustern vollziehe.³⁹ In Hayes Modell tauche die Sprache zwar als eine Ressource auf, aber eben nur als eine solche.⁴⁰ Damit

³⁹ „Das Schreiben begegnet uns gleich im Zentrum des Modells als eine Handlung, die immer und grundsätzlich ‚ganz von vorne anfängt‘, als ein Suchen und schrittweises Fortschreiten auf einem scheinbar (immer) unbestelltem Feld. [...] Oft ist Schreiben – ob in der Schule oder im Alltag – ein sprachliches Handeln, für das Muster vorliegen.“ (Bachmann/Becker-Mrotzek 2017, S. 36)

⁴⁰ „Sprachliches Wissen wird als bedeutsam für die Textqualität erkannt, aber eben nur in der Funktion einer Ressource, aus der man schöpfen kann, nicht als eine den Schreibprozess aktiv steuernde Komponente mit exekutiven Funktionen.“ (Bachmann/Becker-Mrotzek 2017, S. 37)

übersehe Hayes genau jene exekutive Kraft sprachlicher Muster, die Schreibprozesse steuern. Auf der Kontrollebene tauchten zwar Schreibschemata auf, doch diese bezögen sich nicht auf Textmuster, sondern auf Schreibstrategien, wie die Autoren, Hayes zitierend, darlegen: „Writing schemas represent the writer’s knowledge about how to create a text.“ (Hayes/Olinghouse 2015, S. 483).

Das alternative Modell von Bachmann und Becker-Mrotzek versteht sich zunächst als ein heuristisches Modell (vgl. Bachmann/Becker-Mrotzek 2017, S. 41), das die spezifische Rolle von Sprache theoretisch beschreiben und der empirischen Forschung zugänglich machen möchte. Der entscheidende Unterschied zu Hayes’ Modell bestehe darin, dass die „Textproduktion nicht nur in ihrer problemlösenden Dimension konzeptualisiert“ werde, „sondern auch und insbesondere als ein adaptiver und ressourcengeleiteter Prozess, in dessen Verlauf Textmuster für die Bewältigung konkreter kommunikativer Aufgaben genutzt werden“ (ebd., S. 42).

Um die Rolle sprachlichen Wissens bei der Textproduktion zu erfassen, stellen die Autoren das „Drei-Kreise-Modell der Textproduktion“ (ebd., S. 45) vor, das die Rolle von Textmusterwissen beschreibt. Der Schreibprozess wird mit Bezug auf dieses Modell folgendermaßen entwickelt:

1. Eine konkrete Schreibaufgabe führe zum Abgleich mit prototypischen Aufgabenverständnissen, der wiederum die Aktivierung eines prototypischen Textmusters bedinge (vgl. ebd., S. 45ff.).
2. Im Abgleich von Aufgabe und prototypischer Situation komme es zu einer Adaptation des Textmusters an die konkrete Aufgabenstellung (vgl. ebd., S. 47ff.).
3. Schließlich werde dieses in die Textproduktion überführt. Hierbei wirkten sich die Wissensbestandteile eines Textmusters, die Textstruktur, die Textfunktion und die Textprozeduren auf die Textproduktion aus (vgl. ebd., S. 49f.).

Textprozeduren nehmen in diesem Modell eine zentrale Rolle ein. Helmut Feilke definiert sie wie folgt: „Textprozeduren sind sozial schematisierte Handlungszüge in Texten, die als Werkzeuge des Schreibens in den kulturell etablierten Praktiken des Umgangs mit Texten angeeignet werden.“ (Feilke 2014, S. 15)

Diese Begriffsbestimmung beinhaltet einen komplexen Gedankengang. Es handelt sich um sprachliche Strukturen, die „zwischen der elementaren syntaktischen und der globalen Ebene des Ganztextes“ (ebd., S. 21) stehen. Diese sprachlichen Einheiten sind zurückzuführen auf die kulturelle und soziale Schreibpraxis der Sprachteilnehmer*innen, insofern sie durch diese generiert wurden. Dem Begriff der Textprozedur ist damit der Gedanken inhärent, dass im Schreiben eine Handlung vollzogen wird. Die Textprozeduren selbst sind „komplexe Zeichen“ (ebd., S. 23) für jenes Tun. Wenn wir schreiben, greifen wir auf dieses sprachliche Wissen zurück. Indem wir uns der etablierten Zeichen bedienen, kann die Kommunikation überhaupt nur gelingen. Es ist einleuchtend, sich dieses Wissen auf der untersten Ebene der Sprachproduktion als dasjenige vorzustellen, das eine zentrale steuernde Funktion einnimmt. Textsorten sind in dieser Perspektive „sehr variable, aber zugleich konventionelle Zusammenstellungsmuster von solchen handlungsbezogenen funktionalen Textbausteinen“ (ebd., S. 21). Der zu schreibende Text hat für den*die Schreibende*n eine bestimmte Funktion, die er schriftlich in eine Reihe von Kommunikationsschritten umsetzt, und eben diese werden durch den Gebrauch von Textprozeduren vollzogen. Feilke unterscheidet die Texthandlungstypen Erzählen, Berichten, Beschreiben, Argumentieren und Anleiten (vgl. ebd., S. 25), die wiederum aus verschiedenen Subhandlungen bestehen: Wer beispielsweise argumentiert, positioniert sich, er begründet, er konzidiert und er modalisiert möglicherweise. Es ist diese Ebene, der die sprachlichen Ausdrücke zugeordnet werden können (vgl. ebd., S. 26). Textprozeduren nehmen so eine Mittlerposition zwischen dem Prozess und dem Produkt des Schreibens ein. Im Gebrauch der Prozeduren vollzieht sich ein Schreiben, das ein bestimmtes Textprodukt im Auge hat.

Die dargelegten Forschungsergebnisse zeigen nicht nur, wie eng kommunikative Absicht und sprachliche Konkretisierung miteinander verbunden sind. Sie legen auch ein Augenmerk darauf, dass Schreiben eine kulturelle Praxis ist. Analog zum Konzept des Handlungsfeldes Literatur von Matthis Kepser und Ulf Abraham (vgl. Kepser/Abraham 2016) wird hier deutlich gemacht, dass Schüler*innen beim Erlernen von Schreiben in eine kulturelle Praxis eingeführt werden, die Textmuster ausbildet sowie unseren Sprachgebrauch weithin prägt.

Auch im Vergleich zu den Überlegungen von Thomas Zabka zeigen sich an entscheidender Stelle Konvergenzen: Sprachverwendung wird ver-

standen als ein sprachliches Handeln. Während Zabkas Analyse sprechakttheoretische Überlegungen aufgreift, um die Handlungsmöglichkeiten im Bereich der Kommunikation über Literatur auszdifferenzieren, macht Feilke deutlich, dass das sprachliche Handeln durch sozial und kulturell eingeschlifene sprachliche Formulierungsmuster geprägt wird. Die Vorstellung konventionell gebundener sprachlicher Mittel wiederum ermöglicht den Brückenschlag zu Überlegungen, die eine kulturelle Praxis betreffen.

1.5 Das Verhältnis von Prozess- und Handlungsdimension

Die bisherigen Ergebnisse ermöglichen die Unterscheidung verschiedener Hinsichten der Interpretation. Es ist ein analytischer Blick, der die Komplexität, die sich bei der Betrachtung einzelner Interpretationsergebnisse einstellt, offenbart. So kann unterschieden werden zwischen

1. dem Prozess des Interpretierens als einer Sonderform des Verstehens (vgl. Abschnitt 1.2.2). Als Einflussfaktoren des Verstehens und damit auch der Interpretation werden Motivation, Wertung und Wissen erkannt.
2. dem Prozess der sprachlichen Äußerung einer Interpretation im mündlichen oder schriftlichen Sprachgebrauch. Beide Formen des Sprachgebrauchs unterscheiden sich markant (vgl. z. B. Fix 2006, S. 64-70). Textproduktion, die in dieser Arbeit im Fokus steht, wird als ein im Wesentlichen kognitiver Prozess gefasst. Dieser Prozess interagiert mit dem Wissen des Schreibenden bzw. mit seinen Verstehensprozessen.
3. Eine weitere Einsicht ist, dass die tatsächlich zum Ausdruck gebrachte Interpretation auf ihre Funktion im Handlungszusammenhang hin untersucht werden kann. Zu unterscheiden ist hier zwischen den einzelnen Interpretationsaussagen und komplexen Interpretationsprodukten, die sich aus verschiedenen Aussagen zur Interpretation oder aus Aussagen ganz anderen Inhalts zusammensetzen.
4. Mit der Funktion einzelner Interpretationsaussagen und den pragmatischen Kontexten, in denen sie getätigt werden, gehen auch unterscheidbare Geltungsansprüche einher.

Es zeigt sich, dass konkret stattfindende Interpretationsereignisse, die zu einer sprachlichen Artikulation der Interpretation führen, in allen vier Hinsichten betrachtet werden können. Die beiden Prozessdimensionen lassen sich dann nur noch schwer voneinander trennen. Denn Verstehensprozesse fließen in Schreibprozesse ein und Schreibprozesse wiederum wirken über ihr heuristisches Moment auf das Verstehen zurück. Gleiches kann für das Sprechen über Literatur konstatiert werden. Kognitionspsychologische Modelle, wie ich sie in den vorangehenden Abschnitten referiert habe, machen die Interaktion der verschiedenen Prozessebenen anschaulich. Forschungsergebnisse wie die von Werner Graf zu den Lesemodi bestätigen außerdem, dass der soziale und kommunikative Kontext, in dem über Literatur gesprochen wird, erheblich auf die Rezeptionsprozesse zurückwirkt (vgl. Graf 2004).

Dabei handelt es sich im Grunde um eine alte Erkenntnis, die vielfach für das Schreiben formuliert wurde, aber eben auch für den mündlichen Sprachgebrauch oder gar für nicht-sprachliche Äußerungsformen der Interpretation. Für letztere etwa formuliert Zabka: „Expressive Interpretationshandlungen bringen nicht *das* zum Ausdruck, was bereits zuvor verstanden wurde, sondern auch *manches*, das aufgrund des expressiven Handelns selbst überhaupt erst verstanden wurde.“ (Zabka 2003, S. 24) Allgemeiner gefasst heißt das:

Übungen zum Ausdruck des Verstehens fördern das Verstehen zugleich; es sind Übungen zur Weckung der ästhetischen Aufmerksamkeit und – mit Iser und Kreft (1977, S. 379) gesprochen – zur Verstrickung in den Gegenstand. Sie manifestieren *und* erzeugen das Substrat aller weiteren Interpretation: Etwas zum Ausdruck gebracht zu haben schafft Anlässe, es auch zu behaupten, zu erläutern, zur Diskussion zu stellen usw. Deshalb ist es von entscheidender Bedeutung, dass alle nachfolgenden Interpretationshandlungen ein expressives Moment behalten, d. h. mit dem Ausdruck des tatsächlichen Verstehens verbunden bleiben. (Zabka 2003, S. 24)

Das literarische Gespräch wird je nach theoretischem Standpunkt sogar als die eigentliche Vollzugsform der Interpretation begriffen (insbesondere Spinner 1987, aber auch Abraham u. a. 2009), insofern Interpretation vor allem als ein intersubjektiver Prozess verstanden wird. Didaktische Überlegungen zur Relevanz des Gesprächs über Literatur spiegeln diese Ansicht, etwa bei Steinbrenner und Härle und dem von ihnen geprägten „Heidelberger Modell“ (Härle/Steinbrenner 2003, Steinbrenner/

Mayer/Rand/Heinzmann 2014). In einer dem *Praxis Deutsch*-Heft zum literarischen Lernen dem Basisartikel Spinners beigefügten Darstellung wird der Aspekt des Miteinander-Redens besonders hervorgehoben:

Die Schüler lernen

- Leseerfahrungen und Verstehensansätze in der *eigenen*, gesprochenen Sprache zu artikulieren (ein wichtiger Schritt im Textverstehensprozess),
- anderen Lesarten zuzuhören und sich darüber zu verständigen,
- Erfahrungen des Nicht-Verstehens und der Fremdheit auszuhalten und als einen Teil des Verstehensprozesses zu betrachten. (Ebd., S. 14)

Zuletzt ist dem Gespräch über Literatur ebenfalls verstärkt Aufmerksamkeit gewidmet worden (vgl. Zabka 2020). In seinem Basisartikel betont Zabka die Funktion des Gesprächs für verschiedene Phasen der Literaturrezeption und hebt damit ebenfalls seinen besonderen heuristischen Wert hervor. In einem früheren Aufsatz (Zabka 2003) liegt der Fokus hingegen auf der Bestimmung verschiedener Formen des Interpretierens, seine spätere Unterscheidung von *expressivem*, behauptenden, erklärenden und erörternden Interpretierens vorwegnehmend (vgl. Zabka 2003). Wenn man nun mit einer Schüler*innengruppe im Gespräch über Literatur der spezifischen Mehrdeutigkeit von Texten und der Vielfalt von Leser*innenperspektiven auf Texte gerecht werden möchte bzw. wird, werden in seinem Verlauf mit einiger Sicherheit Sprechakte dieser vier Kategorien artikuliert werden.

Trotz dieser Verwobenheit von Interpretationsprozessen und Interpretationshandlungen ist im Verlauf dieses Kapitels deutlich geworden, dass es problematisch wäre, nicht zwischen diesen beiden Dimensionen zu unterscheiden, denn Verstehensprozesse im Bereich des literarischen Lernens sind zu umfassend, als dass sie durch ein einziges Format der Kategorie „Interpretationsprodukt“ Abbildung finden könnten: Einer jeden Kommunikation von Interpretation gehen Rezeptionsprozesse voraus. Es mag sein, dass eine Kommunikationsform qua der von ihr verlangten Darstellungserfordernisse in diesem Sinne einzelne Prozesse des Verstehens anregt und diese im Sinne eines heuristischen Geschehens im Schreibprozess selbst noch formt. Doch es darf nicht angenommen werden, dass diese hinreichen, um ein (auch in seinen personalen Facetten) reflektiertes und begründbares Verstehen zu gewährleisten. Ebenso kann von einem vorliegenden Aufsatz ausgehend keine um-

fassende Schlussfolgerung über die tatsächlich vorangegangenen Verstehensprozesse vorgenommen werden. Einsehbar ist nur das ausdrücklich artikulierte Verstehen.

Qua ihrer Funktion bringen einzelne Methoden des Unterrichtens (z. B. Streitgespräch, Interpretationsgespräch, Inhalte angeben, sprachliche Bilder beschreiben, Argumente sammeln, „Stilmittelanalyse“) das Verstehen von Lernenden auf eine bestimmte Weise voran. Deshalb macht es einen zentralen Unterschied, welche Methoden zur Anleitung eines Verstehensprozesses eingesetzt werden und welche Funktion sie im Rezeptionsprozess erhalten sollen. Formen des Gesprächs können je nach Kommunikationssituation den Anfang einer Rezeption bilden oder an ihrem Ende stehen. Gleiches gilt für Formen des Schreibens über Texte.

Entsprechend kommt es darauf an, das Feld der Interpretationspragmatik umfassend zu beschreiben und bei der Definition von Methoden ihr Potential für das Lernen präzise im Auge zu behalten. Das bedeutet, dass verschiedene Formen des Gesprächs im Unterricht ebenso Platz haben müssten wie verschiedene Formen des Schreibens. Um mögliche Fehlschlüsse von den Produkten auf die Verstehensprozesse zu vermeiden, scheint es eine vordringliche Aufgabe der Anschlusskommunikation, den Unterschied zwischen den Verstehensprozessen und den Erfordernissen von Kommunikationssituationen und Interpretationsprodukten stets mitzudenken.

Dies gilt umso mehr, wenn man Zabkas Unterscheidung von Sprechakten einbezieht, weil mit ihr unterschiedliche Geltungsansprüche für Interpretationsaussagen einhergehen. Solche Geltungsansprüche können mit Blick auf bestehende Konventionen der Interpretation begründet werden. Weiterführende Begründung können sie jedoch durch den Bezug zu literaturtheoretischen Überlegungen erfahren, die Geltungskriterien aus ihrem Verständnis der Genese von Textverstehen heraus begründen. Die Literaturdidaktik nimmt hierbei insbesondere Bezug auf die hermeneutische bzw. rezeptionsästhetische und die semiotische Denktradition, aus der erkennbar wird, dass Textverstehen als Ergebnis einer Interaktion zwischen Lesenden und Text zu begreifen ist. Eindimensionale Bezugsgrößen (nur der*die Autor*in, nur der Text, nur der*die Leser*in) hingegen führen zu einem Fehlverständnis der literarischen Kommunikationssituation. Auf die Erfordernisse einer Didaktik des Schreibens und Sprechens über Literatur bezogen bedeutet dies,

neben der Unterscheidung verschiedener Geltungsansprüche (expressiven, behauptenden, erklärenden, explanativen, evaluativen und ästhetischen Interpretierens) auch diese Einsicht zur Vermittlung zu bringen. Die eingangs formulierten Forschungsfragen nach den Interpretationskonzepten der Schüler*innen und ihrer Lehrkräfte sollen im Folgenden entlang der Unterscheidung von Prozessen und Produkten der Interpretation beantwortet werden. Es stellt sich die Frage, wie die Prozesse und die zentrale Schreibform des Interpretationsaufsatzes durch die Proband*innen konzeptionalisiert werden.

2 Rahmenbedingungen schulischer Literaturinterpretation

2.1 Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife im Fach Deutsch

Nachdem die Darstellung der theoretischen Grundlagen meiner Arbeit zu einem Abschluss gekommen ist, möchte ich mich an dieser Stelle mit den institutionellen Rahmenbedingungen schulischer Literaturinterpretation befassen. Es folgt damit eine erste Gegenstandsanalyse, die den eigentlichen empirischen Teil meiner Arbeit weiter vorbereitet.

Bevor auf die BS AHR eingegangen werden kann, ist an dieser Stelle eine terminologische Klärung geboten, auf die ich bereits in der Einleitung verwiesen habe. So spreche ich im Anschluss an Kepser/Abraham (2016) von einem „kulturellen Handlungsfeld Literatur“. Mit dem Terminus sind zunächst die kulturellen Praktiken, die im Umgang mit Literatur feststellbar sind, gemeint. Er beschreibt weiterhin die individuelle und gesellschaftliche Relevanz von Literatur. Drei Funktionen werden genannt: Individuation, Sozialisation und Enkulturation (vgl. Abschnitt 1.3.1). Bezieht man weitere Forschungsergebnisse, beispielsweise die von Graf (2004), ein, so ist davon auszugehen, dass die Art und Weise von Literaturrezeption maßgeblich durch die institutionellen Zusammenhänge, in denen sie stattfindet, geprägt ist. Man kann annehmen, dass die Schule einen solchen institutionellen Rahmen darstellt. So unterscheidet Graf das Lesen in institutionellen Zusammenhängen von anderen Modi des Lesens, zum Beispiel dem intimen Lesen (vgl. ebd., S. 31). Im Folgenden sollen zentrale Merkmale des für die schulische Literaturvermittlung geltenden institutionellen Rahmens dargestellt werden. Sofern ich mich auf diesen beziehe, verwende ich die Termini „Interpretationsraum Schule“ bzw. „Handlungsraum der Interpretation in der Schule“. Auch für diesen gilt sicherlich, dass Prozesse der Individuation, Sozialisation und Enkulturation stattfinden, insbesondere deshalb, weil die Schule ein Ort der Lehr- und Lernprozesse ist.

Die Bildungsstandards sind seit ihrer Einführung 2003 ein zentrales Instrument der KMK zur Steuerung der Lehr- und Lernprozesse an den Schulen in Deutschland.⁴¹ Im Folgenden wird aufgrund des themati-

⁴¹ Es liegen Standards für die Primarstufe (2004), den Mittleren Schulabschluss (2003), für den Hauptschulabschluss (2004) und für die Allgemeine Hochschulreife (2012) vor.

schen Fokus' dieser Arbeit Bezug auf die Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife (BS AHR) genommen. Ergänzend erfolgt auch ein Blick auf die Bildungsstandards für das Gymnasium in Baden-Württemberg 2004 (BS BW G 2004).⁴² Dies ist dadurch bedingt, dass sie den unterrichtlichen Rahmen der Schulen, an denen ich die Erhebung für meine Studie durchgeführt habe, weiter abstecken.

Standards definieren, welches „Kompetenzniveau“ die Schüler*innen „im Durchschnitt in einem Fach erreichen sollen“ (BS AHR 2012, S. 5). Die für die Allgemeine Hochschulreife geltenden Standards definieren ihre Zielstellungen mit Blick auf die weiterführende Bildung junger Menschen; der Schulabschluss soll demnach für ein Hochschulstudium qualifizieren. Nach dem Selbstanspruch der Standards sind in diese zudem eine „vertiefte Allgemeinbildung“ und eine „wissenschaftspropädeutische Bildung“ (ebd., S. 5) eingeschrieben. Für das Fach Deutsch werden insbesondere eine „vertiefte Bildung und gründliche Auseinandersetzung mit Literatur, Sprache und Kommunikation“ angestrebt; gefördert werden soll auch die „Teilhabe am kulturellen und gesellschaftlichen Leben“ (ebd., S. 13). Der Anspruch der Propädeutik bedingt gegenüber den BS MSA eine veränderte Systematik insofern, dass in den BS AHR neben den prozessbezogenen Kompetenzbereichen domänenspezifische Kompetenzbereiche ausgewiesen werden, die der fachwissenschaftlichen Systematik in Literatur- und Sprachwissenschaft entsprechen.

Die Standards für das Fach Deutsch repräsentieren dabei nicht nur in ihrem Erscheinungsbild als Kompetenzformulierungen gegenwärtige wissenschaftliche Denkweisen, sondern auch in ihrer Systematik. Unterschieden wird zwischen prozessbezogenen und domänenspezifischen Kompetenzen. Die prozessbezogenen Standards meinen im Sinne eines erweiterten Textbegriffs textproduktive und textrezeptive Kompetenzbereiche, also Schreiben und Sprechen sowie Lesen und Zuhören. Sie sind von „überfachlicher Bedeutung“ (ebd.) und spiegeln in ihrer Konzeption insbesondere im Bereich des Schreibens⁴³ und Lesens kognitionspsy-

⁴² 2016 sind in Baden-Württemberg für das Gymnasium (wie auch für alle anderen Bildungswege) neue Standards eingeführt worden, die sich in ihrer Struktur an den BS AHR 2012 orientieren. Für die Oberstufe gelten diese jedoch erst ab dem Abiturjahrgang 2021, mithin galten für die teilnehmenden Schüler*innen zum Zeitpunkt der Datenerhebung im Jahr 2018 noch die Pläne aus dem Jahr 2004.

⁴³ Vgl. zur Erforschung des Schreibprozesses, z. B. durch Hayes/Flower 1980a, Hayes/Flower 1980b, Hayes 2012, Hayes/Olinghouse 2015 (vgl. Abschnitt 1.4.1).

chologische Ansätze der Textproduktion und des Textverstehens⁴⁴. So sollen Schüler*innen an die bewusste Gestaltung von Schreibprozessen herangeführt werden⁴⁵ und lernen, relevantes Wissen zu recherchieren und in ihre Texte einzubinden⁴⁶. Weiterhin berücksichtigt die Definition verschiedener Schreibformen differenzierte Funktionen des Schreibens. So wird zwischen dem informierenden, dem erklärend-argumentierenden und dem gestaltenden Schreiben unterschieden (vgl. ebd., S. 17). Abstand wird somit von einer traditionellen Textsortensystematik genommen, wie sie etwa in Marthalers Aufsatzmatrix manifest wird, die zwischen sachlichen und persönlichen Aufsatzformen unterscheidet (vgl. Fix 2006, S. 90f.)⁴⁷. Darin ist ein verändertes Textsortenkonzept zu erkennen, wonach Textsorten als Kombinationen verschiedener Schreibformen und globaler Handlungsmuster definiert werden können. In der Erläuterung zum erklärend-argumentierenden Schreiben heißt es entsprechend:

Die Schülerinnen und Schüler schreiben erklärend und argumentierend über strittige oder fragliche Sachverhalte unter Bezug auf literarische oder pragmatische Texte unterschiedlicher medialer Form und auf eigenes Wissen. Sie integrieren informierende Textpassagen in erklärende und argumentierende Textformen. (Ebd., S. 17)

Das veränderte Textsortenverständnis ist in seinen Grundsätzen anders als das traditionelle konzipiert, weil es Texte in Praxen des Schreibens in

⁴⁴ Zum Beispiel das Konstruktions-Integrations-Modell nach Kintsch u. a. (vgl. Abschnitt 1.2.1).

⁴⁵ Sie sollen folgende Schreibstrategien anwenden können: „anspruchsvolle Aufgabenstellungen in konkrete Schreibziele und Schreibpläne überführen und komplexe Texte unter Beachtung von Textkonventionen eigenständig oder kooperativ strukturieren und dabei auch digitale Werkzeuge einsetzen“ (BS AHR, S. 16); „Texte hinsichtlich inhaltlicher, funktionaler und stilistischer Kriterien ergebnisorientiert und im Hinblick auf die Geschlossenheit der Darstellung überarbeiten“ (ebd.).

⁴⁶ Dies belegen folgende Standards: Die Schüler*innen können „aus selbst recherchierten Informationsquellen Relevantes für die eigene Textproduktion auswählen und in geeigneter Form aufbereiten“ (BS AHR, S. 16); „Textbelege und andere Quellen korrekt zitieren bzw. paraphrasieren“ (ebd.). Die hiermit gefassten Kompetenzbereiche finden insbesondere in Schreibaufgaben des relativ neuen Aufgabenformats des materialgestützten Schreibens ein Feld der Umsetzung (vgl. Abraham/Baurmann/Feilke 2015, Feilke/Lehnen/Rezat/Steinmetz 2016). Die KMK-Standards BS AHR haben das Format entsprechend als einschlägigen Aufgabentyp festgelegt.

⁴⁷ Aufgrund des veränderten Verständnisses, Textsorten zu definieren, empfiehlt es sich auch dringlich, nicht mehr von einem „Aufsatzunterricht“ zu sprechen.

einem sozialen und kulturellen Kommunikationsraum verortet.⁴⁸ Entsprechend werden weitere Forschungsergebnisse relevant, die die Wissensbasiertheit und die Sprachlichkeit des Schreibens betreffen.⁴⁹

Auch für den Bereich der Rezeptionskompetenz werden solche Bezüge zu gegenwärtigen Forschungsansätzen und -erkenntnissen deutlich. So wird beispielsweise der Prozesshaftigkeit des Lesens, der Vorläufigkeit von Verstehen oder der Relevanz von Wissen für das Verstehen Rechnung getragen.⁵⁰

Entsprechende konzeptionelle Grundlagen sind auch in den domänen-spezifischen Standards zu erkennen. Hier tritt noch deutlicher zutage, dass die Schüler*innen besondere Fähigkeiten bei der Steuerung ihres Verstehensprozesses beim Lesen literarischer Texte erlangen sollen. Dabei ist der Begriff der „Auseinandersetzung“, der in der Benennung des Kompetenzbereichs an prominenter Stelle steht, als „Rezeptionsprozess und Rezeptionskompetenz“ (Frederking/Wieser 2015, S. 178) zu verstehen. Die Standards bilden damit indirekt ein Modell literarischer Rezeptionskompetenz ab.

Ein erstes zentrales Element dieses „Modells“ bildet die Analyse mit dem Standard „Inhalt, Aufbau und sprachliche Gestaltung literarischer Texte analysieren, Sinnzusammenhänge zwischen einzelnen Einheiten dieser Texte herstellen und sie als Geflechte innerer Bezüge und Abhängigkeiten erfassen“. Der Standard stellt die Fähigkeit zu einem reflektierten und methodisch gesteuerten Verstehen besonders heraus. Eingebunden werden sollen des Weiteren: „persönliche Leseerfahrungen“ und „alternative Lesarten“, wobei die Lernenden Wissen über „relevante Themen, Motive und Strukturen literarischer Schriften“ in ihr Verstehen einbeziehen sollen wie auch die „Mehrdeutigkeit literarischer Texte“.⁵¹

⁴⁸ Vgl. dazu Feilke 2014, S. 14f., 21; Bachmann/Becker-Mrotzek 2017, S. 29f.

⁴⁹ Entsprechende Überlegungen kondensieren sich im Konzept der Textprozeduren, z. B. Feilke 2014.

⁵⁰ In den Standards heißt es: Die Schüler*innen können „den komplexen Zusammenhang zwischen Teilaspekten und dem Textganzen erschließen“, „die Einsicht in die Vorläufigkeit ihrer Verstehensentwürfe zur kontinuierlichen Überarbeitung ihrer Hypothesen nutzen“ und „Kontextwissen heranziehen, um Verstehensbarrieren zu überwinden“ (BS AHR, S. 18).

⁵¹ Die entsprechenden Standards lauten vollständig: Die Schüler*innen können „eigenständig ein Textverständnis formulieren, in das sie persönliche Leseerfahrungen und alternative Lesarten des Textes einbeziehen, und auf der Basis eigener Analyseergebnisse begründen“; „Mehrdeutigkeit als konstitutives Merkmal literarischer Texte nachweisen“ (BS AHR, S. 18f.).

Der Umgang mit „gattungspoetologischen und literaturgeschichtlichen Kenntnissen“ soll im grundlegenden Niveau weiterhin zur argumentativen Unterstützung von Interpretationen herangezogen werden. Im erhöhten Niveau ist dann von „[Kenntnissen] wissenschaftlicher Sekundärtexte, philosophischer Schriften und historischer Abhandlungen“ die Rede, die „in die Kontextualisierung literarischer Werke“ einzubeziehen sind. Darüber hinaus sollen die Lernenden den Umgang mit literarischen Texten als persönlich bedeutsam erfahren, wenn es etwa heißt, dass sie „die in literarischen Werken enthaltenen Herausforderungen und Fremdheitserfahrungen kritisch zu eigenen Wertvorstellungen, Welt- und Selbstkonzepten in Beziehung setzen“ können sollen. Schließlich wird mit Standards wie „die besondere ästhetische Qualität eines literarischen Produktes aufgrund eines breit angelegten literarischen Vorwissens erfassen und ihre Befunde in das Textverständnis einbeziehen“ auch die literarische Wertung einbezogen (für sämtliche in diesem Absatz zitierten Standardformulierungen: ebd., S. 18f.).

Im welchem Sinne wird nun in den Standards von Interpretation gesprochen? Es können vier Beobachtungen gemacht werden: Die Sprachregelung der Standards umgeht erstens den Gebrauch des Terminus‘ der Interpretation weitgehend (vgl. an dieser Stelle mit der in der Einleitung zitierten Feststellung von Wieser 2015, S. 39). Tatsächlich findet er sich nur an einer Stelle, wenn es im Bereich der prozessbezogenen Standards heißt: Die Schüler*innen können „im Leseprozess ihre auf unterschiedlichen Interpretations- und Analyseverfahren beruhenden Verstehensentwürfe überprüfen“ (ebd., S. 18). Darüber hinaus verwenden die Standards „Erschließung“ bzw. „erschließen“, wobei im Gebrauch der Vokabel kein Unterschied zwischen literarischen Texten und Sachtexten gemacht wird.⁵² So heißt es in den Einleitungen zu den Kompetenzbereichen „Lesen“, „Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen“, „Sich mit literarischen Texten auseinandersetzen“ und „Sich mit pragmatischen Texten auseinandersetzen“ jeweils (zitiert in der genannten Reihenfolge):

- Die Schülerinnen und Schüler sind in der Lage, selbstständig Strategien und Techniken zur *Erschließung* von linearen und nichtlinearen Texten unterschiedlicher medialer Form anzuwenden und zu reflektieren. (Ebd., S. 18, Hervorhebung D.M.)

⁵² An dieser Stelle sei an Abrahams Kritik der Erschließungsmetapher erinnert (vgl. Abraham 2010, vgl. Abschnitt 1.2.2)

- Die Schülerinnen und Schüler *erschließen* sich literarische und pragmatische Texte unterschiedlicher medialer Form unter reflektierter Nutzung von fachlichem Wissen. (Ebd., Hervorhebung D.M.)
- 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. (Ebd., Hervorhebung D.M.)
- Die Schülerinnen und Schüler nutzen für den eigenen Erkenntnisprozess vielschichtige, voraussetzungsreiche Sachtexte, darunter auch wissenschaftsnahe und berufsbezogene Fachtexte aus unterschiedlichen Domänen. Sie *erschließen*, analysieren und beurteilen Gehalt, Kontext und Wirkungsabsicht pragmatischer Texte. (Ebd., S. 19, Hervorhebung D.M.)

Andererseits unterscheiden die Standards im domänenspezifischen Bereich „Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen“ zwischen Kompetenzen, die bei der Rezeption literarischer Texte, und solchen, die bei der Rezeption pragmatischer Texte greifen. Demnach scheint sich der Erschließungsbegriff vor allem auf den methodisch gesteuerten Umgang mit literarischen bzw. pragmatischen Texten zu beziehen und jeweils Unterschiedliches zu meinen. Bezieht man den Begriff der Erschließung auf die soeben thematisierten Standards, so scheint im Zentrum des anvisierten methodischen Vorgehens bei literarischen Texten die Analyse unter Einbezug relevanter Wissensbereiche zu stehen.

Diese Beobachtung korreliert mit einer zweiten, wonach als Ergebnis der Auseinandersetzung mit literarischen Texten stets ein Verstehen liegen soll. So geht es um „Verstehensbarrieren“, „Verstehensvoraussetzungen“ oder um das „Textverständnis“. Auch wenn die Ergebnisse des Textverstehens mit den eigenen „Wertvorstellungen, Welt- und Selbstkonzepten“ in einen Bezug gesetzt werden sollen, wird doch deutlich, dass reflexive und kognitive Prozesse gemeint sind, die zu einer gezielten Textsicht führen sollen.

Man kommt nicht umhin, an dieser Stelle eine gewissen Schiefelage zu Teilen der literaturdidaktischen Diskussion festzustellen: Dass die kognitive Verarbeitung von Literatur nur eine von mehreren sinnvollen und anzustrebenden Verstehensdimensionen darstellt, hat die Diskussion um Zielstellungen für den Literaturunterricht hinlänglich aufgearbeitet (vgl. z. B. Spinner 2006, Abraham 2008, Abraham 2010). Darüber hinaus lässt die Theoriebildung zur literarischen Rezeptionskompetenz und zur literarischen Wertung auch die Annahme zu, dass die persona-

len Elemente des Verstehens, wie subjektive Involviertheit, Perspektivenübernahme oder das Nachvollziehen von Emotionen, für die kognitiven Verstehensprozesse von elementarer Bedeutung sind (vgl. hierzu auch die Abschnitte 1.2.2 und 1.2.3). „Immerhin werden“ diese Aspekte des Verstehens in den Standards mit dem Einbezug „persönlicher Leseerfahrungen“ „berührt“, heißt es im einschlägigen Kommentarband zu den BS AHR (Frederking/Wieser 2015, S. 186). Insgesamt kann man trotz der Schwerpunktsetzung auf kognitive und reflexive wissensbasierte Verstehensprozesse konstatieren, dass die BS AHR durchaus ein Modell literarischer Rezeptionskompetenz bieten, das das Verstehen literarischer Texte auf mehreren Ebenen begreift.

Die dritte Beobachtung schließt sich an die ersten beiden Überlegungen an: So geht es im Zusammenhang mit Verstehensäußerungen zu literarischen Texten stets um die Begründung bzw. Argumentation von bzw. für ein Verstehen. Analyse und Wissen spielen hierbei eine zentrale Rolle, weil die Schüler*innen die inhaltliche Ausrichtung der von ihnen zu leistenden Argumentationen ja aus diesen Bereichen gewinnen sollen.

In der einschlägigen Forschungsliteratur ist man sich darüber im Klaren, dass mit den Standardformulierungen erhebliche didaktische Herausforderungen verbunden sind. Dies betrifft nicht nur die soeben angesprochenen personalen Verstehensprozesse, sondern auch das Verhältnis von Analyse und Interpretation sowie den Umgang mit den in den Standards erfassten domänenspezifischen Wissensbeständen (vgl. Frederking/Wieser 2015, S. 206-210, vgl. Abschnitt 1.2.3.1).

Diese Problematik spiegelt sich in den für den Unterricht diskutierten didaktischen Ansätzen: Bezüglich der personalen Verstehensprozesse wurden und werden weithin Verfahren der Handlungs- und Produktionsorientierung diskutiert, die auch wenig analytisch begabten Kindern und Jugendlichen einen Zugang zu literarischen Texten ermöglichen sollen (vgl. Haas/Menzel/Spinner 1994)⁵³. Letztlich ist dieses Modell jedoch auch in die Kritik geraten, weil in der schulischen Praxis allzu oft eine Verselbstständigung der Methode zu erkennen war (vgl. von Brand 2019). Diese war in ihren Ursprüngen keineswegs intendiert, denn auch Haas, Menzel und Spinner forderten die Rückbindung der Verfahren an den literarischen Text (vgl. Haas/Menzel/Spinner 1994, S. 23). Die Dis-

⁵³ Als eine entscheidende Schwierigkeit heben sie hervor, dass Schüler*innen für die Lektüre von Texten motiviert werden müssen – dies sei der Anfang einer begrifflich-analytischen Auseinandersetzung mit Literatur (vgl. Haas/Menzel/Spinner 1994).

kussion hat sich in diesem Punkt in Teilen verändert, wenn neben handlungs- und produktionsorientierten sowie analytischen auch diskursive Verfahren einbezogen werden (vgl. von Brand 2019, S. 7).⁵⁴

Dennoch sind in diesem Feld weitere Diskussionen unabdinglich. Denn nicht nur muss geklärt werden, wie in einem Rezeptionsprozess sowohl subjektive Involviertheit als auch analytische Distanz ermöglicht werden sollen, sondern auch, wie Lernende vor einer zu „schematischen“ (Frederking/Wieser 2015, S. 208) Anwendung von gelernten Analyseverfahren bewahrt werden können. In der Diskussion stehen das bereits thematisierte „Funktionalisierungsgebot“ (vgl. Abschnitt 1.2.3.1), aber auch die Schreibform des Interpretationsaufsatzes, auf die ich noch eingehen werde (vgl. Abschnitt 2.3). Ein Ausweg scheint zu sein, nicht mit umfänglichen Listen von Analysekr Kriterien zu arbeiten, sondern nur den Gebrauch relevanter Wissensbezüge zu vermitteln (Zabka 2012a, Zabka 2012 b).

Eine andere Linie der Diskussion macht die Einbindung des literarischen Schreibens in den Deutschunterricht zum Thema, das derzeit über zwei Standards in den Bildungsplänen vertreten ist.⁵⁵ Ein entsprechendes Modell wurde von Ulf Abraham und Ina Brendel-Perpina (2015) ausgearbeitet.

Die vierte und letzte Beobachtung betrifft einen Standard bzgl. des Schreibens über Literatur. Diesem zufolge sollen die Schüler*innen: „eigene Interpretationsansätze zu literarischen Texten entwickeln und diese argumentativ-erklärend darstellen, auch unter Berücksichtigung von Ideengehalt, gattungs- und epochenspezifischen Merkmalen sowie literaturtheoretischen Ansätzen.“ (Ebd., S. 17)

Sehr deutlich wird damit der Ansatz des argumentierend-erklärenden Schreibens über Literatur herausgestellt. Dies ist in der Konzeption der

⁵⁴ Tilman von Brand spricht dabei von Erfordernissen der „methodischen Differenzierung“ (von Brand 2019, S. 7). Gewiss kann man in diesem Sinne argumentieren. Die theoretischen Überlegungen meiner Arbeit implizieren jedoch, dass zwischen den Methoden, die die Diskurse der Begegnung mit literarischen Texten und ihrer Interpretation gestalten, und den Verstehensprozessen auch und vor allem ein innerer Zusammenhang besteht. Methodenwechsel wäre dann vor allem vor diesem argumentativen Hintergrund zu begründen.

⁵⁵ Die Standards lauten: Die Schüler*innen können „nach literarischen oder nicht-literarischen Vorlagen Texte neu, um- oder weiterschreiben, die Korrespondenz von Vorlage und eigenem Text beachten und dabei ein ästhetisches Ausdrucksvermögen entfalten“ (BS AHR, S. 17, als Kompetenz des „gestaltenden Schreibens“); „kreativ Texte im Sinne literarischen Probehandelns gestalten“ (ebd., S. 19).

Standards durchaus kohärent, zumal bezogen auf Literatur auch ein Standard des gestaltenden Schreibens vorzufinden ist (vgl. ebd.). Unausgewogenheit ist hier sicher nicht vorzuwerfen, gleichwohl wird das Schreiben über Literatur konzeptionell um die personalen Dimensionen des Textverstehens reduziert. Dabei legt der zitierte Standard die Schlussfolgerung nahe, dass sowohl die Analyse und der Einbezug von Wissen als auch die Argumentation für ein bestimmtes Verständnis im Zentrum des Schreibens über literarischen Texten stehen. Der Fokus liegt auf der rationalen Verarbeitung mit dem Ziel der intersubjektiven Vermittelbarkeit von Interpretationsäußerungen. Inwiefern hier eine problematische Konstellation vorliegt, die sich aus dem noch darzustellenden Verhältnis von Lern- und Leistungsaufgaben (vgl. Abschnitt 2.2) ergibt, wird zu prüfen sein. Ein Gedanke dazu sei an dieser Stelle formuliert: Sind Praxen des Schreibens so konturiert, dass personale Verstehensinhalte nicht auch zum Ausdruck gebracht werden sollen, besteht die Gefahr eines problematischen Fehlschlusses, bei dem die Differenz zwischen Verstehensprozessen und Äußerungsformen eines Verstehens nicht genügend berücksichtigt und gewissermaßen von den zur Darstellung zu bringenden Verstehensleistungen auf die diesen zugrundeliegenden Verstehensprozesse geschlossen wird. Implikationen könnten die Wahrnehmung und Konzeption von Lernsituationen und Leistungssituationen betreffen, weil für Lehrkräfte nicht hinreichend geklärt ist, welche Prozesse des Verstehens notwendig vollzogen sein sollten, damit die Lernenden einer geforderten Darstellungsleistung adäquat begegnen können.

Diese für die BS AHR gemachten vier Beobachtungen lassen sich nur teilweise in den Bildungsstandards für das Gymnasium von 2004 für das Bundesland Baden-Württemberg wiedererkennen. Zum Teil gibt es markante Akzentverschiebungen. Die Struktur der Bildungsstandards für die Kursstufe am Gymnasium in Baden-Württemberg greift die Unterscheidung von Lernbereichen der BS MSA auf, sodass zwischen den Lernbereichen „Sprechen“, „Schreiben“, „Lesen/Umgang mit literarischen und nicht-literarischen Texten und Medien“ und „Sprachbewusstsein entwickeln“ unterschieden wurde (vgl. Bildungsplan 2004, S. 88f.,

kurz: BS BW G 2004).⁵⁶ Folgende Unterschiede und Gemeinsamkeiten sind festzustellen:

Ad 1) Der Operator „erschließen“ bzw. „Erschließung“ wird in den BS BW G 2004 nicht ein einziges Mal verwendet. Im Kompetenzbereich Schreiben spricht man von Interpretation,⁵⁷ im Bereich des Lesens ist in einem Standard vom „Interpretationsgespräch“ die Rede,⁵⁸ ansonsten wird der Operator „sich auseinandersetzen“ verwendet. Im Vergleich zu den BS AHR ist schwer zu sagen, inwiefern hier ein bestimmter methodischer Umgang mit literarischen Texten konturiert wird. Ein Aspekt, der den Stellenwert einschlägigen fachlichen Wissens betrifft, ist hingegen besonders auffällig. Entsprechende Standards sind (der erste zitierte Block entstammt dem Lernbereich „Schreiben“, der zweite dem Lernbereich „Lesen/Umgang mit Texten“):

Die Schüler*innen können

- bei ihrer Interpretation textexterne und intertextuelle Bezüge berücksichtigen;
- eine funktionale, auf Inhalt und Wirkung bezogene Analyse von Texten durchführen und deren Darstellungsmittel einbeziehen [...];
- Fachausdrücke der Textbeschreibung verwenden (BS BW G 2004, S. 88)

Die Schüler*innen können

- literaturtheoretisches Basiswissen und poetologisches Vokabular zur präzisen Beschreibung von Texten anwenden;
- verfügen über literaturgeschichtliches Orientierungswissen (Epochen und Strömungen, exemplarische Werke);

⁵⁶ An dieser Stelle möchte ich die Information ergänzen, dass in Baden-Württemberg 2016 neue Bildungsstandards eingeführt wurden, die sich nun an den BS AHR orientieren. 2004 lagen diese noch nicht vor, was die Orientierung an den BS MSA bedingte. Die BS BW G 2004 rücken hier deshalb in den Fokus, weil sie zum Zeitpunkt der Datenerhebung für die zehnte und elfte Klassenstufe noch verbindliche Grundlage des Unterrichts waren.

⁵⁷ Es heißt dort: „Die Schülerinnen und Schüler können Formen gestaltenden Interpretierens (auch szenische Verfahren) anwenden und reflektieren; texterschließende Schreibformen (die Textanalyse, den analytischen Interpretationsaufsatz, den gestaltenden Interpretationsaufsatz) verwenden.“ (BS BW 2004, S. 88)

⁵⁸ Der Standard lautet: „Die Schülerinnen und Schüler können die Mehrdeutigkeit von literarischen Texten erläutern und sich im Interpretationsgespräch über unterschiedliche Lesarten verständigen.“ (BS BW 2004, S. 88)

- setzen sich mit der geschichtlichen Bedingtheit von Literatur auseinander. Einen Schwerpunkt bildet die Epoche der Aufklärung;
- kennen und reflektieren die geschichtliche Bedingtheit eines Werkes und des eigenen Verstehens und Urteilens;
- erkennen Zusammenhänge zwischen Texten (Intertextualität) und können themenverwandte beziehungsweise motivähnliche Texte aus verschiedenen Epochen vergleichen. (Ebd.)

Die zitierten Standards lassen erkennen, dass dem Wissen eine zentrale Rolle zugeschrieben wird. Dabei scheinen den Standards Niveauunterscheidungen in Bezug auf das Wissen eingeschrieben zu sein, insofern einzelne Standards allein die Beschreibung von Textelementen unter Einbezug von Fachterminologie oder die Kenntnis literaturhistorischen Wissens fordern und sich damit auf Wiedergabe und Transferleistungen beziehen. Andere Standards ergänzen reflektierende Leistungen im Umgang mit Wissen, insofern sie seine Funktionalisierung für die Interpretation bzw. die Auseinandersetzung mit Texten verlangen.

Ad 2) Hier ist zunächst eine Übereinstimmung mit den BS AHR zu erkennen, insofern die Schüler*innen ein Verständnis literarischer Texte einer bestimmten Ausprägung entwickeln sollen. Neben den schon zitierten Standards sollten folgende weitere angeführt werden:

Die Schülerinnen und Schüler können

- sich mit dem in einem Text dargestellten Menschen- und Weltbild auseinander setzen. Sie berücksichtigen auch geistes-, sozial- und kulturgeschichtliche Zusammenhänge;
- die Mehrdeutigkeit von literarischen Texten erläutern und sich im Interpretationsgespräch über unterschiedliche Lesarten verständigen. (Ebd.)

Im Kern geht es um ein Verständnis, das sich auf das in literarischen Texten dargestellte „Welt und Menschenbild“ bezieht, „Mehrdeutigkeit“ berücksichtigt und die geschichtliche Bedingtheit von Texten wie auch des eigenen Verstehens erkennt. Der Fokus liegt demnach auch hier auf reflexiven, kognitiven Prozessen. Darüber hinaus sollen die Lernenden „durch die Beschäftigung“ mit „zwei Werken der Gegenwartsliteratur“ „Leseerfahrung“ (ebd., S. 89) machen. Die Rede von „Leseerfahrungen“ ist eher unspezifisch, scheint aber in einem allgemeinen

Sprachverständnis über einen bestimmten, eher analytisch geprägten methodischen Zugriff hinauszugehen.

Ad 3 und 4) Im Unterschied zu den BS AHR wird in den BS BW 2004 nicht von Begründung und Argumentation gesprochen; allein die literarische Erörterung wird unter der Teilüberschrift „Argumentieren“ aufgeführt.⁵⁹ Der Interpretationsaufsatz wird weiterhin als einzig mögliche Textsorte aufgeführt, ergänzend werden Formen gestaltenden Interpretierens genannt.⁶⁰ Hier verbergen sich zwei Aspekte, die wohl den größten Unterschied zu den BS AHR darstellen: Der Interpretationsaufsatz wird nicht eindeutig als argumentative, erklärende Textsorte benannt; womöglich zeigt sich an dieser Stelle, dass inzwischen tatsächlich substantielle Entwicklungen in den Textsortenkonzepten stattgefunden haben, wie ich zuvor in Bezug auf die BS AHR festgestellt habe. Darüber hinaus sollten weitere Aufsatzformen Anwendung finden, die Aufgabenstellungen aus dem Bereich der Handlungs- und Produktionsorientierung auch für die Leistungssituation ermöglichen.

Insgesamt gewinnt man den Eindruck, dass die Standards der BS BW G 2004 eine Mischform aus Unterrichtsinhalten und zu erreichenden Standards darstellen. Auch greifen einige der Standards ausschließlich Wissensbezüge auf. Sie folgen damit nicht in Gänze dem Kompetenzparadigma, das damals noch neu war. Ob und inwiefern sich die Unterschiede für die Interpretation der Daten als relevant erweisen werden, muss an dieser Stelle noch offen bleiben.

Zurück zu den BS AHR: Sie bestimmen zum einen die Kompetenzen, die im Verlauf eines gymnasialen Bildungsganges erworben werden sollen. Darüber hinaus legen sie die Prüfungsformate fest, die für die Abiturprüfung gelten sollen. Ausdrücklich wird dabei festgestellt, dass nicht die „Gesamtheit der Standards“ „durch die Prüfungsaufgabe erfasst werden“ muss (ebd., S. 22). Unterschieden wird zwischen textbezogenen Aufgabenformaten, zu denen auch die Interpretation literari-

⁵⁹ Der Standard lautet: „Die Schülerinnen und Schüler können erörternde Schreibformen verwenden (die nicht textgebundene Erörterung, die textgebundene Erörterung, auch produktionsorientiert, die literarische Erörterung).“ (BS BW 2004, S. 88)

⁶⁰ Die einschlägigen Standards sind: „Die Schülerinnen und Schüler können Formen gestaltenden Interpretierens (auch szenische Verfahren) anwenden und reflektieren; texterschließende Schreibformen (die Textanalyse, den analytischen Interpretationsaufsatz, den gestaltenden Interpretationsaufsatz) verwenden.“ (BS BW 2004, S. 88)

scher Texte zählt, und dem materialgestützten Schreiben. Das Aufgabenformat „Interpretation literarischer Texte“ wird in der nächsten zitierten Passage aus den BS AHR umfassend dargestellt. Die Passage sei in Gänze wiedergegeben, die Hervorhebungen markieren Textstellen, auf die ich im Anschluss näher eingehen möchte:

Ziel der Interpretation literarischer Texte ist im Kern, vor dem Hintergrund der *Mehrdeutigkeit* literarischer Texte ein *eigenständiges Textverständnis* zu entfalten und *textnah* sowie *plausibel zu begründen* [...]. Es gehört zu den Bestandteilen einer Interpretation literarischer Texte, *Inhalt, Aufbau und sprachliche Darstellung der Texte zu analysieren* und die einzelnen Elemente in ihren *Bezügen* und Abhängigkeiten zu erfassen und zu deuten. Eine bloße Paraphrasierung des Textes oder ein distanzloser Umgang mit dem Text entsprechen nicht den Anforderungen. Je nach Aufgabenstellung sind auf der Basis *literaturgeschichtlicher und gattungspoetologischer Kenntnisse weitere Zusammenhänge* herzustellen. Der dabei entstehende Text dokumentiert die Interpretationsergebnisse auf der Grundlage der Analysebefunde. Dabei werden *informierende, erklärende* und *argumentierende* Textformen verwendet [...]. Ergänzende Grundlage der Interpretation kann auch ein audiovisueller Text sein, zum Beispiel ein Ausschnitt aus einer Theaterinszenierung. (Ebd., S. 24f., Hervorhebungen von D.M.)

Die von den Schüler*innen zu erbringende Leistung ist äußerst komplex. Die erfolgreiche Bewältigung der Aufgabenstellung erfordert die Ausführung einer ganzen Reihe in sich anspruchsvoller Operationen der literarischen Rezeption. Hinzu kommt, dass die Lernenden transferfähiges Wissen im Bereich literarischer Textstrategien und der erforderlichen Textsortennormen in ihr Textverständnis einbinden sollen. Dass viele Schüler*innen mit diesen Anforderungen überfordert sind, ist hinlänglich bekannt (vgl. hierzu z. B. Steinmetz 2013) und mündet letztlich auch in die bereits knapp referierte Diskussion um die mit den Standards verbundenen didaktischen Herausforderungen.

Die Standards nennen als Gestaltungskriterium für die Aufgabenstellung in der Prüfungssituation, dass „Kleinschrittigkeit“ (ebd., S. 34) vermieden werden soll, indem nur wenige Teilaufgaben gestellt werden.⁶¹ Ziel sei es, dass die Schüler*innen die Chance bekommen, „[konzeptionell und redaktionell]“ (ebd.) eigenständig zu arbeiten.

⁶¹ Insbesondere Juliane Köster stellt immer wieder kritisch die Frage, ob die in der Prüfungssituation geforderte Komplexität der Aufgabenstellung notwendig ihre weitreichende Offenheit nach sich ziehe (vgl. z. B. Köster 2016, S. 46).

Schließlich sollen die Aufgaben so konzipiert sein, dass Anforderungen auf allen drei Leistungsniveaus – Wiedergabe, Transfer, Urteil (das ist eine sehr verknappende Darstellung der Anforderungsbereiche!) – erbracht werden müssen, wobei der Fokus auf Anforderungsbereich II liegen soll (vgl. ebd., S. 27f.). Das Interpretieren wird dem Anforderungsbereich III zugeordnet, der Leistungen auf der Ebene der „Verarbeitung komplexer Sachverhalte“ mit dem Ziel einer „[eigenständigen Problemlösung]“ umfasst (ebd., S. 22). Techniken und Verfahren sollen selbstständig von den Lernenden angewendet werden. Es kehren hier alle Elemente des oben genannten Erschließungsbegriffs wieder, die Verwendung des Interpretationsbegriffs scheint stark an die Textsorte als Prüfungsaufgabe gebunden.

Wie stellt sich die Sachlage bezüglich des weiter oben angedeuteten Fehlschlusses dar? Den BS AHR wäre im Fall eines solchen Fehlverstehens nichts vorzuwerfen. Sie weisen ausdrücklich auf das Verhältnis der Prüfungsformate zu den Standards hin. Zugleich kann aber einem Missverstehen Vorschub geleistet werden, weil sie das von ihnen implizite Modell der literarischen Rezeption und damit die Interdependenz zwischen den verschiedenen Verstehensdimensionen nicht explizit machen. Herausgearbeitet werden müsste demnach der Unterschied zwischen dem Interpretationsverständnis, das mit dem Aufsatz als Prüfungsformat einhergeht, und dem Interpretationsverständnis, das sich auf die Rezeption literarischer Texte bezieht. An dieser Stelle wird der im Ergebnis von Abschnitt 1.2.2 formulierte Vorschlag, Interpretation zu definieren, relevant. Denn es macht einen Unterschied, ob man Interpretation im Wesentlichen als Kompetenz der Analyse und Distanznahme (vgl. Punkt 2) oder als eine besondere Form des Verstehens (vgl. Punkt 3) auffasst. Allein die Existenz einer Textsorte legt den Gedanken nahe, dass man die mit ihr geforderten Fähigkeiten als eigene Kompetenz fasst. Wenn das in der Rezeptionsperspektive auf Interpretation Geforderte dann allein auf das Darzustellende reduziert wird, hat der angezeigte und kritisch zu beurteilende Fehlschluss von einem Textformat hin auf die Verstehensprozesse stattgefunden.

2.2 Aufgabenbeispiele, Operatorenbegriff, Lern- und Leistungsaufgaben

Der Operator „interpretieren“ wird, wie Dorothee Wieser bemerkt (vgl. Wieser 2015, S. 39), im schulischen Kontext selbstverständlich verwendet. Dies gilt sowohl für Lern- als auch für Leistungsaufgaben. Eine Aufgabenstellung des Formats „Interpretation literarischer Texte“ aus dem gemeinsamen Aufgabenpool der Länder 2019 bezieht sich zum Beispiel auf einen Romanauszug aus Ulla Hahns *Das verborgene Wort* und lautet (hier grundlegendes Niveau):

Interpretieren Sie den Romanauszug. Berücksichtigen Sie dabei insbesondere die Bedeutung der Sprache für die Figuren.⁶²

Der Anspruch, Kleinschrittigkeit zu vermeiden, führt zum Gebrauch komplexer Operatoren. Der Operator „interpretieren“ wird in der vom IQB herausgegebenen Liste wie folgt definiert:

auf der Grundlage einer Analyse im Ganzen oder aspektorientiert Sinnzusammenhänge erschließen und unter Einbeziehung der Wechselwirkung zwischen Inhalt, Form und Sprache zu einer schlüssigen (Gesamt-)Deutung gelangen“ (IQB, Grundstock von Operatoren)

Die den Operator illustrierenden Aufgabenbeispiele aus derselben Liste lauten:

Interpretieren Sie das vorliegende Gedicht.

Interpretieren Sie das Gedicht unter besonderer Berücksichtigung der Identitätsproblematik. (IQB, Grundstock von Operatoren)

Bevor die Definition des Operators und die zitierten Aufgabenbeispiele an die Überlegungen im letzten Abschnitt angebunden werden sollen, muss der Begriff des Operators geklärt werden. In der Literatur begegnen einem dazu verschiedene Systematisierungen, die die Vielschichtigkeit der Bedeutung von Operatoren offen legen – je nach Zusammenhang scheint mit ihrem Gebrauch Verschiedenes gemeint.

⁶² <https://www.iqb.hu-berlin.de/abitur/pools2019/deutsch> (letzter Zugriff am 17.8.2020)

Ganz allgemein kann man sagen, dass Operatoren erfassen, „was eine Aufgabe jeweils von einem Schüler verlangt“ (Köster 2016, S. 49). Die Aufgabenstellungen können dabei den Fokus sowohl auf kognitive Operationen als auch von Schüler*innen auszuführende Handlungen legen: Während Operatoren wie „verfassen“ und „formulieren“ die Aufgabe zu einer Textproduktion beinhalten, aber die mit der Textproduktion verbundenen kognitiven Tätigkeiten nicht benennen, verweisen Operatoren wie „analysieren“, „argumentieren“, „interpretieren“ und „beschreiben“ auf kognitiv zu vollziehende Leistungen. Eine Problematik wird dabei schnell offenkundig, denn die zuletzt genannten Operatoren werden im schulischen Kontext oft mit Aufgaben zur Textproduktion verbunden. Sie sind damit auch und gerade in Leistungssituationen relevant. Erkennbar wird die zweifache Funktion des Operators „interpretieren“ entsprechend auch an der oben zitierten Operatorenliste der KMK: Die Definition des Operators „interpretieren“ bezieht sich zunächst auf eine kognitiv zu erbringende Leistung, die gegebenen Aufgabenbeispiele entsprechen dem Format von Leistungsaufgaben. Ihre Umsetzung wird aber mit der Produktion eines Textes eines bestimmten Formats verbunden, in dem die dem Schreibprozess in großen Teilen zeitlich vorausgehenden Interpretationsleistungen zur Darstellung gebracht werden sollen.

Diese Doppeldeutigkeit des Operatorenbegriffs wird auch in der aktuellsten Darstellung zum Operatorenbegriff bei Feilke und Rezat (2019) deutlich, die zum einen festhalten: Operatoren „bezeichnen das metatextuelle Handeln im Unterricht, das heißt, die Art und Weise, wie mit Texten und den Inhalten umgegangen wird“ (Feilke/Rezat 2019, S. 4). Hiermit beziehen sie sich auf die in der Auseinandersetzung mit Texten stattfindenden kognitiven Operationen. Eine zweite Definition geht dann aber von der Textrezeption hin zur Textproduktion, wenn sie festhalten: „Operatoren bezeichnen komplexe *sprachliche Handlungen*“ (ebd., kursiv a. a. O.). Die Darstellung der beiden Autor*innen hat zum Ziel, die Operatoren mit dem Begriff der Texthandlungstypen zu verbinden, die in Texten durch konkrete sprachliche Prozeduren Umsetzung finden. Ein Operator zeigt damit ein sprachliches Handeln an, dem ein kognitiver Prozess vorausgeht und in das ein solcher auch eingeschrieben ist, das aber deutlich über diesen hinausgeht, insofern in die Textproduktion weitere Operationen einfließen, etwa Fragen der Motivation, der Adressatenorientierung und der Textnormen. Je nach Kontext bedeu-

tet der Operator „interpretieren“ entweder eine bestimmte Umgangsweise mit einem literarischen Text in der textrezeptiven Perspektive oder zusätzlich die Verschriftlichung von Ergebnissen dieser Auseinandersetzung. Es ist also festzuhalten: Keineswegs kann angenommen werden, dass „interpretieren“ in beiden Fällen das Gleiche bedeutet, und das nicht nur, weil Textrezeption und Textproduktion voneinander zu unterscheiden sind, sondern auch deshalb, weil die die Rezeption formenden Operationen des interpretierenden Verstehens nicht mit jenen identisch sein müssen, die dann in einem Interpretationsaufsatz zur Darstellung kommen. Betrachtet man die von der KMK gegebene Operatorendefinition, so fällt auf, dass sie den komplexen Operator ansatzweise in Teilhandlungen ausdifferenziert, indem sie die Analyse unter Herstellung von Wechselbeziehungen zwischen Elementen literarischer Texte explizit aufführt. Sie benennt aber eben nur diese und verkürzt damit das in den BS AHR beschriebene inhaltliche Profil der Interpretationsaufsätze erheblich. Denn weder wird hier die Relevanz der Analyse als Grundlage einer Argumentation benannt, noch wird auf den Einbezug relevanten Wissens eingegangen. Wenn nun also das von den BS AHR gefasste Aufgabenformat „Interpretation literarischer Texte“ in seiner inhaltlichen Profilierung gegenüber den Standards zurückfällt (Kürzung um die personalen Momente des Textverstehens), so fällt die Verknappung bei der Operatorendefinition noch drastischer aus.

Sollen Operatoren didaktisch fruchtbar gemacht werden, muss der Umgang mit ihnen wohl überlegt sein, dies gilt wohl insbesondere vor dem Hintergrund der folgenden Einschätzung: „Was Operatoren bedeuten, kann nicht durch den Verweis auf standardsprachliche Bedeutungsangaben, durch Definitionen und Beispielaufgaben gelernt werden, sondern nur durch entsprechende Praktiken im schreibenden Umgang mit Texten.“ (Feilke/Rezat 2019, S. 5)

Gerade im Zusammenhang mit dem Interpretieren scheint ein solcher Bezug des Lernens zu Texten, die zu schreiben sind, sehr problematisch, weil sich der oben bereits angedeutete Fehlschluss nun aufdrängt: Vollzogen werden soll verstehend nur, was dann auch ausdrücklich zur Darstellung gebracht wird. Die Frage ist somit unmittelbar relevant für die Gestaltung von Lernsituationen, die auf einzelne Teilhandlungen und den Erwerb der für sie relevanten Kompetenzen fokussieren.

Zu unterscheiden ist also unbedingt zwischen erstens dem Interpretieren als Textrezeption, bei der, wenn auch (noch) nicht artikulierte, Sinn-

zuweisung stattfindet, und zweitens einem Textformat der Interpretation, das zum einen durch formale Erfordernisse und zum anderen durch einen bestimmten interpretatorischen Fokus bestimmt ist.

Dieses Ergebnis scheint besonders für Vermittlungsperspektiven relevant, denn wer eine Unterrichtssequenz zu planen gedenkt, an deren Ende die eingangs zitierte Leistungsaufgabe steht, braucht eine klare Orientierung darüber, welche Teilkompetenzen zu vermitteln sind. Der Begriff der Interpretation, auf dem eine entsprechende Analyse von Teilkompetenzen basiert, ist dann von ausschlaggebender Bedeutung. Soll man in der Prozessperspektive von einem Interpretationsverständnis ausgehen, das primär über den Prozess der Analyse gesteuert wird, wie dies die Definition des Operators „interpretieren“ nahelegt? Oder soll man das Anforderungsprofil der schriftlichen Interpretation, wie es durch die BS AHR bestimmt wird, zur Grundlage seiner Überlegungen nehmen? Oder aber ist es geboten, von einem noch weiter gefassten Interpretationsverständnis auszugehen, das auch personale, also emotionale, imaginative etc. Prozesse und ästhetische Erfahrungen einbezieht? Weiterhin sollten im Sinne der Kompetenzorientierung Teilkompetenzanalysen hinzukommen, die die Textproduktion betreffen, in die wiederum Überlegungen zu den Textnormen des Interpretationsaufsatzes einfließen. In Abhängigkeit vom theoretischen Standpunkt werden Leistungssituationen des vorgestellten Schreibformats dem Interpretationsverständnis eben nur teilweise gerecht. In diesem Fall gilt es, in der Lernsituation die Unterschiede zwischen den verschiedenen Interpretationsbegriffen auch für die Schüler*innen und deren Reflexion zugänglich zu machen.

Dabei gilt es zu bedenken, dass begriffliche Konfusionen an dieser Stelle nicht nur dadurch entstehen können, dass man den Unterschied zwischen dem Interpretationsprozess und der Äußerung von Interpretationsaussagen nicht hinreichend bedenkt, sondern auch dadurch, dass der Unterschied zwischen Lern- und Leistungssituationen nicht ausreichend bedacht wird. Während Lernende in der Leistungssituation hauptsächlich „bemüht“ sind, „Erfolge zu erzielen und Misserfolge zu vermeiden“, geht es in der Lernsituation darum, „Neues zu lernen, Wissenslücken zu schließen oder unklar Gebliebenes besser zu verstehen.“ (Köster 2008, S. 4) Gerade an der Relevanz des Fehlers wird Juliane Köster zufolge der Unterschied zwischen den beiden Aufgabentypen offenbar: Während im Leistungskontext Fehler negativ beurteilt

werden, ist es möglich, in Lernprozessen auch aus Fehlern konstruktiv zu lernen. Lernsituationen müssen über Erarbeitungs- und Übungsaufgaben das nötige Wissen und Können bereitstellen, mit denen die Schüler*innen in der Leistungssituation bestehen können. Während es in der Lernsituation darum geht, das Wissen und Können der Lernenden systematisch aufzubauen, zielt die Aufgabenstellung der Leistungssituation darauf, das erreichte Wissen und Können von Schüler*innen zu einem bestimmten Zeitpunkt festzustellen. Leistungssituationen hinterlassen aus diesem Grund einen starken Eindruck auf das normativ Gültige. Im Falle der Interpretation mag auch deshalb eine problematische Rückkopplung im Raum stehen, weil das zur Bewertung und Normierung Ausgesetzte in Teilen dem entgegensteht, was didaktisch sinnvoll und wünschenswert ist.

2.3 Die Kritik am sogenannten „Aufsatzunterricht“

Es gibt eine Konstante, die die didaktischen Publikationen zum Schreiben über Literatur im deutschsprachigen Raum seit geraumer Zeit nahezu zu einen scheint: Es ist die kritische Haltung gegenüber dem sogenannten „Aufsatzunterricht“. Der Terminus bezieht sich auf die in der Schule weithin eingeführten Textsorten⁶³ – Erzählung, Beschreibung, Bericht, Schilderung, Inhaltsangabe, Erörterung, Analyse, Interpretation. Worauf bezieht sich die kritische Haltung?

Beginnen möchte ich mit einer Begriffsklärung: Unter einem „Aufsatz“ versteht man in der Regel einen vom Schüler zu einem bestimmten Thema in einer vorgegebenen Zeit geschriebenen Text, der bestimmten Anforderungen in Bezug auf Form, Stil und Inhalt unterliegt.“ (Fix 2006, S. 90)

Allein schon diese sich auf Form, Stil und Inhalt beziehende Definition lässt das zentrale Problem erkennen: Schreibziele, Kommunikationsziele, Kommunikationsmuster und die Schreibenden, die sich im Abschnitt 1.4 als zentrale Elemente des Schreibprozesses herauskristallisierten, spielen in dieser Vorstellung von „Aufsatz“ keine Rolle. Die Diskrepanz

⁶³ An dieser Stelle soll darauf verwiesen werden, dass auch eine textlinguistische Perspektive auf die schulischen Schreibformen eingenommen werden kann. Denn auch hieran ließe sich eine Kritik anschließen, insofern, wie in diesem Abschnitt u. a. zu entwickeln sein wird, diese kaum bzw. keine Relevanz für die Kommunikation realer Sprecher*innen haben (vgl. Linke/Nussbaumer/Portmann 1996, S. 248).

zu dem oben dargelegten Verständnis von Schreiben als einem sozialem Tun ist offenkundig. Während für Feilke sowie für Becker-Mrotzek und Bachmann Textsorten wesentlich „Schemata textsprachlichen Handelns“ (Bachmann/Becker-Mrotzek 2017, S. 30) darstellen, bleibt bei der vorgelegten Aufsatzdefinition der kommunikative Aspekt völlig außer Acht. Form und Stil, das ist zuvor aber deutlich geworden, sind immer Ergebnis einer kommunikativen Praxis. Die von Fix genannte Definition erweckt jedoch den Eindruck, als ob Form und Stil ohne weiteren Begründungszusammenhang in der Welt sein könnten.

Zur Unterscheidung der Aufsatzformen wird vielfach Marthalers Matrix aus dem Jahr 1962 zitiert. Sie stellt den Versuch einer Systematisierung der Aufsatzformen dar und greift damit die Didaktik der Darstellungsformen auf.⁶⁴ Die Systematik Marthalers orientiert sich an zwei Polen. Die Unterscheidung wird einmal durch den Zweck des Schreibens bestimmt und zum anderen durch seinen Stil. So stehen „etwas ausdrücken“ und „sich ausdrücken“ einander gegenüber sowie „wirklichkeitsgetreues, kurzes, klares“ Schreiben und „spannendes, schönes“ Schreiben (Marthaler 1962, S. 53f.). Auf der Seite des subjektorientierten Schreibens stehen so die Erzählung, die Schilderung und die Betrachtung, auf der des objektorientierten Schreibens der Bericht, die Beschreibung und die Abhandlung. Inhaltsangabe, Interpretationsaufsatz und Erörterung sind auf dieser Seite als gängige Aufsatzformen der schulischen Praxis zu ergänzen.

Stellt man diese Systematik in den Kontext der Ergebnisse der Schreibprozessforschung, fällt deutlich ins Auge, dass die eindeutige Trennung zwischen subjektorientiertem und sachorientiertem Schreiben kaum aufrecht zu erhalten ist. Schreiben involviert immer die Schreibenden und ihre Ziele und es betrifft immer einen Gegenstand des Schreibens. Auch wenn man sich ein Schreiben vorstellen kann, das das Subjekt des Schreibens zugleich zum Gegenstand macht (zum Beispiel in einem Tagebuch), plausibilisiert das eine Zuordnung von Textsorten zu dem einen oder zu dem anderen Pol nicht.

Die Problematik ist offenkundig und die Kritik reicht weit zurück in die didaktische Reflexion. So verweisen bereits Joachim Fritzsche (1994) und Ulf Abraham (1994) auf eine entsprechende Denktradition. Obgleich die Thematik damit hinreichend bekannt ist, möchte ich die Eckpunkte der

⁶⁴ Viel ist über die Geschichte des Aufsatzunterrichts geschrieben worden. Für einen Überblick verweise ich auf Feilke 2017 und Abraham 2014.

Kritik hier erneut aufgreifen, weil sie sich systematisch an die von mir zuvor dargelegten literatur- und schreibdidaktischen Überlegungen anschließen. Zunächst zur Kritik, die aus einer schreibdidaktischen Perspektive entsteht:

- Es ist nahezu zwingend, dass sich die Darstellungsarten bzw. Aufsatzarten in der didaktischen Umsetzung schulischer Vermittlungsprozesse von kommunikativen Fragestellungen loslösten, da sie von Beginn an nicht mit Blick auf eine kommunikative Funktion definiert wurden. Kritisiert wird der Formalismus, der von den Schreibenden die Einhaltung von Textnormen verlangt(e), die sich nicht aus einem „Sinn und Zweck des Schreibens“ (Fritzsche 1994, S. 28) ableiten lassen.
- In didaktischer Perspektive ist die deduktive Wissensvermittlung die Konsequenz. Angesichts der Erkenntnisse der Schreibprozessforschung ist offensichtlich, dass Wissen über Textmuster den Schreibprozess unterstützen kann. Zugleich muss es sich jedoch um flexibles Wissen handeln, das in Abhängigkeit von der konkreten Schreibaufgabe adaptiert wird. Adaptation ist auf ein Schreibziel bezogen jedoch nur dann sinnvoll möglich, wenn die Textmuster zuallererst auch auf ein solches bezogen sind.
- Formen und Funktionen des Schreibens, die für Schüler*innen wichtig sind, werden möglicherweise nicht genügend beachtet (vgl. Fix 2006, S. 90).

Soweit zur Kritik aus einer schreibdidaktischen Perspektive. Als Beispiel für eine Kritik aus der literaturdidaktischen Perspektive soll ebenfalls auf eine bereits 1994 von Ulf Abraham vorgebrachte differenzierte Argumentation bezüglich der „textwiedergebenden und textbesprechenden“ (Abraham 1994, S. 7) Textsorten zurückgegriffen werden. Die Überlegungen beziehen sich nicht spezifisch auf den Interpretationsaufsatz, sie sind aber dennoch erhellend: Abrahams theoretische Ausführungen sowie die Untersuchung von Schüler*innentexten (Inhaltsangaben und Textanalysen) zeigen eindrucksvoll, dass die Inhaltsangabe und die Textanalyse dem Potential, das die Begegnung mit dem Literarischen für junge Leser*innen beinhalten kann, nicht gerecht werden. Er greift dazu die Unterscheidung in kognitive und emotionale Lernziele auf und stellt heraus, dass das Erreichen emotionaler Lernziele die Be-

dingung dafür darstellt, dass sich Schüler*innen überhaupt kognitiv mit einem vorliegenden Text auseinandersetzen können (vgl. Abraham 1994, S. 12-18).⁶⁵ Insbesondere hebt er den „Anmutungscharakter“ (Abraham 1994, S. 13, kursiv a. a. O.) von literarischen Texten hervor. Was er damit meint, ist vielleicht am ehesten mit einem Sprachbild erfasst, nämlich, dass sich Leser*innen von Texten „angesprochen“ (Abraham 1994, S. 14, kursiv a. a. O.) fühlten. Abraham erklärt: „In Anspruch nimmt ihn ein ‚fremdes‘ Ich und seine mögliche Nähe zum eigenen, eine Idee und ihre literarische Konkretisierung, eine sprachliche Gestalt und ihre ästhetische Wirkung. [...] Ohne solche „Anmutung“ findet auch eine „Erkenntnis nicht statt.“ (Abraham 1994, S. 14)

Damit ist der Brückenschlag zwischen der hier verhandelten Fragestellung, wie traditionelle Formen des Schreibens über Literatur zu bewerten seien, und den zentralen literaturdidaktischen Begriffen Abrahams, dem poetischen Verstehen und dem Handlungsraum der Literatur, hergestellt. Das, was hier im Anschluss an Jürgen Schutte als Lesart eingeführt wird, Abraham versteht darunter „eine entfaltete und damit im Ansatz auch schon gedeutete schriftlich fixierte Lese-Erfahrung“ (Abraham 1994, S. 16), steht in einem inhärenten Zusammenhang mit der späteren Terminologie und der von Abraham vorgebrachten Kritik an der Erschließungsmetapher (vgl. Abschnitt 1.2.2).

Eine zentrale Schlussfolgerung aus diesen Überlegungen ist, dass das Schreiben über Literatur in einer literaturdidaktischen Perspektive gewährleisten muss, dass Lesende sich dem Text auf verschiedenen Ebenen nähern können. Es muss auch sicherstellen, dass die verschiedenen Rezeptionsweisen einen Ort der Versprachlichung finden. Das Problem ist somit offenkundig: Wird den emotionalen Dimensionen der Textbegegnung nicht der nötige Raum gegeben, steht das Erreichen einer Erkenntnis selbst in Gefahr. Auch wenn der Zusammenhang in der literaturdidaktischen Perspektive allenfalls theoretisch gefasst ist, so wissen wir aus der Erforschung des Schreibprozesses um die kognitionsbeeinflussende Größe von Motivation und Emotion. Abraham argumentiert auf zwei verschiedenen Ebenen: So impliziert die Rede von einer objektiven Textdarstellung (die Stilnorm des „wirklichkeitsgetreuen, kurzen, klaren“ Schreibens nach Marthaler ist hier erkennbar) zunächst einmal

⁶⁵ Die These bezieht sich auf jene Frage, die alle Abschnitte dieses Theorieteils durchzieht, nämlich die nach dem Verhältnis von emotionalen und kognitiven Verstehensprozessen für das literarische Verstehen (vgl. insbesondere Abschnitt 1.2.3).

die Eindeutigkeit des Ergebnisses. Doch dass das in Bezug auf Literatur keinesfalls so sein oder didaktisch gar geboten sein kann, muss nicht begründet werden. Ein weiteres Argument bezieht sich auf die Stilnormen der in der Kritik stehenden Textsorten, die dem Charakter des Literarischen gänzlich zuwider liefen. Eine eindeutige Trennung zwischen dem Text und der*dem Leser*in bzw. Schreiber*in (also dem Objekt und dem Subjekt des Schreibens), wie sie Marthalers Systematik vorschwebt, ist eben nicht möglich, insbesondere dann nicht, wenn die Lesenden bei der Generierung der Bedeutung des verhandelten Textes maßgeblich beteiligt sind.

Die empirischen Befunde Abrahams legen nahe, dass die schulische Aufsatzpraxis, bezogen auf das Schreiben über Literatur, in zwei Hinsichten scheitert:

- Sie vermag es nicht, Schreibanlässe zu inszenieren, die die Schreibenden als Leser*innen und Schreiber*innen ernst nehmen, weil sie das Schreiben von seiner Funktion lösen.⁶⁶
- Sie vermag es zweitens nicht, der Literatur als Gegenstand des Schreibens gerecht zu werden, weil das Literarische stets auf eine*n Leser*in bezogen ist, die*der aus dem Textverstehen nicht wegdacht werden kann.

Alternative Textformate sind, insbesondere bezogen auf den Interpretationsaufsatz, durchaus diskutiert worden (vgl. z. B. Kammler 2012, Berger 2010). Gleichwohl sind die Ergebnisse nicht so weit gediehen, dass es bezüglich der Alternativen Einigung geben könnte.

Wenn von der Kritik am Interpretationsaufsatz die Rede ist, kann nicht verschwiegen werden, dass ihm auch ein erhebliches Potential zugeschrieben wird. Die Rede ist von der heuristischen Funktion des Schreibens (vgl. z. B. Bachmann/Becker-Mrotzek 2017, S. 26; Fritzsche 1994, S. 28-34). In besonderer Weise wurde der Gedanke von Joachim Fritzsche herausgearbeitet, wobei interessant ist, dass Fritzsche seinen Ansatz vor allem im Anschluss an die kritische Auseinandersetzung mit

⁶⁶ Wenn an dieser Stelle von Funktion die Rede ist, dann bezieht sich das auf die allgemeine schreibdidaktische Einsicht, dass Schreiben an Zielen orientiert ist. Neben der Selbstverständigung können hier vor allem kommunikative Funktionen genannt werden. Als Funktionen des Schreibens in Bezug auf literarische Texte könnten die von Zabka unterschiedenen illokutiven Ausrichtungen von Texten gelten: Eine Deutung behaupten, eine Deutung erklären, verschiedene Deutungen erörtern usw.

den schulischen Aufsatzformen darstellt. Einerseits greift auch er die soeben diskutierte Problematik auf und kritisiert vor allem den Formalismus im Umgang mit literarischen Texten (vgl. Fritzsche 1994, S. 28). Andererseits stellt er ein besonderes Potential von Interpretationstexten heraus, die er als ein „Mittel der Reflexion“ (ebd., S. 33) stark machen möchte. Als Reflexionsform über den literarischen Text sieht Fritzsche schulische Schreibformen trotz aller Kritik didaktisch begründet.

Die Rede von der heuristischen Funktion des Schreibens kehrt teilweise im Begriff des metatextuellen Schreibens wieder, der zuletzt von Feilke und Rezat (2019) gebraucht wurde, um die schulischen Schreibformen neu zu systematisieren. Zugleich impliziert der Begriff des metatextuellen Schreibens sehr viel mehr als die Betonung des heuristischen Werts von Schreibprozessen. Denn er wird verbunden mit den Ansprüchen, die in Deutschland mit dem Abitur im Fach Deutsch gelten. So konstatieren Feilke und Rezat zunächst einmal einen Ist-Zustand: „In der Entwicklung bis zum Abitur dominiert schon ab dem 9. Schuljahr ein epistemisch fokussierter Umgang mit Texten: Es geht um das Verstehen, das Erläutern und kritische Beurteilen von Texten und Textinhalten.“ (Ebd., S. 7)

Mit dem Begriff des metatextuellen Schreibens ist zugleich eine Argumentation gegen die Stimmen verbunden, die dem Format des Interpretationsaufsatzes vorwerfen, dass es nicht adressatenbezogen sei. Denn Feilke und Rezat unterscheiden zwischen dem adressatenorientierten Schreiben und dem metatextuellen Schreiben, die meisten Operatoren der KMK-Liste bezögen sich letztlich nur auf „epistemische, metatextuelle Sprachhandlungen“, sie seien „in erster Linie [...] metatextuelle kognitive Fähigkeiten“ (vgl. Feilke/Rezat 2019, S. 7). Die beiden Autor*innen argumentieren für diese Unterscheidung valenzgrammatisch, wenn sie bezüglich der „Verben“ (sie meinen erzählen, beschreiben, berichten, anleiten, argumentieren), die adressatenorientiertes Schreiben anzeigen sollen, meinen: „All diese Handlungsverben fördern entweder schon in der Position des direkten Objekts (informieren, überzeugen) oder an der Position der Dativ- bzw. Präpositionalergänzung („*jemandem* berichten, appellieren *an jemanden*) einen Adressaten.“ (Ebd., S. 7, kursiv a. a. O.)

Das überzeugt für die genannten Verben, doch kann ein analoges Argument zumindest auch für einige der als „metatextuelle kognitive Operatoren“ benannten Handlungsaufforderungen angeführt werden, etwa bezüglich des Erklärens (jemandem etwas erklären) oder Diskutierens

(mit jemandem diskutieren). Weiterhin kann hierzu überlegt werden: Es ist nicht von der Hand zu weisen, dass das Schreiben an den Gymnasien mit den Schulstufen zunehmend auf kognitiven Prozessen beruht. Tatsächlich mag man auf dem Weg der vorgeschlagenen Argumentation zu dem Ergebnis kommen, dass es Formen des handelnden Umgangs mit Texten gibt, die nicht notwendig eine*n Adressatin bzw. Adressaten brauchen, wie die Autor*innen dies hier für die schriftliche Interpretation vorschlagen und wie dies auch durch den Bezug zu Bühlers Organon-Modell (vgl. unten) plausibel scheint. Doch dann steht diese Auffassung diametral den Überlegungen gegenüber, die auch das Schreiben über Literatur als ein Handeln in kommunikativen Kontexten begreifen. Der Unterschied ist nicht banal und macht zunächst für die Textproduktion (und damit aus schreibdidaktischer Perspektive) einen großen Unterschied. Besonders aber ist er in der literaturdidaktischen Perspektive relevant, wenn man etwa von der Intersubjektivität der Interpretation ausgeht. Das Ergebnis von Feilkes und Rezats Argumentation könnte sein, dass die etablierte Praxis des Schreibens an den Schulen, zumindest was die Textsortensystematik angeht, fortgeschrieben wird.

Die vorgestellte Argumentation Feilkes und Rezats ähnelt durchaus der Fritzsches, obgleich die Diskussion in anderen relevanten Punkten (Sprachlichkeit des Schreibens, Sprachgebrauch als Handeln) eine deutliche Weiterentwicklung zeigt. Denn auch Fritzsche sieht nicht jedes Schreiben einem kommunikativen Zweck verpflichtet (anders als Hayes und Flower, deren Forschungsergebnisse ihm bekannt waren). Ausgehend von Bühlers Organon-Modell unterscheidet er verschiedene Zwecke des Schreibens, neben der Kommunikation nennt er die Reflexion und den Ausdruck. Vor diesem Hintergrund betrachtet er den Versuch kritisch, im Rahmen der kommunikativen Wende jegliches Schreiben kommunikativen Zwecken zuzuordnen: „Zwei Bereiche des Schriftsprachgebrauchs sperren sich allerdings offensichtlich gegen die Subsumtion unter kommunikative Absichten: das heuristische (oder wie auch gesagt wird: reflektierende, kognitive) und das poetische Schreiben.“ (Fritzsche 1994, S. 32)

Auf der Grundlage der Unterscheidung zwischen den verschiedenen Funktionen des Schreibens entwickelt Fritzsche eine Zuordnung der schulischen Schreibformen zu einer Funktion. Die Interpretation wird von ihm dem heuristischen Schreiben bzw. der Reflexion zugeordnet (vgl. ebd., S. 33). Zugleich macht er deutlich, dass die Übergänge zwi-

schen den einzelnen Funktionen des Schreibens fließend sein können: „Überhaupt gibt es eine Reihe von Funktionsüberschneidungen zwischen den drei Sparten. Nicht nur haben auch schulische und poetische Texte kommunikative Funktion, sondern das Schreiben in der Schule hat überhaupt selten nur eine Funktion; meistens jedoch dominiert eine, und von dieser dominanten Funktion her wird die Textform als schulische Aufgabe gerechtfertigt.“ (Ebd., S. 34)

Die Zuordnung der Textsorte „Interpretationsaufsatz“ zur Funktion der Reflexion bewirke, dass die Aufgabe, ein systematisches und nachvollziehbares Verständnis eines literarischen Textes zu entwickeln, enorm hoch sei. Gerade in diesem Faktum sieht Fritzsche auch die didaktische Begründung für heuristische Schreibsorten im Schulunterricht. Schüler*innen sollen hier nicht kommunizieren lernen, sondern nachdenken, so könnte man diese Position etwas plakativ zusammenfassen. In einer kompetenzorientierten Perspektive könnte man demnach behaupten, dass das eigentliche Potential von Interpretationsaufsätzen darin liege, die Schüler*innen in ihrer Fähigkeit zu stärken, über eine Sache nachzudenken und sie zu klären,: „Beim reflektierenden Schreiben geht es *primär* um die Sachklärung, ich kümmere mich zunächst gar nicht um mögliche Leser [...]“ (ebd., S. 35, kursiv a. a. O.). Aus diesem Grund führten Versuche, „ganz auf die reflektierenden, schulischen Texte zu verzichten und sie in die kommunikativen zu integrieren“ (ebd., S. 35), nicht wirklich zu einer Lösung des oben skizzierten schreibdidaktischen Problems, obwohl dies „aus motivationalen und methodischen Gründen“ (ebd., S. 35) zunächst sinnvoll scheinen mag. Im Unterschied zu dem, was Fritzsche überlegt, weisen die Kategorie des metatextuellen Schreibens und die von Feilke und Rezat gegebene Operatorendefinition aber zwei Dimensionen auf – die des kognitiven Umgangs mit Texten und die des Schreibens über Texte – die, wie sich in den Abschnitten 1.2 und 1.3 zeigte, stärker voneinander zu unterscheiden sind.

Die entscheidende didaktische Frage, wie sinnvolles Schreiben über Literatur aussehen kann, steht damit deutlich konturiert vor Augen. Sie macht zugleich nachvollziehbar, weshalb auch eine neuere Publikation, Michael Rödel's Handbuch *Interpretationsaufsätze schreiben* (2016), teilweise am eigentlichen Problem vorbeigeht. Rödel ist bemüht, die Stilnormen des Textformats aufzuschließen und, wie er ausführt, „Wege aufzuzeigen, wie der Interpretationsaufsatz zeitgemäß und schülergerecht gestaltet werden kann“ (Rödel 2016, S. 2). Er nimmt Überlegungen

aus der neueren Forschung zum Schreiben auf, etwa das Verständnis des Interpretationsaufsatzes als Kommunikationsleistung oder die Anbindung an die neuere Forschung zur Sprachlichkeit des Schreibens. Indem Rödels Analysen zur sprachlichen Gestaltung von Interpretationstexten vornimmt, um zu zeigen, wie das Textualitätskriterium der Kohärenz umgesetzt werden könnte, bietet er sehr hilfreiche Überlegungen zur Unterrichtsgestaltung an (vgl. ebd., S. 29-52). Damit gelingt es ihm letztlich, einen Vorschlag zur Konkretisierung der Textnormen zu unterbreiten, in deren Zentrum er die durch die Lernenden zu erbringende argumentative Leistung stellt, die sowohl die Mikro- als auch die Makrostrukturen des Textes steuern sollen. Zunächst einmal kann man so der folgenden Aussage zustimmen, die Rödels als Antwort auf die Kritik des Schreibformats gibt:

Gleichzeitig ist die Auffassung, dass ein Text durch Kohärenz geprägt ist, kompatibel mit der Auffassung, dass die Interpretation ein argumentatives Verfahren darstellt mit dem Ziel, die eigene Interpretation mit Argumenten sichtbar zu machen. Auf der Grundlage dieser Einsichten würde sich die lebensweltliche Relevanz der Aufgabenform auf einen Schlag erhöhen: Viele der geforderten Teilkompetenzen weisen dann über den Horizont der Schule hinaus, angefangen bei Strategien für die Erstellung eines geschlossenen, kohärenten Textes bis hin zu der argumentativen Fähigkeit, das eigene Verständnis eines Textes für andere nachvollziehbar zu machen. (Ebd., S. 19)

Andererseits ist Rödels Blick streng auf die Klärung von Fragen zu den Textnormen für die schulische Leistungssituation bezogen, sodass er die literaturdidaktischen Implikationen nicht einbezieht. Er weist entsprechende Überlegungen sogar zurück, indem er darauf verweist, dass das Format des Interpretationsaufsatzes der Leistungssituation und nicht dem literarischen Lernen zuzuordnen sei (ebd., S. 2). Das ist zweifellos korrekt und muss sogar betont werden, wenn man die Unterscheidung von Interpretationsprozess und Interpretationsprodukt ernst nehmen möchte, verneint aber schlicht die Existenz eines bestehenden Problems.

Zusammenfassend zeigt sich bezüglich der Kritik am Interpretationsaufsatz ein uneinheitlicher Befund. Deutlich geworden ist, dass Schreibpraxen in der Schule traditionell verankert sind. Erkennbar wird darüber hinaus, dass die Bewertung der Textsorten bis in die gegenwärtige

tige Diskussion hinein keinesfalls einheitlich ausfällt. Dringend zu klärende Fragen, wie literaturthematisierende Schreibformen zu konzipieren sind, betreffen vor allem den Aspekt des Vorrangs: Von welcher Hinsicht aus sollen die Schreibformen konzipiert werden? Soll ihre kommunikative Funktion im Vordergrund stehen oder ihre heuristische? Grundsätzlich vorstellbar ist durchaus, dass interpretierende Texte unterschiedlichen Formats unterrichtliche Vermittlung finden – und zwar in Abhängigkeit von den jeweiligen primären Funktionen, die sie in einem unterrichtlichen bzw. kommunikativen Zusammenhang erfüllen. Hierauf wird zum Abschluss dieser Arbeit zurückzukommen sein (vgl. Kapitel 8). Geklärt werden müsste zudem, wie die Rückwirkungen der Leistungssituation auf die Lernsituation vermieden bzw. minimiert werden könnten.

Dieses Kapitel muss eine terminologische Erklärung abschließen: Der Terminus des Interpretationsaufsatzes ist in der Schule nach wie vor selbstverständlich in einem alltäglichen Gebrauch. Aus diesem Grund werde ich in dieser Arbeit, wenn ich mich auf Schüler*innentexte beziehe, diesen Terminus ebenfalls verwenden. Dies soll nicht als Ausdruck einer affirmativen Haltung gegenüber dieser Schreibform missverstanden werden.

3 Überblick über das Forschungsdesign

3.1 Forschungsfragen

- (1) Welche Konzepte hegen Lehrkräfte und ihre Schüler*innen in Bezug auf „Interpretation“ bzw. den Operator „interpretieren“?
- (2) Inwiefern lassen sich Übereinstimmungen oder ursächliche Zusammenhänge zwischen den Konzeptausprägungen der Proband*innen und dem Anforderungsprofil konkreter Interpretationsaufsätze erkennen?
- (3) In welchem Ausmaß spiegeln möglicherweise ermittelbare Unklarheiten oder Widersprüche in diesen Konzeptausprägungen ebensolche im fachdidaktischen Diskurs über Interpretation?

3.2 Dimensionen der Forschungsfragen

Auf der Grundlage der theoretischen Überlegungen ergeben sich folgende Dimensionen der Forschungsfragen:

- Welche Verständnisse des Prozesses der Interpretation liegen vor? (1. Dimension)
- Welche Verständnisse des interpretatorischen Handelns sind erkennbar? (2. Dimension)
- Wie wird die Geltung von Interpretationsaussagen begründet? (ebenefalls 2. Dimension)
- Welche Textnormen sind mit dem Interpretationsaufsatz verbunden? Lassen sich Übereinstimmungen oder Zusammenhänge zwischen der 1. und 2. Dimension der Interpretation erkennen? Sind im Vergleich der Lehrkräfte Unterschiede bezüglich der Textsortennormen für den Interpretationsaufsatz zu erkennen?
- Welches konzeptionelle Verständnis von Interpretation liegt den einschlägigen Operatoren „analysieren“ und „interpretieren“ zugrunde?
- Wie sind die Befunde vor dem Hintergrund aktueller didaktischer Ansätze der Literatur- und Schreibdidaktik zu bewerten?

3.3 Das Vorgehen im Überblick

3.3.1 Zum Konzeptbegriff

Anhand der Forschungsfragen ist erkennbar, dass das Verstehen des Interpretationsbegriffs im Vordergrund der Untersuchung steht. Neben den im Theorieteil aufgezeigten und in den Untersuchungsfragen wieder aufgegriffenen Prozess- und Handlungsdimensionen der Interpretation, die als Aspekte eines domänenspezifischen Wissens einzuordnen sind, kann weiter ausdifferenziert werden, in welcher Form Interpretation von den Proband*innen kognitiv repräsentiert und reflektiert wird.

Diese Frage lässt sich kaum in einiger Kürze beantworten. Denn zunächst muss in diesem thematischen Feld aufgrund der Forschungsfragen zwischen dem Verstehen von Lehrkräften auf der einen und dem von Schüler*innen auf der anderen Seite unterschieden werden. Die beiden Gruppen differieren vermutlich nicht nur hinsichtlich des erreichten Expertisegrades, sondern auch hinsichtlich der Domänen, in denen die Proband*innen Wissen aufgebaut und einschlägige Erfahrungen gemacht haben. Während das Verstehen der Schüler*innen auf Unterrichtserfahrungen und auf dem in diesem Rahmen erworbenen fachlichen Wissen über den Interpretationsbegriff beruht, steht das Verstehen von Lehrkräften bildungs- und berufsbiografisch aufgrund ihrer beruflichen Qualifizierung und professionellen Praxis auf einem breiteren Fundament. Schulische und universitäre Bildungsprozesse fügen sich hier ebenso ein wie die Erfahrung und Reflexion der eigenen Unterrichtspraxis. In Verstehensprozesse geht nicht nur einschlägiges fachliches, sondern auch praktisches und fachdidaktisches Wissen ein. Weiterhin ist anzunehmen, dass bei beiden Personengruppen erfahrungsbedingte Wertungen einen Einfluss auf das Verstehen nehmen. Wie kann also der Begriff des Verstehens, der hier in Anschlag gebracht wird, genauer spezifiziert werden?

Insbesondere der Experten-Begriff macht deutlich, dass das Verständnis von Lehrkräften weit gefächert sein kann (für einen Überblick über die einschlägige Forschung vgl. Gruber/Stöger 2011, S. 254-261). Zahlreiche Bereiche des Handlungsfeldes von Lehrkräften werden hier benannt,

von denen fachliches Wissen nur einen Bereich darstellt.⁶⁷ Der Begriff des Experten sieht vor, dass dieser sich als besonders kompetent nicht nur im Umgang mit einschlägigem Wissen, sondern auch bezüglich relevanter Handlungsrountinen und Problemlösestrategien erweist. Aus diesem Grund hilft der Expertenbegriff wohl kaum, um den Begriff des Verstehens, der Grundlage für das Forschungsdesign meiner Arbeit ist, genauer zu fassen. In Abhängigkeit vom Expertenbegriff ist weiterhin strittig, ob Lehrkräfte überhaupt als Experten ihres Faches gelten können. Denn eine allgemeine Definition des Experten lautet etwa: „Unter Experte wird eine Person verstanden, die auf einem bestimmten Gebiet dauerhaft, also nicht zufällig oder nur ein einziges Mal, herausragende Leistungen erbringt.“ (ebd., S. 247) Die Autoren nennen folgende weitere Eigenschaften eines Experten: „[umfangreiche] Wissensbasis“, „[reichhaltige] Erfahrungen mit domänenspezifischen Aufgabenstellungen“, „[großen] Problemlöseerfolg“, „Effizienz der Tätigkeit“, „[geringe] Fehlerquote“, „[hohe] Präzision“, gute „Vernetzung in einer community of practice“ (ebd.). Lehrkräfte haben bzw. sollten aber sicherlich einige Expertise in Bezug auf einschlägiges Wissen und relevante Handlungsrountinen aufweisen. Die für die Didaktik relevante Frage scheint jedoch vielmehr, über welches fachliche Wissen Lehrkräfte verfügen sollten. Im Vergleich zwischen Lernenden und Lehrenden hilft der Expertisebegriff also nur wenig, um den Verstehensbegriff zu konturieren. Allenfalls das Gefälle zwischen beiden Proband*innengruppen kann unter Rückgriff auf die Unterscheidung von Experten und Novizen hinsichtlich eines spezifischen Merkmals, nämlich dem des fachlichen Wissens, ansatzweise erfasst werden. Schüler*innen sind demnach als Novizen einzuordnen, doch auch dieser Begriff impliziert analog zum Expertenbegriff die Dimensionen der Leistungsfähigkeit und des Umgangs mit Erfahrungen in einem bestimmten Aufgabenbereich (ebd., S. 247).

⁶⁷ Im Anschluss an Weinert (2001b) soll zwischen Professionswissen und professioneller Handlungskompetenz unterschieden werden. Das Professionswissen allein lasse sich weiter ausdifferenzieren, z. B. in Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, allgemeinpädagogisches Wissen, Curriculumswissen, Wissen über Lerner, Organisations- und Interaktionswissen sowie Beratungswissen (vgl. Gruber/Stöger 2011, S. 256, im Anschluss an Shulman 1986, Shulman 1987, Baumert/Kunter 2006) Auch die Handlungskompetenz sei ein „Fähigkeitskomplex“ (ebd.). Im Unterschied zu Novizen seien Experten beispielsweise in der Lage, flexibel auf Unterrichtssituationen zu reagieren, indem sie auf vielfältiges Erfahrungswissen zugriffen (ebd., S. 257).

Neben dem Expertenbegriff wird in der Forschung zum Lehrberuf vielfach auch von Überzeugungen gesprochen. Reusser und Pauli (2014) führen aus, dass sich dieser Begriff im deutschsprachigen Raum als Übersetzung des international üblichen „teacher beliefs“ durchzusetzen scheint (vgl. Reusser/Pauli 2014, S. 643). Die Autor*innen greifen zudem die von Pajares (1992) geformte Wendung des „messy constructs“ auf und definieren berufsbezogene Überzeugungen als „übergreifende Bezeichnung für jene Facetten der Handlungskompetenz von Lehrpersonen, welche über das deklarative und prozedurale pädagogisch-psychologische und disziplinar-fachliche Wissen hinausgehen“ (ebd., S. 642).

Obgleich die Autoren hiermit eine Definition des von ihnen gemeinten Begriffs der Überzeugung formulieren, machen ihre Ausführungen doch deutlich, dass insbesondere das Verhältnis von Wissen zu Überzeugungen in der Forschung ungeklärt ist (vgl. ebd.). So gebe es Autor*innen, die Wissen und Überzeugungen konzeptionell voneinander trennten. Andere sehen sie als „überlappende, verwobene Konstrukte“ (ebd., S. 643). Auch gebe es Theorien, die Überzeugungen dem Wissen unterordnen oder Wissen als besondere Form von Überzeugungen begreifen (vgl. ebd.).

Um ihren Begriff der Überzeugung weiter zu konturieren, nennen die beiden Forscher*innen folgende Merkmale derselben: „affektive Aufladung und Wertbindung“ (ebd., S. 644), „[individueller] verinnerlichter (kollektiver) Habitus“ (ebd.), „Stabilität und Resistenz gegenüber Umstrukturierungen“ (ebd., S. 645) und „schwierige Zugänglichkeit“ (ebd., S. 646).

Im Unterschied zum Expertenbegriff kann der Begriff der Überzeugung durchaus ein erhellendes Licht auf den spezifischen Verstehensbegriff werfen, dessen konkrete Ausprägung unter meinen Proband*innen Forschungsgegenstand ist. Denn Interpretation unterliegt als fachlicher Gegenstand des Deutschunterrichts der ständigen Bewertung der Teilnehmer*innen im System Schule und ist an professionelle Praxen gebunden, die in einem institutionellen Rahmen verankert sind und möglicherweise nur schwer verändert werden können.

Die begrifflichen Unterscheidungen machen bis zu diesem Punkt deutlich: Das Verstehen der einzelnen Proband*innen beinhaltet Komponenten sowohl fachlichen Wissens als auch von Überzeugungen. Es unterscheidet sich darin, wie systematisch Überzeugungen ausgeprägt

sind, wie groß die impliziten Anteile sind, wie kohärent sich das System des Nachdenkens schließlich darstellt und welche Wertungen dem Gegenstand gegenüber vorgenommen werden. Während einzelne Teilnehmende vielleicht nur sehr rudimentäre und kaum explizierbare Vorstellungen aufweisen, zeigen sich bei anderen komplexe Wissens- bzw. Überzeugungssysteme, die den Rang von subjektiven Theorien annehmen.⁶⁸ Es ist keinesfalls meine Grundannahme, dass das Verstehen aller Proband*innen meiner Studie auf subjektiven Theorien beruht. Vielmehr gehe ich davon aus, dass die meisten Teilnehmenden eher unsystematische Vorstellungen zum Interpretationsbegriff haben.

Aufschluss über den Begriff des Verstehens, der hier in Anschlag gebracht wird, gibt weiterhin die alte Unterscheidung von Sinn und Bedeutung durch Gottlob Frege (1892). Während die Bedeutung eines Wortes in seinem Denotat bestehe, ergebe sich der Sinn durch das spezifische Zeichen, mit dem auf das Denotat verwiesen werde: „Es liegt nun nahe, mit einem Zeichen (Namen, Wortverbindung, Schriftzeichen) außer dem Bezeichneten, was die Bedeutung des Zeichens heißen möge, noch das verbunden zu denken, was ich den Sinn des Zeichens nennen möchte, worin die Art des Gegebenseins enthalten ist.“ (Frege 1892, S. 26)

Mit Bezug auf den Begriff des Sinns kann genauer gefasst werden, worin individuelle Komponenten des Verstehens über emotional geprägte Wertungen hinaus bestehen könnten. Die gesuchte Größe des Verstehens erweist sich somit mehr und mehr als eine ausschließlich hermeneutisch zu erfassende Kategorie. Zur Unterscheidung verschiedener Hinsichten von Sinn beziehe ich mich auf den Soziologen Hartmut Esser. In einer ersten Dimension kann nach dem semantischen Sinn, den das Interpretieren in der Schule für die Proband*innen annimmt, gefragt werden. Es geht dabei „um die Frage der mit einem Wort oder einem Symbol verbundenen Vorstellungsinhalte“ (Esser 1993, S. 486).

⁶⁸ Das Konzept der subjektiven Theorie geht davon aus, dass Menschen ihr Handeln im Alltag wie Wissenschaftler*innen auf Theorien stützen, die jedoch keinen Anspruch auf intersubjektive Gültigkeit erheben können. Damit von einer Theorie gesprochen werden kann, muss ein komplexes System (mehr oder weniger bewusster) Überzeugungen vorliegen, das sich auf verschiedene Bestandteile hin analysieren lässt, zum Beispiel bezogen auf Ursache-Wirkungs-Verhältnisse (vgl. Straub/Weidemann 2015, S. 43-47). Der hier verfolgte Ansatz geht aber nicht davon aus, dass alle Proband*innen komplexe Theorien über das Interpretieren in der Schule haben. Wollte man die Erforschung von subjektiven Theorien ausdrücklich zum Ziel machen, bedürfte es in der Auswertung der Daten bzw. bereits bei der Datenerhebung sogenannter Struktur-Legen-Techniken (vgl. ebd., S. 51-64).

Tatsächlich stehen also auch bei dem, was auf den ersten Blick als fachliches Wissen intersubjektive Gültigkeit beanspruchen sollte, subjektive Vorstellungsinhalte im Fokus der Erforschung. Das ist unmittelbar plausibel, wenn man davon ausgeht, dass fachliche Konzepte vielfach erst in der professionellen Praxis eine Festigung erfahren.

In einer weiteren Dimension geht es aber auch um die Erfassung des subjektiven Sinns, den die Teilnehmenden mit dem Interpretieren verbinden, insofern hiermit „Absichten, [...] Intentionen“ und „die guten Gründe“ (ebd., S. 488, kursiv a. a. O.) gemeint sind. In dieser Hinsicht wird ein ganzes Bündel von Komponenten relevant, insofern davon auszugehen ist, dass sich die Proband*innen emotional und wertend zur Interpretation verhalten. Welche Erfahrungen verbinden sie mit dem Interpretieren? Was ist Lehrpersonen im Zusammenhang mit der Interpretation wichtig? Welches Verhältnis bauen Schüler*innen zu diesem spezifischen Gegenstand schulischer Vermittlung auf?

Schließlich soll es bezogen auf das Interpretieren auch darum gehen, dessen funktionalen Sinn für die Proband*innen zu erschließen. Gemeint ist damit „die (latente) Funktion, die ein bestimmtes (manifestes) Element in einem Gesamtzusammenhang eines übergeordneten Systems hat“ (ebd., S. 189, kursiv a. a. O.). Diese Perspektive auf den Gegenstand geht der Frage nach, ob und inwiefern Lehrkräfte und Schüler*innen das Interpretieren in übergeordnete Sinnzusammenhänge einordnen: Welche Lebensbedeutsamkeit weisen sie der interpretierenden Auseinandersetzung mit Literatur zu?

Ich gehe davon aus, dass die verschiedenen Hinsichten kaum getrennt voneinander betrachtet werden können: Zwischen den einzelnen Komponenten des Verstehens gibt es sicher zahlreiche Wechselwirkungen. Wertungen mögen einen großen Einfluss darauf haben, welche Wissensbereiche konzeptionell verstetigt oder durchdrungen werden. Dabei muss sicher auch berücksichtigt werden, dass die Befragten nicht all das, was in ihr Verstehen eingeht, explizieren können. Im Gegenteil, es ist davon auszugehen, dass Wertungen oder auch über lange Berufs- oder Schuljahre erworbene Habiti nicht oder nicht umfassend expliziert werden können, implizit aber dennoch großen Einfluss auf das Verstehen nehmen.

Die bisherigen Überlegungen zum Begriff des Verstehens sowie die Untersuchungsfragen spiegeln eine weitere Grundannahme meiner Arbeit, die sich aus soziologischen Ansätzen und der empirischen Lehr-Lern-

Forschung ergibt: Die Art und Weise des Nachdenkens über einen Gegenstand entsteht nie aus einem Menschen allein, sondern immer in einem Gefüge von Menschen und Institutionen, in denen sie sich bewegen. Für das Lehren und Lernen in der Schule ist der institutionelle Rahmen besonders wichtig, insofern er Rahmenbedingungen des Lehrens und Lernens festlegt. Für meine Forschungsfrage relevante Eckpunkte dieses Rahmens sind u. a. Bildungsstandards, der Kompetenzbegriff, Schreibformen und Aufgabenverständnisse. In Kapitel 2 meiner Arbeit ist bereits deutlich geworden, dass diese über gegenwärtige Bestimmungen der Bildungsadministration hinausgehen und sehr stark von Traditionen geprägt sind.

Auch wenn ich mir darüber im Klaren bin, keinen umfassenden Einblick in die Denkwelten der Proband*innen gewinnen zu können, stellt das vorzustellende Forschungsdesign den Versuch dar, die erkennbaren Verständnisse des Einzelnen innerhalb dieses Rahmens zu verorten. Die mit der Institution verbundenen Erfahrungen prägen die Überzeugungen der Schüler*innen; auch auf das Denken der Lehrkräfte wirken sich diese aus, sehr konkret etwa in dem Erfordernis, Leistungsaufgaben stellen zu müssen.

Meine Forschungsfragen setzen voraus, dass Menschen als handelnde Subjekte zu verstehen sind, die ihr Handeln an den Bedeutungen und dem Sinn, die die Dinge in der Welt für sie haben, ausrichten. Dies stellt eine anthropologische Grundannahme dar. Zugleich handeln Menschen zumeist bezogen auf ein menschliches Gegenüber. Handeln findet damit maßgeblich in einer Interaktion statt. Den Vorstellungen des symbolischen Interaktionismus zufolge konstituiert sich der Sinn, den die Gegenstände der Welt für den Menschen haben, innerhalb dieser Interaktion: „Die soziale Wirklichkeit, so die Grundposition, ist als immer schon interpretierte, gedeutete und damit interaktiv ‚hergestellte‘ und konstruierte Wirklichkeit Forschungsgegenstand.“ (Helfferich 2011, S. 22).⁶⁹

Dabei konstituiert sich der Sinn für die Befragten qualitativer Interviews (der gewählten Forschungsmethode) in einer doppelten Weise: Konstituiert wird er in der konkreten sozialen Interaktion, die sich in den le-

⁶⁹ Damit ist es auch folgerichtig, dass diese Untersuchung einem methodischen Design folgt, das für Forschungen aus dem Bereich des Interaktionismus typisch ist: „Auf der methodologischen Ebene bedienen sich Interaktionisten eines breiten Spektrums interpretativer und qualitativer Ansätze [...]“ (Denzin 2000, S. 144).

bensweltlichen Erfahrungen der Erzählperson niederschlägt. Erneut konstituiert wird er dann in der konkreten Kommunikationssituation des Interviews (vgl. ebd., S. 22).

Die soeben dargestellten konzeptionellen Grundlagen des gemeinten Verstehensbegriffs konvergieren mit zentralen fachdidaktischen und fachlichen Überlegungen, die ich im ersten Kapitel vorgestellt habe, zum Beispiel darin, dass die sprachlichen Äußerungen der Proband*innen in einen kommunikativen und institutionellen Zusammenhang gestellt werden müssen. Diese konzeptionelle Übereinstimmung betrifft mehrere Theorien: Zu nennen sind hier die Unterscheidung von verschiedenen Handlungstypen der Interpretation durch Zabka, Überlegungen Feilkes zu den Textprozeduren als sozial verankerten Handlungsschemata und die Fassung eines Handlungsfeldes Literatur durch Kepser und Abraham, wonach der Umgang mit Literatur Aspekte der Individuation, Sozialisation und Enkulturation umfasst. Der einzelne Akteur und der Sinn, den Literaturinterpretation für ihn hat, kann demnach nicht losgelöst von den Praxen verstanden werden, in denen er sich bewegt.

Abschließend soll festgehalten werden, dass ich mit dem Begriff des Konzepts, der den Titel dieser Arbeit bestimmt, sowohl fachliches Wissen als auch Überzeugungen verbinde. Meine Hypothese ist, dass die auf Interpretation bezogene individuelle Sinngebung im Kontext der Praxen von Interpretation auch durch überindividuelle Dynamiken geprägt wird. Das Forschungsdesign strebt daher den Vergleich der Proband*innen unter der gemeinsamen Fragestellung an, ob und inwiefern sich im Bereich der Literaturinterpretation überindividuelle Sinngebungsprozesse erkennen lassen: Welche Konzepte der Interpretation sind innerhalb einer Schüler*innengruppe und im Vergleich von Schüler*innengruppen erkennbar? Gibt es Gemeinsamkeiten und Unterschiede innerhalb der Lehrerschaft und im Vergleich von Lehrkräften und ihren Schüler*innen? Wodurch sind Gemeinsamkeiten oder Unterschiede bedingt? Das Verstehen der oben benannten verschiedenen Sinndimensionen sucht damit in letzter Instanz doch eine Erklärung des Phänomenbereichs.

3.3.2 Grundanlage: qualitative Forschung

Verstanden werden sollten zentrale Denkmuster in Bezug auf das Interpretieren. Aus den entwickelten Gründen ist die Arbeit methodisch deshalb im Bereich der qualitativen Forschung anzusiedeln (Helfferrich 2011, S. 21). Der Anspruch ist, „Lebenswelten ‚von innen heraus‘ aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben“ (Flick/von Kardoff/Steinke 2000, S. 14; vgl. auch Riemer 2014, S. 21).

Da es das Ziel war, den Raum der Interpretation in der Schule näher zu erfassen und der methodologische Weg dahin über eine Erforschung des subjektiv erlebten Sinns der Kommunizierenden beschritten wurde, war es folgerichtig, verschiedene Perspektiven, nämlich die der Lehrkräfte und die der Schüler*innen auf den Gegenstand, zusammenzutragen. Den Dimensionen der Forschungsfrage zufolge sollten weitere Zusammenhänge erschlossen werden, sodass die Untersuchung auf verschiedenen Daten beruhte. Damit stellt die Triangulation von Daten eine weitere Besonderheit des Forschungskonzepts dar.⁷⁰ Zusammengeführt wurden folgende Daten:

- Auszüge aus Lehrmaterialien (Lernaufgaben, Interpretationstexte, Übersichten, Begleitmaterialien für Lehrkräfte)
- Interpretationsaufsätze
- Bewertungen von Schüler*innentexten durch Lehrkräfte
- Interviews mit Schüler*innen
- Interviews mit Lehrkräften

Die Analyse verschiedener Daten erlaubte nicht nur einen mehrdimensionalen Blick auf die Forschungsfragen, sondern ermöglichte auf der Ebene der Gestaltung des Forschungsprozesses ein strukturiertes Vorgehen und in diesem Rahmen die allmähliche Annäherung an die Forschungsfragen und die Forschungsgegenstände, insofern die Untersuchung der Lehrmittel der Konzeption der Interviews wie auch der weiteren Datenerhebung vorgelagert war (vgl. Abschnitt 3.3.7).

⁷⁰ „Triangulation ist die systematische und begründete Kombination verschiedener Perspektiven, wobei die jeweils eingesetzten methodisch-methodologischen Verfahren zur Erfassung des jeweiligen Gegenstandes inhaltlich und/ oder zeitlich in unterschiedlichen Beziehungen zueinander stehen können.“ (Aguado 2014, S. 47)

Qualitativ ist die Forschung sowohl im Hinblick auf das Material, das aus Texten und Audio-Aufzeichnungen besteht, als auch bezogen auf das Auswertungsverfahren, bei dem die Erschließung inhaltlicher Kategorien im Zentrum des Vorgehens stand (vgl. Abschnitt 3.3.5).

Damit die Forschungsfragen auf der Grundlage des erhobenen Datenmaterials Beantwortung finden konnten, musste das Forschungsdesign die Vergleichbarkeit der Ergebnisse der jeweiligen Datenanalysen sicherstellen. Möglich werden sollte dies durch folgende Entscheidungen: Die erste Überlegung betrifft die Untersuchungsfragen, die für die einzelnen Datengruppen formuliert wurden. Sie beziehen die eingangs dieses Kapitels aufgeschlüsselten Dimensionen der Forschungsfragen (vgl. Abschnitt 3.2) auf die jeweiligen Daten und fragen damit nach der Prozess- und der Handlungsdimension des Interpretierens, nach Geltungsfragen und nach dem Schreibformat des Interpretationsaufsatzes, jeweils unter Berücksichtigung der spezifischen Eigenschaften der jeweiligen Daten (vgl. Abschnitt 3.3.3). Die zweite Entscheidung betrifft die Bildung der Kategorien, die einerseits deduktiv benannt und andererseits induktiv ermittelt wurden. Die deduktiv ermittelten Kategorien entsprechen den Oberkategorien, die bei allen Daten die Inhaltsanalyse leiteten (vgl. Abschnitt 3.3.5).

3.3.3 Untersuchungsfragen in Bezug auf die einzelnen Daten

Die im Folgenden aufgeführten Untersuchungsfragen für die einzelnen Daten beziehen die theoretischen Überlegungen ebenso ein wie die diesem Abschnitt vorangegangenen Ansätze, den Konzeptbegriff zu fassen. Insbesondere einbezogen wird die Unterscheidung in eine Prozess- und eine Handlungsdimension der Interpretation. Im Theorieteil ist das komplexe Verhältnis zwischen beiden Hinsichten der Interpretation theoretisch beschrieben worden (vgl. Abschnitt 1.5). Die Untersuchungsfragen tragen diesem Rechnung, indem sie auf beide Hinsichten der Interpretation zu beziehen sind. Berücksichtigt werden außerdem die unterschiedlichen Rollen von Lehrkräften und Schüler*innen im institutionellen Rahmen Schule.

3.3.3.1 Untersuchungsfragen bezüglich der Lehrwerke

- (1) Welche Konzepte der Interpretation sind in den ausgewählten Lehrmittelsequenzen in didaktischer Hinsicht als leitend erkennbar? Welche Verwendungsweise findet der Operator „interpretieren“
 - a. hinsichtlich des Interpretationsprozesses?
 - b. hinsichtlich der Handlungsorientierungen des Interpretierens?
- (2) Wie wird die Geltung von Interpretationsaussagen begründet? (Handlungsdimension des Interpretierens)
- (3) Welche Textnormen sind mit dem Interpretationsaufsatz verbunden? Lassen sich Übereinstimmungen oder Zusammenhänge mit der Prozess- und Handlungsdimension der Interpretation erkennen?
- (4) Inwiefern können Zusammenhänge mit den theoretischen Überlegungen in Kapitel 1 hergestellt werden?

3.3.3.2 Untersuchungsfragen bezüglich der Lehrer*inneninterviews

- (1) Bezieht sich das Interpretationsverständnis der Lehrkräfte eher auf den Prozess oder auf die Handlungsdimension der Interpretation? (Prozessdimension und Handlungsdimension des Interpretierens)
- (2) Welche Kriterien gültiger Interpretationsaussagen werden genannt? (Handlungsdimension des Interpretierens)
- (3) Haben Lehrkräfte ein klares Verständnis vom Produktcharakter des Interpretationsaufsatzes?⁷¹ (Handlungsdimension des Interpretierens)
- (4) Welche interpretationsbezogenen Überlegungen äußern Lehrkräfte in Bezug auf das Gespräch über literarische Texte? (Prozess- und Handlungsdimension der Interpretation)
- (5) Welche Handlungstypen der Interpretation spiegeln sich in den Äußerungen der Lehrkräfte über literarische Texte? (Handlungsdimension des Interpretierens)

⁷¹ Im Sinne neuerer schreibdidaktischer Konzepte und Forschung ist es nicht mehr angebracht, von einem „Aufsatz“ oder einer „Aufsatzdidaktik“ zu sprechen. Gleichwohl wird der Terminus hier gebraucht, weil er im schulischen Kontext nach wie vor selbstverständlich Verwendung findet und weil ein Mangel an alternativen Bezeichnungen besteht, die schulische Schreibform des Interpretationsaufsatzes zu benennen (vgl. Abschnitt 2.3).

3.3.3.3 Untersuchungsfragen bezüglich der Schüler*inneninterviews

- (1) Wie konzeptionalisieren Schüler*innen den Prozess und den Akt der Interpretation? (Prozessdimension des Interpretierens)
- (2) Welche Kriterien gültiger Interpretationsaussagen werden genannt? (Handlungsdimension des Interpretierens)
- (3) Haben Schüler*innen ein klares Verständnis vom Produktcharakter des Interpretationsaufsatzes? (Handlungsdimension des Interpretierens)
- (4) Welche Erfahrungen verbinden Schüler*innen mit den im Unterricht geführten Interpretationsgesprächen? (Handlungsdimension des Interpretierens)
- (5) Welche Handlungstypen der Interpretation spiegeln sich in den Äußerungen der Schüler*innen über literarische Texte? (Handlungsdimension des Interpretierens)

3.3.3.4 Untersuchungsfragen bezüglich der Interpretationstexte der Schüler*innen

- (6) Welche Gestaltungsmerkmale weisen die Aufsätze auf?
- (7) Welche Interpretationshandlungen sind erkennbar?

3.3.3.5 Untersuchungsfragen bezüglich der Korrekturen und Erwartungshorizonte

- (8) Welches Korrekturverhalten zeigt die Lehrkraft?
- (9) Welche Zusammenhänge mit den Aussagen der Lehrkraft im Interview können hergestellt werden?

3.3.4 Zur Konzeption der Interviews

Die Konzeption der Interviews strebte eine Kombination der narrativen Interviewform und des teilstandardisierten Leitfadeninterviews an. Während es bei narrativen Interviews in Reinform darum geht, die „narrative Identität“ (Helfferrich 2011, S. 34) zu erschließen, eignen sich an Leitfäden orientierte Interviews zum Erforschen subjektiver Konzepte (vgl. ebd., S. 38). Ein Leitfaden ermöglicht die Kombination von offenen und theoriegeleiteten Fragen (vgl. ebd., S. 36). Das narrative Interview stellt hingegen eine offene Erzählaufforderung an den Anfang und übergibt der Erzählperson phasenweise das monologische Rederecht (vgl. ebd., S. 43).

Die Annäherung an den Sinn, den Schüler*innen und Lehrer*innen im schulischen Handlungsfeld der Interpretation erleben, sollte über diese verschiedenen Zugänge erreicht werden. Zwar ist zu vermuten, dass in der Regel kein Zusammenhang zwischen der „narrativen Identität“, die mit der Technik des narrativen Interviews im sozialwissenschaftlichen Kontext erschlossen werden soll, und dem Erleben von Interpretation besteht. Die Integration von offenen Erzählaufforderungen des Typs „Erzähle(n Sie) ...“ eignet sich dennoch, um die Erfahrung der Lebenswelten „Literatur im Allgemeinen“ und „Interpretation in der Schule“ in das Interview einzubringen. Den Befragten sollte so die Möglichkeit gegeben werden, Themen, die sie im Zusammenhang mit dem Umgang mit literarischen Texten beschäftigen, selbst zu setzen.⁷²

Da das Erkenntnisinteresse darüber hinaus auch theorie- und hypothesengeleitet ist (z. B. in Bezug auf den Zusammenhang zwischen der Rezeption von Literatur und dem Schreiben über Literatur in der Schule), bot sich ein zweiter Interviewteil an, in dem die Inhalte stärker gelenkt wurden. Technisch bildeten hierfür nicht mehr vollkommen offene Erzählaufforderungen die Basis, sondern themenspezifische Erzählimpulse. Zugleich musste in den Impulsen und Fragen das Prinzip der

⁷² Für die genaue Konzeption des eher als narrativ einzuschätzenden Teils der Interviews verweise ich auf die Konzeption der Leitfäden, die in den Kapiteln 5 und 6 vorgestellt werden.

Offenheit gewahrt bleiben.⁷³ Der teilstandardisierte Leitfaden ermöglichte weiterhin seine flexible Handhabung (vgl. ebd., S. 36). Dies ist besonders wichtig, weil auf diese Weise auf den*die Teilnehmende*n abgestimmte Fragen und Impulse formuliert werden konnten, die sich erst in der Interviewsituation ergaben.

Nicht unerwähnt bleiben sollte, dass im Rahmen der Konzeption des Forschungsdesigns auch darüber nachgedacht wurde, mit dem Verfahren der Gruppendiskussion zu arbeiten. Es handelt sich hierbei um ein Verfahren, das „kollektive Deutungsmuster“ (ebd., S. 30) offenlegen soll. Methodische Grundidee ist, dass die Proband*innen in eine für den Forschungsgegenstand typische Gesprächssituation gebracht werden (vgl. Bohnsack 2000, S. 370), weil sich die latenten Meinungen von Personen erst dann offenbaren, wenn sie in die Situation gerieten, sie verteidigen zu müssen (vgl. ebd.).⁷⁴ Eine solche typische Situation für den Umgang mit Literatur ist das Gespräch über einen literarischen Text. Dem Ansatz folgend, könnte die Methode der Gruppendiskussion demnach ihre Umsetzung in der Inszenierung eines Interpretationsgesprächs finden. Gerade wenn man im Sinne des symbolischen Interaktionismus die Voraussetzung formuliert, dass der von Subjekten erfahrene Sinn Ergebnis einer Interaktion ist, scheint das Verfahren der Gruppendiskussion besonders geeignet, weil es offenzulegen vermag, wie Sinn intersubjektiv ausgehandelt wird. Andererseits lässt sich daran kritisieren, dass „die aufgrund der Diskussionsergebnisse gemachten Annahmen über das Handeln in der realen Situation nicht zutreffen“ (Nießen 1977, S. 76f., zitiert nach Bohnsack 2000, S. 371). Es stellt sich auch die Frage der Reproduzierbarkeit der Ergebnisse, die ein wichtiges Gütekriterium von Forschung darstellt (vgl. Bohnsack 2000, S. 371f.). Doch dies ist nicht das einzige Argument, das die Methode für die vorliegende Untersuchung in Frage stellte. Ein weiteres gewichtiges Argument ergibt sich aus der Tatsache, dass Schüler*innen, aber auch

⁷³ Helfferich (2011) schreibt hierzu: „Das zweite Grundprinzip bezieht sich auf die Gestaltung dieser Kommunikation: Die Befragten sollen ihren ‚Sinn‘ [...] entfalten können. Dazu brauchen sie einen offenen Äußerungsraum, der gefüllt werden kann mit dem, was für *sie selbst* wichtig ist, und in der Art und Weise, wie *sie selbst* sich ausdrücken möchten“ (Helfferich 2011, S. 24, kursiv a. a. O.).

⁷⁴ Bohnsack legt die Anfänge der Forschungsmethode der Gruppendiskussion dar und zeigt ihre Rolle für Adorno und Horkheimer am Frankfurter Institut für Sozialforschung auf. Ihnen ging es um die Erforschung politischer Meinungen (vgl. Bohnsack 2000, S. 370).

Lehrkräfte unterschiedlich stark artikuliert sind und im Umgang mit ihren Wahrnehmungen und Meinungen verschieden selbstbewusst auftreten. Eine Gruppendiskussion würde es deshalb einzelnen Personen erlauben, sich aus dem Interpretationsgeschehen zurückzuziehen und auf diese Weise ihre Unsicherheiten zu verbergen. Doch auf genau diese leisen Menschen mag es ankommen.

Der Einsatz eines Interviews, das narrative Elemente mit dem teilstandardisierten Interviewverfahren kombiniert, kann hingegen die einzelnen Subjekte zum Erzählen bringen. Auch hier geht es darum, dass die Befragten thematisch bedeutsame Situationen einbringen und somit in ihren Erzählungen zeigen, wie sie in einer spezifischen Situation die Sinnkonstitution wahrnehmen. Und indem es sich um erinnerte Situationen handelt, darf davon ausgegangen werden, dass es für die Teilnehmer*innen bedeutsame Situationen sind, in denen sich ihr Erleben von Interpretation auf das für sie Wesentliche verdichtet. Für eine durch eine Gruppendiskussion erzeugte Situation muss dies nicht unbedingt der Fall sein. Schließlich kann auch über den Vergleich der einzelnen Fälle aufgezeigt werden, inwiefern Sinnkonstruktionen überindividuelle Gültigkeit besitzen und damit intersubjektiv vermittelt sind.

3.3.5 Inhaltsanalyse und Kategorienbildung

Bei der Auswertung des Datenmaterials kam das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse, wie es von Kuckartz (2012) beschrieben wird, zur Anwendung. Dabei ist es relevant, die qualitative Inhaltsanalyse von der klassischen zu unterscheiden (vgl. Kuckartz 2012, S. 28). Die beiden Formen der Inhaltsanalyse differieren im Wesentlichen darin, dass die klassische Inhaltsanalyse primär die quantitative Erfassung der inhaltlichen Kategorien anstrebt, während es bei der qualitativen Inhaltsanalyse darum geht, überhaupt die Bedeutung des Inhalts zu klären. Die Analyse kann daher nicht bei der Kategorienbildung stehen bleiben. Erfolgreich ist sie hingegen dann, wenn es ihr gelingt, die verschiedenen Kategorien in ihrem Verhältnis zueinander aufzuschließen (vgl. ebd., S. 28). Eine qualitative Inhaltsanalyse liegt vor, wenn sie die „latenten Sinnstrukturen“ und den kommunikativen Kontext, in dem ein Text steht, berücksichtigt (Mayring 2015, S. 469f.). Es handelt sich hierbei um ein „Verfahren zur systematischen und zusammenfassenden Beschreibung von Datenmaterial durch Zuordnung von relevanten Dateneinhei-

ten zu Kategorien mit relevanten Bedeutungen“ (Dresing/Pehl 2015, S. 36).

Die Analyse der Lehrmittel und der Begleithefte muss demnach einerseits dem methodischen Vorgehen der klassischen Inhaltsanalyse folgen,⁷⁵ andererseits aber den hermeneutischen Grundlagen der qualitativen Inhaltsanalyse gerecht werden. Dazu gehört nicht nur die Berücksichtigung des kommunikativen Kontexts, in dem ein zu analysierendes Material steht, sondern auch der Einbezug des Grundgedankens, dass der Inhalt der Daten in einem komplexen Interpretationsprozess zu erfassen ist. Dies bedeutet keinesfalls, dass quantitative oder statistische Auswertungen nicht generell ergänzend hinzugezogen werden könnten.⁷⁶ Weil es um die Erschließung von Sinn geht, werden die einzelnen Phasen der Forschung (Analyse der Daten – Kategorienbildung – Kodierung – Analyse – Ergebnisdarstellung) Kuckartz zufolge auch nicht im Sinne eines starren Ablaufs realisiert. Das Verfahren ist offen für Iterationsschritte (vgl. Kuckartz 2012, S. 38) und erweist sich damit hermeneutischen Strategien verpflichtet.

Die Auswertung der Auszüge aus den Lehrmitteln und der zugehörigen Begleitmaterialien orientiert sich nun genauer an dem Vorgehen der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse, deren Ziel es ist, das Material vollständig auf Kategorien und Subkategorien hin zu untersuchen und die Darstellung der Ergebnisse einerseits an Themen (vgl. Abschnitt 4.3) und andererseits an Fällen (vgl. Abschnitte 4.2 und 9.2.4) orientiert vorzunehmen.

Die Auswertung der Interviews, der Schüler*innentexte und der Korrekturen der Lehrkräfte stellte in gleicher Weise die Bildung von Kategorien ins Zentrum. Das grundsätzliche Vorgehen orientierte sich ebenfalls an der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse.

Die Ergebnisse sollen weiterhin in Form von Fallanalysen sowie in Form von themengeleiteten Zusammenstellungen, die an den Forschungsfra-

⁷⁵ Hierzu gehören: initiierende Textarbeit, Arbeit mit Memos, Fallzusammenfassungen, Erstellung von Kodierleitfäden, methodisch kontrollierte Kategorienbildung und genaue Abgrenzung der Kategorien (vgl. Kuckartz 2012, S. 49-52). Weiterhin ist in diesem Zusammenhang die Einhaltung zentraler Gütekriterien relevant (vgl. Abschnitt 3.3.6).

⁷⁶ Das Kapitel 4 stellt das methodische Vorgehen bezogen auf die Analyse der Lehrwerke und Begleitmaterialien genauer vor.

gen orientiert sind, präsentiert werden und so eine entsprechende Generalisierung, zumindest aber die Hypothesenbildung ermöglichen.⁷⁷

Dennoch gibt es Unterschiede im Auswertungsverfahren der verschiedenen Daten, insofern die Erstellung quantifizierender Übersichten bei der Analyse der Lehr- und der Begleitmaterialien einen Schritt hin zur Deutung der Zusammenhänge, die zwischen den Kategorien erkennbar sind, darstellte. Bei der Analyse und Interpretation der Interviews und Aufsätze nehmen quantifizierende Übersichten eine etwas andere Rolle ein. Das ergibt sich erstens aus dem Anspruch teilstandardisierter Leitfadeninterviews, für einzelne Proband*innen spezifische Fragen und Impulse und damit den individuellen Interviewverlauf zulassen. Zweitens sind die Interpretationstexte der Schüler*innen von unterschiedlicher Länge, sodass auch hier die Quantifizierung allein nicht aussagekräftig ist. Dennoch wurden quantifizierende Übersichten der vorkommenden Kategorien unterstützend einbezogen. Ihnen konnte beispielsweise entnommen werden, welche Kategorien nicht oder in besonders hoher Häufung vorkommen. Auch gaben sie dem hermeneutischen Prozess erste Hinweise.

Die Kategorienbildung verfolgte zwei Strategien. Den aus den theoretischen Vorüberlegungen heraus deduktiv gewonnen Oberkategorien wurden im Zuge der Inhaltsanalyse induktiv gewonnene Kategorien zugeordnet, die den spezifischen Inhalt der jeweiligen Daten beschreiben. Die datenübergreifende Analyse war nun dadurch möglich, dass dieselben Oberkategorien auf sämtliche Materialien angewandt wurden. Folgende Übersicht veranschaulicht die Zusammenhänge:⁷⁸

⁷⁷ Die genaue Dokumentation des Vorgehens kann in den Kapiteln 5 „Interpretationskonzepte der Lehrkräfte“ und 6 „Interpretationskonzepte der Schüler*innen“ nachgelesen werden. Kapitel 5 wählt eine vergleichende themenbezogene Darstellung. Zusammenfassende Fallanalysen zu den einzelnen Lehrmitteln können im Anhang nachgelesen werden (vgl. Abschnitt 9.2.4). In Kapitel 6 hingegen kommen verschiedene Darstellungsformen zum Einsatz: Auf einzelne Schüler*innen bezogene Fallanalysen werden für die Gruppe L3 zu einer vergleichenden Betrachtung zusammengeführt. Die detaillierte Darstellung dieser Schüler*innengruppe hat exemplarischen Charakter. Die Analysen der Schüler*innengruppen der Lehrkräfte L6 und L8 werden hingegen ausschließlich in vergleichenden und gruppenbezogenen Fallanalysen vorgelegt.

⁷⁸ Die Spalte „Z.“ bezieht sich auf die Tabellenzeile.

Ü 1: Kategoriengruppen

Z.	Deduktiv zugeordnete Kategorien	L	I	A	
P r o z e s s	1	Wissen	x	x	
	2	Prozessdimension der Interpretation 1: Prozesse in der Metaebene		x	
	3	Prozessdimension der Interpretation 2: Operatoren	x	x	
	4	Prozessdimension der Interpretation 3: Denkfiguren		x	
	5	Prozessdimension der Interpretation 4: Strategien zur Textrezeption	x	x	
H a n d l u n g 1	6	Interview - interpretierendes Handeln in der Metaebene		x	
	7	Zielgröße der Interpretation		x	
	8	Operatoren des Handelns	x	x	
	9	Geltungsaspekte	—	x	
	10	Qualitätsmerkmale des Interpretationsgesprächs	—	x	
	11	Qualitätsmerkmale des Interpretationsaufsatzes	x	x	
	12	Schreibaufgaben	x		
	13	Interpretationsprodukte	x		
H a n d l u n g 2	14	Handlungsschemata	x	x	x
	15	Illokutionäre Interpretationshandlungen (Lehrwerke)	x		
	16	Illokutionäre Interpretationshandlungen (Vollzug im Interview)		x	
	17	Illokutionäre Interpretationshandlungen (Aufsatz)			x
	18	Verweisungsmodus		x	x
	19	Relativierungen/Modalisierungen		x	x

Die dritte Spalte von Übersicht 1 führt sämtliche übergeordnete Kategoriengruppen auf und gruppiert sie gemäß ihres thematischen Schwerpunkts. Die Systematik zeigt nun, welche Oberkategorien bei den einzelnen Daten wiederkehren und auf welcher Grundlage daher ihre vergleichende Betrachtung gelingen konnte. Zugleich belegt die Übersicht, dass die spezifische Qualität der einzelnen Daten bei der Inhaltsanalyse

Berücksichtigung fand: Kategorien, die vom Charakter der Daten her nicht sinnvoll erforschbar waren, wurden in die Analyse nicht einbezogen. In der Übersicht wird dies durch die weißen Felder kenntlich gemacht.

Drei Sonderfälle sind hier zu thematisieren. Der erste betrifft die Erhebung der Kategoriengruppen „Geltungsaspekte“ und „Qualitätsmerkmale des Interpretationsgesprächs“ für die Lehrwerke (vgl. Spalte L, Z. 9f.). So wurden diese Kategoriengruppen zwar in die Inhaltsanalyse der Lehrwerke einbezogen, es konnten jedoch in diesen Bereichen keine Ergebnisse erfasst werden, was bedeutet, dass in den Lehrwerken weder Geltungsaspekte noch Qualitätshinsichten von Interpretationsgesprächen thematisiert werden. Auch der zweite Punkt betrifft die Inhaltsanalyse der Lehrwerke, insofern bei dieser noch keine Erhebung der Kategoriengruppen „Verweisungsmodus“ und „Relativierungen/Modalisierungen“ vorgenommen wurde (vgl. Spalte L, Z. 18f.), dies aber sinnvoll gewesen wäre. Drittens sei auf eine Besonderheit in Bezug auf die Interpretationstexte der Schüler*innen eingegangen. Selbstverständlich wurden im Rahmen ihrer Inhaltsanalyse die in den Texten erkennbaren Wissensbezüge berücksichtigt (vgl. Spalte A, Z. 1). Bei der Bildung der Kategorien dienten sie der Unterscheidung verschiedener Handlungsschemata (vgl. Spalte A, Z. 14). Übersicht 1 macht dies durch die changierende Farbwahl kenntlich (vgl. Spalte A, Z. 1).

Abschließend sei noch betont, dass die induktive Kategorienermittlung bestrebt war, ein einheitliches Kategoriensystem zu entwickeln. Dass für die Lehrmittelanalyse ein eigenes Kategoriensystem ausgewiesen wird (vgl. Abschnitt 9.2.1), ist auf ihren vorgelagerten Zeitpunkt zurückzuführen. Vergleichbare Unterkategorien haben in beiden Kategoriensystemen dennoch dieselbe Bezeichnung erfahren.

Obleich die Inhaltsanalyse in der angestrebten Form ein hermeneutisches Vorgehen darstellt, soll sie nun noch von den Verfahren der sogenannten Objektiven Hermeneutik abgegrenzt werden. Hermeneutisch ist das Vorgehen der Inhaltsanalyse insofern, als es versteht, dass die Interpretation des Materials abhängig vom Vorwissen der Forscherin ist. Der hermeneutische Zirkel gilt hier ebenso wie bei der Rezeption anderer Texte. Hieraus ergibt sich deshalb ein wichtiges Qualitätskriterium qualitativer Forschung, nämlich das der Reflexivität, das die ständige kritische Prüfung der Forscherin auf bereits mitgebrachte Deutungsansätze einfordert. Die Objektive Hermeneutik lässt sich dadurch vom

beschriebenen Verfahren abgrenzen, dass es ihr um die „Rekonstruktion der *objektiven* Bedeutungsstrukturen‘ von Texten“ (Reichertz 2000, S. 514, kursiv a. a. O.) geht. „Was die Textproduzenten bei der Erstellung ihres Textes dachten, wünschten, hofften, meinten, also welche subjektiven Intentionen sie hatten, war und ist für die objektive Hermeneutik ohne Belang“ (ebd., S. 514). Das Attribut der Objektivität beschreibt in weiteren Ausprägungen des Forschungsansatzes auch den Geltungsanspruch der Ergebnisse (vgl. ebd., S. 514f.). Der zitierte Anspruch der Objektiven Hermeneutik macht deutlich, dass sie in keiner Weise dem hier dargelegten Vorhaben entspricht.

3.3.6 Gütekriterien der Forschung

Von besonderer Bedeutung für die Qualität der Ergebnisse ist die Berücksichtigung relevanter Gütekriterien qualitativer Forschung. Eine entsprechende Reflexion ist unabdinglich, weil die qualitative Inhaltsanalyse als hermeneutisches Verfahren wesentlich auf Interpretationstätigkeit basiert (vgl. Kuckartz 2012, S. 33).

- Ein erstes zentrales Kriterium besteht in der Transparenz des Forschungsprozesses (vgl. Schmelter 2014, S. 35). Diesem Kriterium soll mit einer umfassenden Dokumentation der Arbeitsschritte Rechnung getragen werden (vgl. hierfür den Anhang zu den Kapiteln 4, 5 und 6).
- Besonderer Reflexion bedarf weiterhin die Funktion von Vorwissen und der theoretischen Grundlagen für den Forschungsprozess sowie die Rolle der Forschenden (vgl. ebd., S. 42). Zu diesem Aspekt zählt zunächst die Problematik, dass fachdidaktische Forschung die Klärung normativer Fragen zum Ziel hat, die gewählten Methoden jedoch der empirischen, also einer auf Deskription ausgerichteten Sozialforschung entstammen. Vermieden werden sollen so vorschnelle Schlüsse, die sich aus einer unreflektierten Anwendung bestehender didaktischer Annahmen ergeben. Doch letztlich muss sich die Forscherin auch aufgrund der hermeneutischen Qualität des Untersuchungsverfahrens Rechenschaft über ihr Vorwissen und ihre Annahmen bezüglich des Forschungsgegenstandes ablegen (vgl. Kuckartz 2012, S. 33). Im Grunde greift auch hier der Grundgedanke des symbolischen Interaktionismus, dass Bedeutung intersubjektiv ver-

mittelt ist: Der Inhalt eines Materials entspricht dem, worauf sich mehrere Personen verständigen können. Forschungsmethodisch müsste demnach das Qualitätskriterium der Inter-Kodierer-Reliabilität greifen, die sich daraus ergibt, dass verschiedene Kodierer zu übereinstimmenden Ergebnissen kommen (vgl. ebd., S. 49). Da dieses Kriterium vollumfänglich nur in großen Forschungsprojekten erfüllt werden kann, beziehe ich mich für die Durchführung meiner Forschung auf das Kriterium der Intra-Kodierer-Reliabilität (Döring/Bortz 2016, S. 566): In allen Auswertungsphasen wurde das Material wiederholt durchgearbeitet, sodass die Verlässlichkeit der Ergebnisse durch die Analyse und Interpretationen zu verschiedenen Zeitpunkten gegeben ist.

- Transparenz und intersubjektive Nachvollziehbarkeit sollen des Weiteren nicht nur durch eine genaue Beschreibung des Forschungsprozesses gewährleistet werden, sondern auch durch die computergestützte Auswertung des Materials mit Hilfe der Software MAXQ-DA. Auf diese Weise kann der Forschungsprozess im Detail nachvollzogen und können bei Bedarf sämtliche Daten eingesehen werden. Der Gebrauch der Software ermöglicht zudem die systematische vergleichende Perspektive auf die einzelnen Daten.
- Die Gütekriterien für die Durchführung von Interviews im Speziellen schließen sich an die bereits gemachten Überlegungen an. Daher seien sie hier nur noch einmal kurz genannt: intersubjektive Nachvollziehbarkeit, Indikation des Forschungsprozesses, empirische Verankerung, Limitation, Kohärenz, Relevanz und reflektierte Subjektivität (vgl. Steinke 2000, S. 324-331).

3.3.7 Die Struktur der Haupterhebung

Die Erhebung der Interviewdaten wie auch der Interpretationstexte der Schüler*innen fand im Mai bis Juli 2018 statt. Das Verfahren wurde im Jahr zuvor pilotiert. Die Analyse der Lehrwerke wurde im Sommer 2016 vorgenommen.

Damit die Ergebnisse einen relativen Grad der Vergleichbarkeit erreichen und die Basis für eine verallgemeinernde Hypothesenbildung darstellen, wurde die Struktur der Hauptdatenerhebung insbesondere durch das Merkmal der Streuung bestimmt:

- Die Erhebung wurde an insgesamt drei Gymnasien durchgeführt. Davon lag je eine Schule in einem eher großstädtischen, in einem ländlichen und in einem kleinstädtischen Raum.
- An jeder Schule wurde die Teilnahme von vier Lehrkräften angefragt. Insgesamt konnten dann zehn Lehrkräfte mit unterschiedlicher Berufserfahrung für die Interviews gewonnen werden. Die Verteilung der Proband*innen zu den einzelnen Schulen stellt sich wie folgt dar:

Ü 2: Teilnehmende Lehrkräfte

Schule	Kürzel, Dienstalter und Geschlecht			
„Land-Gymnasium“	L1 5-10 Dienstjahre weiblich	L2 5-10 Dienstjahre männlich	L3 20-25 Dienstjahre weiblich	---
„Kleinstadt-gymnasium“	L4 10-15 Dienstjahre weiblich	L5 10-15 Dienstjahre weiblich	L6 20-25 Dienstjahre männlich	---
„Stadt-Gymnasium“	L7 1-5 Dienstjahre weiblich	L8 10-15 Dienstjahre weiblich	L9 15-20 Dienstjahre männlich	L10 30-35 Dienstjahre männlich

- Im Jahr der Erhebung unterrichteten L6 und L8 im Fach Deutsch jeweils eine zehnte und L3 eine elfte Klasse. Obwohl ich je Schule zwei Klassen angefragt hatte, konnte ich nur aus diesen drei Klassen Lernende als Proband*innen für meine Erhebung gewinnen. Insofern war hier keine Auswahl zu treffen und waren keine Auswahlkriterien zu bestimmen.
- Unter den teilnehmenden Lehrkräften kann das Merkmal der Streuung weiterhin für das Geschlecht und das Dienstalter festgestellt werden.
- Von den drei Lehrkräften, deren Schüler*innen an der Erhebung teilnahmen, wurden folgende weitere Daten erhoben: eine gestellte Klausur und die Korrekturen der Aufsätze sowie die Rückmeldung an die Lernenden.⁷⁹ Zum Zeitpunkt der Niederschrift der Interpreta-

⁷⁹ Bei einem Schüler, S4, war es nicht möglich, den Bewertungsbogen zu erhalten.

tionstexte und ihrer Korrektur hatten die Proband*innen noch keine Kenntnis von der anstehenden Datenerhebung.

- Die Auswahl der Schüler*innen erfolgte auf der Grundlage der im Aufsatz erreichten Note und nach dem Geschlecht. Sofern hier Wahlmöglichkeit bestanden, entschied der Zufall, welche Texte in die Inhaltsanalyse einbezogen wurden. So konnten Verzerrungen der Ergebnisse aufgrund geschlechterspezifischer Präferenzen wie auch der Leistung der Schüler*innen vermieden werden.
- Die Datenlage ließ zudem zu, Interpretationsaufsätze zu literarischen Texten unterschiedlicher literarischer Gattungen bzw. Genres einzubeziehen (auch wenn unter den erhobenen keine Leistungsaufgabe zu szenischen Texten ist).

Ü 3: Teilnehmende Schüler*innen

Schule und Schulstufe	Kürzel	Geschlecht	Aufsatz	Aufsatznote
„Land-Gymnasium“ • Schüler*innen- gruppe L3 • Klassenstufe 11	S1	weiblich	E.T.A. Hoffmann, <i>Der goldne Topf</i> , Vigilie 8	13 NP
	S2	männlich	E.T.A. Hoffmann, <i>Der goldne Topf</i> , Vigilie 8	08 NP
	S3	weiblich	E.T.A. Hoffmann, <i>Der goldne Topf</i> , Vigilie 8	07 NP
	S4	männlich	E.T.A. Hoffmann, <i>Der goldne Topf</i> , Vigilie 6	05 NP
	S5	männlich	E.T.A. Hoffmann, <i>Der goldne Topf</i> , Vigilie 8	05 NP
„Kleinstadt-gymnasium“ • Schüler*innen- gruppe L6 • Klassenstufe 10	S6	weiblich	Andreas Gryphius, <i>Menschliches Elende</i>	1-2
	S7	männlich	Wilhelm Müller, <i>Der Lindenbaum</i>	2-3
	S8	weiblich	Andreas Gryphius, <i>Menschliches Elende</i>	3
	S9	männlich	Andreas Gryphius, <i>Menschliches Elende</i>	3-4
	S10	weiblich	Wilhelm Müller, <i>Der Lindenbaum</i>	5

Ü 3: Teilnehmende Schüler*innen

Schule und Schulstufe	Kürzel	Geschlecht	Aufsatz	Aufsatznote
„Stadt-Gymnasium“ • Schüler*innen- gruppe L8 • Klassenstufe 10	S11	weiblich	Gabriele Wohmann, <i>Denk immer an heut nachmittag</i>	13 NP
	S12	weiblich	Gabriele Wohmann, <i>Denk immer an heut nachmittag</i>	12 NP
	S13	männlich	Gabriele Wohmann, <i>Denk immer an heut nachmittag</i>	10 NP
	S14	weiblich	Gabriele Wohmann, <i>Denk immer an heut nachmittag</i>	09 NP
	S15	weiblich	Gabriele Wohmann, <i>Denk immer an heut nachmittag</i>	07 NP

4 Analyse von Lehrmitteln

4.1 Erläuterung der Forschungsphase

4.1.1 Präzisierende Untersuchungsfragen

- (1) Welche Konzepte der Interpretation sind in den ausgewählten Lehrmittelsequenzen in didaktischer Hinsicht als leitend erkennbar? Welche Verwendungsweise findet der Operator „interpretieren“
 - a) hinsichtlich des Interpretationsprozesses?
 - b) hinsichtlich der Handlungsorientierungen des Interpretierens?
- (2) Wie wird die Geltung von Interpretationsaussagen begründet? (Handlungsdimension des Interpretierens)
- (3) Welche Textnormen sind mit dem Interpretationsaufsatz verbunden? Lassen sich Übereinstimmungen oder Zusammenhänge mit der Prozess- und Handlungsdimension der Interpretation erkennen?
- (4) Inwiefern können Zusammenhänge mit den theoretischen Überlegungen in Kapitel 1 hergestellt werden?

4.1.2 Zum Forschungsstand

Der einschlägigen Forschungsliteratur zufolge unterlagen die Konzeption von Lehrmitteln und ihre Anwendung durch die Lehrer*innen in den letzten fünf Jahrzehnten einem deutlichen Wandel. In ihrem Überblick zum Forschungsstand konstatiert Dagmar Killus: „Betrachtet man die jüngere Schulbuchentwicklung, so läßt sich ein fortschreitender Differenzierungsprozeß vom instruktionsarmen Begleitmedium – etwa in Form einer Textanthologie oder eines Übungsbuchs – hin zum fachlichen und didaktischen Leitmedium des Unterrichts erkennen.“ (Killus 1998, S. 10)

Mehrere Beobachtungen stützen Killus zufolge diese These. Hierzu gehöre das Angebot von Schulbüchern, die die Konzeption von Stunden, ganzer Unterrichtseinheiten sowie der Jahresplanung unter Berücksichtigung von Lehrplanvorgaben ermöglichten. Die inhaltliche und didaktisch-methodische Aufbereitung von Lehrwerken werde durch die Bildungsverwaltung begrüßt, wenn Lehrwerke komplizierte Prozesse der Zulassung durchlaufen. Schließlich sei es für eine Lehrkraft schon aus zeitlichen Gründen eine kaum zu bewältigende Aufgabe, sämtliche Pla-

nungsprozesse ohne unterstützende Angebote auszuführen (vgl. ebd., S. 11).

Zugleich implizieren die Ergebnisse dieser Studie, dass sich die Bedeutung des Lehrwerks für die Lehrkräfte bereits vor der Jahrtausendwende erneut gewandelt habe: „Anscheinend ist der Verzicht auf das Schulbuch als Leitfaden für den Unterricht im Alltag der Schule Realität“ (ebd., S. 265). Die These entwickelnd, führt Killus aus: „Von den befragten Deutschlehrern haben 40% das an der Schule eingeführte Lesebuch in den vier Wochen vor der Befragung kein einziges Mal verwendet, insgesamt 43% der Lehrer haben im gleichen Zeitraum auf den Einsatz des an der Schule eingeführten Sprachbuchs verzichtet.“ (Ebd., S. 265)

Besonders interessant sind Unterschiede, die zwischen den Schularten auftraten. So konnte Killus zeigen, dass Lehrkräfte an Gymnasien weitgehend auf den Einsatz von Sprachbüchern im Unterricht verzichten und sie auch nicht zur Unterrichtsvorbereitung einsetzen.⁸⁰ Anders scheint es sich für Gymnasiallehrkräfte bezüglich des Lesebuchs zu verhalten, das regelmäßig verwendet werde (vgl. ebd., S. 267).

Die aktuellere Studie *Lehr- und Lernmedien im Literaturunterricht* von Ballis und Gaebert (2010) stützt die Resultate von Killus (1998), wobei ihr Forschungsergebnis die besondere Rolle der Verlagsangebote hervorhebt. Die Auswertung der Interviewdaten von zehn gymnasialen Lehrkräften ergab, dass sieben von ihnen Lehrwerke und Unterrichtshilfen der Verlage bei der „Vorbereitung des Literaturunterrichts“ (Ballis/Gaebert 2010, S. 36f.) verwendeten. Präziser nach der Konstruktion von Aufgaben gefragt, gaben sieben Lehrkräfte weiter an, dass sie auf andere Angebote der Verlage zurückgriffen. Nur eine Lehrkraft sprach davon, auch Aufgaben aus Schulbüchern zu berücksichtigen. Weitere Quellen, die bei der Konstruktion konkreter Aufgaben eine Rolle spielten, sind den Befragten zufolge die Zusammenarbeit mit anderen Kolleg*innen (drei Personen) sowie der Rückgriff auf einen eigenen Aufgabenfundus (sieben Personen) (vgl. ebd., S. 37). So stellen die Autorinnen fest, dass „die bisherigen Ergebnisse bestätigen, dass das Schulbuch als Lehr- und Lernmedium keine Leitfunktion mehr innehat“ (ebd., S. 41.).

⁸⁰ An den Hauptschulen sieht es anders aus: „An der Hauptschule beanspruchen Schulbücher einen relativ großen Stellenwert. Überproportional vertreten sind Hauptschullehrer unter den Lehrkräften, die im Unterricht regelmäßig mit einem bestimmten Lese- und Sprachbuch arbeiten.“ (Killus 1998, S. 266)

Die zitierten Forschungsergebnisse von Killus (1998) und Ballis/Gaebert (2010) machen einmal mehr deutlich, dass das „Unterrichtsgeschehen in seiner ganzen Komplexität noch immer nicht umfassend sichtbar“ (Ballis/Peyer 2012, S. 8) ist. Trotzdem kann festgehalten werden, dass der Gebrauch von Lehrwerken bei der Planung und dem Vollzug von Unterricht innerhalb dieses komplexen Gefüges eine immer geringere Bedeutung einzunehmen scheint. Auf der Grundlage einer Aufgabenanalyse kann demnach nicht auf tatsächlich stattfindende Lernprozesse geschlossen werden: Lehrmittel sind in „[schulische] Informations- und Kommunikationsprozesse“ (Stein 2003, S. 26) eingebettet, sodass die Wirkung von Aufgaben nicht allein über ihre Analyse erforscht werden kann, so wie auch zwischen Aufgabenstellung und Aufgabenimplementierung unterschieden wird (vgl. Legutke 2006, S. 141).

Darüber hinaus spielen die Zieldimensionen des jeweiligen Unterrichts eine entscheidende Rolle für den konkreten Einsatz von Lehrmitteln durch einzelne Lehrpersonen. Aufgaben können stärker inhalts- oder kompetenzbezogen konzipiert sein und entsprechend unterschiedlich in Lernwege eingebettet werden. Mit dem Potential von Aufgaben bewusst umzugehen, wird daher als ein Aspekt der Professionalität von Lehrkräften betrachtet: „Unterricht professionell zu planen und durchzuführen bedeutet, bewusst mit dem inhaltlichen und kompetenzbezogenen Potential von Aufgaben umzugehen und verschiedene Lehr- und Lernmedien entsprechend einzusetzen.“ (Ballis/Peyer 2012, S. 15)

Genauer lässt sich die Funktion von Lehrmitteln zumindest theoretisch beschreiben, wie dies Ballis/Peyer (2012) versuchen. So beschreiben sie das Lehrwerk als „Schnittstelle“, weil es zwischen „verschiedenen Dimensionen von Unterricht“ (ebd., S. 8) vermittele. Zu den genannten Dimensionen, zwischen denen zu vermitteln ist, gehören u. a. Lernprozesse und Lernkonzepte, Lehrperson und didaktischer Diskurs oder Tradition des Lernens und konkrete Lernsituation. Das Modell der Autorinnen zeigt auf, wie viele Einflussfaktoren sich auf eine konkrete Aufgabenstellung auswirken.

Somit sei ausdrücklich betont: Die Funktion der Lehrmittelanalyse in dieser Arbeit beschränkt sich allein auf die Erforschung der in ihrer Didaktisierung erkennbaren Interpretationskonzepte. Es können weder Aussagen über Lehrkräfte im Allgemeinen noch über konkrete Unterrichtssituationen sowie über tatsächliche Lernprozesse gemacht werden.

Gegen eine solche vorsichtige Annäherung an das Phänomen ließe sich einwenden, dass es doch eine „Tradition des Lernens“ (vgl. ebd., S. 8) gebe. Ins Feld könnte man weiterhin den Befund von Dagmar Killus (1998) führen, dass zwar die Nutzungsintensität von Lehrwerken durch Lehrkräfte unterschiedlicher Schularten differiere, es aber nur eine geringe Varianz im „[didaktischen Umgang] mit dem Schulbuch im Deutschunterricht“ (Killus 1998, S. 268) gebe. In der Zusammenfassung ihrer Ergebnisse formuliert sie weiterhin: „An Schulen scheint es vielmehr einen – allmählich gewachsenen – Bestand an tradierten Inhaltsvorstellungen und Unterrichtsformen zu geben, die sich im Verhalten der Lehrer widerspiegeln.“ (Ebd., S. 272)

Dieser Befund deckt sich in Teilen mit den Feststellungen zur Rolle von Traditionen für das Lernen in der Schule, die in Kapitel 2 gemacht wurden. Dort allerdings bezogen sich die Überlegungen auf Diskussionen innerhalb der deutschdidaktischen Theoriebildung, die insbesondere bezüglich des „textbesprechenden“ (Abraham 1994, S. 7) Schreibens geführt werden. Für die in Abschnitt 2.3 referierten verschiedenen Perspektiven auf das Schreiben über literarische Texte kann gezeigt werden, dass diese bereits selbst die Form einer Tradition angenommen haben.

Dass nun auch bezüglich der Interpretationskonzepte eine Tradierung festgestellt werden könnte, ist eine Hypothese, die der empirischen Überprüfung bedarf. An dieser Stelle wird erneut der explorative Charakter meiner Studie deutlich.

Warum strebt meine Arbeit aber überhaupt die Untersuchung einzelner Lehrwerke an, wenn dies allenfalls in Ansätzen geleistet werden kann? Fruchtbar ist besonders die Rolle von Lehrwerken als jener „Schnittstelle“ (Ballis/Peyer 2012, S. 8), die durch verschiedene Einflüsse, zum Beispiel Lernkonzepte, „Traditionen des Lehrens“, didaktische Diskurse, Bedürfnisse der Schüler*innen, bestimmt werden kann. Wenn im zweiten Kapitel geltend gemacht wird, dass das literarische Lernen in der Schule einen spezifischen Handlungsraum abbildet, so stellt die Analyse von Lehrmitteln einen Baustein dar, dieses Feld genauer zu konturieren. Im Rückblick auf sämtliche Ergebnisse ist weiterhin ein Vergleich der Konzepte möglich, der Aufschluss über Gemeinsamkeiten und individuelle Besonderheiten gibt. Die Ergebnisse einer solchen Analyse sollten darüber hinaus zunächst helfen, das weitere empirische Vorgehen zu konkretisieren und zu präzisieren, worauf die Befragung von Lehrkräften und Schüler*innen den Fokus legen soll. Erste Ansatzpunkte

zur Beschreibung eben jener „Tradition des Lernens“ stellen dabei ein wertvolles Nebenprodukt dar. Primär geht es aber darum, besser zu verstehen, was in didaktischer Perspektive gewollt ist bzw. welche Konzepte der didaktischen Aufbereitung von Materialien zugrunde liegen.

4.1.3 Zur Auswahl des Materials

Bereits bezüglich dieses Teils der Untersuchung wird eine Besonderheit qualitativer Forschung offensichtlich: Das Material, das es zu analysieren gilt, muss aus einer großen Fülle ausgewählt werden. Dem explorativen Charakter dieser Studie zufolge können die Ergebnisse der Untersuchung nur für dieses Material gelten und keinen Anspruch erheben, für sämtliche Unterrichtsmaterialien repräsentativ zu sein, zumal Lehrwerke über die Bundesländer hinweg trotz bundesweit geltender Bildungsstandards aufgrund unterschiedlicher Vorgaben und Genehmigungspraxen variieren. Um dennoch nicht völlig willkürlich vorzugehen, wurde das Material auf der Grundlage folgender Aspekte ausgewählt:

- Lehrwerke, die an vielen Gymnasien des Regierungspräsidiums Karlsruhe für den Unterricht der Oberstufe im Fach Deutsch an die Schüler*innen ausgegeben werden
- Lehrwerke, die bundesweit zugelassen sind

Die informelle Umfrage unter Lehrkräften ergab wenige, zugleich aber sehr aufschlussreiche Informationen. Gefragt wurden im Deutschunterricht der Oberstufe tätige Lehrkräfte danach, welches Lehrwerk an ihre Schüler*innen ausgegeben wird und welche weiteren Mittel bei der Planung und Gestaltung ihres Deutschunterrichts eine Rolle spielten. Übersicht 4 stellt die Nennungen zusammen.

Insgesamt habe ich Rückmeldung von 17 Schulen erhalten.

Ü 4: Befragung an Gymnasien des Regierungsbezirks Karlsruhe im Herbst 2015 - März 2016

Schule	ausgegebenes Lehrwerk	weitere Lehrmittel oder Lehrwerke
1	<i>Texte, Themen und Strukturen</i> (1999)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>EinFach Deutsch</i> • <i>Abi-Box</i>
2	<i>Texte, Themen und Strukturen</i> (2009)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>EinFach Deutsch</i> • <i>Abi-Box</i>
3	<i>Kombi Kompakt</i> (Buchner)	keine Angaben
4	<i>Texte, Themen und Strukturen</i> (2009) (Vermerk: benutzt eigentlich niemand)	<ul style="list-style-type: none"> • alle Oberstufenbücher • <i>PAUL D</i> • <i>Blickfeld</i> • <i>deutsch.kompetent</i>
5	Es wird kein Schulbuch ausgegeben.	<ul style="list-style-type: none"> • Material des Stark-Verlags
6	Die Verwendung eines Schulbuchs ist nicht bekannt.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>EinFach Deutsch</i> • <i>Abi-Box</i>
7	Die Verwendung eines Schulbuchs ist nicht bekannt.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>EinFach Deutsch</i> • <i>Abi-Box</i>
8	<i>Texte, Themen und Strukturen</i> (2009)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>deutsch.kompetent</i> • <i>EinFach Deutsch</i> • <i>PAUL D.</i>, vor allem das Arbeitsheft
9	Es wird kein Schulbuch ausgegeben.	<ul style="list-style-type: none"> • Abiturvorbereitungshefte von Klett und Cornelsen
10	<i>Texte, Themen und Strukturen</i> (2009) (Vermerk: wird kaum benutzt)	<ul style="list-style-type: none"> • Sonderhefte zu einzelnen Schwerpunktthemen (nicht weiter spezifiziert)
11	<i>Texte, Themen und Strukturen</i> (2009) (Vermerk: wird kaum benutzt)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>EinFach Deutsch</i> • <i>Abi-Box</i>
12	<i>Blickfeld Deutsch</i>	keine Angaben
13	<i>Texte, Themen und Strukturen</i> (2009) (Vermerk: wird kaum benutzt)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Abi-Box</i> • Fortbildungsmaterial: Landesinstitut für Schulentwicklung

14	<i>Texte, Themen und Strukturen</i> (2009)	<ul style="list-style-type: none"> • Kurshefte Deutsch • Arbeitshefte zur Literaturgeschichte (Cornelsen) • Fortbildungsmaterial: Landesinstitut für Schulentwicklung • <i>EinFach Deutsch</i> • <i>Abi-Box</i>
15	<i>Blickfeld Deutsch</i> (2009)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>deutsch.ideen</i>
16	<i>Blickfeld Deutsch</i> (1991) (Vermerk: wird nicht benutzt)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>EinFach Deutsch</i> • <i>Stundenblätter</i>
17	<i>deutsch.kompetent</i> (2009) (Vermerk: wird kaum benutzt)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>EinFach Deutsch</i> • <i>Stundenblätter</i>

Was lässt sich daraus schließen? Zunächst ist nicht an allen Schulen für den Oberstufenunterricht ein Lehrwerk eingeführt. Weiterhin bemerkten viele der befragten Lehrkräfte, dass das eingeführte Lehrwerk kaum benutzt werde. Stattdessen griffen sie auf thematisch spezialisierte Materialien der Verlage zurück. Obgleich diese informelle Nachfrage unter den Lehrenden keineswegs repräsentativ ist, stützt sie die bereits dargelegten Forschungsergebnisse von Ballis und Gaebert (2010), denen zufolge die Bedeutung von Lehrwerken für die Unterrichtsplanung und -gestaltung abnimmt und Lehrkräfte vermehrt auf besondere Angebote der Verlage zurückgreifen. Als ein Grund für die vermehrte Wahl von Zusatzmaterialien durch Lehrkräfte in Baden-Württemberg kann sicher die spezifische Gestaltung des Zentralabiturs angeführt werden, für das u. a. konkrete literarische Werke festgelegt werden. Die Angebote der Verlage sind spezifisch auf diese Prüfungsthemen abgestimmt.

Will man die im Unterricht wirksamen Interpretationskonzepte erfassen, kann sich eine Untersuchung der im Unterricht eingesetzten Materialien aus diesem Grund nicht primär auf Lehrwerke stützen oder gar beschränken, sodass insgesamt folgende Materialien der Inhaltsanalyse unterzogen wurden:

- *Texte, Themen und Strukturen* (2009)
Begründung: Das Schulbuch wurde an den meisten Schulen, die ein Lehrwerk an die Schüler*innen ausgeben, ausgewählt.
- *deutsch.kompetent* (2009)
Begründung: Viele Lehrkräfte nutzen das Lehrwerk ergänzend. Es

greift die Entwicklung zur Kompetenzorientierung ausdrücklich auf. Bundesweit gilt eine Ausgabe.

- Auszüge aus zwei Heften der Reihe *EinFach Deutsch*
Begründung: Die Materialreihe wird von den Lehrkräften besonders häufig genutzt. Sie wird deutschlandweit verkauft.
- Auszüge aus einem Heft der Reihe *AbiBox*
Begründung: Die Hefte behandeln speziell die Abiturthemen in Baden-Württemberg. Viele Lehrkräfte gaben sie als Referenz an.

Weiterhin musste eine Auswahl der konkreten Aufgaben und Lernwege innerhalb der ausgewählten Lehrmittel getroffen werden, weil es kaum möglich und auch nicht zielführend ist, ganze Bücher bzw. Themenhefte detailliert zu analysieren. Da beobachtbar ist, dass Lehrmittel in der Regel einem einheitlichen didaktischen Konzept folgen, kann die Analyse einzelner Sequenzen allerdings als exemplarisch bewertet werden. Wichtig ist jedoch, dass die Auswahl dabei so getroffen wird, dass sie für die Forschungsfragen relevant ist. Deshalb wurden den Dimensionen der Forschungsfragen (vgl. Abschnitt 3.2) entsprechende Sequenzen ausgewählt: zum ersten solche Aufgaben, die sich dem Interpretieren als Rezeptions- und Verstehensprozess widmen, und zum zweiten solche, in denen Aspekte der Handlungsorientierung der Interpretation in den Fokus gestellt werden. Dies ist insbesondere bei der Erstellung von Interpretationsprodukten der Fall.

4.1.4 Kommunikationszusammenhang der Lehrmittel

Zu einer Inhaltsanalyse gehört nach Mayring (2015) immer auch eine Klärung des Kommunikationszusammenhangs, in dem das zu analysierende Material steht (vgl. Mayring 2015, S. 50). Er erklärt dies damit, dass der Interpret angeben muss, „auf welchen Teil im Kommunikationsprozess er seine Schlussfolgerungen aus der Materialanalyse beziehen will“ (ebd.). Die zu untersuchende Kommunikationskette lasse sich weiter zergliedern, wenn man die „Lasswell’sche Formel zur Analyse von Kommunikation“ (ebd., S. 58) in Anwendung bringe: „Wer sagt was, mit welchen Mitteln, zu wem, mit welcher Wirkung?“ (Ebd.) Diese Hinsichten können für die verwendeten Lehrwerke wie folgt konkretisiert werden:

Die Frage nach dem „Wer?“ lässt sich zunächst über einen Blick in die Autor*innenliste beantworten. Schulbücher werden von erfahrenen Lehrkräften erarbeitet, die im System Schule oft eine über den Unterricht hinausgehende Funktion haben, zum Beispiel als Fachberater, Abteilungsleiter, Fachleiter, Ausbilder. Auch finden sich unter den Verfasser*innen immer wieder bekannte Fachdidaktiker*innen. Lehrwerke durchlaufen einen komplizierten Zulassungsprozess durch die Bildungsadministration. Sie sind den Schulabschlüssen und den Bildungsstandards verpflichtet. Das Modell von Ballis/Peyer (2012) aufgreifend, ergibt sich somit, dass Lehrwerke nicht nur mehr oder weniger Spiegel von Lernkonzepten, Lehrtraditionen oder des didaktischen Diskurses sind, sondern auch bildungspolitischer Entscheidungen und Verfahren der Bildungsverwaltung. Auch die Entscheidungsträger auf diesen Ebenen müssen wohl als Sender-Instanzen der Kommunikationssituation einbezogen werden.

Lehrwerke dienen der Unterstützung von Lernprozessen. In der Regel werden Lernaufgaben geboten; Leistungsaufgaben sind hingegen eher beispielhaft angeführt (Dimension: „Was?“). Es geht demnach um die Steuerung von Rezeptions- bzw. Schreibprozessen sowie Formen mündlicher und schriftlicher Kommunikation, in deren Vollzug die Schüler*innen zentrale Kompetenzen erwerben sollen.

Einige der Lehrwerke sind dabei so aufgebaut, dass sie von den Lernenden z. T. auch eigenständig genutzt werden können⁸¹ – zum Beispiel, wenn es darum geht, dass sie sich über Inhalte und Methoden informieren. Allerdings rechnen die Autor*innen in erster Linie mit dem Einsatz der Lehrwerke in einem unterrichtlichen Rahmen, der von Lehrenden gestaltet wird. Erkennbar ist dies schon daran, dass für die Lernaufgaben keine Lösungen bereitgestellt werden. Zwar gibt es Lehrer*innenbegleithefte, die jedoch den Schüler*innen nicht zur Verfügung stehen. Die schulische Praxis an den Gymnasien sieht in der Regel eine Auswertung von Arbeitsergebnissen im Plenum vor. Wenn Lehrwerke speziell für diesen Diskurs geschaffen werden, muss davon ausgegangen werden, dass er wesentlicher Bestandteil ihrer Konzeption ist. Zugleich muss vor dem Hintergrund der bisher referierten Forschungsliteratur zur Einbindung von Lehrwerken in den Unterricht im Auge behalten werden, dass Lehrende den Vorgaben der Lehrwerke keinesfalls umfas-

⁸¹ *deutsch.kompetent* (2009) spricht die Schüler*innen im Vorwort sogar ausdrücklich an (vgl. ebd., S. 2).

send folgen und sie eher als Ideengeber begreifen (vgl. Killus 1998, Ballis/Gaebert 2010).

Lehrmittel der Verlage (z. B. die Reihen *EinFach Deutsch* oder *Abi-Box*) ziehen eine klare Grenze zwischen dem, was Lernende in die Hand bekommen, und dem, was Lehrkräfte erhalten. Lehrer*innenhefte von *EinFach Deutsch* enthalten neben den Arbeitsblättern, die (kopierfertig) an die Schüler*innen ausgegeben werden können, auch umfangreiche Passagen, in denen Sachanalysen und didaktisch-methodische Überlegungen vorgenommen werden. Die Reihe *Abi-Box* hat ein eigenes Schüler*innenheft. Für die Angebote der Verlage gilt, dass sie nicht durch die Bildungsadministration zugelassen werden müssen. Im Vergleich zu Lehrwerken sind sie also nicht in gleicher Weise bildungspolitischen Entwicklungen verpflichtet.

Als Adressat*innen (Dimension: „Wem?“) der Lehrwerke können zum einen die Lernenden und zum anderen die Lehrkräfte genannt werden. Erkennbar ist weiterhin, dass Lehrwerke eine je eigene (inhaltliche oder kompetenzorientierte) Systematik präsentieren (zum Beispiel Strukturierung der Inhalte über Gattungen oder literarhistorische Epochen). Auch die Aufgaben innerhalb der einzelnen Sequenzen folgen einem Konzept und bauen deshalb vielfach aufeinander auf (Dimension: „Wie?“). Letztlich kann schon allein aufgrund der Expertise der Autorschaft davon ausgegangen werden, dass in die Konzeption von Lehrmitteln komplexe didaktische Überlegungen einfließen, die nur aus dem Zusammenhang heraus nachvollzogen werden können. Das didaktische Konzept bildet ein Art Tiefenstruktur, die in den Lehrmitteln selbst nicht metakommunikativ verhandelt wird, die aber die Konzeption von Aufgabenstellungen, die Wahl der Methoden etc., die die beschreibbare Oberfläche der Lehrmitteln bilden, steuert.

Diese erste allgemeine Analyse macht deutlich, dass es ein methodisches Erfordernis ist, die jeweils spezifischen Charakteristika der ausgewählten Lehrmittel vor der Kodierung zu beschreiben, denn die didaktische Tiefenstruktur kann allein durch die Berücksichtigung des internen Zusammenhangs von Sequenzen erfasst werden, keinesfalls aber durch die isolierte Untersuchung einzelner Aufgabenstellungen oder Komponenten. Ich gehe davon aus, dass die Interpretationskonzepte Teil der didaktischen Tiefenstruktur der Lehrmittel sind.

Aus gleichem Grund eignet sich auch eine rein quantitative Analyse der ermittelten Kategorien nicht (vgl. Abschnitt 4.1.6). Gerade weil Aufga-

benstellungen, Informationskästen, Textbeispiele oder Moderationstexte als aufeinander bezogen verstanden werden müssen, ist zu fragen, auf welche Weise Schlüsse aus einem quantitativen Vorkommen gezogen werden können. Es bietet sich hingegen eine holistische Deutung an, die das Material auf die Kohärenz der Konzepte und der konzeptionellen Schwerpunkte untersucht.

Forschungsgegenstand sind die Interpretationskonzepte, die sich in der didaktischen Tiefenstruktur der ausgewählten Lehrmittelsequenzen erkennen lassen. Die „Schlussfolgerungen aus der Materialanalyse“ (Mayring 2015, S. 50) beziehen sich damit auf zentrale Bedingungen eines möglichen Kommunikationsprozesses.

4.1.5 Formale Charakteristika der ausgewählten Materialien

4.1.5.1 *deutsch.kompetent* (2009)

Das Lehrwerk *deutsch.kompetent* (d.k.) für die Oberstufe im Fach Deutsch verfolgt zwei Systematiken, um die Lerngegenstände zu gliedern. Entsprechend liegen auch zwei Inhaltsverzeichnisse vor: eine inhaltliche Systematik, die im Bereich der Rezeption von Literatur an den Epochen orientiert ist, und eine Systematik, die an Kompetenzen ausgerichtet ist. Inhalte und Kompetenzen werden demnach aufeinander bezogen.⁸²

Jedes einzelne Kapitel ist dabei so aufgebaut, dass zunächst das Textmaterial abgedruckt wird, auf welches sich die folgenden Aufgaben beziehen. Diese folgen drei Kategorien: Aufgabenstellungen zur „Kompetenzentwicklung“, „Arbeitsanregungen“ und zur „Vernetzung“.⁸³ Das Material besteht weiterhin aus umfangreichen „[Kompetenzboxen]“, in denen Informationen, zum Beispiel die durchzuführenden Arbeitsschritte betreffend oder Wissen, das für die Interpretation relevant ist, zusammengestellt werden. Nicht selten beziehen sich Aufgabenstellungen ausdrücklich auf diese „[Kompetenzboxen]“. Um die oben formu-

⁸² Das Lehrwerk spricht in der Überschrift der Inhaltsangabe von „Kompetenzen“ (vgl. d.k.: Umschlagseite). Es handelt sich jedoch eher um Teilkompetenzen, weil keine der aufgeführten Fähigkeiten für sich genommen hinreichend ist, eine Aufgabe erfolgreich zu bewältigen.

⁸³ Zum Nachweis dieses Materials werden in der Folge Kürzel in dieser Systematik verwendet: d.k. = deutsch.kompetent, Seitenangabe, K1 = Aufgabe 1 der Kompetenzentwicklung, A1 = Aufgabe 1 der Arbeitsanregungen, V1 = Aufgabe 1 der Vernetzung. Verweise auf die Kompetenzbox werden durch ein „B“ gekennzeichnet.

lierten Untersuchungsfragen beantworten zu können, wählte ich die unten aufgeführten Materialien aus diesem Lehrwerk aus. Dabei achtete ich darauf, Sequenzen zur Schulung der literarischen Rezeptionskompetenz und für das Schreiben über Literatur in die Untersuchung aufzunehmen. Nur so konnte ein Ergebnis gewonnen werden, das die die Aufgabenkonstruktion leitenden Konzepte bezüglich der Rezeptions- und Schreibprozesse aufeinander beziehen kann:

- Ein Gedicht thematisch erschließen (d.k., S. 128)
- Erzählanfänge erschließen (d.k., S. 252f.)
- Eine Gedichtinterpretation vorbereiten (d.k., S. 140f.)
- Einen Interpretationsaufsatz prüfen und überarbeiten (d.k., S. 210f.)
- Einen Interpretationsaufsatz überarbeiten (d.k., S. 227f.)
- Einen Interpretationsaufsatz zu einem epischen Text schreiben (d.k., S. 268f.)

4.1.5.2 Texte, Themen und Strukturen (2009)

Texte, Themen und Strukturen lässt wie *deutsch.kompetent* eine Orientierung an Inhalten und Kompetenzen erkennen. Dabei wurden die beiden Bereiche jedoch nicht in gleicher Weise miteinander verzahnt, vielmehr ist für die einzelnen Abschnitte des Lehrwerkes eine Schwerpunktsetzung erkennbar. So fokussiert das erste Kapitel „Sprechen und Schreiben“ auf die im Titel genannten Kompetenzbereiche, wobei vor allem schulische Sprech- und Schreibsituationen behandelt werden. Die Terminologie scheint damit eher von einem traditionellen Zugang zum Deutschunterricht geprägt und weniger von der bildungspolitischen Wende der Kompetenzorientierung. Es folgen zwei inhaltsorientierte Kapitel, die die Annäherung an Literatur durch gattungsspezifisches und literaturhistorisches Wissen anstreben. Hierbei geht es vornehmlich um Rezeptionsprozesse, die durch die formulierten Lernaufgaben angeleitet werden. Innerhalb der Systematik folgt das letzte Kapitel zur Sprachbetrachtung einem eigenen Konzept, weil es hier nicht um die Erprobung von Sprache durch die Schüler*innen geht, sondern um metasprachliche Betrachtungen. Der Text des Lehrwerks setzt sich aus Materialien (literarische Texte, Sachtexte, Cartoons etc.), Aufgabenstellungen und Informationsboxen zusammen.

Bei der Auswahl der Sequenzen für die Analyse orientierte ich mich an der der Kapitelstruktur unterliegenden Systematik, sodass ich ein Kapitel aus dem ersten Teil, in dem es um die Einübung von Aufsatzformen geht (und in dem damit das Schreiben über Literatur fokussiert wird), und ein Kapitel aus dem zweiten Teil, der zur Interpretation unter gattungsspezifischen Aspekten anleitet, auswählte:⁸⁴

- „Interpretierendes Schreiben. Interpretation eines epischen Textes - Beispiel: Christa Wolf: ‚Kassandra‘“ (TTS, S. 62-72)⁸⁵
- „Kurzprosa - Kurzgeschichten und Parabeln“ (TTS, S. 94-103)

4.1.5.3 *EinFach Deutsch*

Der Aufbau der Hefte aus der Reihe *EinFach Deutsch* unterscheidet sich markant von dem der untersuchten Lehrwerke. Das Material stellt eine Mischung verschiedener Inhalte dar: So werden didaktische und inhaltliche Kommentare miteinander verbunden und wechseln sich mit Aufgabenstellungen, Arbeitsmaterialien und möglichen Ergebnissen ab, die in der Darstellung teilweise bereits die Form von Ergebnissicherungen annehmen.

Für die Inhaltsanalyse wurden Auszüge aus den Heften zu Friedrich Schillers *Die Räuber* und zu Franz Kafkas *Der Prozess* herangezogen. Aus diesen wurden wiederum zwei Auszüge für die genauere Analyse ausgewählt. Der Entscheidung, mit Auszügen aus zwei verschiedenen Heften zu arbeiten, liegt der Gedanke zugrunde, die Ergebnisse zumindest in Ansätzen abzusichern und Tendenzen feststellen zu können. Ausdrücklich muss festgehalten werden, dass auch hier nur der Rückschluss auf die Interpretationskonzepte vorgenommen werden kann, die bei der Konzeption der einzelnen Sequenzen eine tragende Rolle gespielt haben. Zugleich ermöglichen die Auszüge aus zwei Heften einen Vergleich unter Ausgaben derselben Reihe. Das Format von *EinFach Deutsch* ist auch deshalb interessant für die vorliegende Untersuchung,

⁸⁴ Inhalte aus diesem Lehrwerk werden nach folgender Systematik nachgewiesen: TTS = Texte, Themen und Strukturen, Seitenangabe, A1 = Aufgabe 1, B = Übersichten zur Information.

⁸⁵ Dieses Kapitel wurde bereits von Thomas Zabka für eine Analyse ausgewählt (vgl. Zabka 2015). Zabka verfolgt dabei jedoch andere Fragestellungen. Seine Ergebnisse werden in die entsprechende Fallanalyse einbezogen (vgl. Abschnitt 9.2.4.6).

weil die Autor*innen im Rahmen von Sachanalysen Interpretationsausagen formulieren, die auf interpretatorische Handlungstypen hin untersucht werden können.

Allerdings muss festgestellt werden, dass keines der beiden Hefte gezielt auf das Schreiben über Literatur eingeht.

Folgende Materialien wurden somit ausgewählt:⁸⁶

- aus dem Heft zu Friedrich Schillers *Die Räuber*: Teile aus Baustein 4, „Der Räuberhauptmann und seine Anhänger“ (ED Schiller, S. 63-67).
- aus dem Heft zu Franz Kafkas *Der Prozess*: Teile aus Baustein 2, „Vor dem Gesetz“ (ED Kafka, S. 28-33)

4.1.5.4 *AbiBox*

Das Material der *AbiBox* stellt zu je einem speziellen Thema ein Schüler*innen- und ein Lehrer*innenheft bereit. Im Heft der Lernenden werden Lernaufgaben präsentiert und mit einschlägigen Informationskästen ergänzt; innerhalb des Schüler*innenheftes wird mit Verweisen auf diese kompakten Informationen unter der Überschrift „Basiswissen“ gearbeitet.

Das Lehrer*innenheft stellt didaktisch-methodische Überlegungen vor und präsentiert zentrale Sachanalysen zu den einzelnen Aufgabenstellungen.

Die Analyse dieses Materials muss demnach gleichermaßen auf die Schüler*innen- wie auch auf die Lehrer*innenhefte eingehen. Ein besonderer Reiz ist auch hier, dass Erwartungshorizonte zu den mit den Lernaufgaben verbundenen Inhalten vorliegen. Die Lernaufgaben sollen daher unter Berücksichtigung der Angaben, die in den Begleitmaterialien gemacht werden, kodiert werden.

Die Auswahl der Materialien verlangte damit auch die Berücksichtigung der drei genannten Materialkomponenten in Kombination. Damit Aufgaben, die sowohl auf die Textproduktion als auch auf die Textrezeption

⁸⁶ Der Nachweis der Hefte der Reihe *EinFach Deutsch* wird wie folgt festgelegt: ED = *EinFach Deutsch*, Seitenangabe, A = Aufgabe. Interpretationstexte und didaktische Kommentare werden per Seitenangabe nachgewiesen.

zielen, inhaltsanalytisch aufgearbeitet werden konnten, wählte ich aus dieser Reihe folgende Sequenzen aus:⁸⁷

- aus dem Schüler*innenheft zu Büchners *Danton's Tod*, Abschnitt XV, „Einen Interpretationsaufsatz mit Vergleichsteil verfassen“ (AB Danton's Tod, SH, S. 80-84, 92f.)
- aus dem Lehrer*innenheft zu Büchners *Danton's Tod*, Der Kommentar zu den ausgewählten Seiten des Schülerhefts (S. 80-84, 92f.) (AB Danton's Tod, LH, S. 65f.)
- aus dem Schüler*innenheft zur Lyrikeinheit „Natur und Mensch. Naturlyrik vom Sturm und Drang bis zur Gegenwart“, „Naturlyrik der Goethezeit II: Romantik“ (AB Lyrik, SH: S. 43-54)
- aus dem Lehrer*innenheft zur Lyrikeinheit „Natur und Mensch. Naturlyrik vom Sturm und Drang bis zur Gegenwart“, Der Kommentar zu den Seiten des Schüler*innenhefts (S. 43-54) (AB Lyrik, LH, S. 31-41)

4.1.6 Tragende Konzepte der Kodierung und ihre Erläuterung

4.1.6.1 Übersicht über die tragenden Konzepte der Kodierung

Die Beschreibung zentraler Charakteristika ausgewählter Lehrmittel ergibt, dass diese aus verschiedenen Komponenten bestehen: Lernaufgaben, Übersichten bzw. Informationskästen, didaktisch-methodischen Überlegungen und Sachanalysen bzw. Interpretationstexten (vgl. Abschnitt 4.1.5). Eine inhaltsanalytische Auswertung dieser Daten macht nur dann Sinn, wenn sie in ihrem konzeptionellen Zusammenhang betrachtet werden. Aufgabenstellungen werden so im Kontext didaktischer Kommentare, Sachanalysen oder einbezogener Informationskästen untersucht.

Dem Forschungsansatz entsprechend soll es im Folgenden darum gehen, die tragenden Konzepte der Inhaltsanalyse, der dieses Material unterzogen wurde, zu benennen und kurz zu erläutern. Die theoretischen Überlegungen im ersten Teil der Arbeit ergeben, dass folgende Oberkategorien als Grundlage zur Kodierung herangezogen werden:

⁸⁷ Der Nachweis orientiert sich an folgenden Festlegungen: AB = *AbiBox*, SH = Schüler*innenheft, LH = Lehrer*innenheft, Seitenzahl, A = Aufgabe. Interpretationstexte und didaktische Kommentare werden über die Angabe von Seitenzahlen nachgewiesen.

- a. Wissen zur Bildung von Zweitbedeutungen
- b. Strategien zur Textrezeption
- c. Interpretationsprodukte
- d. Schreibaufgaben
- e. Kriterien der Qualität von Interpretationstexten
- f. Handlungsschemata (nach Helmuth Feilke)
- g. Unterscheidung von Illokutionen (nach Thomas Zabka)
- h. Operatoren

Die genannten Kategorien stellen den deduktiven Teil des entwickelten Kategoriensystems dar. Sie alle konnten anhand der vorkommenden Bestandteile der Sequenzen induktiv in weitere Unterkategorien gegliedert werden. Für die Kategorien „Handlungsschemata“ (f.) und „Illokutionen“ (g.) sind noch Indikatoren ihrer Erfassung zu diskutieren. Die einzelnen Kategorien sollen im Folgenden kurz thematisiert werden, um ihren Zusammenhang zur Forschungsfrage aufzuzeigen.

a) Wissen zur Bildung von Zweitbedeutungen

Ein Ergebnis der kognitionswissenschaftlichen Erforschung von Rezeptionsprozessen ist, dass Wissen eine Voraussetzung für Verstehensprozesse ist. Die Kategorie steht insofern mit der Forschungsfrage im Zusammenhang, als gefragt werden kann, welches Wissen für die Verstehensprozesse als relevant betrachtet wird. Daher wird die Kategorie Wissen in die Kodierung der Lehrmaterialien aufgenommen.

Aus zwei Gründen scheint mir die von Zabka aufgeführte Unterscheidung in die Unterkategorien Alltagswissen, Artefaktwissen, Sachwissen und Sinnwissen für die Zwecke der vorzunehmenden Untersuchung am sinnvollsten: Zunächst lassen sich alle Kategorien geringerer Abstraktion diesen vier Wissensbereichen zuordnen, bei Bedarf können also weitere Unterordnungen vorgenommen werden. Ihre Unterscheidung ermöglicht auch die Berücksichtigung von Sinn- und Alltagswissen, also von Wissensformen, die für das Verstehen literarischer Texte ebenfalls von immenser Bedeutung sind, aber nicht im eigentlichen Sinne als Fachwissen qualifiziert werden. Übersicht 5 listet die unterschiedenen Wissensbereiche entsprechend auf. Die Regeln der Kodierung können im Anhang nachgelesen werden (vgl. Abschnitt 9.2.2).

In Abhängigkeit vom jeweils in der Untersuchung stehenden Abschnitt der Lehrmittelsequenzen kommen damit verschiedene Aspekte in den

Fokus: So kann bei den Arbeitsanweisungen danach gefragt werden, welcher Wissensbereich als Teil der Aufgabenformulierung ausdrücklich benannt wird. Informationskästen geben einen Überblick über das methodische Vorgehen. Auch hier können die ausdrücklich benannten Wissensbereiche erfasst werden. Gleiches gilt für Moderationstexte und didaktisch-methodische Kommentare. Insgesamt steht die Frage im Zentrum, bei welcher Art von Wissen der Schwerpunkt angesetzt wird.

Ü 5: Wissensbereiche für Zweitbedeutungen

Unterkategorien
<ul style="list-style-type: none">• Alltagswissen• Artefaktwissen• Sachwissen• Sinnwissen

b) Strategien zur Textrezeption

Mit dieser Kategorie soll erforscht werden, welche Methoden im Sinne der Konzeption der Lehrmittelsequenzen die Textrezeption prägen sollen. Genauer kann gefragt werden, welche Zugänge als so bedeutsam eingestuft werden, dass sie in die didaktische Konzeption von Unterrichtsmaterialien Eingang finden. Die Frage bezieht sich dabei nicht ausdrücklich nur auf Aufgabenstellungen, die in die Textinterpretation münden sollen, weil nach dem grundsätzlichen Charakter angestrebter Textzugänge zu fragen ist.

c) Interpretationsprodukte

Die Rezeption literarischer Texte mündet nicht nur im schulischen Kontext meist in die Erstellung von Interpretationsprodukten. Die Kategorie soll helfen, entsprechende Schwerpunktsetzungen seitens des Materials festzustellen. Die Untersuchung zielt dabei nicht allein auf die Erfassung von Interpretationsprodukten, vielmehr sollen die Ergebnisse sämtlicher Rezeptionsprozesse in den Blick genommen werden.

d) Schreibaufgaben

Diese Kategoriengruppe steht insofern in einem Zusammenhang mit der Untersuchungsfrage, als Aufgabenstellungen zur Textproduktion Hinweise enthalten zu den zu verfassenden Textprodukten und deren konkreter Konzeption.

e) Kriterien der Qualität von Interpretationstexten

Wie an alle anderen Texte werden auch an schulische Interpretationstexte Normvorstellungen herangetragen, die im Zentrum dieser Kategorieengruppe stehen. Überschneidungen mit den Schreibaufgaben (s. o.) und den Handlungsschemata (s. u.) lassen sich nicht ganz vermeiden. Für die Auswertung der Kodierungen sind insbesondere Zusammenhänge zwischen den Kriterien der Textqualität und den Handlungsschemata von besonderem Interesse.

f) Handlungsschemata und g) Illokutionen

Die Kategorie der Handlungsschemata soll der Untersuchung Elemente des schriftsprachlichen Handelns der Interpretationstexte zugänglich machen. Theoretische Grundlage dieser Kategorie ist die von Helmuth Feilke getroffene Unterscheidung in Textsorte, Texthandlungstyp, Handlungsschemata und Prozedurausdrücke, die als „indem-Relationen“ definiert werden (vgl. Feilke 2014, S. 21-26, vgl. Abschnitt 1.4.2). Für die Textsorte des Interpretationsaufsatzes sind bereits erste Vorschläge für einschlägige Handlungsschemata gemacht worden.⁸⁸

Eine erste an dieser Stelle zu vollziehende explorierende Anwendung der von Feilke benannten Ebenen textlichen Handelns lässt erkennen, dass für die Analyse der Daten insbesondere dann Schwierigkeiten entstehen, wenn die Unterscheidung in verschiedene Handlungstypen der Interpretation nach Zabka (vgl. Zabka 2005) einbezogen wird. Zugleich liegt in diesem Schritt aber ein Potential für die systematische Annäherung an das Schreiben über Literatur. An die Stelle der Textsorte kann zunächst der Interpretationsaufsatz gesetzt werden. Interpretationstexte beinhalten nicht nur Interpretationsaussagen, sondern auch Zitate, Inhaltswiedergaben, Beschreibungen oder Analysen (vgl. Zabka 2005, S. 13).

Eine zu klärende Frage, die bei der Zusammenführung beider theoretischer Ansätze entsteht, ist zum Beispiel, an welche Stelle der Systematik die von Zabka unterschiedenen Illokutionen der Interpretation eingetragen werden können. Weder benennen sie im eigentlichen Sinne Textsor-

⁸⁸ Verweisen möchte ich an dieser Stelle auf die Publikation von Michael Rödel (2016). Entsprechende Überlegungen finden sich auch in einem konkreten Unterrichtsentwurf desselben Autors in *Praxis Deutsch* Heft 274, „Operatoren to go“, sowie in einem Unterrichtsvorschlag von Irene Pieper und Dorothee Wieser in *Praxis Deutsch* 281, „Textprozeduren: Lesen und Schreiben“.

ten, weil anzunehmen ist, dass einzelne Texte sich aus verschiedenen illokutionären Akten zusammensetzen, noch können sie überzeugend als Texthandlungstypen eingeordnet werden, weil beispielsweise expressive und von Interpret*innen unhinterfragte Interpretationshandlungen, etwa in der Form von Paraphrasen oder Zitaten, eher der Ebene der Handlungsschemata zuzuordnen sind.⁸⁹ Als Handlungsschemata qualifizieren möglicherweise „analysieren“, „zitieren“, „wiedergeben“, „behaupten“, „begründen“ usw.,⁹⁰ deren Gebrauch in einer konkreten textuellen Umsetzung von den angestrebten Kommunikationszielen der Schreibenden (wollen diese sich ausdrücken, behaupten, erörtern, bewerten?) abhängt. Vielleicht ließen sich im Bereich der Textsorte Interpretationsaufsatz über verschiedene Kombinationen von Texthandlungstypen auch unterschiedliche Konzepte (Textsorten?) von Interpretationstexten definieren. Einstweilen ist aber im schulischen Kontext von „dem“ Interpretationsaufsatz die Rede. Eine Zuordnung der Illokutionen zu den Texthandlungstypen steht vor der Frage, wie sich diese zum Argumentieren oder Beschreiben verhalten, die von Feilke als Texthandlungstypen benannt werden. Dabei ist kritisch zu prüfen, ob alle interpretierenden Äußerungen dem Argumentieren oder dem Beschreiben zuzuordnen sind oder ob nicht weitere Handlungsschemata benannt werden müssten, wie zum Beispiel „sich ausdrücken“ (vgl. expressive Interpretation), „bewerten“ (evaluative und verdiktive Interpretation) oder „gestalten“ (ästhetische Interpretation). Die Überlegungen lassen sich im folgenden Vorschlag zusammenführen, der an dieser Stelle eine heuristische Funktion hat:

⁸⁹ Dazu formuliert Zabka: „Bereits die Präsentation eines Textes bringt meist ein Textverständnis zum Ausdruck und kann als eine expressive Interpretation bezeichnet werden, die von den Sprechern normalerweise nicht als solche durchschaut wird. Wer einen Text zitiert, vorträgt, übersetzt, paraphrasiert, beschreibt oder zusammenfasst, handelt nicht in dem Bewusstsein, einem Y ein Z zuzuschreiben.“ (Zabka 2005, S. 74)

⁹⁰ Das Verständnis des Operators „analysieren“ als einem Handlungsschema ist problematisch, weil dieser sich auf kognitive Prozesse bezieht und daher theoretisch im Sinne der zentralen Unterscheidung von Interpretationsprozessen und Interpretationshandlungen eben gerade nicht die Position eines Handlungsschemas einnehmen kann. Weil jedoch im schulischen Kontext im Zusammenhang mit den Interpretationstexten oft von „analysieren“ bzw. „Analyse“ gesprochen wird, soll der Operator an dieser Stelle versuchsweise aufgenommen werden.

Ü 6: Ebenen textuellen Handelns in Interpretationstexten

Textsorte	Texthandlungstypen	Handlungsschemata	Prozedurausdrücke
Interpretationsaufsatz	expressive Interpretation	analysieren	...
	behauptende Interpretation	zitieren	...
	erklärende Interpretation	wiedergeben	...
	epistemische Interpretation	behaupten	...
	evaluative Interpretation	begründen	...
	appellative Interpretation	sich ausdrücken	...
	künstlerisch-ästhetische Interpretation	beschreiben	...
	diskursiv-ästhetische Interpretation	?	

Zu Übersicht 6 sei angemerkt, dass sie (noch) keinen Versuch macht, Handlungsschemata und Texthandlungstypen einander zuzuordnen.

Die Diskussion aus dem zweiten Kapitel aufgreifend, kann man feststellen, dass der Versuch einer solchen Systematisierung schon allein dadurch erschwert wird, dass über die funktionale Ausrichtung der Textsorte Interpretationsaufsatz keine Einigkeit besteht. So steht überhaupt zur Diskussion, ob eine kommunikative Orientierung konzeptioneller Anker des Schreibens ist und nicht vielmehr die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand des Schreibens, also dem literarischen Text, im Vordergrund steht und der Interpretationsaufsatz in diesem Sinne gar nicht als eine durch ihre Pragmatik bestimmte Textsorte einzustufen ist.

Die Analyse des Datenmaterials stellt nun die Frage: Welche Handlungsschemata werden auf der Metaebene thematisiert (in Aufgabenstellungen, Informationskästen, didaktischen Kommentaren) oder in den im Material inkludierten Interpretationstexten verwendet und welche Handlungsorientierungen lassen sich, hiervon ausgehend, erkennen? Eine entsprechende Auflistung gibt Hinweise auf das Textsortenkonstrukt, das somit in Ergänzung der Überlegungen in Kapitel 2 anhand der konkreter Materialien erfasst wird. Dabei gliedert sich die Kategorie „Illokutionäre Interpretationshandlungen“ wie folgt auf:

Ü 7: Illokutionäre Interpretationshandlungen

Unterkategorien
<ul style="list-style-type: none">▶ Illokutionäre Interpretationshandlungen („X interprets Y as Z in order to V“)<ul style="list-style-type: none">• ...• den Sinn erklären (explanativ)<ul style="list-style-type: none">- den Sinn des Interpretandums erklären- den Sinn des Interpretaments erklären• ...

Diese Systematik erlaubt es, auch jene Interpretationshandlungen zu erfassen, die sich auf das Interpretament beziehen. Grundsätzlich müssen hier zwei relevante Unterscheidungen berücksichtigt werden, die zu einer weiteren Ausdifferenzierung dieser Kategoriengruppe führen: Beachtet werden muss der Unterschied zwischen einer Aufgabenstellung und ihrer Implementierung. Es ist weiterhin unabdingbar, die Unterscheidung zwischen Interpretationsprozess und Interpretationshandlung im Auge zu behalten. Die vier genannten Begriffe lassen sich systematisch aufeinander beziehen: Lernaufgaben gestalten im Bereich der Textrezeption Verstehensprozesse, die in der Folge innerhalb der Aufgabenimplementierung auch zu Interpretationsakten führen. Das Kategoriensystem sollte daher so gestaltet sein, dass es dieser Verflechtung von Prozessen und Interpretationshandlungen Rechnung trägt und zugleich zwischen in Interpretationstexten tatsächlich vollzogenen und durch Aufgabenstellungen lediglich als ausgelöst vorgestellten Interpretationshandlungen unterscheidet. Während die Kodierung der ersten Kategorie (tatsächliche Handlungen) auf der Grundlage des vorliegenden Textmaterials über den Einbezug von Handlungsschemata vorgenommen werden kann, unterliegt die Kodierung für die zweite Kategorie (nur als ausgelöst vorgestellte Handlungen) lediglich einer plausiblen Vermutung. Unterschieden wird also zwischen „Interpretationshandlungen in Produkten“ und „Interpretationshandlungen, die durch Prozesse induziert werden“. In beiden Fällen entsprechen die Unterkategorien der von Thomas Zabka vorgeschlagenen Systematik.

4.1.6.2 Probleme der Kodierung

Die Kodierung der ausgewählten Lehrmittelsequenzen steht insbesondere bezüglich der zuletzt genannten Kategorien, mit denen die vor-

kommenden Handlungsorientierungen erfasst werden sollen, vor nicht unerheblichen Problemen. Es muss geklärt werden, anhand welcher Indikatoren eine Zuordnung vorgenommen werden kann. Die Problematik entsteht nicht nur, wie soeben dargelegt, auf einer theoretischen Ebene, sondern auch dadurch, dass Illokutionen sich nur in konkreten sprachlichen Äußerungen manifestieren. Wie also soll eine Zuordnung der sehr divergenten Materialien zu diesem Kategorientyp nachvollziehbar und letztlich valide möglich sein?

Im Folgenden wird der Versuch gemacht, die Regeln der Kodierung für diesen Kategorienbereich anhand von Beispielen darzustellen und nachvollziehbar zu machen, sodass im Ergebnis beispielhafte Inhaltsanalysen möglich sind.

Kodierung von Lernaufgaben

Folgende Eigenschaften von Lernaufgaben erschweren die Kodierung: Zunächst ist festzustellen, dass sowohl Lern- als auch Leistungsaufgaben verschiedene Grade an Offenheit aufweisen können. Der Umgang mit Lernaufgaben ist zur Sicherung des Lernertrags darauf angewiesen, dass sie in einen unterrichtlichen Zusammenhang eingebettet werden. Die spezifische didaktische Funktion einer Lernaufgabe wird demnach nicht nur durch ihre Formulierung, sondern auch durch konkrete Handlungen der Lehrkräfte bestimmt, sowohl im Vorfeld ihrer Umsetzung durch die Schüler*innen durch die Anmoderation als auch in der Bearbeitung in der Regel folgenden Anschlusskommunikation. Die Aufgabengestaltung darf deshalb keineswegs mit ihrer Implementierung verwechselt werden (vgl. Legutke 2006, S. 141). Gesucht wird demnach nach Elementen der Aufgabengestaltung, die als Indikatoren für die im Zuge der Aufgabenimplementierung zu äussernden interpretatorischen Handlungen dienen können. Im Bereich der Aufgabenstellungen soll hierfür auf Operatoren zurückgegriffen werden. Im ersten Kapitel ist bereits die Doppeldeutigkeit vieler Operatoren deutlich geworden, insofern sie einerseits kognitive Prozesse und andererseits auszuführende Handlungen bezeichnen. Erkennbar ist dies auch und insbesondere am Operator „interpretieren“, der laut der Operatorenliste als kognitiver, auf analytischen Verfahren basierender Prozess zu verstehen ist und anhand der gegebenen Beispielaufgaben in einer textproduktiven

Perspektive mit dem Format des Interpretationsaufsatzes verbunden wird (vgl. Abschnitt 2.2). Die illokutive Perspektive im Sinne der Unterscheidung verschiedener Illokutionen nach Thomas Zabka scheint hingegen in der vom IQB gegebenen Definition nicht erkennbar in diese Bestimmung von „interpretieren“ einbezogen. Die Analyse der Aufgabenstellungen steht damit vor der Fragestellung, ob mit einer konkreten Aufgabenstellung eher die textrezeptiven Bedeutungsdimensionen der Operatoren gemeint sind oder die textproduktiven bzw. der handelnde Umgang mit dem literarischen Text.

Die Analyse einer konkreten Lernaufgabe muss demnach genau prüfen, wie ein Operator, zum Beispiel „interpretieren“, gemeint ist. So kann er sich auf den Leseprozess, die Äußerung eines Textverständnisses oder das Herstellen komplexer Interpretationsprodukte (z. B. Interpretationsgespräch oder Interpretationsaufsatz) beziehen. Eine zentrale Frage ist eben, ob den Interpretationsaussagen und den komplexeren Interpretationsprodukten im schulischen Kontext der Status einer genuinen Kommunikation im Sinne von Illokutionen zuerkannt wird. Weiterhin wäre zu fragen, welche Produkte im schulischen Kontext mit dem Terminus „Interpretation“ bezeichnet werden.

Wie können nun die Operatoren zur Bestimmung der interpretatorischen Illokutionen hinzugezogen werden? Definitivisch treffen sich die Begriffe des „Operators“ und der „Illokution“ darin, dass sie ein sprachliches Handeln beschreiben. Illokution zu sein ist dabei eine Eigenschaft von einzelnen Interpretationsaussagen sowie von komplexen Interpretationsprodukten. Daher sollen die Operatoren und die Illokutionen zunächst auf begriffliche Überschneidungen untersucht werden, sodass erste hypothetische Zuordnungen vorgenommen werden können: Welche Operatoren würden, in Lernaufgaben verwendet, Anlass zu welchen illokutionären Aussagen bezüglich eines literarischen Texten geben?

Zur Definition der einzelnen Operatoren werden die Begriffsbestimmungen des IQB⁹¹ und eine umfangreichere, nicht mehr gültige

⁹¹ <https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/abi/deutsch/dokumente> (Letzter Zugriff am 18.2.2021)

(gleichwohl an die ebenfalls nicht mehr geltende EPA⁹² angeschlossene) Operatorenliste für das Abitur in Baden-Württemberg⁹³ herangezogen. Der Rückgriff auf die zuletzt genannte Operatorenliste und die EPA ist durch den Umstand bedingt, dass diese zum Zeitpunkt der Konzeption der analysierten Lehrmittel noch Gültigkeit hatten. Außerdem stellen Operatorenlisten normative Entscheidungen darüber dar, was in der Schule gelernt werden soll. Aufgenommen wurden diejenigen Operatoren, bei denen eine Handlungsorientierung möglich ist, also die Position der Adressat*innen besetzt werden könnte, und die nicht ausschließlich kognitive Prozesse meinen (z. B. analysieren, gliedern).

Ü 8/1: Operatoren und Illokutionen: expressive Interpretation

Illokution mit Begriffsbestimmung (auf das Interpretandum bezogen)	Operator	Definition des Operators
expressive Interpretation: „Expressiv sind Sprechakte, in denen ein Textverstehen zum Ausdruck gebracht wird, ohne dass die Aussage in Form der Behauptung „Y bedeutet Z“ <i>explizit</i> den Anspruch propositionaler Wahrheit erhebt.“ (Zabka 2005, S. 73, kursiv a. a. O.)	beschreiben	„Sachverhalte, Situationen, Vorgänge, Merkmale von Personen bzw. Figuren sachlich darlegen“
	zusammenfassen	„Inhalte und Aussagen komprimiert wiedergeben“

⁹² Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Deutsch (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i.d.F. vom 24.05.2002) (http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Deutsch.pdf) (Letzter Zugriff am 18.3.2021)

⁹³ https://www.deutsch-gymnasium.de/abitur/2010/Deutsch_Abitur_Operatorenkatalog_ab2010.pdf (Letzter Zugriff am 18.3.2021)

Ü 8/2: Operatoren und Illokutionen: explanative Interpretation

Illokution mit Begriffsbestimmung (auf das Interpretandum bezogen)	Operator	Definition des Operators
behauptende Interpretation: „Beim Übergang vom Ausdruck des Verstehens zu einer Feststellung über den Gegenstand gewinnt die Interpretation Behauptungsstruktur. Sie tritt dann mit dem Anspruch auf, der Gegenstand sei so, wie der Sprecher ihn versteht, auch <i>gemeint</i> oder zumindest <i>verstehbar</i> .“ (Ebd., S. 75, kursiv a. a. O.)	charakterisieren	„die jeweilige Eigenart von Figuren/Sachverhalten herausarbeiten“
	zusammenfassen	„Inhalte und Aussagen komprimiert wiedergeben“
	bestimmen	„etwas, z. B. Ursachen, Motive, Ziele, prägnant, akzentuiert und kriterienbezogen feststellen“ (Liste BW)

Ü 8/3: Operatoren und Illokutionen: explanative Interpretation

Illokution mit Begriffsbestimmung (auf das Interpretandum bezogen)	Operator	Definition des Operators
explanative Interpretation: „Ist das <i>Interpretandum</i> Thema der Interpretationshandlung, so kann die Zuschreibung übertragener Bedeutung ein Sinn-erklärendes „Verständlich-Machen“ [...] sein: Was auf der Ebene der zugeschriebenen Erstbedeutungen nicht (vollständig) verständlich wird, weil es als widersprüchlich, unzusammenhängend, unmotiviert usw. erscheint, erhält einen Sinn dadurch, dass ihm eine übertragene Bedeutung zugeschrieben wird. Die einem Text unterstellte semantische Kohärenz wird mit einer kohärenten Deutung erklärt.“ (Ebd., S. 76)	beurteilen	„einen Sachverhalt, eine Aussage, eine Figur auf Basis von Kriterien bzw. begründeten Wertmaßstäben einschätzen“
	charakterisieren	„die jeweilige Eigenart von Figuren/Sachverhalten herausarbeiten“
	darstellen	„Inhalte, Probleme, Sachverhalte und deren Zusammenhänge aufzeigen“ (Liste BW)
	einordnen	„eine Aussage, einen Text, einen Sachverhalt unter Verwendung von Kontextwissen begründet in einen vorgegebenen Zusammenhang stellen“
	erläutern	„Materialien, Sachverhalte, Zusammenhänge, Thesen in einen Begründungszusammenhang stellen und mit zusätzlichen Informationen und Beispielen veranschaulichen“

Ü 8/3: Operatoren und Illokutionen: explanative Interpretation

explanative Interpretation	in Beziehung setzen	„Zusammenhänge unter vorgegebenen oder selbst gewählten Gesichtspunkten begründet darstellen“
	interpretieren	„auf der Grundlage einer Analyse im Ganzen oder aspektorientiert Sinnzusammenhänge erschließen und unter Einbeziehung der Wechselwirkung zwischen Inhalt, Form und Sprache zu einer schlüssigen (Gesamt)-deutung gelangen“
	vergleichen	„nach vorgegebenen oder selbst gewählten Gesichtspunkten Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede herausarbeiten“
	zeigen/aufzeigen	„Textinhalte und/oder Textformen sachbezogen, teils deskriptiv, teils analytisch darlegen, verdeutlichend herausstellen“ (Liste BW)
	herausarbeiten	„Strukturen, Leitgedanken, Strategien usw., ggf. unter bestimmten Aspekten, aus einem Textganzen herauslösen und in textbezogener Vorgehensweise akzentuiert, auf Wesentliches konzentriert herausheben“ (Liste BW)
	klären	„Verhaltensweisen, Positionen, Situationen usw. differenziert betrachten, ergründen, verdeutlichen; ggf. Lösungen erarbeiten“ (Liste BW)
	kommentieren	„einen Sachverhalt kritisch erläutern und bewerten“ (Liste BW)
	skizzieren	„ein Persönlichkeitsbild, eine Handlung usw. auf Grundlegendes begrenzt akzentuiert darstellen“ (Liste BW)

Ü 8/3: Operatoren und Illokutionen: explanative Interpretation

explanative Interpretation	diskutieren	„sich argumentativ mit einem Thema, einer Frage, einem Problem befassen; freiere, offenere Variante des methodisch und strukturell stärker festgelegten ‚Erörterns‘“ (Liste BW)
----------------------------	-------------	---

Ü 8/4: Operatoren und Illokutionen: epistemische Interpretation

Illokution mit Begriffsbestimmung (auf das Interpretandum bezogen)	Operator	Definition des Operators
epistemische Interpretation: „Von der explanativen unterscheidet sich die epistemische Interpretation dadurch, dass sie das Thema durch den im Rhema gegebenen Aussageteil nicht zu erklären, sondern zu problematisieren und zu erörtern versucht.“ (Ebd., S. 78)	beurteilen	„einen Sachverhalt, eine Aussage, eine Figur auf Basis von Kriterien bzw. begründeten Wertmaßstäben einschätzen“
	erörtern	„auf der Grundlage einer Materialanalyse oder -auswertung eine These oder Problemstellung unter Abwägung von Argumenten hinterfragen und zu einem Urteil gelangen“
	sich auseinandersetzen mit	„eine Aussage, eine Problemstellung argumentativ und urteilend erwägen“
	diskutieren	„sich argumentativ mit einem Thema, einer Frage, einem Problem befassen; freiere, offenere Variante des methodisch und strukturell stärker festgelegten ‚Erörterns‘“ (Liste BW)
	überprüfen	„Aussagen/Behauptungen kritisch hinterfragen und ihre Gültigkeit kriterienorientiert und begründet einschätzen“
	kommentieren	„einen Sachverhalt kritisch erläutern und bewerten“ (Liste BW)
	Stellung nehmen	„sich zu einer Fragestellung argumentativ, fazitorientiert und urteilend positionieren“ (Liste BW)

Ü 8/5: Operatoren und Illokutionen: evaluative Interpretation

Illokution mit Begriffsbestimmung (auf das Interpretandum bezogen)	Operator	Definition des Operators
evaluative Interpretation: „den ästhetischen Wert beurteilen“ (ebd., S. 73) „Die evaluative Interpretation urteilt über ihren Gegenstand, die verdiktive Interpretation hingegen verurteilt ihn, die legitimitative Interpretation rechtfertigt ihn gegen eine Verurteilung.“ (Ebd., S. 83)	beurteilen	„einen Sachverhalt, eine Aussage, eine Figur auf Basis von Kriterien bzw. begründeten Wertmaßstäben einschätzen“
	diskutieren	„sich argumentativ mit einem Thema, einer Frage, einem Problem befassen; freiere, offenere Variante des methodisch und strukturell stärker festgelegten ‚Erörterns‘“ (Liste BW)
	erörtern	„auf der Grundlage einer Materialanalyse oder -auswertung eine These oder Problemstellung unter Abwägung von Argumenten hinterfragen und zu einem Urteil gelangen“

Ü 8/6: Operatoren und Illokutionen: künstlerisch-ästhetische Interpretation

Illokution mit Begriffsbestimmung (auf das Interpretandum bezogen)	Operator	Definition des Operators
künstlerisch-ästhetische Interpretation: „Auch Inszenierungen eines Dramas, Verfilmungen eines Romans, Vertonungen eines Gedichts usw. werden als Interpretationen bezeichnet. Literarische Bearbeitungen, Parodien und andere intertextuelle Bezüge von Literatur auf Literatur enthalten (oder sind) interpretatorische Handlungen. Auch die Unterrichtsverfahren eines künstlerischen, z. B. poetischen Umgangs mit literarischen Texten können als implizit bzw. latent interpretierend gelten [...] Künstlerische Interpretationen übertragen auf ihren Gegenstand oft wesentlich Bedeutungen, die aus einer den primären Textbedeutungen fremden Vorstellungswelt stammen [...]“ (Ebd., S. 88)	gestalten	„Basisoperator des gestalten- den Interpretierens: Ein Textprodukt (innerer Monolog, Tagebucheintrag, Brief usw.) orientiert am Vorlagentext und zugleich eigenständig-kreativ inhaltlich und sprachlich erarbeiten und formen“

Aufgrund der Mehrfachzuordnungen wird deutlich: Operatoren allein können keine hinreichenden Indikatoren sein, um eine valide Zuordnung von Aufgabenstellungen zu Handlungsorientierungen vorzunehmen, weil eine isolierte Betrachtung der Aufgabenstellung allein kaum Aufschluss gibt. Weitere Hinweise zur Verwendungsweise von Operatoren müssen dadurch gewonnen werden, dass das didaktische Umfeld der Aufgabenstellungen in den Blick genommen wird, und auch, wo möglich, didaktische Kommentare und Ergebnisdarstellungen in den Lehrer*innenmaterialien einbezogen werden. Dass es sich so verhalten muss, war bereits ein Ergebnis der Analyse der formalen Charakteristika der ausgewählten Lehrmittelsequenzen (vgl. Abschnitt 4.1.5). Wie diese konkret in die Kodierung einbezogen werden können, wird in diesem Unterkapitel noch zu verhandeln sein.

An dieser Stelle möchte ich zudem die soeben vorgenommene Zuordnung von Illokutionen und Operatoren aufgreifen und einzelne Operatoren fokussieren. Die Auflistung führt zu der Hypothese, dass wohl die meisten der für den schulischen Kontext ausgewiesenen Operatoren auf den explanativen Handlungstypus der Interpretation verweisen. Ob der Gebrauch in den untersuchten Aufgabenstellungen tatsächlich eine Präferenz erkennen lässt, wird die Analyse des Materials aus den Lehrwerken erweisen. Interessant ist in diesem Zusammenhang auch, dass der Operator „interpretieren“ gemäß der vorgefundenen Begriffsbestimmung am ehesten der Textexplanation zugeordnet werden kann. Vergleicht man noch einmal mit Zabkas Begriffsverständnis, so fällt auf, dass Zabka ausdrücklich betont, dass der Begriff der Interpretation „keine bestimmte illokutionäre Handlung“ (Zabka 2005, S. 18) bezeichnet, die Definition des Operators jedoch ausdrücklich die „[Erschließung]“ von „Sinnzusammenhängen“ benennt.

Die obige Auflistung macht weiterhin deutlich, dass einige Operatoren sich nicht eindeutig einem Illokutionstyp zuordnen lassen. Diese Offenheit betrifft zunächst die Operatoren „zusammenfassen“ und „charakterisieren“. In Abhängigkeit von der konkreten Leser*in-Sprecher*in-Schreiber*in-Interaktion rufen diese Operatoren vermutlich entweder expressive oder behauptende Aussagen („zusammenfassen“) oder behauptende bzw. erklärende Aussagen („charakterisieren“) hervor.

Die Operatoren „beurteilen“, „erörtern“, „diskutieren“ und „kommentieren“ können deshalb verschiedenen Interpretationshandlungstypen zugeordnet werden, weil ihre Realisation maßgeblich vom Gegenstand, der

beurteilt usw. wird, abhängt. Wird eine Figur beurteilt (indem zum Beispiel festgehalten wird, sie mache sich durch eine bestimmte Handlungsweise schuldig), so kann dies je nach Ausrichtung zu einer erklärenden Interpretationsaussage führen. Der literarische Text kann im Rahmen einer evaluativen Interpretationshandlung jedoch auch hinsichtlich seiner ästhetischen Qualität, seiner Aktualität oder Relevanz für die Lesenden bewertet werden. Wird ein Text beurteilt können weiterhin von ihm aufgeworfene Verstehensprobleme genauer in den Blick genommen werden, was der epistemischen Illokution entspräche.

Zu berücksichtigen sind bezüglich der künstlerisch-ästhetischen Interpretationshandlung die von Zabka formulierten Einschränkungen, nach denen ästhetische Interpretationsakte unter bestimmten Umständen inhaltlich expressiven (ästhetische Gestaltung als Ausdruck von „Authentizität“), behauptenden (Kunst als „nachahmende Darstellung“) oder epistemischen (Kunst als „sinnliche Erkenntnis“ des Gegenstandes) Interpretationsakten entsprechen (vgl. ebd., S. 88). Produkte, die aus literaturdidaktischen Verfahren der Handlungs- und Produktionsorientierung entstehen, sind demnach nur dann in einem eigentlichen Sinne Ausdruck künstlerisch-ästhetischer Interpretationshandlungen, wenn sie dem Gegenstand „wissentlich“ „[Bedeutungen], die aus einer den primären Textbedeutungen fremden Vorstellungswelt stammen“ (ebd.), zuweisen. Viele der im Unterricht gestellten Aufgaben, die sich aus dem methodischen Repertoire der Handlungs- und Produktionsorientierung bedienen, erfüllen dieses Kriterium, wenn sie die Schüler*innen zu einer bewussten und begründbaren Gestaltung auffordern.

Kodierung von Sachanalysen/Interpretationstexten, Lösungshinweisen und didaktischen Kommentaren

Zunächst soll darauf eingegangen werden, wie die Handlungsausrichtung von Interpretationstexten bzw. von Textabschnitten erfasst werden kann. Dazu wird der Fokus auf die inhaltliche Struktur der Textauszüge gelegt, um so zu zeigen, wie sich einzelne Handlungsschemata zu Texthandlungstypen im Sinne der Illokutionen bündeln lassen. Dabei achte ich insbesondere auf die sprachliche Gestalt der Textauszüge. Hiermit werden Grundlagen geschaffen, um in einem zweiten Schritt Lösungshinweise und didaktische Kommentare der Inhaltsanalyse zu unterziehen und diese Ergebnisse zur Bewertung des soeben diskutierten Operatorengebrauchs zu nutzen.

Um zu zeigen, wie sich Interpretationstexte in die inhaltsanalytische Auswertung einbeziehen lassen, möchte ich beispielhaft Interpretationstexte einer entsprechenden Analyse unterziehen. Dass der Weg über die Analyse der inhaltlichen Struktur und damit auch sprachlichen Verfasstheit von Interpretationsaussagen führen kann, lässt sich bereits aus den Erläuterungen Zabkas zu den von ihm unterschiedenen illokutiven Handlungsorientierungen erkennen. Die folgende Übersicht stellt diese systematisch zusammen:

Ü 9: Inhaltliche Struktur und sprachliche Verfasstheit von Illokutionen

Illokution	Beispielaussage (auf das Interpretandum bezogen)	Beschreibung der sprachlichen Struktur
expressive Interpretation	„Vorstellbar sind Leser des Frost-Gedichts, die spontan eine Todessehnsucht des lyrischen Ich wahrnehmen und dieses Verständnis nebenbei erwähnen, ohne sagen zu können, welche Stelle des Gedichts auf den Tod verweist: ‚Er beschließt weiterzugehen, denn er denkt: ich bin noch zu jung,‘“ (Zabka 2005, S. 74)	<ul style="list-style-type: none"> • Die Aussagestruktur „Y bedeutet Z“ wird vermieden. • Es wird selbstverständlich davon ausgegangen, dass Z gemeint ist. • Es gibt keine Unterscheidung zwischen Interpretandum und Interpretament.
behauptende Interpretation	„Der Wunsch, im Wald zu bleiben, steht für Todessehnsucht.“	<ul style="list-style-type: none"> • Behauptungsstruktur „Y bedeutet Z“
explanative Interpretation	Zabka nennt kein Beispiel.	Schlussfolgerung aus der Definition des Handlungstyps: <ul style="list-style-type: none"> • Herstellung von Zusammenhängen zwischen Textstellen unter Rückbezug auf eine Zweitbedeutung • Erklärung durch den Bezug auf textexternes Wissen
epistemische Interpretation	Zabka nennt kein Beispiel.	Schlussfolgerung aus der Definition des Handlungstyps: <ul style="list-style-type: none"> • Diskussion verschiedener Deutungsmöglichkeiten
evaluative Interpretation	„Unaufdringlich spielt Frosts scheinbar simple Naturbeschreibung auf den seelischen Abgrund der Todessehnsucht an.“ (Zabka 2005, S. 81)	<ul style="list-style-type: none"> • Behauptungsstruktur „Y bedeutet Z“ • Wertung durch Adverben und Adjektive

künstlerisch- ästhetische Interpretation	Zabka nennt verschiedene Formen der Inszenierung mit unterschiedlichen sprachlichen Anteilen.	<ul style="list-style-type: none"> sprachliche, visuelle, audiovisuelle, szenische Adaptionen
--	---	--

Die folgenden Überlegungen stellen Auszüge aus der Fallanalyse zu *Einfach Deutsch Kafka* dar, die im Anhang meiner Arbeit in Gänze nachgelesen werden kann (vgl. Abschnitt 9.2.4.2). Das Material besteht neben Lernaufgaben aus didaktischen Kommentaren und Sachanalysen in Gestalt von Interpretationstexten, die der inhaltlichen Orientierung der Lehrkräfte dienen. Gegenstand der beiden hier zitierten Beispiele schriftlicher Interpretation ist Franz Kafkas Parabel *Vor dem Gesetz*. Zunächst sei ein erster Text zitiert (die in der Analyse unterschiedenen Textabschnitte werden durch „//“ druckgraphisch voneinander abgegrenzt):

TEXT 1

Die Parabel *Vor dem Gesetz* kann als eine Spiegelung des Gesamtromans betrachtet werden, mit der der Geistliche für Josef K. das eigene Handeln ins Bild setzt. // Die Parabel, eingebettet im Roman und gedeutet durch den Geistlichen, lässt zudem durch ihre exklusive Positionierung im Roman vermuten, 5 „der Roman sei nichts als die entfaltete Parabel“ (Benjamin 21999: 420). // Die Parabel respektive – wie Kafka die Geschichte in der Rahmenhandlung im Roman selbst nennt – „Legende bildet einen Abschluss. Sie führt die Erzählung nicht weiter, sondern fasst Josef K.s Lage in einer Parabel zusammen“ (Henel 1978: 102). // „Aber K. erkennt sich darin nicht“ (Born o. J.: 91) und bemerkt 10 nicht, „dass es *seine* Geschichte ist“ (ebd.), die ihm der Geistliche vorführt. // Gerade daher bietet sich die Parabel als Spiegelung im Kleinen des groß angelegten Romans für Schülerinnen und Schüler an, um geeignete Interpretationshypothesen zu entwickeln oder am Roman schon entwickelte bei Übertragung auf die Parabel zu überprüfen. (ED Kafka, S. 28)

Dieser erste Interpretationstext setzt sich aus einer Abfolge von Interpretationsthesen zusammen, die den Kerngedanken, die Parabel sei ein Spiegel der Romanhandlung, mit unterschiedlichen Schwerpunkten und unter Einbezug von Sekundärtexten wiederholt formuliert. Den Abschluss des Textes bildet ein didaktischer Kommentar (Z. 11-14). Anders stellt sich die Struktur des nun folgenden Interpretationstextes dar:

TEXT 2

Interpretation zu „Vor dem Gesetz“

Erstmals veröffentlicht wurde die Parabel „Vor dem Gesetz“ am 07.09.1915 in der zionistischen Wochenzeitschrift „Selbstwehr“. In dem schmalen Bändchen „Ein Landarzt“, erschienen 1919, ist sie als eigenständige Erzählung, also losgelöst vom Roman, ebenfalls aufgenommen. Als Erzähler fungiert hier, anders als

5 im Roman, ein auktorialer Erzähler. //

Schon der Titel „Vor dem Gesetz“ signalisiert den parabolischen Gehalt, // denn der Leser ist angehalten, sich zu vergegenwärtigen, was denn das für ein Gesetz sei, vor dem hier jemand steht. *Schließlich ist doch im allgemeinen Verständnis das Gesetz ein Abstraktum und abstrakten Dingen wie bspw. Paragraphenwerken schlechterdings konkret nichts „vorzustellen“, darunter aber – das ist die eigenliche Qualität von Abstraktionen – eine Menge vorzustellen.* // Der Titel ist so als Metapher mit Verweis auf anderes auszulegen. //

10

Ein bekannter Aphorismus von Hegel besagt, dass Freiheit die Einsicht in die Notwendigkeit sei. Ausgeklammert ist in dieser Sentenz der individualitätsprägende „Eigen-Sinn“, der Lebenswege gefährden, aber eben auch ungeheuer bereichern kann. Stattdessen ist ein Sicherheitsdenken in den Vordergrund gerückt, das die Fremdgestaltung in Lebensfragen bemüht. Die Parabel „Vor dem Gesetz“ scheint dies zu thematisieren. // Ein Mann vom Lande, der Eintritt in das Gesetz begehrt, von dem er weiß, dass es jedem zugänglich sei, lässt sich

20 von einem imposant erscheinenden Türhüter diesen Eintritt verwehren. Er bittet, fragt, versucht zu bestechen u. a. m. und verbringt sein ganzes Leben vor dem Gesetz. Kurz vor dem Tode und damit zu spät erfährt er von dem Türhüter, dass dieser Eingang nur für ihn bestimmt gewesen sei. // So hat der Mann – im Angesicht des Todes das vor Augen, was er am meisten begehrte – sein ganzes

25 Leben mit Warten verbracht und die Möglichkeiten desselben vertan: ein ungeliebtes Leben, ein Leben der verpassten Chancen – ein indifferentes Leben. // Die Frage, wie das Problem mit dem den Eintritt verwehrenden Türhüter hätte gelöst werden können, wird trotz ansonsten vielfältiger Divergenzen in zahlreichen Interpretationen mit der Aufforderung „einfach hindurchzugehen“ beantwortet. Stellvertretend für viele sei hier Marthe Robert zitiert: „Er hätte sich

30 also über die Drohungen dieses prahlerischen und zugleich kindlichen Türhüters lediglich hinwegzusetzen brauchen, um den einzig richtigen Weg zu beschreiten, der ihm vorbehalten war: seinen Weg, der, allein für ihn bestimmt und daher geeignet, ihn zum Ziel zu bringen, ihm von keiner Autorität hätte verboten, empfohlen oder aufgezwungen werden können. Der Mann vom Lande ist verloren, weil er nicht wagt, sein persönliches Gesetz über die kollektiven

35

40 Tabus zu stellen, deren Tyrannei der Türhüter verkörpert“ (Robert 1985: 120). //
 Das heißt konkret, dass bei zumindest existenziell wichtigen und anderen be-
 deutenden Lebensumständen der eigenen Meinung zu trauen ist und danach
 45 gehandelt werden sollte. Eine immer wieder bei Dritten eingeholte „Erlaubnis“
 als vermeintliche Rückversicherung führt dagegen in die das eigene Leben
 deutlich einschränkende Sackgasse (vgl. auch „Kleine Fabel“).¹ //
 Dass es sich bei dem Gesetz um etwas Bedeutendes handeln muss, // ist schon
 durch die Setzung des bestimmten Artikels ersichtlich. Es geht also nicht um
 50 irgendein Gesetz, sondern um *das* Gesetz. Auch bedarf nur das für wert Erach-
 tete der *Behütung* durch Türvorsteher. Wie immer man die Leerstelle Gesetz
 ausfüllen mag, sie verweist auf Bedeutendes. Das Gesetz steht für etwas Beson-
 deres, und Türhüter und Mann stehen für *jedermann*, da der unbestimmte
 Artikel in Zusammenhang mit ihnen verwendet wird. Sie stehen als Statthalter
 55 für andere, deren Bemühungen ganz ähnlich zu beschreiben sind. Auch ist das
 Gesetz „jedem und immer zugänglich“, was den Mann als Vertreter für jeder-
 mann ausweist. //
 Das Besondere zu erreichen hat der Mann verwirkt, da er sich nicht traute und
 keinen Mut hatte, für das einzutreten, was ihm wertvoll erscheint. // So muss
 60 der Mensch in einem durch Notwendigkeiten vorgegebenen Rahmen Entschei-
 dungen treffen – und sich zugleich des Risikos bewusst bleiben, das solche
 Entscheidungen bergen: Wer die Gefährdung ausschließt, versagt sich zugleich
 der eigenen Freiheit. Kurz: Freiheit ist gerade *nicht* die Einsicht in die Notwen-
 digkeit – im Gegenteil: Darin ist nur „das-An-der-Thür-Stehn“ und das „Warten-
 müssen“ dokumentiert (Nietzsche 1988b: 281), wie Nietzsche so treffend sagte.
 So weit zur textimmanenten Deutung. (ED Kafka, S. 28f., kursiv a. a. O.)
 FN 1: Die Bezeichnung „Mann vom Lande“ ist wohl nicht unbedacht gewählt:
 Im Hebräischen heißt Mann vom Lande „Am-ha’raz“. Kafka war diese Bezeich-
 nung bekannt: „Ein Am-ha’raz ist [...] ein Unwissender in der Lehre und im
 Leben, ein Tölpel, der sprachlich ja im Deutschen ein Dörfner ist“ (Politzer 1978,
 S. 279)

Text 2 beginnt mit der Wiedergabe einiger Informationen zur Parabel
 (Z. 1-5). Es folgt eine Interpretationsthese (Z. 6), die von einer Analyse
 des Gesetzesbegriffs auf der Basis von Alltagswissen argumentativ un-
 terstützt wird. Dass ein Argument (Z. 6-11) für das Textverständnis an-
 geführt werden soll, ergibt sich aus der Konjunktion „denn“. Die Passa-
 ge schließt mit einer Schlussfolgerung ab (Z. 11f.), mit der die zu Be-
 ginn des Textabschnitts formulierte Interpretationsthese bestätigt wird.

Der nächste Textabschnitt beginnt erneut mit einer Interpretationsthese (Thema sei die Bedeutung von „Eigen-Sinn“ für ein gelingendes Leben, Z. 13-18), die durch eine längere Darlegung des Interpretaments (Hegels Aphorismus) eingeleitet wird. Bevor die Interpretationsthese genauer Thema wird, ist die Handlung der Parabel kurz wiedergegeben (Z. 18-23). Die im Rahmen der Inhaltsangabe bereits beschriebene Handlungsweise des Mannes wird nun interpretiert (Z. 23-26), indem sie auf den sie prägenden bzw. eben nicht prägenden „Eigen-Sinn“ hin untersucht wird. Der Text beschäftigt sich auch im Weiteren mit dem Verhalten des Mannes vom Lande (Z. 27-37). Diese Analyse wird mit der Frage weitergeführt, was Voraussetzung dafür sei, die Tür zu passieren. In ihrer Beantwortung nimmt die*der Schreiber*in Bezug auf einen Sekundärtext. Die Textpassage schließt damit ab, das Ergebnis aller Ausführungen in Form einer Kernaussage, dass das Gesetz jedermann zugänglich sei (Z. 38-42), festzuhalten.

Auch der nächste Textabschnitt beginnt mit einer These (Z. 43), für die im Folgenden durch eine Analyse des Artikelgebrauchs im Titel der Parabel argumentiert wird (Z. 43-52). Der letzte Abschnitt wiederholt die zentrale Interpretationsthese (Z. 53f.), die abschließend noch einmal ausführlicher dargelegt wird (Z. 54-61).

In den Abschnitten 2 und 3 (Z. 6-42) ist ein wiederkehrendes Muster zu erkennen, das in der Abfolge von These, Erläuterung bzw. Argumentation und Bestätigung der These in Form einer Schlussfolgerung besteht. Abschnitt 4 (Z. 43-52) hingegen schließt mit der Analyse ab, Abschnitt 5 (Z. 53-61) ergibt sich aus einer thesenhaften Darstellung der Interpretationsergebnisse.

Im Vergleich zu Text 1 ist bei diesem zweiten demnach ein größeres Repertoire an Handlungsschemata festzustellen. Während man Text 1 die Funktion zuschreiben kann, den Fokus der Interpretation zu klären, soll es in Text 2 darum gehen, diese ausführlicher darzustellen und zu begründen.

Die beiden Texte sind in ihren Handlungsorientierungen folglich unterschiedlich akzentuiert. Für Text 1 kann gezeigt werden, dass eine Reihe von Thesen formuliert wird, was auf einen eher behauptenden Charakter der Passage schließen lässt. Dabei wird das Verhältnis von Roman und Parabel aufgegriffen und über den Rückgriff auf Fachwissen in Form von Sekundärtexten präzisiert. Insofern findet faktisch doch eine

Texterklärung statt, die sowohl die Struktur des Romans als auch das Verständnis der Figur Josef K. betrifft.

Im Detail sind für die Textexplikation in Text 2 folgende Strategien zu erkennen: Für die Zeilen 6 bis 12 etwa kann deutlich gezeigt werden, dass der These, schon der Titel *Vor dem Gesetz* markiere den parabolischen Charakter der Erzählung, eine Erklärung derselben über den Rückgriff auf Alltagswissen folgt. Die*der Interpret*in macht das Interpretament transparent und nachvollziehbar. Sie*er erklärt so seine eigenen Überlegungen und damit auch seine These, die er dann im letzten Satz des Abschnitts noch einmal auf den Punkt bringt.

Eine andere Strategie der Textexplikation wird in den Zeilen 13 bis 26 deutlich. Wieder beginnt der Gedankengang mit einer These, die über die Herstellung eines textexternen Bezugs, Hegels Aphorismus, formuliert wird. Im Fokus steht nun ganz die Figur Josef K. Konsequenter erfolgt eine Inhaltsangabe der Parabel, um, davon ausgehend, das Verhalten K.s zu interpretieren, indem ein Analyseergebnis einbezogen wird, das sich durch den strukturellen Vergleich des Verhaltens von Josef K. und des Mannes vom Lande ergibt. Auch an dieser Stelle zeigt sich die Funktion der Texterklärung, wobei auch das Verhältnis von Roman und Parabel im Auge behalten wird.

Eine letzte Strategie der Texterklärung sei anhand dieses Beispieltexes erläutert: In den Zeilen 43 bis 52 wird zum Beleg der These, dass es „sich bei dem Gesetz“ um etwas „Bedeutendes“ handeln müsse, die sprachliche Gestalt des literarischen Textes angeführt. Im Unterschied zum Türhüter sei hier der bestimmte Artikel gesetzt. Texterklärung findet statt, indem die sprachliche Gestalt des literarischen Textes selbst in den Vordergrund rückt.

Ein erstes Ergebnis dieser Analyse ist, dass die illokutive Ausrichtung von Interpretationstexten nicht immer eindeutig zu erkennen ist. Text 1 hat behauptenden Charakter. Jedoch lässt sich an der Gedankenführung erkennen, dass die spezifische Gestalt des Romans zur Erklärung gebracht werden soll. Zugleich findet hier auf andere Weise Texterklärung statt als in Text 2, vor allem unterscheidet sich der Grad der Explikation deutlich. Besonders scheint sie dort gegeben, wo die spezifische Gestalt des Textes in die Überlegungen einbezogen und dieser nicht allein auf einen Kontext gerichtet wird. Jenseits aller strittigen Überlegungen zur illokutiven Einordnung der Textpassagen kann festgehalten werden, dass im Fokus der Interpretationstexte die konstative Interpretation

steht. Ein Ergebnis ist auch, dass Interpretationstexte funktionsabhängig unterschiedlichen Aufbaumustern folgen können.

Für die behauptende und die explanative Interpretation ergeben sich damit folgende Regeln der Kodierung: Eine erklärende Interpretation liegt dann vor, wenn eine Interpretationsaussage im Zusammenhang mit folgenden Handlungsschemata steht:⁹⁴

- Bezüge zwischen einer Interpretationsthese und Kontexten berücksichtigen
- Bezüge zwischen einer Interpretationsthese und Alltagswissen berücksichtigen
- Analyse (textinterne Zusammenhänge-Textverständnis entfalten)
- Analyse (textinterne Zusammenhänge als Argument angeführt)

Behauptend ist die Interpretationsaussage dann, wenn eine Interpretationsthese formuliert, nicht aber in weitere Kontexte gestellt oder weiterer Erläuterung oder Begründung unterzogen wird.

Auf dieser Grundlage wird es nun möglich, auch Sachanalysen einer Kodierung zu unterziehen und den Operatorengebrauch zu kodieren, indem die Handlungsorientierungen aus den systematischen Zusammenhängen erfasst werden. Dort, wo dies nicht eindeutig möglich ist, sind Doppelkodierungen notwendig. Diese Fälle müssen außerdem in die Ergebnisdarstellung einbezogen werden.

4.2 Exemplarische Fallanalyse: deutsch.kompetent (2009)

Um zu zeigen, wie ich bei der Analyse der ausgewählten Sequenzen aus den Lehrwerken verfahren bin, soll das Vorgehen hier exemplarisch für *deutsch.kompetent* dargestellt werden. Die Fallanalysen für alle anderen ausgewählten Sequenzen können im Anhang zu diesem Kapitel nachgelesen werden (vgl. Abschnitt 9.2.4).

Die wichtigste Grundlage für die Interpretation von Analyseergebnissen der Lehrmittel ist die Tatsache, dass alle ausgesuchten Sequenzen Lernwege beschreiben, die entweder auf den Verstehensprozess der Interpretation fokussieren oder auf das Verfassen und Überarbeiten von Interpretationstexten.

⁹⁴ Zur Definition der einzelnen Handlungsschemata: siehe Anhang.

4.2.1 Einleitung

Eine Schwierigkeit bei der Auswertung der ausgewählten Sequenzen aus *deutsch.kompetent* stellt die Komplexität der formulierten Lernaufgaben dar, die zum Teil umfassende Rezeptions- bzw. Schreibprozesse initiieren sollen. Besonders deutlich wird die Komplexität der Aufgabenstellungen durch den Bezug auf Kompetenzboxen, in denen ganze Arbeitsprozesse abgebildet werden. Im Unterschied zu den Materialien der *AbiBox* und der Hefte der Reihe *EinFach Deutsch* beinhaltet *deutsch.kompetent* keine didaktischen Kommentare und auch keine Interpretationstexte. Interessant ist deshalb vor allem, wie Rezeptions- und Schreibprozesse bezogen auf den Umgang mit Literatur konzipiert werden und ob zusätzlich Handlungsmuster der Interpretation erkennbar werden. Auch steht die Frage im Raum, inwieweit zwischen diesen verschiedenen Hinsichten der Interpretation Gemeinsamkeiten im Interpretationskonzept festgestellt werden können. Zu betonen ist, dass die einzelnen ausgewählten Sequenzen in keinem direkten Zusammenhang zueinander stehen. Der Fokus der einzelnen Sequenzen lässt sich wie folgt bestimmen:

Ü 10: deutsch.kompetent (2009)

Literarische Texte rezipieren	Über literarische Texte schreiben
<i>„Ein Gedicht thematisch erschließen“ (d.k., S. 128)</i> <i>„Erzählanfänge erschließen“ (d.k., S. 252f.)</i>	<i>„Einen Interpretationsaufsatz prüfen und überarbeiten“ (d.k., S. 210f.)</i> <i>„Einen Interpretationsaufsatz überarbeiten“ (d.k., S. 227f.)</i> <i>„Einen Interpretationsaufsatz zu einem epischen Text schreiben“ (d.k., S. 268f.)</i>
<i>„Eine Gedichtinterpretation vorbereiten“ (d.k., S. 140f.)</i>	

Zunächst sollen vier der Lernwege (kursiv hervorgehoben) beispielhaft nachvollzogen werden.

4.2.2 „Ein Gedicht thematisch erschließen“

Der Abschnitt „Ein Gedicht thematisch erschließen“ (d.k., S. 128) präsentiert zunächst verschiedene Gedichte des Barock sowie Abbildungen, die historische Kontexte der Gedichte repräsentieren. Im Fokus dieses Kapitels stehen Rezeptionsprozesse. Das Material gliedert sich in sechs Lernaufgaben (vier Aufgaben zur Kompetenzentwicklung und zwei Aufgaben unter der Überschrift „Arbeitsanregungen“), wobei die erste der Lernaufgaben ausdrücklich auf die Kompetenzbox bezogen ist:

Untersuchen Sie die Gedichte arbeitsteilig und ermitteln Sie jeweils das Thema und zentrale Motive. Werten Sie auch die Abbildungen aus. Benutzen Sie die Kompetenzbox. (d.k., S. 128, K 1)

Die Aufgabenstellung arbeitet mit dem Operator „untersuchen“, der in der aktuellen Operatorenliste des IQB nicht aufgeführt ist. In der ergänzend hinzugezogenen Liste für Baden-Württemberg (vgl. Abschnitt 4.1.6.2.1) sind „analysieren“ und „untersuchen“ gleichgesetzt. Der untersuchende Umgang mit literarischen Texten wird unter der Überschrift „Untersuchendes Erschließen“, einem ehemals in den EPA definierten Prüfungsformat, wie folgt bestimmt:

- Erfassen des Textes in seinen wesentlichen Elementen und Strukturen
- Formulierung der Interpretations- bzw. Analysehypothesen
- Skizzierung des Lösungsweges, begründende Auswahl von Untersuchungsaspekten
- aspektorientierte Organisation der Textdeutung unter Berücksichtigung des Wechselbezuges von Textstrukturen, Funktionen und Intentionen (durch Erfassen zentraler strukturbildender, genretypischer, syntaktischer, semantischer, stilistisch-rhetorischer Elemente und ihrer Funktion für das Textganze)
- Kontextualisierung: z. B. Entwicklung von literaturgeschichtlichen, gattungsgeschichtlichen, geistesgeschichtlichen, biografischen, politisch-sozialen Bezügen
- Erkennen und ggf. Beurteilen des Zusammenhangs von Struktur, Intention und Wirkung im Rahmen des historischen und aktuellen Verstehenshorizontes
- Diskussion von Wertvorstellungen, die in den Texten enthalten sind
- literarische Wertung
- Entwicklung geeigneter Argumentationsverfahren (EPA 1989, S. 16f.)

Keinesfalls soll es, nimmt man diese Aufstellung zur Grundlage, in der Aufgabenstellung nur um textinterne Analyse gehen, sondern auch um den Einbezug von textexternem Wissen und die Weiterführung der Beobachtung zu einer Deutung und literarischen Wertung, für die argumentiert werden soll. Allerdings ist bei einer solchen Übertragung Vorsicht geboten, weil zwischen dem Operatorengebrauch in einer auf die Textrezeption gerichteten Lernaufgabe und einem schriftlichen Prüfungsformat nicht Deckungsgleichheit bestehen muss.

Die Kompetenzbox fordert nun jene eben über den Operator „untersuchen“ gefasste Analyse des literarischen Textes ein, indem sie relevante Analyseaspekte und Hinsichten der Kontextualisierung aufschlüsselt: „Titel und Inhalt des Gedichts“, „Thema und Zeitkontext“, „Bild- bzw. Motivstruktur des Gedichts“, „Inhalt-Form-Beziehung“ (d.k., S. 128, B). Der Verstehensweg, der hier von den Schüler*innen beschrritten werden soll, ist der der Gliederung des Textes in einzelne Elemente, der Herstellung von Zusammenhängen zwischen diesen sowie des Einbezugs von Kontexten. Literarische Wertung wird laut Kompetenzbox nicht verlangt. Besonders relevant für den vorgestellten Rezeptionsprozess ist damit die Berücksichtigung von einschlägigem Artefaktwissen, aber auch Sachwissen in Form von Epochenwissen. Innerhalb der Kompetenzbox erhalten die Lernenden die Anweisung, „den gemeinsamen Kern zwischen einem Bild und den Bildteilen [herauszustellen]“ (d.k., S. 128, B) oder „die Motive [...] und den Zusammenhang von Bildern und Motiven“ zu klären (d.k., S. 128, B). Mit diesen beiden Hinweisen ergibt sich der bereits thematisierte interpretatorische Anteil der Analyse, denn die Explikation gemeinsamer Bildteile erfordert die Formulierung eines Verständnisses, also einer Bedeutung, die Bildern und Motiven gegeben wird. Entsprechende Aussagen können sich im Rahmen der Aufgabenimplementierung daher behauptend oder explanativ auf den literarischen Text beziehen und damit zur Umsetzung eines konstatierenden Handlungsverständnisses der Interpretation führen. Doch es sei betont: Im Vordergrund der Aufgabenstellung steht die Didaktisierung der Verstehensprozesse, Handlungsorientierungen werden hier nicht ausdrücklich thematisiert.

Der weitere Lerngang verfolgt in den Aufgaben 2, 3 und 4 zunächst das Ziel, relevantes Sachwissen aufzubauen.⁹⁵ Die beiden Aufgaben der „Arbeitsanregungen“ zielen dann auf Textverstehen, wenn auch nicht auf das konkrete Verständnis eines einzelnen Textes:

Diskutieren Sie, ob Barocklyrik heute noch aktuell ist und welche zeitlosen Botschaften sie enthält. (d.k., S. 128, A 1)

Betrachten Sie die Gedichtformen (Sonett, Bildgedicht, ...) und diskutieren Sie, warum diese Formen gewählt wurden. (d.k., S. 128, A2)

Die erste der beiden Aufgaben bezieht sich auf Barocklyrik im Allgemeinen mit dem Ziel einer Beurteilung derselben. Im weitesten Sinne kann daher von einer evaluativen Interpretation gesprochen werden. Die zweite Aufgabenstellung fordert dagegen eine Diskussion und damit die epistemische Interpretation der Sonettform ein. Auch hier geht es nicht um einen konkreten Text, sondern um die Textsorte im Allgemeinen. Im weitesten Sinne scheint diese Aufgabenstellung deshalb auch dem Gedanken der Textexplikation verpflichtet.

4.2.3 „Eine Gedichtinterpretation vorbereiten“

Als zweites soll der Lernweg des Kapitels „Eine Gedichtinterpretation vorbereiten“ (d.k., S. 138-141) nachvollzogen werden. Thema ist dem Titel der Sequenz zufolge das interpretierende Schreiben über Gedichte. Das Material setzt sich aus zu interpretierenden Barockgedichten und Beispieltexten der Interpretation sowie zugeordneten Aufgabenstellungen zusammen. Auch hier bezieht sich die erste Aufgabenstellung auf eine Kompetenzbox. Die Aufgaben 1 und 2 dienen der inhaltlichen Vorbereitung der Gedichtinterpretation, die Aufgaben 3 bis 6 der Vorbereitung der Niederschrift, indem der zu verfassende Text geplant wird und

⁹⁵ Die Aufgabenstellungen lauten:

„2. Entwerfen Sie ein Schaubild, in dem Sie festhalten, wie die verschiedenen Themen und Motive des Barock miteinander verbunden sind.“ (d.k., S. 128, K2)

„3. Recherchieren Sie auf der Grundlage Ihrer Ergebnisse den historischen Kontext des Barock.“ (d.k., S. 128, K3)

„4. Stellen Sie anhand Ihrer Untersuchungsergebnisse das Welt- und Menschenbild des Barock in einem zusammenhängenden Text dar.“ (d.k., S. 128, K4)

Interpretationstexte anderer Schreiber*innen kritisch zu untersuchen sind.

Die erste Aufgabenstellung erfordert die „Erschließung“ des Gedichts *Menschliches Elende*. Hierbei soll die Kompetenzbox einbezogen werden, wobei nicht deutlich wird, auf welchen Teil der Kompetenzbox Bezug genommen werden soll:

Erschließen Sie das Gedicht „Menschliches Elende“ von Andreas Gryphius für einen Interpretationsaufsatz. Orientieren Sie sich dabei an der Kompetenzbox. (d.k., S. 140, K1)

Im zweiten Kapitel ist bereits deutlich geworden, dass die Operatoren „erschließen“ und „analysieren“ weitgehend deckungsgleich verwendet werden. Hierauf weist der Rückgriff auf den Operator „erschließen“ zur Definition des Operators „analysieren“ in der Operatorenliste des IQB hin. Dass „erschließen“ für die BS AHR eine relevante Rolle spielt, ist an eben derselben Stelle bereits diskutiert worden (vgl. Abschnitt 2.1).

Die Kompetenzbox beschreibt verschiedene Stationen der Arbeit, wobei sich die ersten drei Stationen auf die Rezeption des Gedichts beziehen („1. Erstes Textverständnis erfassen – Aufgabenstellung erfassen“, „2. Text aspektorientiert untersuchen“, „3. These formulieren“). Die weiteren Arbeitsschritte strukturieren den Schreibprozess („4. Gliederung erstellen“, „5. Klausur schreiben“, „6. Klausur überarbeiten“), wobei der Fokus auf den vierten Punkt gelegt wird.

Die Anweisungen der Kompetenzbox spiegeln verschiedene Herangehensweisen an einen literarischen Text (vgl. d.k., S. 140, B). So ist die Rede davon, ein „erstes Textverständnis“ festzuhalten, wobei der Hinweis, sich zu „Titel, Thema, [zentralem] Motiv, [Bildern], Wirkung“ Notizen zu machen, erkennen lässt, dass neben ersten behauptenden Interpretationsaussagen auch das spontane Textverständnis der expressiven Interpretationshandlung ausgelöst werden soll. Die angestrebte Haltung, sich dem literarischen Text anzunähern, ist aber keineswegs als naiv vorzustellen, sondern von Systematik geprägt. Insofern lässt sich vermuten, dass auf diesem vorgestellten Rezeptionsweg eher konstative Aussagen über den literarischen Text initiiert werden. Das unter dem zweiten Punkt dargestellte Verfahren leitet dann vor allem zur Herstellung textinterner und textexterner Zusammenhänge an (konkret fallen die Begriffe „textimmanent“ und „textübergreifend“, ebd.), wobei mit

dem dritten Schritt, eine „These“ zu formulieren, deren Zusammenführung zu einer Interpretation angestrebt wird. Dabei wird der Rückbezug zu den Analyseergebnissen im dritten Schritt explizit hervorgehoben, wenn ein „Fazit aus den Untersuchungsergebnissen“ (ebd.) gezogen werden soll. Da Thesen in einer Behauptungsstruktur realisiert werden, ist zunächst zu vermuten, dass der Leseprozess in einer behauptenden Interpretationsaussage enden soll. Allerdings ist diese im Rückbezug auf die vorgehende Analyse zu vollziehen und steht in deren Kontext eher im Dienste einer Textexplikation.

Der Blick auf die weiterführenden Anweisungen zum Verfassen des Interpretationsaufsatzes kommt zum einen zu einer Bestätigung der Ergebnisse bezüglich der Handlungsorientierungen, die durch die Rezeption ausgelöst werden sollen. Zentraler Darstellungsauftrag für den Hauptteil der Interpretation ist die Darstellung der „Ergebnisse der aspektorientierten Untersuchung“ (d.k., S. 141 B). Dass sie diese auch interpretieren sollen, wird hier nicht ausdrücklich gesagt. Insofern scheint die Auflistung der Arbeitsschritte in didaktischer Hinsicht nicht optimal – schließlich liegt hier eine Anleitung zum Verfassen von Interpretationsaufsätzen vor.

Allein in den Hinweisen zum Verfassen der Einleitung und des Schlusses wird das Interpretieren Thema: Während die Schüler*innen in der Einleitung zur „Fragestellung“ und einer „eigenen These [hinführen]“ (ebd.) sollen, werden sie in Bezug auf den Schluss ihres Aufsatzes angewiesen, die „Bedeutung der wichtigsten Ergebnisse [zu unterstreichen]“, die „Bedeutung des Gedichts für einen selbst oder die Gegenwart [aufzuzeigen]“, „ein eigenes Urteil über Inhalt und ästhetische Gestalt“ zu formulieren und die Prüfung der „Deutungshypothese“ (ebd.) vorzunehmen.

Geht es um die Formulierung von Thesen und deren Prüfung, verweist dies auf ein konstatives Verständnis von Interpretation, wobei nicht erkennbar ist, ob die Interpretationsaussagen der bloßen Behauptung oder einer Erklärung der Interpretation gelten sollen. Auch die Tatsache, dass die Hinweise nicht zu erkennen geben, ob eine umfassendere Darstellung der Interpretation erfolgen soll, erlaubt keine eindeutige Schlussfolgerung bezüglich der in der Anleitung intendierten Handlungsorientierung. Die beiden anderen Hinweise („Bedeutung des Gedichts für einen selbst oder die Gegenwart [aufzuzeigen]“, „ein eigenes Urteil über

Inhalt und ästhetische Gestalt“ formulieren) zeigen ein evaluatives Verständnis der Interpretation, bei dem der literarische Text an Maßstäben der Aktualität, Bedeutsamkeit und Ästhetik gemessen werden soll.

In didaktischer Hinsicht ist interessant, dass die im Schluss des Interpretationsaufsatzes eingeforderten Ausführungen im Rezeptionsprozess nicht vorbereitet werden. Das Thema der literarischen Wertung spielt in den Lektürehinweisen keine Rolle.

Um die Bedeutung behauptender Aussagen in Einleitung und Schluss schulischer Interpretationstexte für den gesamten Aufsatz einzuordnen, sei noch folgender Gedanke angefügt: Die thesenhafte Ausführung von Interpretationen in diesen beiden Textteilen ergibt sich unmittelbar aus der Struktur von Interpretationsaufsätzen.

4.2.4 „Einen Interpretationsaufsatz zu einem epischen Text schreiben“

Mit dem Kapitel „Epische Texte analysieren/interpretieren“ (d.k., S. 265-269) soll erneut der Blick auf das Schreiben über Literatur gelenkt werden.⁹⁶ Grundlage der Aufgabenstellungen bilden Theodor Storms *Posthuma* und ein Auszug aus Friedrich Schillers *Kabale und Liebe*⁹⁷ sowie eine Interpretationsaufgabe, die ein Beispiel für die von den Lernenden zu leistende Zielgröße darstellt:

Interpretieren Sie den Text *Posthuma*. Berücksichtigen Sie dabei im Besonderen die soziale Stellung der beiden Hauptpersonen und ihre Haltung zu ihrer Beziehung im gesellschaftlichen Kontext. (d.k., S. 267, kursiv a. a. O.)

Vergleichen Sie die Haltung der Frau zu ihrer Liebe in *Posthuma* mit der Luises aus *Kabale und Liebe* von Friedrich Schiller. (d.k., S. 267, kursiv a. a. O.)⁹⁸

⁹⁶ Aus diesem Kapitel wurde nur die Kompetenzbox „Einen Interpretationsaufsatz zu einem epischen Text schreiben“ (d.k., S. 268f.) in die Kodierung einbezogen.

⁹⁷ Dass Schillers Drama in einem Kapitel auftaucht, das sich ausdrücklich auf epische Texte bezieht, erscheint bemerkenswert.

⁹⁸ Diese Aufgabenstellung wurde nicht in die Analyse aufgenommen. Es handelt sich um keine Lernaufgabe im eigentlichen Sinn, sondern um ein Beispiel für eine Leistungsaufgabe. Es deutet sich hier ein enger Zusammenhang zwischen Leistungs- und Lernaufgaben an, der später weiter untersucht werden muss.

Die darauf folgenden Aufgaben sind als Anleitung zum Vorgehen im Rezeptions- und Schreibprozess gedacht. Die zugeordnete Kompetenzbox führt Aspekte des Verstehens- und des Schreibprozesses zusammen und integriert dabei inhaltliche Bemerkungen zur Bewältigung der soeben zitierten Leistungsaufgabe. Die erste Lernaufgabe verweist auf diese Zusammenführung:

Bereiten Sie Ihren Interpretationsaufsatz mit Hilfe der Kompetenzbox vor. Ergänzen und erweitern Sie die dort aufgeführten Ergebnisse. (d.k., S. 268, K1)

Weil die Aufgabe auf den Schreibprozess fokussiert, wird die Textrezeption als ein Teil der Planungsphase behandelt. Wie bereits in den beiden zuvor analysierten Sequenzen wird deutlich, dass zwar davon auszugehen ist, dass konstative Interpretationshandlungen vollzogen werden sollen, dass aber darüber hinaus die dargestellten Arbeitsschritte und die dabei zum Ausdruck gebrachten Qualitätskriterien von Interpretationsaufsätzen keinen näheren Aufschluss über die zu leistenden Interpretationshandlungen geben. Zwar könnte man zu dem Ergebnis kommen, dass einige der Hinweise, die in der Kompetenzbox unter der Überschrift „Klausur schreiben“ zu finden sind, ein explanatives Verständnis andeuten: So soll im Aufsatz die „These [entfaltet]“ und sollen „passende Zitate [eingebaut]“ werden. Auch heißt es bezüglich der Gliederung, man solle einen „Argumentationsgang“ (d.k., S. 269 B) festlegen, der sich, so die Vermutung, auf die Interpretationsthese bezieht, die das Ergebnis des Rezeptionsprozesses darstellt. Die Untersuchungsaspekte, die den Lernenden als Hilfestellung für das Verstehen des literarischen Textes gegeben werden, dienen demnach dazu, das Material für die Argumentation und die Entfaltung der These zu liefern, wobei auch hier die Analyse und die Herstellung textexterner Zusammenhänge genannt werden (vgl. ebd., S. 268 B). Zugleich wird aber gerade in den schon zitierten Hinweisen zu „Klausur schreiben“ nicht deutlich, auf welche Weise die Ergebnisse der Textuntersuchung und die textexternen Zusammenhänge einzubinden sind. Welche Funktion sollen die verwendeten Fachbegriffe haben, welche die „[passenden]“ (d.k., S. 269 B) Zitate? Geht es wirklich nur darum, die These zu entfalten? Wie be-

zieht sich diese auf die im Schritt „Gliederung erstellen“ zu überlegende Argumentation? So bleibt die Handlungsorientierung doch eher im Vagen, insofern die Schüler*innen lediglich verpflichtet werden, ihr Textverständnis unter Rückbezug auf den Text darzulegen, nicht aber, es (gegenüber jemandem) zu erklären. Damit liegt m. E. auch kein eindeutiges Handlungsverständnis der Interpretation vor, obgleich die Erfordernisse eindeutig über die Behauptungsstruktur hinausweisen.

4.2.5 „Erzählanfänge erschließen“

Schließlich soll mit dem Kapitel „Erzählanfänge erschließen“ (d.k., S. 248-253) noch einmal der Blick auf die Didaktisierung und Konzeptionalisierung von Rezeptionsprozessen gelenkt werden. Das Lernmaterial bilden die Erzählanfänge verschiedener Prosa-Texte (Georg Büchner: *Lenz*, Theodor Storm: *Hans und Heinz Kirch*, Theodor Fontane: *Irrungen, Wirrungen*). Ihnen folgen vier Aufgaben zur Kompetenzentwicklung, zwei weiterführende Aufgabenstellungen und eine Aufgabe zur Vernetzung. Das Material besteht weiterhin aus einer Kompetenzbox zum Thema „Erzählstrategien“.

Die erste Aufgabenstellung erfordert zunächst die Erstellung einer Skizze des Erzählraums, der im Erzählanfang von *Irrungen, Wirrungen* entfaltet wird. Diese gilt es im zweiten Schritt zu „erläutern“:

Das erste Kapitel ist immer die Hauptsache und in dem ersten Kapitel die erste Seite. [...] Bei richtigem Aufbau muss in der ersten Seite der Keim des Ganzen stecken (Theodor Fontane).

Stellen Sie den Handlungsraum von *Irrungen, Wirrungen* in einer Skizze dar und erläutern Sie diese. Interpretieren Sie die Bedeutung des Raums als *Keim des Ganzen*.

(d.k., S. 252, K1, kursiv a. a. O.)

Zunächst stellt sich die Frage, was mit einer „Skizze“ gemeint ist. Das Material selbst zeigt einen Vorschlag Fontanes (vgl. d.k., S. 253), der die einzelnen Orte aus der Vogelperspektive in den Blick nimmt. Dabei geht es nicht um eine ästhetische Ausgestaltung, sondern wohl eher um das räumliche Verhältnis der Orte zueinander. Allerdings kann die Aufgabenstellung durchaus im Sinne einer ästhetischen Ausgestaltung verstanden werden, sodass die Aufgabenimplementierung stark von den die Aufgabe begleitenden Hinweisen der Lehrkraft abhängig ist. Die

Funktion der Aufgabe liegt in der imaginativen Konkretisierung der räumlichen Verhältnisse, die Rezeption soll sich in der Ausbildung von Vorstellungen vollziehen und die Analyse der textinternen Zusammenhänge stützen. Interpretation ist dann höchstens im zweiten Schritt gefragt, in dem die Skizze „erläutert“ werden soll. Der Operator ist in diesem Beispiel allerdings unglücklich gewählt, weil es wohl kaum darum gehen kann, weitere „Beispiele“ (vgl. Definition des Operators in der Liste des IQB) heranzuziehen. Wohl aber könnten weitere „Informationen“ (aus dem Text) herangezogen werden, um die Beschreibung der räumlichen Verhältnisse zu konkretisieren. Die Aufgabenstellung könnte demnach auch die verstehende Durchdringung der Textvorlage im Auge haben und deren Interpretation durch die Deutung des Handlungsraums anstreben, indem ihren einzelnen Komponenten Zweitbedeutungen zugewiesen werden.

Die zweite Aufgabenstellung ist eine der wenigen, deren texterklärende Zielrichtung deutlicher hervortritt. Indem die Textbeschreibung auf ein Interpretament (Zoom) bezogen werden soll, geht es nicht nur darum, Begründungen für eine Deutung anzuführen, sondern darüber hinaus die spezifische Textgestalt sinnhaft zu machen:

Beschreiben Sie, mit welchen erzählerischen Mitteln am Anfang von Storms *Hans und Heinz Kirch* eine Zoomwirkung produziert wird. Diskutieren Sie, wie der Textausschnitt filmisch umgesetzt werden könnte. (d.k., S. 252, K2)

Im zweiten Teil dieser Aufgabe sollen die Lernenden „diskutieren“, „wie der Textausschnitt filmisch umgesetzt werden könnte“. Aufgrund des angestrebten Produkts steht im Hintergrund der Aufgabenstellung das Verständnis einer künstlerisch-ästhetischen Interpretationshandlung. Auch bei dieser Aufgabenstellung werden Rezeptionsprozesse der Analyse und Vorstellungsbildung initiiert, zugleich steht die Handlungsorientierung hier stärker im Vordergrund.

Die folgenden beiden Aufgaben stellen erneut sehr offene Lernaufgaben dar. Während Aufgabe drei wohl das Textverständnis mittels des Vergleichs zweier Textauszüge anstrebt und damit allenfalls implizit auch zur Texterklärung kommt,⁹⁹ liegt der Fokus bei Aufgabe vier auf der

⁹⁹ „Vergleichen Sie die Raumdarstellung bei Georg Büchner und Theodor Storm. Achten Sie darauf, wie die Raumgestaltung mit der Einführung der Figuren zusammenhängt.“ (d.k., S. 252, K3)

Analyse.¹⁰⁰ Allerdings fordert sie den Vergleich von zwei Texten und die Formulierung von Erwartungshaltungen ein. Letztere Teilaufgabe kann als auf die Interpretation bezogen verstanden werden, weil die Formulierung von Erwartungshaltungen auf einem mehr oder weniger ausdrücklichen Textverständnis beruht. Insofern kann diese Aufgabe zu konstativen Interpretationsaussagen führen, sie muss es aber nicht. Schließlich stellen auch die Arbeitsanregungen eins und zwei sehr offene Aufgabenstellungen dar:

Lesen Sie Storms Novelle *Hans und Heinz Kirch* vollständig. Wird die Erwartungshaltung, die durch den Erzählanfang aufgebaut wird, durch die Entwicklung der Handlung bestätigt? (d.k., S. 252, A1)

Stellen Sie weitere Erzählanfänge von Autoren des Realismus vor (Conrad Ferdinand Meyer, Wilhelm Raabe, Gottfried Keller; ...). Vergleichen Sie Erzählerverhalten, räumliche Darstellung und Einführung der Figuren. (d.k., S. 252, A2)

Die erste Aufgabe bezieht sich zunächst auf Storms Novelle. Sie intendiert die Überprüfung möglicher Leseerwartungen, die sich aus dem Erzählanfang ergeben haben. Zwar könnte man auch hier die formulierten Erwartungshaltungen als expressive Interpretationen werten, doch was ist unter deren Bestätigung zu verstehen, zumal nur nach der Bestätigung von Antizipationen bezüglich des Handlungsverlaufs gefragt wird? Die resultierenden Aussagen sind wohl eher keine deutenden Aussagen, sie geben lediglich den Leseprozess – die Antizipation und deren Prüfung – wieder.

Die zweite Aufgabe formuliert einen Analyseauftrag. Der Rezeptionsweg wird weiterhin durch einen Textvergleich beschritten. Allerdings ist die Aufgabe, ohne eine weiterführende Interpretationsleistung anzuregen, didaktisch wenig sinnvoll.

Die Aufgabe zur Vernetzung fordert ebenfalls die Herstellung textexterner Zusammenhänge, indem die Schüler*innen begründen sollen, warum diese drei Texte dem Realismus zuzuordnen sind.

¹⁰⁰ „Analysieren Sie arbeitsteilig die Erzählanfänge mithilfe der Kompetenzbox und stellen Sie Ihre Ergebnisse vor. Vergleichen Sie die Erzählstrategien. Welche Erwartungshaltungen werden aufgebaut?“ (d.k., S. 262, K4)

Diskutieren Sie anhand der Texte, warum diese in der Literaturgeschichte dem Realismus zugeordnet werden. Vergleichen Sie dazu mit Erzählanfängen anderer Epochen, z. B. mit Eichendorffs *Aus dem Leben eines Taugenichts*, mit Grass' *Katz und Maus*, ... Arbeiten Sie Unterschiede heraus. (d.k., S. 253, V1)

Der Vergleich ermöglicht Differenzerfahrungen und die Klärung von epochenrelevanten Begriffen. Der Bezug zur Epoche im ersten Aufgabenteil kann als Aufforderung zu epistemischen Interpretationshandlungen verstanden werden, weil die Epoche des Realismus hier als Interpretament angeboten und die Aufgabenstellung durch den Operator „diskutieren“ eingeleitet wird.

Zusammenfassend kann zu dieser Aufgabensequenz festgehalten werden, dass ihre Konzeption bezüglich der Rezeptionswege wie auch der zu vollziehenden Interpretationshandlungen variiert. Für die Rezeption ist auch hier eine Dominanz der Analyse zu erkennen, obgleich die Verstehensprozesse durch Vorstellungsbildung, Differenzerfahrungen, Antizipation und deren Prüfung vielschichtiger angelegt sind als in den anderen untersuchten Sequenzen dieses Lehrwerks.

4.2.6 Fazit der Sequenzanalysen

Betrachtet man die Ergebnisse zu allen in Übersicht 10 aufgelisteten Sequenzen, so zeichnet sich hinsichtlich der Rezeptionswege, die die Schüler*innen anhand der Aufgabenstellungen durchlaufen sollen, ein Primat der Analyse (23 K) und der Kontextualisierung (9 K) ab. Dies gilt unabhängig davon, ob die Textrezeption in eine Verschriftlichung der Interpretationsergebnisse in einem Interpretationsaufsatz münden soll. Die Beobachtung, dass eine der untersuchten Sequenzen („Erzählanfänge erschließen“) die Lernenden auch zur Vorstellungsbildung (2 K) anhält und Differenzerfahrungen (4 K) ermöglicht, widerspricht diesem allgemeinen Befund nicht. Auch bei diesem Material überwiegt letztlich der analytische Zugang zu den zu interpretierenden Texten.

Mit dieser ersten Feststellung korrespondiert eine zweite, die die Wissensbereiche betrifft, die die Textrezeption den Aufgabenstellungen zu Folge unterstützen sollen. Besonders häufig einbezogen wird Wissen über literarische Genres und rhetorische Mittel (insgesamt 19 K der Unterkategorie „Artefaktwissen“) und über literarische Strömungen bzw. Autor*innenbiografien (13 K in der Unterkategorie „Sachwissen“).

Sinnwissen wird hingegen kein einziges Mal ausdrücklich abgerufen; Alltagswissen ausdrücklich nur einmal einbezogen. Beim Artefaktwissen und beim Sachwissen handelt es sich um jene Wissensbereiche, die die textanalytische Tätigkeit unterstützen bzw. die notwendige Voraussetzung für die Herstellung textexterner Zusammenhänge darstellen. Tragende Vorstellungen der mit dem Interpretationsaufsatz verbundenen Textnormen können durch die übergeordnete Kategorie „Kriterien der Qualität von Interpretationstexten“ erfasst werden. Die absolute Häufigkeit der kodierten Unterkategorien stellt sich für die untersuchten Sequenzen aus *deutsch.kompetent* wie folgt dar:¹⁰¹

Ü 11: Kriterien der Qualität von Interpretationstexten

Z.	Unterkategorien	K
1	Angemessenheit des sprachlichen Ausdrucks	8
2	Belegen/Begründen von Thesen	3
3	Berücksichtigung der Textgestalt bei der Interpretation (Artefaktwissen)	1
4	Berücksichtigung von Kontexten bei der Interpretation (Sachwissen)	5
5	Berücksichtigung von Sprachnormen R, Z, Gr	5
6	Differenziertheit der Gedanken	3
7	erkennbare inhaltliche Struktur/Aufbau/Gliederung	2
8	Fachbegriffe zur Beschreibung von Texten nutzen	6
9	Leserlenkung	1
10	Relevanz der aufgeführten Punkte für die Gesamtaussage	7
11	sicheres und dem literarischen Text angemessenes Textverständnis	4
12	Verknüpfungssignale zwischen den Absätzen	2

Bei der schriftlichen Interpretation wird der Berücksichtigung von Kontexten eine besonders hohe Relevanz beigemessen. Auch die Verwendung von Fachbegriffen scheint zentral, obgleich hier der Bezug zur Interpretation nur an einer Stelle eingefordert wird. Besonderer Wert wird weiterhin auf die interne Stringenz der Überlegungen gelegt. Ar-

¹⁰¹ Die Tabellen weisen im Folgenden die Tabellenzeile (Z.), die jeweils kodierten Kategorien und die absolute Häufigkeit ihres Vorkommens (K) auf.

gumentation wird nicht als ein entscheidendes Merkmal des Interpretationsformats herausgestellt: Die entsprechend drei kodierten Textstellen finden bei näherer Betrachtung auch unterschiedliche Sprachregelungen (vgl. Ü 11, Z. 2), die nicht auf die gleiche Leistung zu verweisen scheinen: „Wird die These begründet?“ (d.k., S. 211, K), „Sind die Ausführungen an Textstellen belegt oder nur behauptet?“ (d.k., S. 228, K) und „passende Zitate einbauen und korrekt nachweisen“ (d.k., S. 267, K). Schon allein zwischen dem Argumentieren und dem Belegen, verstanden als Angabe von Textstellen, auf die sich eine Interpretationsaussage bezieht, besteht ein beträchtlicher Unterschied.

Ingesamt entsteht ein Bild, wonach im Aufsatz das zur Darstellung gebracht werden soll, was im Rahmen der Rezeptionsprozesse erfasst worden ist.

Bezüglich der erkennbaren Handlungsorientierungen sind die Befunde weniger eindeutig. Klar erkennbar ist ein Fokus auf die beiden konstativen Interpretationsverständnisse (also behauptend und erklärend), wobei sich aus der Häufigkeit der Kodierungen ein Schwerpunkt bei den explanativen Interpretationshandlungen andeutet. Ein gewichtiger Unterschied muss hier jedoch im Auge behalten werden: Es ist nicht das Gleiche, wenn Interpretationshandlungen im Rahmen der Aufgabenimplementierung durch die Steuerung von Interpretationsprozessen ausgelöst werden oder wenn sie ausdrücklich Gegenstand der Didaktisierung sind. Letzteres ist an keiner Stelle der Fall. Dennoch stehen bei einigen Aufgabenstellungen stärker die handelnden Aspekte im Vordergrund. Bei den Interpretationsprodukten ist ebenfalls davon auszugehen, dass Handlungen vollzogen werden, auch dann, wenn sich die Interpret*innen darüber nicht im Klaren sind. Gemäß der in Abschnitt 4.1.6 begründeten Kategorien lassen sich für die Handlungsorientierung folgende absolute Zahlen festhalten:

Ü 12: Illokutionäre Interpretationshandlungen (Produkte/Handlungen)

Z.	Interpretationshandlung	K
1	behauptende Interpretation (bezogen auf das Interpretandum)	6
2	explanative Interpretation (bezogen auf das Interpretandum)	10
3	epistemische Interpretation (bezogen auf das Interpretandum)	1
4	evaluative Interpretation	2

Ü 12: Illokutionäre Interpretationshandlungen (Produkte/Handlungen)

Z.	Interpretationshandlung	K
5	Doppelkodierungen behauptend - explanativ (Bezug auf Kompetenzbox, „Fazit ziehen“, „These entfalten“)	2
6	Doppelkodierungen epistemisch - evaluativ („diskutieren“)	1
7	Mehrfachkodierungen („Bedeutung des Gedichts für einen selbst und die Gegenwart aufzeigen“)	1

Ü 13: Illokutionäre Interpretationshandlungen (implizit)

Z.	Interpretationshandlung	K
1	expressive Interpretation	2
2	behauptende Interpretation (bezogen auf das Interpretandum)	6
3	explanative Interpretation (bezogen auf das Interpretandum)	16
4	epistemische Interpretation	2
5	evaluative Interpretation	2
6	Doppelkodierungen expressiv - behauptend („erstes Textverständnis festhalten“)	1
7	Doppelkodierungen behauptend - explanativ („erschließen“)	2

Die Übersichten 12 und 13 nehmen auch Mehrfach- und Doppelkodierungen auf. Die Schwierigkeit einer eindeutigen Kodierung ergibt sich zum Teil aus dem Gebrauch der Operatoren. So wird der Operator „diskutieren“ insgesamt viermal verwendet – im Zusammenhang mit explanativer, epistemischer und evaluativer Interpretation. Auch die Rede von einer zu „entfaltenden“ These gibt keinen Aufschluss über die zu leistende Handlungsorientierung.

Im Fazit kann festgehalten werden: Die handelnde Ausrichtung von Interpretationsaussagen wird nicht nur nicht auf der Metaebene thematisiert, sondern auch im Gebrauch einzelner Operatoren oder Formulierungen vermischt. Anhand der Materialien ist für die Schreiber*innen nicht erkennbar, was sie im Interpretationsaufsatz tun sollen, welchem Handlungsziel also die „Differenziertheit der Gedanken“ dienen und

woran sich die „Relevanz“ (vgl. Ü 11, Z. 10) der aufgeführten Punkte messen lassen soll. Der Fokus scheint insgesamt auf der Artikulation eines Verständnisses zu liegen.

Weiterhin gilt, dass Interpretationsaussagen in allen Fällen auf das Interpretandum bezogen sind. Die Interpretationsform, die den Text als Exempel des Interpretaments bzw. als Erklärung desselben versteht, kommt in diesem Material nicht vor. Somit findet auch in dieser Perspektive eine Einschränkung des Interpretationsverhaltens statt: „Es wäre dem Sprachspiel der Literaturinterpretation mithin unangemessen, betrachtete man Interpretationen, die nicht das Interpretandum, sondern das Interpretament zum Thema haben, als Abweichung von der eigentlichen Aufgabe des Interpretierens.“ (Zabka 2005, S. 61)

Die bei der Formulierung der Aufgabenstellungen verwendeten Operatoren unterstützen die Befunde bezüglich der allgemeinen Herangehensweise an Literatur. So sollen die Lernenden die Texte analysieren (2 K), betrachten (1 K), einordnen (1 K), erschließen (3 K) und untersuchen (1 K). Die Nominalformen „Erschließung“ und „Untersuchung“ finden jeweils dreifache bzw. einfache Kodierung. Alle diese Operatoren verweisen vor allem auf einen textanalytischen Zugang. Der Operator „interpretieren“ wird zweimal verwendet, „Interpretation“ dreimal. An einer Stelle wird „interpretieren“ synonym mit „analysieren“ gebraucht (vgl. d.k., S. 210, A1).

4.3 Ergebnisse der Lehrmittelanalyse im Überblick

Die Ergebnisse der inhaltsanalytischen Auswertung aller ausgewählten Lehrmittel sollen themengeleitet dargestellt werden:

- Zunächst wird das in den untersuchten Lernsequenzen feststellbare Konzept des Interpretationsaufsatzes untersucht. Es geht dabei um einen Aspekt der Handlungsdimension der Interpretation. (Abschnitt 4.3.1)
- Im Anschluss folgt die Darstellung der Ergebnisse zu den in den Methoden und Aufgabenstellungen erkennbaren Vorstellungen relevanter Rezeptionsschritte. Der Fokus liegt damit auf der Prozessdimension der Interpretation. (Abschnitt 4.3.2)
- In einem weiteren Schritt werden Zusammenhänge zwischen diesen beiden Dimensionen erörtert. Dabei wird auch detailliert auf die

Handlungsformen der Interpretation eingegangen, die anhand der Materialsequenzen erkennbar sind. Im Zusammenhang damit steht die Aufarbeitung des Gebrauchs einschlägiger Operatoren. (Abschnitt 4.3.3)

Die Darstellung bezieht sich auf die Fallanalysen der Lehrmittelsequenzen, die im Anhang eingesehen werden können. Kodiert wurden folgende Daten:

- 143 Lernaufgaben
- 37 Übersichten/Informationsblätter
- 49 didaktische Kommentare
- 25 Interpretationstexte

Ü 14: Schwerpunkte der analysierten Lehrmittel

Verstehensprozesse steuern	Schreibprozesse steuern
<ul style="list-style-type: none"> • <i>AbiBox</i> Naturlyrik • <i>Einfach Deutsch</i> Kafka • <i>Einfach Deutsch</i> Schiller • <i>Texte, Themen und Strukturen</i>: Epik 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>AbiBox</i> Dantons Tod (mit ausdrücklichem Rückbezug auf ein Kapitel mit Aufgaben zur Textrezeption) • <i>Texte, Themen und Strukturen</i>: Interpretierendes Schreiben
<i>deutsch.kompetent</i>	

4.3.1 Textsortenkonzept „Interpretationsaufsatz“

Zunächst rückt das vorgefundene Konzept des Interpretationsaufsatzes in den Blick, das anhand der kodierten Qualitätskriterien und Handlungsschemata näher beschrieben werden kann. Die Kodierung der Materialien ist dabei durch eine deduktive und eine induktive Bewegung gekennzeichnet. Deduktiv sind die Oberkategorien „Kriterien der Qualität von Interpretationstexten“ und „Handlungsschemata“. Zusammen stellen sie die in den Lehrmittelsequenzen in Anschlag gebrachten Textsortennormen der schriftlichen Interpretation dar. Die untergeordneten Kategorien wurden hingegen induktiv ermittelt. Sie beschreiben die tatsächlich vorhandene konzeptionelle Ausrichtung des Interpretationsaufsatzes. Für die Definition der einzelnen Oberkategorien verweise ich auf Abschnitt 4.1.6 wie auch auf den Anhang zu diesem Kapitel (vgl. Ab-

schnitt 9.2). Die in den Übersichten vermerkten Ziffern in der Spalte (K) zeigen die absolute Häufigkeit der Zuordnung von Kategorien.

Es wird zu diskutieren sein, ob alle ermittelten Kategorien überzeugen können. Aus der Auflistung der Kriterien zur Textqualität (vgl. Ü 15) ergibt sich zunächst, dass diese vor allem im Sprachgebrauch, in der Qualität des Textverständnisses (Z. 6: „Differenziertheit der Gedanken“, Z. 11: „Relevanz der aufgeführten Punkte für die Gesamtaussage“, Z. 12: „sicheres und dem literarischen Text angemessenes Textverständnis“) und im Aufbau des Aufsatzes gesehen wird. Der Aufbau soll einem klaren Strukturschema folgen, das aus Einleitung, Hauptteil und Schluss besteht, wobei anhand der zugeordneten Handlungsschemata erkennbar ist, dass für die drei Textteile klare inhaltliche Vorgaben bestehen.

Ü 15: Interpretationsaufsätze schreiben – Kriterien der Qualität von Interpretationstexten

Z.	Unterkategorien	K
1	Angemessenheit des sprachlichen Ausdrucks	22
2	Belegen/Begründen von Thesen	5
3	Berücksichtigung der Textgestalt bei der Interpretation (Artefaktwissen)	2
4	Berücksichtigung von Kontexten bei der Interpretation (Sachwissen)	7
5	Berücksichtigung der Sprachnormen R, Z, Gr	13
6	Differenziertheit der Gedanken	12
7	eine (schulische) Textnorm berücksichtigen	7
8	erkennbare inhaltliche Struktur/Aufbau/Gliederung	18
9	Fachbegriffe zur Beschreibung von Texten nutzen (Artefaktwissen)	13
10	Leserlenkung	5
11	Relevanz der aufgeführten Punkte für die Gesamtaussage	9
12	sicheres und dem literarischen Text angemessenes Textverständnis	11
13	Textverständnis des Schreibers ist nachvollziehbar/überzeugend	8
14	Verknüpfungssignale zwischen den Absätzen	4

Die am häufigsten vorkommenden Handlungsschemata „Interpretations(hypo)these formulieren“, „Analyse (textinterne Zusammenhänge-Textverständnis entfalten)“ und „Belegen/Verweis auf eine Textstelle“ (vgl. Ü 16, Z. 1, 15, 17) entsprechen dem Schwerpunkt, der auf der Darlegung eines qualitativ hochwertigen Textverständnisses liegt. Auch die weitaus weniger vorkommenden Kategorien „Bezüge zwischen einer Interpretationsthese und Artefaktwissen herstellen (Interpretation)“ (vgl. Ü 16, Z. 19) und „Bezüge zwischen einer Interpretationsthese und Kontexten herstellen (Interpretation)“ (vgl. Ü 16, Z. 9) tragen zu dieser Profilierung des Aufsatzformats bei. Falls demnach überhaupt Ansätze zu einer Handlungsorientierung des Formats zu erkennen sind, liegen diese darin, dass ein Textverständnis dargelegt werden soll. Zu betonen ist dabei, dass die Kodierung zwischen „belegen“ und „argumentieren“ unterscheidet (vgl. Ü 16, Z. 1, 18). Der Beleg einer Aussage anhand einer Textstelle meint lediglich den Verweis auf eine solche, nicht aber die Argumentation für eine Deutung. Interessant ist in diesem Zusammenhang auch, dass die Kategorie „Analyse (textinterne Zusammenhänge-Textverständnis entfalten)“ sehr häufig vorkommt, nicht aber die Kategorie „Analyse (textinterne Zusammenhänge als Argument anführen)“ (vgl. Ü 16, Z. 17, 18). Das in den Texten vorherrschende Muster der „Entfaltung“ des Textverständnisses besteht darin, dass der These, wie ein Textabschnitt zu verstehen sei, die genaue Darlegung derselben unter Rückbezug auf den Text folgt. Dabei werden einzelne Formulierungen aufgegriffen, fachsprachlich beschrieben und auf die Interpretationsthese bezogen. Die wiederkehrende Kombination von These (1) und genauer Darlegung derselben (2) impliziert, dass hierin ein Muster besteht, dem hohe Textqualität zugeschrieben wird. Zugleich ist dies mehrheitlich nicht als argumentierendes Muster zu erkennen, obgleich zahlreiche Fälle sicher strittig sind. An dieser Stelle zeigt sich eine Grenze des methodischen Verfahrens, die zugleich auch aufschlussreich ist für die weiterführende Deutung meiner Ergebnisse. Ergänzt sei noch: Die drei am häufigsten vorkommenden Handlungsschemata – also „Belegen/Verweis auf eine Textstelle“, „Interpretationshypothese formulieren“ und „Analyse (textinterne Zusammenhänge-Textverständnis entfalten)“ – stehen in einem textstrukturellen Zusammenhang. Dies lässt auch die Analyse der in den Schüler*innenmaterialien präsentierten Beispieltexte erkennen (vgl. z. B. AB Dantons Tod SH, S. 81, A2).

Ü 16: Handlungsschemata

Z.	Kategorien	K
Ohne Zuordnung zu einem Textabschnitt		
1	Belegen/Verweis auf eine Textstelle	22
2	Bezüge zur Aufgabenstellung herstellen	3
3	Textelemente benennen (Artefaktwissen)	2
4	Erläuterung des Interpretaments (Sachwissen)	11
5	Erläuterung des Interpretaments (Alltagswissen)	3
6	Erläuterung des Interpretaments (unbestimmter Wissenskontext)	3
7	Bezüge zwischen einer Interpretationsthese und Sinnwissen herstellen (Interpretation)	4
8	Bezüge zwischen einer Interpretationsthese und Alltagswissen herstellen (Interpretation)	5
9	Bezüge zwischen einer Interpretationsthese und Kontexten herstellen (Interpretation)	23
Handlungsschemata - Einleitung		
10	Einleitung: Thema/Interpretationsthese formulieren	6
11	Einleitung: den zu interpretierenden Text vorstellen	9
Handlungsschemata - Hauptteil		
12	Einordnung der Textstelle	5
13	Inhalt wiedergeben	3
14	Inhalt angeben (Interpretation)	6
15	Interpretations(hypo)these formulieren	70
16	Artefaktwissen bei der Darstellung der Analyse nutzen	3
17	Analyse (textinterne Zusammenhänge-Textverständnis entfalten)	53
18	Analyse (textinterne Zusammenhänge als Argument anführen)	10
19	Bezüge zwischen einer Interpretationsthese und Artefaktwissen herstellen (Interpretation)	21
20	kritische Würdigung der Interpretationsthese	7

Handlungsschemata - Schluss		
21	Fazit ziehen	9
22	einen weiterführenden Gedanken entwickeln	5
23	Aspekte des Textes werten	6

Zum Begriff des Handlungsschemas möchte ich anfügen, dass nur eines der untersuchten Lehrmittel Formulierungsbeispiele bereitstellt, die die Schüler*innen nutzen können, um ihre Texte zu verfassen (vgl. Fallanalyse „TTS Interpretierendes Schreiben“, Abschnitt 9.2.4.6).

Darüber hinaus sind die Interpretationstexte aufschlussreich, die in den Materialien der Lehrkräfte auftauchen, weil diese verschiedenen Aufbaumustern folgen (vgl. z. B. Fallanalyse „ED Kafka“, Abschnitt 9.2.4.2). So gibt es Texte, die These und Analyse miteinander verbinden (vgl. ED Kafka, S. 28 und Fallanalyse „AbiBox Lyrik“, Abschnitt 9.2.4.1). Wiederholt liegen jedoch auch Texte vor, die die Analyse nicht ausführen und einen thesenhafteren Charakter haben (vgl. insbesondere „AbiBox Lyrik LH“). Weiterhin ist bei manchen Texten erkennbar, dass die Analyse ausdrücklich als Argument eingeführt wird (vgl. ED Kafka, S. 28 und entsprechende Fallanalyse). Diese Feststellung lässt die Vermutung zu, dass Interpretationstexte gemäß ihrer Funktion strukturell verschieden gestaltbar sind. In Lehrer*innenmaterialien können Interpretationstexte verschiedene Funktionen einnehmen, wie z. B. den Lehrkräften einen Überblick über mögliche Interpretationen zu geben oder Interpretationen beispielhaft auszuführen. Ein Ergebnis der angeführten Fallanalyse ist auch, dass die explanative Kraft von Interpretationstexten divergieren kann. So tritt sie am deutlichsten in solchen Fällen hervor, in denen die spezifische Gestalt eines literarischen Textes mit der Interpretationsthese verbunden oder das Interpretament ausführlich auf den literarischen Text bezogen wird. Weniger deutlich ist sie hingegen, wenn Kontextuierungen ohne weitere Überlegungen vorgenommen werden. Hier gewinnt die Interpretation eher den Charakter des Thesenhaft-Behauptenden.

Insgesamt gibt es wenige Hinweise, dass die Schreibform des Interpretationsaufsatzes als genuine Kommunikationsform verstanden werden soll, die beispielsweise in den Qualitätsmerkmalen „Textverständnis des Schreibers ist nachvollziehbar/überzeugend“ oder „Leserlenkung“ bestehen (vgl. Ü 15, Z. 10, 13). Auch die inhaltlichen Vorstellungen zu ein-

zelen Textabschnitten lassen solche Hinweise erkennen, wenn beispielsweise in der Einleitung in den Text Thema und Interpretationsthese formuliert und der zu interpretierende Text vorgestellt werden soll oder der Schluss der Formulierung eines Fazits dient. Diese Erfordernisse an Interpretationstexte werden jedoch an keiner Stelle aus einer Kommunikationssituation bzw. -aufgabe hergeleitet. Auch diese Ergebnisse stützen den Befund, dass das Konzept des schulischen Interpretationsaufsatzes keine gezielte Handlungsausrichtung konkretisiert bzw. diese nur „halbherzig“ umsetzt.

Diese Feststellung lässt sich nicht nur an die in Kapitel 2 dargestellte Diskussion um das Textformat anknüpfen, sondern auch an die auf den letzten Seiten wiederholt festgestellten Kodierungsschwierigkeiten zurückbinden: So kann kritisch gefragt werden, ob sich tatsächlich alle induktiv ermittelten Handlungsschemata als solche qualifizieren lassen. Dazu lassen sich folgende Überlegungen anstellen: In konzeptioneller Hinsicht bewegt sich die Ebene des Handlungsschemas unterhalb der der Texthandlungstypen. Handlungsschemata müssen aus diesem Grund wohl nicht unbedingt kommunikativ klar profiliert sein. Andererseits kann dieser Befund auch dahingehend bewertet werden, dass das, was in einem schulischen Interpretationsaufsatz zu tun ist, eben nichts mit einem Handeln im eigentlichen Sinne zu tun hat. Konkret wird dies etwa bei der Zuordnung der Kategorien „Analyse (textinterne Zusammenhänge als Argument anführen)“ und „Analyse (textinterne Zusammenhänge-Textverständnis entfalten)“ (vgl. Ü 16, Z. 17, 18): Welchen kommunikativen Status die Entfaltung des Textverständnisses hat, kann weder aus dem Konzept des Aufsatzes erkannt noch eindeutig in der Analyse von Beispielinterpretationen festgestellt werden. Gleichwohl macht es aber einen Unterschied, ob man sein Textverständnis darstellt (für sich und ohne Bezug auf eine*n Adressatin bzw. Adressaten) oder ob man beim Schreiben in einer ausdrücklich profilierten kommunikativen Situation steht. Ein privat verfasster Text (in einem Lesetagebuch zum Beispiel) kann ganz eigenen Aufbaumustern folgen und beispielsweise das zeitliche Nacheinander des Verstehens abbilden oder aber das Kondensat eines Verstehens beinhalten. Auch Texte, die sich an ein Gegenüber richten, zeigen in Abhängigkeit von der jeweiligen Kommunikationssituation andere Textstrukturen. Dieser diskursive Zusammenhang mag sich keinesfalls allein darauf beschränken, jemanden von seiner Deutung zu überzeugen. Das Problem kehrt bei der Kodierung der

Texthandlungstypen bzw. Illokutionen wieder (vgl. Abschnitt 4.3.3). Es korreliert außerdem mit dem Befund, dass in den Materialien kein Qualitätskriterium vorkommt, das sich eindeutig auf die Funktion der schriftlichen Interpretation bezieht und den Schreiber*innen einen Hinweis geben könnte, in welchem Sinne Handlungsschemata auszuführen seien.

Als Ergebnis kann damit bezüglich der Textsorte Interpretationsaufsatz festgestellt werden, dass sie die Funktion einer Anschlusskommunikation nicht erfüllt. In den Erläuterungen zur Textsorte und in den Textbeispielen werden keine Handlungsorientierungen benannt bzw. erkennbar. Es scheint bei der zu erbringenden Darstellungsleistung primär um den propositionalen Gehalt der literarischen Texte zu gehen. Wenn also doch ein Handlungskonzept zugrunde liegen sollte, ist dies lediglich implizit enthalten. Es findet in keiner der Lernaufgaben und in keinem der Hinweise für die Schüler*innen ausdrückliche Berücksichtigung; allenfalls in den verschiedenen Funktionen, die den Aufsatzteilen zugewiesen werden, könnte eine Handlungsorientierung erkannt werden. Die Stringenz des schulischen Textsortenkonzepts steht und fällt so mit der Beantwortung der Frage, ob es im allgemeinen Sprachgebrauch sprachliche Äußerungen gibt, die nicht zugleich auch eine Illokution tragen.

Anhand der untersuchten Aufgabenstellung lässt sich das didaktische Konzept, das mit dem Schreiben von Interpretationstexten verbunden ist, noch weiter charakterisieren (vgl. Ü 17). Besonders auffällig ist der hohe Stellenwert, der ihrer Gliederung in den Lernaufgaben zugeschrieben wird. Das Erstellen von Gliederungen ist ein zentraler Teil des Planungsprozesses. Besonders häufig sind auch Aufgabenstellungen, die die Lernenden zum Überarbeiten eigener und fremder Texte anhalten. Damit bilden sich Kerngedanken der Schreibprozessdidaktik ab. Allerdings ist kritisch zu fragen, woran sich die Planungs- und Überarbeitungsprozesse orientieren sollen. Viele der Aufgabenstellungen verweisen auf Übersichten, die zentrale Qualitätskriterien und relevante Handlungsschemata der zu schreibenden Interpretationstexte vorstellen. Messgröße der Textbeurteilung ist damit ein Textverständnis, das als Rede über den literarischen Text, also als metatextuelles Schreiben im Sinn von Feilke und Rezat (2019), nicht aber als adressatenbezogenes Schreiben aufgefasst wird.

Ü 17: Schreiben - gestellte Lernaufgaben

Z.	Kategorien	K
1	Aufgabenstellung erfassen	3
2	Beispieltexte analysieren	9
3	Beispieltexte beurteilen	3
4	Berücksichtigung von Kontexten/Sachwissen	1
5	eigene Textvarianten schreiben	4
6	eine Gliederung für den zu schreibenden Text anlegen	14
7	Einleitung: Thema/Interpretationsthese formulieren	1
8	Figurenvergleich ausführen	5
9	Formulierungsbausteine verwenden	1
10	Inhaltsangabe verfassen	1
11	Interpretations(hypo)these formulieren/Inhalt-Form-Bezug (Artefaktwissen nutzen)	3
12	niederschreiben	7
13	planen	12
14	Schreibprodukte (der Mitschüler) bewerten	3
15	Textnormen reflektieren	3
16	Text verknappen	1
17	Textverständnis entfalten	2
18	überarbeiten	16
19	auf vollständige Bearbeitung der Aufgabe überprüfen	3
20	eine vorhandene Gliederung bewerten	2

4.3.2 Didaktisierung von Rezeptionsprozessen

Zunächst ist Thema, welche Rezeptionsstrategien in den Lernaufgaben der ausgewählten Sequenzen fokussiert werden. Aus Übersicht 18 geht deutlich hervor, dass bezüglich der in den Lernaufgaben umgesetzten Strategien der Textrezeption ein Primat der Analyse und der Kontextualisierung (vgl. Ü 18, Z. 13, 14) besteht. Andere Verstehenswege, die beispielsweise durch die Didaktik der Handlungs- und Produktionsorien-

tierung umfassend beschrieben wurden, treten hingegen deutlich zurück. In der Tat kommen diese Verfahren so gut wie gar nicht vor, in diese Richtung gehen allein Aufgaben, die die Schüler*innen zur Aktivierung und Ausbildung von Vorstellungen, zu Differenzerfahrungen und zur produktionsorientierten Arbeit mit Texten anregen (vgl. Ü 18, Z. 8, 9, 12).

Ü 18: Strategien der Textrezeption

Z.	Kategorien	K
1	„aktive Textlektüre“	2
2	antizipieren	1
3	Antizipation kritisch prüfen	2
4	Assoziationen bilden	3
5	den eigenen interpretatorischen Zugang reflektieren	1
6	den Text „in die eigene Sprache übersetzen“	2
7	lautes Lesen	2
8	Vorstellungen aktivieren/bilden	9
9	Differenzerfahrungen machen/vergleichen	8
10	Lesemotivation/Leseinteressen/Leseerfahrung reflektieren	5
11	offene Fragen benennen	2
12	produktionsorientierte Arbeit mit Texten	3
13	textimmanente Zusammenhänge herstellen (analysieren)	94
14	textexterne Zusammenhänge herstellen (kontextualisieren)	49
15	Sinnzuweisung durch Aktualisierung	4
16	Unbestimmtheitsstellen erkennen und ausfüllen	3
17	Inhalt angeben (interpretieren)	5
18	„ein Fazit ziehen“ (interpretieren)	1
19	Interpretationsthese formulieren (interpretieren)	7
20	mit Verstehenshypothese vergleichen (interpretieren)	1

Im Zentrum der Lernaufgaben steht damit ein auf kognitive Prozesse ausgerichtetes Verstehen des Textes, die Erarbeitung des propositionalen Gehalts. Diesen Befund bestätigt auch die Analyse der den Lernaufgaben zugeordneten Informationskästen sowie der didaktischen Kommentare für die Lehrkräfte.¹⁰²

Von diesem allgemeinen Befund gibt es im Detail Abweichungen, die hervorzuheben sind. Ein Beispiel ist das Kapitel zur Interpretation epischer Texte in *Texte, Themen und Strukturen* (vgl. Fallanalyse „TTS Epik“, Abschnitt 9.2.4.4). Auch in diesem Material wird die Textrezeption maßgeblich über die Analyse gesteuert, ergänzt werden jedoch Aufgabenstellungen, die die Vorstellungsbildung implizieren wie auch den produktionsorientierten Umgang mit Texten aufgreifen (vgl. TTS Epik, S. 98, A2; S. 99, A2; S. 101, A1a; S. 101, A3). Auch das untersuchte Material aus *EinFach Deutsch* zu Schillers *Die Räuber* versucht die Auseinandersetzung mit dem literarischen Text ausdrücklich in den Denk- und Erfahrungsraum der Schüler*innen einzubetten.¹⁰³ Folglich sollen nicht alle Lesewege, die von den Autor*innen der Aufgabenstellung als sinnvoll erachtet wurden, in erster Instanz in eine interpretatorische Aussage münden. Letztlich sind alternative Verstehenswege aber zu wenig vertreten, als dass sie sich als signifikant erweisen. Das in den Aufgabenstellung damit indirekt erkennbare Verständnis literarischer Textrezeption bezieht sich mehrheitlich auf kognitive Prozesse.

Mit dem insgesamt festzustellenden Primat von Analyse und Kontextualisierung gehen ebenfalls sehr auffällige Ergebnisse zu den Wissensbereichen einher, die für das Verstehen ausdrücklich herangezogen werden (vgl. Ü 19).

¹⁰² Als Beispiel hierfür sei das Material „AbiBox Lyrik“ genannt. In den dortigen Lernaufgaben kommen die Kategorien „textimmanente Zusammenhänge herstellen (Analyse)“ und „textexterne Zusammenhänge herstellen (Kontextualisierung)“ 21 bzw. 12 mal vor (vgl. AB Lyrik SH). Auch in der Übersicht „Basiswissen: Lyrik“ (vgl. AB Lyrik SH, S. 126f.) ist die Dominanz der Herstellung interner und externer Zusammenhänge gut zu erkennen. Dies bestätigt sich schließlich bei einem Blick in den im Lehrer*innenheft ausgeführten didaktischen Kommentar, innerhalb dessen beide Kategorien ebenfalls mit deutlichem Abstand am häufigsten vorkommen (9 K und 5 K) (vgl. AB Lyrik LH, Abschnitt 9.2.4.1).

¹⁰³ Vgl. Fallanalyse „ED Schiller“: Kodiert wurden die Kategorien „Aktualisierung“ (1 K), „eigene Vorstellungen bilden“ (2 K) und „Differenzerfahrungen machen/vergleichen“ (1 K) (vgl. ebd., S. 65f., Abschnitt 9.2.4.3)

Ü 19: Wissensbezüge bei der Textrezeption

Z.	Kategorien	K
1	Alltagswissen	15
2	Artefaktwissen	64
3	Sachwissen	67
4	Sinnwissen	2
5	unbestimmter Wissenskontext	39

So fällt das hohe Vorkommen von Artefaktwissen und Sachwissen auf, also solchen Wissens, das der Beschreibung poetischer und sprachlicher Formen bzw. dem Rückbezug auf historische Kenntnisse, Epochenwissen und biografische Informationen zugrunde liegt. Hingegen spielen Alltagswissen und Sinnwissen eine sehr untergeordnete Rolle. Ihre Aktivierung scheint stillschweigend vorausgesetzt. Zahlreiche komplexe Texterarbeitungsaufträge spezifizieren dieses relevante Wissen nicht. Mit Bezug auf die Verstehensprozesse der Lernenden muss ungeachtet der Tatsache, dass es sich um Lernmaterial für den Einsatz in der Oberstufe handelt, kritisch gefragt werden, ob so einem Literaturunterricht, der das Lesen von Literatur für junge Rezipient*innen sinnhaft macht, Rechnung getragen wird.

Welche Handlungsmuster der Interpretation kann man sich durch die Aufgabenstellungen zur Textrezeption als ausgelöst vorstellen? Und inwiefern wird mit den Aufgabenstellungen ein kommunikativer Rahmen geschaffen, der in Bezug auf den Umgang mit Literatur die Orientierung am Handeln ausdrücklich erfordert? Im Grunde wird die Diskrepanz schon allein an dem Gebrauch der Begriffe „Handlungsorientierung“ und „Texterarbeitung“ deutlich: Im Fokus des Lernens, zu dem mit den analysierten Materialien angeleitet werden soll, steht der Rezeptionsprozess. Was mit dessen Ergebnissen weiter geschehen soll, wird von den Lernaufgaben nicht thematisiert oder ausdrücklich gestaltet, es sei denn, sie werden, wie bei einigen der ausgewählten Sequenzen, mit der Produktion eines Interpretationsaufsatzes weitergeführt (vgl. AB Dantons Tod, d.k.). Die Verständigung über Rezeptionsergebnisse fällt somit in den Bereich der Anschlusskommunikation und unterliegt weitgehend der Aufgabenimplementierung. Meine Kodierungen zur möglichen illokutiven Ausrichtung haben deshalb den Charakter von

Vermutungen, zugleich gilt, dass Interpretationsaussagen durch Lernaufgaben gesteuert werden. Das entsprechend vermutete Bild stellt Übersicht 20 zusammen.

Ü 20: Illokutionäre Interpretationshandlungen (implizit)

Z.	Kategorien	K
1	expressive Interpretation	6
2	behauptende Interpretation - bezogen auf das Interpretandum	33
3	behauptende Interpretation - bezogen auf das Interpretament	1
4	explikative Interpretation - bezogen auf das Interpretandum	73
5	explikative Interpretation - bezogen auf das Interpretament	4
6	epistemische Interpretation - bezogen auf das Interpretandum	16
7	epistemische Interpretation - bezogen auf das Interpretament	2
8	evaluative Interpretation - bezogen auf das Interpretandum	2
9	künstlerisch-ästhetische Interpretation	4

Sehr deutlich wird, dass konstative Aussagen über den literarischen Text überwiegen (vgl. Ü 20, Z. 2, 4). Weil den Lernaufgaben auch kein klarer Handlungsauftrag beigegeben wird, kann die Kommunikation aufgrund des Fokus' der Lernaufgaben letztlich auch auf nichts anderes hinauslaufen als auf die Verständigung über den propositionalen Gehalt eines Textes. In diesem Fall erfüllt die Anschlusskommunikation vor allem eine heuristische Funktion.

4.3.3 Vergleichende Betrachtung der bisherigen Ergebnisse

Fragt man weiter, inwiefern Lernaufgaben, die Verstehens- und Schreibprozesse anleiten sollen, einen Aufschluss über die im Hintergrund der Aufgabenstellung stehenden Handlungsdimensionen geben können, hilft ein Blick auf die Operatoren, die in den entsprechenden Aufgabenstellungen verwendet werden (vgl. Ü 21).¹⁰⁴ Die folgende Auflistung ba-

¹⁰⁴ Kodiert wurden nur Operatoren in Aufgaben, die sich eindeutig auf einen literarischen Text beziehen.

siert auf einem engen Begriff des Operators, nach dem diese sprachlich-kognitive Operationen fassen (vgl. Abschnitt 2.2). Alle anderen Handlungsaufforderungen wurden in einer separaten Liste geführt (vgl. Anhang 9.2.2). Eine weitere Auflistung (vgl. Ü 22) zeigt die absolute Häufigkeit der Nominalformen dieser Operatoren.

Ü 21: Operatoren in Lernaufgaben

Z.	Operator	K
1	ableiten	1
2	aufzeigen	2
3	analysieren	6
4	begründen	1
5	behaupten	1
6	belegen	2
7	beschreiben	8
8	beurteilen	1
9	betrachten	1
10	Bezüge herstellen	1
11	charakterisieren	2
12	darstellen	1
13	deuten	3
14	deutlich machen	1
15	diskutieren	9
16	einordnen	1
17	erfassen	2
18	erklären	2
19	erläutern	8
20	erörtern	1

Z.	Operator	K
21	erschließen	5
22	gewichten	1
23	gliedern	1
24	herausarbeiten	2
25	herausstellen	1
26	interpretieren	5
27	kennzeichnen	1
28	klären	4
29	messen	1
30	ordnen	3
31	problematisieren	1
31	reflektieren	1
33	resümieren	1
34	sich auseinandersetzen	2
35	überprüfen/prüfen	5
36	untersuchen	6
37	veranschaulichen	1
38	vergleichen	10
39	verweisen	1
40	zusammenfassen	4

Es fällt auf, dass eine Vielzahl von Operatoren zur Verwendung kommt – weit mehr als in den Listen des IQB oder der „alten“ EPA bzw. den an diese angegliederten Operatorenlisten definiert werden. Auffallend an der Häufigkeit der Operatoren ist, dass die Operatoren „interpretieren“, „analysieren“, „erschließen“ und „deuten“, die in der Regel mit dem Interpretieren verbunden sind, nicht die höchste Häufigkeit aufweisen. Am häufigsten wurden hingegen die Operatoren „vergleichen“, „erläutern“, „diskutieren“ und „beschreiben“ gebraucht.

Zunächst soll dargelegt werden, welcher Zusammenhang zwischen den Operatoren und den erkennbaren Illokutionen erfasst werden kann. In der Vorbereitung der Inhaltsanalyse wurden sie als Indikatoren für Äußerungsakte identifiziert. Zugleich wurde schon dort deutlich, dass nicht davon auszugehen ist, dass eindeutige Korrelationen zwischen dem Operatorengebrauch und den vorkommenden Handlungsorientierungen bestehen (vgl. Abschnitt 4.1.6.2). Für die oben genannten Operatoren lassen sich folgende Ergebnisse festhalten:

Der Operator „diskutieren“ kommt in Lernaufgaben vor, die die Auseinandersetzung mit Literatur anleiten sollen. In der Regel scheint der Operator darauf ausgerichtet zu sein, epistemische oder explanative Äußerungsakte auszulösen, wobei betont werden muss, dass die Zuordnungen in den meisten Fällen nicht eindeutig erfolgen können.¹⁰⁵ Eine der Aufgaben lässt einen Ansatz in Richtung einer künstlerisch-ästhetischen Interpretationshandlung erkennen, in der es darum geht, mögliche filmische Umsetzungsmöglichkeiten eines Textausschnitts zu „diskutieren“ (vgl. d.k., S. 252, K2). Der Operator wird demnach schwerpunktmäßig eingesetzt, um konstative Sprechakttypen zu generieren, die sich auf das Interpretandum beziehen.

Bezüglich des Operators „vergleichen“ fällt der Befund ähnlich aus. Der Operator wird allerdings nicht in allen untersuchten Verwendungen erkennbar mit Formen interpretativen Handelns verbunden.¹⁰⁶ Fordert er jedoch im schulischen Kontext zur Äußerung einer Interpretation auf,

¹⁰⁵ Es handelt sich um folgende Aufgabenstellungen: AB Lyrik, S. 46, A1; d.k., S. 128 A1; d.k., S. 128, A2; d.k., S. 252, A2; d.k., S. 253, V1; TTS, S. 101, A1b (Kafka); TTS, S. 101, A2 (Keuner); TTS, S. 103, A4; TTS, S. 103, A7.

¹⁰⁶ Folgende Aufgabenstellungen implizieren keine Interpretationshandlung: ED Kafka, S. 32 A oben; d.k., S. 252, A1, A3b; TTS, S. 103, A1. Ein weiteres Mal taucht die Rede von einem Textvergleich in TTS, S. 95 im Rahmen einer Übersicht auf.

so in der Regel zu einer solchen, die ein explanatives Potential hat.¹⁰⁷ Auch hier liegt demnach ein Primat der konstativen Handlungstypen bezogen auf das Interpretandum vor.

„Erläutern“ kommt in den Materialien insgesamt in acht Segmenten vor. In allen Fällen kann dieser Operator mit einem erklärenden Äußerungsakt verbunden werden.¹⁰⁸ Erneut liegt der Primat konstativer Äußerungsakte vor, die sich auf das Interpretandum beziehen.

Häufige Verwendung findet der Operator „beschreiben“, wenn die Schüler*innen unter Einbezug von Artefaktwissen textanalytisch tätig werden sollen. Gestaltungselemente des Textes sollen erfasst, miteinander in Bezug gesetzt und in der Regel in einem weiterführenden Arbeitsschritt für die Deutung des Textes genutzt werden. Vornehmlich scheinen daher texterklärende Interpretationshandlungen eine indirekte Folge dieses Operatorengebrauchs.¹⁰⁹ Nur eine Aufgabenstellung fordert eher zu einer expressiven Interpretationshandlung auf.¹¹⁰

Die Verwendungsweise von „interpretieren“ bzw. „Interpretation“ ist wenig aufschlussreich. An einer Stelle wird „interpretieren“ ausdrücklich gleichbedeutend mit „analysieren“ verwendet.¹¹¹ Bei einer weiteren Aufgabe kann aufgrund ihrer Offenheit und eines fehlenden Kontextes nicht erschlossen werden, was genau Gegenstand der Interpretationsaussagen sein soll, sodass es auch schwierig wird, mögliche Äußerungsakte zuzuweisen.¹¹² Der Kontext zweier weiterer Aufgaben legt erneut einen Fokus auf das erklärende Interpretieren nahe.¹¹³ Aufgrund der Feststellung, dass die Rezeption literarischer Texte hauptsächlich durch

¹⁰⁷ Vgl. AB Lyrik, S. 45, A4; AB Lyrik, S. 49, A3; AB Lyrik, S. 50, A6; d.k., S. 252, K3; d.k., S. 252, K4; d.k., S. 253, V1.

¹⁰⁸ Vgl. AB Lyrik, S. 50, A5; AB Lyrik, S. 53, A1; d.k., S. 210, A2; d.k., S. 252, K1; TTS, S. 66, B; TTS, S. 69, A1c; TTS, S. 99, A1; TTS, S. 103, A6a.

¹⁰⁹ Vgl. AB Lyrik, S. 50, A4; AB Lyrik, S. 50, A6; d.k., S. 253, K2; TTS, S. 67, A2.

¹¹⁰ Vgl. TTS, S. 103, A2: Die Aufgabe bezieht sich auf Kafkas Parabel *Vor dem Gesetz* und fordert die Beschreibung des Verhaltens der Figuren ein.

¹¹¹ Vgl. d.k., S. 210, A1: „Analysieren/Interpretieren Sie die Szene V,3 aus Goethes *Iphigenie auf Tauris* nach Inhalt, Aufbau und sprachlicher Gestaltung [...]“

¹¹² Vgl. TTS, S. 63, A1: „Interpretieren Sie den Auszug aus Christa Wolffs Erzählung „Kassandra“. Die Aufgabe entspricht gängigen Leistungsformaten und soll wohl als Beispiel eines solchen dienen. Auf den folgenden Seiten wird das methodische Vorgehen aufgeschlüsselt; hier wird durchaus deutlich, dass erneut ein erklärendes und epistemisches Verständnis von Äußerungsakten über Literatur vorliegt (vgl. Fallanalyse „TTS Schreiben“).

¹¹³ Vgl. d.k., S. 210, A1; d.k., S. 252, K1.

Textanalyse bzw. Kontextualisierung vollzogen werden soll, ergibt sich, dass der in Anschlag gebrachte Interpretationsbegriff dem Verständnis des Operators, wie er in der Liste des IQB geführt wird, entspricht, nicht aber Zabkas Interpretationsverständnis, wonach mit „Interpretieren“ eben nicht ein bestimmter Handlungstyp gemeint ist (vgl. Zabka 2005, S. 18). Die Begriffsbestimmung des IQB nimmt ausdrücklich eine solche Zuordnung vor, denn es heißt: „Auf der Grundlage der Analyse im Ganzen oder aspektorientiert Sinnzusammenhänge erschließen und unter Einbeziehung der Wechselwirkung zwischen Inhalt, Form und Sprache zu einer schlüssigen (Gesamt-)Deutung kommen.“ (Vgl. Operatorenliste des IQB) Die Problematik der Definition ist bereits diskutiert worden, sodass hier lediglich daran erinnert sei (vgl. Abschnitt 2.2). Das Ergebnis kann durch einen Blick auf den Gebrauch von „Interpretation“ ergänzt werden (vgl. Ü 22). Die nominale Bezeichnung wird sowohl für Rezeptionsprozesse als auch Schreibprodukte verwendet.

Ü 22: Nominalformen der Operatoren

Z.	Operator	K
1	Analyse	10
2	Auslegung	2
3	Beschreibung	1
4	Charakterisierung	1
5	Deutung	14
6	Einordnung	2
7	Erschließen/Erschließung	4
8	Interpretation	11
9	Untersuchung	1
10	Vergleich	3
11	Zusammenfassung	2

Von besonderer Relevanz erweist sich an dieser Stelle bezüglich der vorgestellten Textnormen des Schreibformats die Verbindung von Analyse, Kontextualisierung und Interpretation, wobei deutlich wird, dass die Textsorte im Wesentlichen die Darstellung eines präpositionalen Gehalts

verlangt. Die Übereinstimmung zwischen den angeleiteten Rezeptionsprozessen (vgl. Abschnitt 4.3.2) auf der einen und dem im Aufsatz Darzustellenden auf der anderen Seite ist ein wesentliches Ergebnis.

Der Operator „analysieren“ findet in den untersuchten Sequenzen insgesamt in nur sechs Aufgabenstellungen Verwendung. Damit ist eine hohe Diskrepanz zu den bereits zuvor thematisierten Ergebnissen festzustellen. Denn die Herstellung textimmanenter Zusammenhänge stellt die prominenteste Form der Textrezeption dar. An den Aufgaben, die mit dem Operator „analysieren“ arbeiten, fällt auf, dass sie in einer engen Verbindung mit solchen Aufgabenstellungen stehen, die zum Verfassen eines Interpretationsaufsatzes auffordern.¹¹⁴ Das ist deshalb interessant, weil die Analyse auf diese Weise vor allem eine enge Verbindung mit dem schriftlichen Interpretieren eingeht – sei es bezüglich der angebahnten Rezeptionsprozesse oder bezüglich des Schreibens. Auch die bereits zitierte Definition des Operators „interpretieren“ expliziert eine solche Verbindung. Das heißt ganz und gar nicht, dass an anderer Stelle nicht analysiert werden soll – der Gebrauch von „analysieren“ findet aber vor allem im Kontext schriftlicher Interpretation Verwendung.

Der Operator „erschließen“ scheint weitgehend bedeutungsgleich mit „analysieren“ verwendet zu werden. Im Material wird im Zusammenhang „Erschließung“ vor allem die Relevanz herzustellender textinterner und textexterner Zusammenhänge betont (damit erhält „erschließen“ eigentlich sogar eine weitere Verwendungsweise als „analysieren“), sodass der bereits festgestellte Zusammenhang zwischen analysieren, kontextualisieren und interpretieren erneut hervortritt.¹¹⁵ „Erschließen“ wird dabei nicht nur bei der Formulierung von Aufgabenstellungen gebraucht, sondern auch dazu, den Interpretationsprozess genauer zu bestimmen. So heißt es in *Texte, Themen und Strukturen*:

Im Unterschied zu Texterörterungen [...], die auf eine (Er)Klärung eines Problems durch eine überzeugende bzw. stimmige Argumentation ausgerichtet sind, sollen Sie mit einer Interpretation Ihre Deutung eines literarischen Textes darlegen. Um einen literarischen Text in seiner Komplexität zu erschließen bzw. um ein vertieftes Textverständnis zu erlangen, sind die durch die persönliche Lektüre und durch eine systematische Analyse von Inhalt, Sprache und Form gewonnenen Einsichten in Beziehung

¹¹⁴ Vgl. AB Lyrik, S. 47, A3; d.k., S. 210, A1; TTS, S. 65, A1; TTS, S. 98, A1b; TTS, S. 103, A3a. Eine Ausnahme hiervon bildet: d.k., S. 252, K4.

¹¹⁵ Vgl. „Fallanalyse TTS“ und „Fallanalyse d.k.“

zueinander zu setzen (werkimmanentes Vorgehen). Dabei sollten werkübergreifend [...] auch Informationen einbezogen werden, die jenseits des Textes liegen, wie z. B. Informationen zur Autorin/zum Autor, zur Realgeschichte, zu einer „literarischen Epoche etc.“ (TTS, S. 62)

Diese Darstellung der von den Schüler*innen zu leistenden Aufgabe vereint all jene Konzepte, die sich bislang als besonders relevant erwiesen haben. Wird „erschließen“ verwendet, streben Aufgabenstellungen vornehmlich das erklärende Interpretieren an.

Der Vollständigkeit halber soll noch kurz auf den Operator „deuten“ eingegangen werden, auch wenn sich hier keine neuen Perspektiven eröffnen. „Deuten“ kommt dreimal vor, an einer Stelle im Sinne der Formulierung einer Interpretationsthese und zweimal im Zusammenhang mit einem explanativen Interpretationsverständnis.¹¹⁶

Obwohl „interpretieren“, am absoluten Vorkommen gemessen, nicht am häufigsten vorkommt, muss doch festgestellt werden, dass die zu meist verwendeten Operatoren wohl zu Äußerungen auffordern, die konstativen Interpretationshandlungen, insbesondere explanativen, entsprechen. Ob die Lernenden allerdings in den konkreten Unterrichtssituation tatsächlich behauptend, erklärend oder epistemisch agieren sollen bzw. ebenso agieren, könnte nur bei der Beobachtung konkreter Aufgabenimplementierungen erfasst werden. Das didaktisch Intendierte scheint in vielen Fällen dennoch fassbar.¹¹⁷

Weiterhin gehört zur vorherrschenden Praxis, dass diese Äußerungen auf den literarischen Text bezogen werden. Thema ist stets das Interpretandum, Ausnahmen bilden nur wenige Aufgaben.¹¹⁸ Im Verhältnis zur hohen Häufigkeit, in der das untersuchte Material ein konstatives Interpretationsverständnis offenbart, treten andere Äußerungstypen über Literatur deutlich in den Hintergrund. Das Bild bestätigt sich dann auch in Bezug auf die Interpretationshandlungen, die in den untersuchten Texten erfasst wurden, bzw. anhand der den Interpretationsaufsatz

¹¹⁶ Vgl. TTS, S. 98, A1b; TTS, S. 66, B; d.k., S. 128, B.

¹¹⁷ Die Fallanalyse „AbiBox Naturlyrik“ beleuchtet diese Schwierigkeit der Zuordnung zur behauptenden und erklärenden Illokution genauer.

¹¹⁸ Im Einzelnen handelt es sich um folgende Segmente, wobei zu betonen ist, dass die Zuordnung nicht immer eindeutig ist: TTS, S. 68, A1; TTS, S. 98, A3; ED Kafka, S. 29 und 30; AB SH Lyrik, S. 47, A4; AB SH Lyrik, S. 45, A2 und A3; AB Lyrik LH, S. 31f.; ED Schiller, S. 64; TTS, S. 62.

ausdrücklich thematisierenden Abschnitte der Lehrmittel (vgl. Ü 23): Ohne Zweifel steht im Zentrum schriftlichen Interpretierens die Erarbeitung des Sinns von literarischen Texten.

Ü 23: Illokutionäre Interpretationshandlungen (Produkte/Handeln)

Z.	Kategorien	K
1	expressive Interpretation	0
2	behauptende Interpretation - auf das Interpretandum bezogen	30
3	behauptende Interpretation - auf das Interpretament bezogen	1
4	explanative Interpretation - auf das Interpretandum bezogen	65
5	explanative Interpretation - auf das Interpretament bezogen	3
6	epistemische Interpretation - auf das Interpretandum bezogen	3
7	epistemische Interpretation - auf das Interpretament bezogen	0
8	evaluative Interpretation - auf das Interpretandum bezogen	6
9	gestaltende Interpretation	2

Dass in die präsentierten Ergebnisse auch die Analyse von Interpretationstexten aus den Handreichungen für die Lehrkräfte eingeflossen ist, hebt ihre Relevanz eher noch hervor, als dass es sie schmälert. Denn didaktische Begleitmaterialien stellen einen Aspekt des schulischen Handlungsraums im Umgang mit Literatur dar: Sie haben die Funktion, Lehrkräfte auf bestimmte Lernziele hin zu orientieren.

Mit dem hohen Vorkommen der texterklärenden Interpretation (auf das Interpretandum bezogen!) korreliert das ebenso hohe Vorkommen von Textanalyse und Kontextualisierung als den zentralen Verstehensprozessen. Und diese entsprechen wiederum genau dem, was es in einem Interpretationsaufsatz darzustellen gilt. Dieses Ergebnis möchte ich im Folgenden problematisieren.

Zunächst möchte ich dazu auf die Fokussierung der Rezeptionsprozesse im Zusammenhang mit den durch sie ausgelösten erwartbaren Interpretationshandlungen eingehen: Für sich genommen ist der textanalytische Zugang, der als Zielgröße das Verstehen eines Textsinns hat, nicht problematisch. Dieser Zugang zur Literatur hat voll und ganz seine Berechtigung und entspricht auch in vielfacher Hinsicht dem Literarischen

(vgl. Abschnitt 1.2.1) – aber eben nicht in allem. Bedeutsam ist der Befund deshalb durch das, was in den untersuchten Materialien kaum zu finden ist.

Nur wenige Lernaufgaben haben die Diskussion verschiedener Deutungen zum Gegenstand. Das heißt, dass „Verstehensprobleme“, die ein Text aufwirft, und die Erörterung des Textsinns (vgl. Zabka 2005, S. 79), also Formen epistemischen Interpretationshandelns, kaum bewusst in den Blick genommen werden. Der Befund muss vorsichtig formuliert werden, weil zu vermuten steht, dass Verstehensprobleme durchaus in Interpretationsgesprächen aufgegriffen werden. Dennoch spiegelt das Material kein Bewusstsein davon, dass vorgetragene Interpretationen strittig sein können oder dass der Textsinn sich in manchen Fällen nicht eindeutig erfassen lässt. Besonders deutlich wird dies in den didaktischen Kommentaren und Interpretationstexten des Lehrer*innenmaterials, die, vielleicht qua ihrer Funktion, einen eindeutigen Textsinn suggerieren. Das Problem wiederholt sich dann bei den von den Lernenden in den Aufsätzen zu vollziehenden Interpretationshandlungen, denn die Informationen, die die Lernenden zum Interpretationsaufsatz erhalten, geben keine Hinweise darauf, wie mit verschiedenen Deutungen und Verstehensschwierigkeiten umzugehen sei. Sie sind, so scheint es, mit der Aufgabe betraut, einen möglichen Textsinn lückenlos und jenseits aller Zweifel zu erarbeiten. Dass dies aus didaktischer Sicht aber ein relevantes Thema ist, wird allein schon dann deutlich, wenn man beispielsweise an die These der Unabschließbarkeit von Rezeptionsprozessen (vgl. Spinner 2006) und an die Wissensbasiertheit des Verstehens denkt oder wenn man einbezieht, dass der Aufbau eines Text-Welt-Modells durch individuelle Elaborationen verschiedene Konturen erhalten kann (vgl. Abschnitt 1.2.1).

Weiterhin ist zu konstatieren, dass Wertungsprozesse in den Lehrmaterialien kaum eine Rolle spielen. Lernaufgaben fragen die Schüler*innen nur sehr selten danach, wie sie Texte bewerten – weder in inhaltlicher noch in ästhetischer Hinsicht. Dass das Thema nicht ausdrücklich Gegenstand des Unterrichts sein soll, wird schon aufgrund der Schwerpunktsetzung der Sequenzen erkennbar. Von dieser Seite aus ist dem Material nichts vorzuwerfen, ich habe es schließlich genau aufgrund dieser Schwerpunktsetzung ausgewählt. Dennoch: die gezielte und an Kriterien orientierte Wertung von literarischen Texten ist nur eine Ebene, in der das Thema eine Rolle spielt. Im ersten Kapitel ist deutlich ge-

worden (vgl. Abschnitt 1.2.2), dass Wertungen die Rezeption maßgeblich steuern, auch dann, wenn sie nicht reflektiert werden (vgl. Zabka 2013). Sie prägen das Verhältnis der Lesenden zum Text und können, wie der Aspekt des Wissens dieses hemmen oder fördern. In diesem Sinne ist es konsequent, im Verlauf eines Rezeptionsprozesses auf individuelle Textwahrnehmungen einzugehen. Letztlich ist das untersuchte Material zum Aspekt der literarischen Wertung eher inkonsequent, wenn die Schüler*innen im Schlussteil der Interpretation ein „eigenes Urteil über Inhalt oder ästhetische Gestalt“ (d.k., S. 141) formulieren sollen. Dieser Thematik ist auch die Beobachtung zuzuordnen, dass die Kategorien Alltags- und Sinnwissen in der Konzeption der Lernwege nur wenig Berücksichtigung erfahren.

Als drittes muss schließlich die geringe Relevanz handlungs- und produktionsorientierter Verstehenswege und der künstlerisch-ästhetischen Interpretation aufgegriffen werden. Der Befund bedeutet, dass Lernende, die auf der Grundlage dieser Materialien unterrichtet werden, sich literarischen Texten kaum in alternativen Schreibformen, szenischen Gestaltungen oder Verfahren des verzögerten Lesens nähern, auch dann nicht, wenn in einem konkreten Unterrichtsverlauf der analytische Interpretationsaufsatz gar nicht angestrebt wird (was bei einigen der untersuchten Sequenzen der Fall ist). Die fachdidaktische Theoriebildung belegt aber die hohe Relevanz dieser Verfahren im Bezug auf den Rezeptionsprozess (vgl. Abschnitt 1.2): Sie sind keine Alternative zur Analyse, sondern eine notwendige Ergänzung. Für die künstlerisch-ästhetische Interpretation muss zudem vermerkt werden, dass sie ihren eigenen Gesetzen folgt. Sie mag Verstehensprozesse anstoßen, die wiederum in konstatierende Aussagen münden (wie das im vorliegenden Material der Fall ist), sie sollte aber als Interpretationshandlung auch als etwas ganz Eigenes erfasst werden und Umsetzung finden, zumindest immer dann, wenn die ästhetischen Prozesse im Vordergrund stehen.

Zusammenfassend kann somit eine zweifache Verengung des Interpretationsverständnisses festgestellt werden:

- 1) Es liegt eine Verengung hin zu konstativen Aussagen, insbesondere zu der erklärenden Interpretationshandlung vor.
- 2) Es kommt zu einer Einengung der Rezeptionswege auf textanalytische bzw. textkontextualisierende Verfahren.

Diese Ergebnisse korrelieren wiederum mit dem festgestellten Konzept des Interpretationsaufsatzes, wonach der präpositionale Gehalt in mehrheitlich textexplikativen Aussagen zur Darstellung gebracht werden soll. Gleichwohl ist das Schreibformat auf der Metaebene als Form interpretatorischen Handelns kaum konturiert – je nach Unterrichtsmaterial soll die Darstellung eines Verstehens, die Erklärung eines Verstehens, die Argumentation für ein Verstehen oder die Darstellung der Genese des Verstehens im Vordergrund stehen.

Daran schließt sich die Vermutung an, dass die Reduktion der Rezeptionsprozesse wie auch des interpretatorischen Handelns durch das Schreibformat des Aufsatzes zumindest mitbedingt ist. Doch bereits an dieser Stelle wird erkennbar, dass die Problematik – insofern man eine solche Reduktion denn als problematisch auffassen möchte – keinesfalls allein durch das Aufsatzformat bedingt ist. Vielmehr scheint sowohl der Umgang mit Rezeptionsprozessen als auch mit dem Schreiben über Literatur durch einen allgemeinen Denkraum bedingt, der zwischen Interpretationsprozessen und -handlungen nicht klar unterscheidet und damit bei der Gestaltung didaktischer Settings einmal auf Konzepte aus dem einen, einmal auf Konzepte aus dem anderen Bereich zurückgreift. Eine solche Vermischung der Hinsichten spiegelt sich letztlich im Sprachgebrauch von „interpretieren“ und „Interpretation“ sowie anderer einschlägiger Operatoren wider, die je nach Kontext auf den Verstehensprozess oder die Verschriftlichung von Interpretation bezogen werden. Dies ist kein „Fehler“ der Lehrmittel, sondern bereits im Operatorenbegriff selbst angelegt. Entsprechende Unsicherheiten sind somit im fachdidaktischen Diskurs selbst zu erkennen. Nicht nur die Mehrdeutigkeit zentraler Operatoren ist hier zu nennen, sondern auch die Diskussion um den Zweck des Interpretationsaufsatzes (vgl. Abschnitt 2.3).

4.4 Beantwortung der Untersuchungsfragen

(1a) Welche Konzepte der Interpretation sind in den ausgewählten Lehrmittelsequenzen hinsichtlich des Interpretationsprozesses in didaktischer Hinsicht als leitend erkennbar?

Interpretieren wird vornehmlich als ein Prozess zur Erfassung des propositionalen Gehalts eines literarischen Textes gesehen. Dabei kann ein Primat der Analyse und der Kontextualisierung festgestellt werden. In diesen Zusammenhang lässt sich auch das besonders häufige Vorkommen von Artefakt- und Sachwissen einordnen, die jeweils bei der Analyse bzw. bei der Kontextualisierung hinzugezogen werden. Alltags- und Sinnwissen werden hingegen kaum ausdrücklich in die Aufgabenstellungen einbezogen. Es scheint vorausgesetzt, dass die Angliederung gelesener Texte an die Sinnsysteme der Schüler*innen ohne weitere Hilfestellung gelingt.

(1b) Welche Konzepte der Interpretation sind in den ausgewählten Lehrmittelsequenzen hinsichtlich der Handlungsorientierungen der Interpretation in didaktischer Hinsicht als leitend erkennbar?

Handlungskonzepte sind nur ansatzweise und implizit erkennbar, Lernaufgaben werden nicht ausdrücklich auf die Schulung dieser ausgerichtet. Die meisten der erkennbaren Illokutionen entsprechen dem explanativen Handlungstypus, dies gilt sowohl für die vorstellbaren Situationen der Anschlusskommunikation als auch für die Muster schriftlichen Interpretierens. Auffällig ist des Weiteren, dass die meisten der vorkommenden Handlungsmuster das Thema der Interpretation zumeist beim Interpretandum sehen, das Interpretament soll entsprechend als Rhema in die Interpretationsaussage eingebunden werden. Thomas Zabka beschreibt in seiner *Pragmatik der Literaturinterpretation* aber auch das umgekehrte Verhältnis von Interpretandum und Interpretament.

(2) Wie wird die Geltung von Interpretationsaussagen begründet?

Insofern Handlungsorientierungen auf der Metaebene nicht verhandelt werden, ist auch die Geltung von Interpretationsaussagen nicht ausdrücklich Thema. Es werden durchaus Kriterien einer guten schriftlichen Interpretation vorgelegt, doch diese beziehen sich primär auf die Differenziertheit und Angemessenheit der Überlegungen und nicht auf einen kommunikativen Rahmen.

(3) Welche Textnormen sind mit dem Interpretationsaufsatz verbunden? Lassen sich Übereinstimmungen oder Zusammenhänge mit der Prozess- und Handlungsdimension der Interpretation erkennen?

Die schriftliche Interpretation wird von den Autor*innen der Lehrwerke nicht als eine genuine Kommunikation über literarische Texte verstanden. Es geht um die Darlegung des Textverstehens zur Dokumentation eines Könnens. Je nach Material zeigen sich hier folgende Varianten, die jedoch nicht deutlich konturiert hervortreten: das Textverständnis soll entfaltet werden, es soll erklärt werden, es soll begründet werden, es soll den Verstehensprozess und seine Genese abbilden.

Zwischen den auf der Grundlage der Lehrmaterialien angeleiteten Rezeptionsprozessen und einem möglichen interpretatorischen Handeln ist damit eine Rückkopplung zu erkennen, da die Anleitung der Verstehensprozesse auf das im Aufsatz ausdrücklich Dargestellte reduziert wird. Insofern im Interpretationsaufsatz außerdem die Genese des Textverstehens Thema sein soll, wird die Prozesshaftigkeit des Verstehens auf den Aufsatz und seinen Inhalt übertragen.

(4) Inwiefern können Zusammenhänge mit den theoretischen Überlegungen im ersten Kapitel hergestellt werden?

In den Kapiteln 1 und 2 ist neben den begrifflichen Unterscheidungen, die die Grundlage für die Inhaltsanalyse der ausgewählten Lehrmittelsequenzen bildeten (hauptsächlich die Unterscheidung von Interpretationsprozess und Interpretationshandlung), auch herausgearbeitet geworden, dass der Interpretationsbegriff bereits in den BS AHR begrifflichen Verschiebungen unterliegt. Die Gegenüberstellung der Standards zur Auseinandersetzung mit Literatur, die ein Modell der literarischen Rezeptionskompetenz beschreiben, auf der einen mit dem Konzept des erklärend-argumentierenden Schreibens auf der anderen Seite lässt bereits eine solche Verschiebung erkennen. Denn den Standards kann das Bestreben abgelesen werden, dass die Schüler*innen sich auch als Personen zum literarischen Text verhalten und diesen literarischen Wertungen unterziehen sollen (vgl. BS AHR, S. 18f.). Das Format des erklärend-argumentierenden Schreibens stellt hingegen die intersubjektive Vermittlung von Interpretationsergebnissen unter Einbezug von „Ideengehalt, gattungs- und epochenspezifischen Merkmalen sowie literaturtheoretischen Ansätzen“ in den Vordergrund (vgl. ebd., S. 17 sowie zur Darlegung des Aufgabenformats „Interpretation literarischer Texte“,

ebd., S. 24) und präsentiert damit im Rahmen der Schreibform ein in Teilen anders konturiertes Verständnis der Interpretation. Dieses ist mit dem Aspekt der Intersubjektivität um einen kommunikativen Aspekt ergänzt, lässt aber keinen Bezug mehr zu personalen Aspekten der Literaturinterpretation erkennen. Eine weitere Fokussierung erfährt der Begriff der Interpretation dann durch die Definition des Operators „interpretieren“ (vgl. Operatorenliste des IQB), insofern hier nur noch von der Darstellung einer „schlüssigen (Gesamt-)Deutung“ die Rede ist, die „auf der Grundlage einer Analyse im Ganzen“ oder der „aspektorientiert[en] [Erschließung]“ von „Sinnzusammenhängen“ (ebd.) zu bewerkstelligen sei. Hier ist eine deutliche Akzentverschiebung zu erkennen, indem die Herstellung textimmanenter Zusammenhänge als die für die Interpretation allein relevante Rezeptionstrategie genannt wird (vgl. Abschnitte 2.1 und 2.2). Im betreffenden Abschnitt konnte nachgewiesen werden, wie diese Verschiebung des Interpretationsbegriffs auf eine weitere Problematik, nämlich die der Doppeldeutigkeit vieler Operatoren, trifft. So bezieht sich der Operator „interpretieren“ je nach Aufgabenkontext auf die Textrezeption oder auf die Textproduktion, in die dann eine Textrezeption eingeschrieben ist. Dass beide Hinsichten der Interpretation im Operator „interpretieren“ nicht unterschieden werden, kann auch für die untersuchten Lehrmittelsequenzen festgestellt werden: Die Rezeption literarischer Texte wird fokussiert auf ihre Analyse und Kontextualisierung. Literarische Wertung, ästhetische Erfahrung und persönliche Bezugnahmen zum Gelesenen werden hingegen kaum angeleitet, auch dann nicht, wenn die Lernsituation gar nicht die Verschriftlichung der Ergebnisse zum Ziel hat. Der Interpretationsaufsatz wird im Vergleich zu den BS AHR kaum kommunikativ konturiert, wobei noch einmal betont sein soll, dass die Konzeption der ausgewählten Lehrmittel zeitlich vor der Veröffentlichung der BS AHR lag. Kommunikative Handlungsmuster sind im Vollzug der Interpretationstexte zum Teil zu erkennen, jedoch mit verschiedenen Akzentuierungen. Kommunikativ-erklärende Muster kann man durchaus feststellen – sie werden aber auf der Metaebene nicht als solche verhandelt. Tatsächlich kommen in den untersuchten Interpretationstexten insgesamt nur wenige Beispiele sprachlichen Argumentierens vor. Das Konzept ist in seiner gesamten Gestalt (Aufbauerfordernisse und Qualitätsvorstellungen) nicht auf eine Kommunikationssituation ausgerichtet und scheint insgesamt eher traditionellen Vorstellungen des Formats zu folgen.

Im zweiten Kapitel ist auch die Kontroverse um den Interpretationsaufsatz referiert worden (vgl. Abschnitt 2.3). Im Ergebnis ergab sich die Frage, welchem Ziel das Schreiben über Literatur vorrangig zugeordnet sein soll – der Dokumentation von Arbeitsergebnissen, seiner heuristischen oder seiner kommunikativen Funktion? Im Zuge der Analyse der Lehrmittel ist noch deutlicher geworden, dass diese Frage zu entscheiden ist. Denn die Art und Weise, wie die Aufsatzpraxis letztlich in Lernprozesse eingebunden ist, lässt nicht erkennen, dass man auf ein spezifisches heuristisches Potential der Schreibform abhebt.

Es ist festzuhalten: In didaktischer Hinsicht stellt es sich deutlich als ein markantes Problem heraus, dass nicht ausreichend zwischen Interpretationsprozessen und Interpretationshandlungen unterschieden wird.

5 Interpretationskonzepte der Lehrkräfte

5.1 Untersuchungsfragen

- (1) Bezieht sich das Interpretationsverständnis der Lehrkräfte eher auf den Prozess oder auf die Handlungsdimension der Interpretation? (Prozessdimension und Handlungsdimension des Interpretierens)
 - Wie werden „analysieren“ und „interpretieren“ konzeptionalisiert?
 - Welche Explizitheitsgrade der Konzepte sind im Sprachgebrauch der Proband*innen erkennbar?
 - Welchen Stellenwert schreiben Lehrkräfte der Analyse von literarischen Texten zu? Welchen Stellenwert den Verfahren der Handlungs- und Produktionsorientierung?
- (2) Welche Kriterien gültiger Interpretationsaussagen werden genannt? (Handlungsdimension des Interpretierens)
 - Welche inhaltlichen Qualitätskriterien von Interpretation werden benannt?
 - Welche Explizitheitsgrade sind im Sprachgebrauch der Proband*innen erkennbar?
- (3) Haben Lehrkräfte ein klares Verständnis vom Produktcharakter des Interpretationsaufsatzes? (Handlungsdimension des Interpretierens)
 - Welchen Stellenwert schreiben Lehrkräfte dem Produkt Interpretationsaufsatz für ihre Unterrichtsarbeit zu?
- (4) Welche interpretationsbezogenen Überlegungen äußern Lehrkräfte in Bezug auf das Gespräch über literarische Texte? (Prozess- und Handlungsdimension der Interpretation)
- (5) Welche Handlungstypen der Interpretation spiegeln sich in den Äußerungen der Lehrkräfte über literarische Texte? (Handlungsdimension des Interpretierens)
 - Welche Interpretationshandlungen vollziehen die Proband*innen?
 - Welche Handlungsschemata finden in der Rede über literarische Texte Umsetzung?
 - Welche Verweisungsmodi kennzeichnen die Interpretationsaussagen?

5.2 Zur Konzeption der Interviews

5.2.1 Eckpunkte der Interviews mit den Lehrkräften und den Schüler*innen

Folgende Grundentscheidungen bestimmten die Konzeption der Schüler*innen- und Lehrer*inneninterviews (vgl. Kapitel 3):

- Zum Einstieg in das Interview: Die Schüler*innen sowie die Lehrer*innen werden gebeten, über einen selbst ausgewählten literarischen Text zu sprechen.
- Zum Einsatz kommen sollen Erzählaufforderungen aus dem Bereich der narrativen Interviewtechnik, um die Themen der Proband*innen in Bezug auf die Forschungsfrage zu erschließen.
- Konzeptionell folgen die Interviews einem teilstandardisierten Leitfaden, sodass verschiedene Themenbereiche abgedeckt werden können. Grundlage für die Erstellung des Leitfadens bilden die aus der Lehrmittelanalyse gewonnen Hypothesen.
- Neben den offenen Erzählaufforderungen sollen vor allem gegenstandsbezogene „Was“-Fragen zum Einsatz kommen sowie auf die Erfahrung zielende „Wie“-Fragen.
- Den Interviewten soll so viel Raum wie möglich gegeben werden, sodass sie das für sie subjektiv Relevante zum Thema verbalisieren können (Prinzip Offenheit). Hieraus begründet sich auch, dass der Leitfaden offen sein soll für Fragestellungen, die sich erst in der konkreten Interviewsituation mit einzelnen Teilnehmenden ergeben.
- Die Proband*innen sind Lehrkräfte an unterschiedlichen Schulen. Sie sind zum Zeitpunkt der Erhebung unterschiedlich lang im Dienst. Es handelt sich sowohl um Männer als auch um Frauen.

Die Interviewaussagen der folgenden Lehrkräfte wurden einbezogen¹¹⁹:

Ü 24: Teilnehmende Lehrkräfte

Land	L1 5-10 Dienstjahre weiblich 49:13 min	L2 5-10 Dienstjahre männlich 42:13 min	L3 20-25 Dienstjahre weiblich 37:00 min	-
kleine Stadt	L4 10-15 Dienstjahre weiblich 1:00:00 h	L5 10-15 Dienstjahre weiblich 36:41 min	L6 20-25 Dienstjahre männlich 39:26 min	-
Stadt	L7 1-5 Dienstjahre weiblich 26:42 min	L8 10-15 Dienstjahre weiblich 24:49 min	L9 15-20 Dienstjahre männlich 44:38 min	L10 30-35 Dienstjahre männlich 30:48 min

5.2.2 Zum Aufbau der Interviews

Der Aufbau der Interviews ist nicht nur hinsichtlich der Interviewtechnik zu kommentieren, sondern auch in Bezug auf die inhaltliche Logik, der die Interviewfragen folgten. Der Leitfaden der Interviews mit beiden Proband*innengruppen sollte ein vergleichbares inhaltliches Setting schaffen, sodass mögliche Zusammenhänge im Nachdenken über Literatur zwischen den Schüler*innen und ihren Lehrer*innen erfasst werden konnten.

Es ist zu betonen, dass den beteiligten Lehrkräften keine Informationen über das Forschungsinteresse der Arbeit vorlagen. Sie hatten lediglich eine Information darüber erhalten, dass der Literaturunterricht und das Schreiben über Literatur Gegenstand der Untersuchung sind.¹²⁰

¹¹⁹ Mit Angabe von Dienstjahren und Interviewlänge. Um einer weitestgehenden Anonymisierung Rechnung zu tragen, wurde die Lehrkräfte mit Ziffern versehen. Aus stilistischen Gründen werde ich dennoch besitzanzeigende Pronomen verwenden. Es ist unbedingt zu vermerken, dass sich das Geschlecht der Lehrkräfte nicht als signifikant erwiesen hat.

¹²⁰ Im Anhang zu diesem Kapitel kann die Vereinbarung mit den Proband*innen eingesehen werden.

Der Kontaktaufnahme (Interviewabschnitt A, vgl. Leitfaden im Abschnitt 5.2.3) und einer allgemeinen inhaltlichen Orientierung folgend, widmete sich der erste für die Erhebung relevante Abschnitt der Interviews der Erfahrungswelt Literatur unabhängig von den Aufgaben, die Lehrkräfte als Vermittler*innen von Literatur in der Schule übernehmen (Interviewabschnitt B). Zugleich sollten sie in dieser Phase des Interviews dazu angeregt werden, über einen oder mehrere im Vorfeld der Interviewsituation nach eigenen Kriterien gewählte(n) literarische(n) Text(e) zu sprechen, sodass Handlungsmuster des Interpretierens erfasst werden konnten. Fragen, die diesen Themenbereich betreffen, sollten an dieser Stelle allen anderen vorangestellt werden, um die Äußerungen der Proband*innen inhaltlich möglichst wenig zu beeinflussen. Im Vergleich zur Pilotierung lag im Vorgehen eine Veränderung vor, denn die Auswahl eines literarischen Textes wurde nun von mir verbindlich erbeten. Die Veränderung ist damit zu begründen, dass in der Pilotierung nur wenige Lehrkräfte einen Text für die Interviewsituation auswählten. Welchen Gründen sie für die Auswahl den Ausschlag gaben, war den Lehrkräften überlassen.

Der nächste Abschnitt C fokussierte thematisch auf den Interpretationsraum Schule.¹²¹ Die Frage, welche Themen die Lehrkräfte beschäftigen, wenn sie an den Literaturunterricht denken, ist sehr offen und ermöglichte den Interviewten deshalb eigene Themensetzungen. Ich war davon ausgegangen, dass Interpretation in diesem Abschnitt eher implizit thematisiert würde, indem die Proband*innen zum Beispiel über die Auswahl von Lektüren, Aufgabenformaten, Erfahrungen im Unterricht usw. sprechen. Erneut wurde in diesem Abschnitt das Gespräch auf einzelne literarische Texte und den Unterricht, in dem diese behandelt wurden, gelenkt. Meine Absicht war, auf diese Weise Überlegungen zur Unterrichtsmethodik und Textauswahl in Erfahrung zu bringen. Weiterhin wurden erneut Leitfragen zu konkreten literarischen Texten gestellt, die im Unterschied zu den Texten, über die in Abschnitt B gesprochen wurde, eindeutig in einem unterrichtlichen Zusammenhang standen: Welche Handlungsmuster prägen im Vergleich die Rede über diese Texte? Dies ist eine der Fragen, denen die Auswertung nachging.

¹²¹ In der Pilotierung wurde das Interview mit der Aufforderung begonnen, von einer schulischen Interpretationssituation zu erzählen, an die sich die Teilnehmenden erinnern können. Mit dieser Fragestellung taten sich jedoch alle teilnehmenden Lehrkräfte schwer, sodass für die Hauptaufhebung eine Veränderung vorgenommen wurde.

Erst mit dem nun folgenden Abschnitt D wurde das Gespräch spezifisch auf den Interpretationsbegriff gelenkt. Es sollte dabei ausdrücklich um die Metaebene gehen – im Unterschied zu den bisherigen Leitfragen, bei denen das Interpretationsverständnis implizit Thema war, z. B. über Unterrichtsmethodik, Textauswahl oder die vollzogenen Aussagen zu den literarischen Texten. Der ausdrücklichen Aufforderung zur Definition folgten nun Leitfragen, die das Interpretieren in einen Zusammenhang mit dem Unterricht und dem Gespräch über Literatur stellten und schließlich zum Schreiben über Literatur voranschritten. Auch in diesem Zusammenhang wurde eine Definitionsleistung eingefordert, indem ausdrücklich auf die häufige Aufgabenstellung „Interpretieren Sie den Text“ eingegangen wurde und die Lehrkräfte klären sollten, wodurch die Schüler*innen nach ihrer Auffassung diese Aufgabenstellung erfüllen.

Den Abschluss bildeten Erzählaufforderungen, die das Verhältnis der Proband*innen zur ihrem Beruf und zu ihrer privaten Lesepraxis betreffen (Interviewabschnitt E). Diese Themen standen nicht eigens im Forschungsinteresse. Ich betrachte sie aber als sinnvolle Ergänzung für meine Thematik.

Ergänzend sei ausdrücklich darauf hingewiesen, dass keine Forschungsfrage allein auf der Grundlage einer einzelnen Antwort der Interviewten beantwortet wurde. Das Konzept der Interviews sieht vor, dass mehrfach Bezüge zwischen den einzelnen Untersuchungsfragen und den Interviewabschnitten bestehen.

Betonen möchte ich an dieser Stelle ebenfalls, dass sich die Leitfragen zu den Untersuchungsfragen (3) und (4) im hinteren Teil des Interviews befinden, weil die Proband*innen in ihren Überlegungen nicht durch die Leitfragen selbst gelenkt werden sollten.

5.2.3 Der Leitfaden

In der Durchführung der Interviews wurde die geplante Struktur bei allen Proband*innen eingehalten. Gleiches gilt für die Reihenfolge der Impulse. Auch ihr Wortlaut entsprach im Wesentlichen der Planung.

In den Leitfaden wurden auch mögliche Ergänzungsfragen aufgenommen. Diese sind druckgrafisch durch eine unterordnende Liste abgesetzt.

Ü 25: Leitfaden der Interviews mit den Lehrkräften

(A) Erste Kontaktaufnahme in der konkreten Interviewsituation

Hallo./Guten Tag.

Zunächst möchte ich mich bei Ihnen ganz ausdrücklich bedanken, dass Sie sich für dieses Interview zur Verfügung stellen.

Inhaltlich habe ich ja bereits angedeutet, worum es geht. Die Literatur und das Schreiben über Literatur sind zentrale Gegenstände des Deutschunterrichts. Sie haben sicher schon zahlreiche Unterrichtseinheiten unterrichtet. Für mich ist in diesem Gespräch vor allem Ihre Rolle als erfahrene Lehrkraft wichtig, die schon viel erlebt und gesehen hat.

Das Gespräch wird ca. 30 Minuten dauern. Ich werde es aufnehmen.

Sind Sie bereit? Haben Sie Fragen?

Dann schalte ich jetzt das Aufnahmegerät ein.

(B) Einstieg: „Von einem literarischen Text erzählen“

Erzählaufforderung/Fragen	Bezug zu den Untersuchungsfragen	Kommentar zum Vorgehen
<p>Ich habe Sie gebeten, einen literarischen Text mitzubringen. Welchen Text haben Sie mitgebracht?</p> <p>Erzählen Sie mir von diesem Text.</p> <p>Weshalb haben Sie diesen Text ausgewählt?</p> <p>- - -</p> <ul style="list-style-type: none"> • Welche Bedeutung hat der Roman, das Drama etc. ... für Sie? Was gefällt Ihnen besonders? • Inwiefern hat der Text auch eine persönliche Bedeutsamkeit für Sie? 	<p>Erfahrung der Lebenswelt „Literatur im Allgemeinen“</p> <p>Interpretationspragmatik</p> <p>Verweisungsmodus</p>	<p>Der narrative Teil steht am Beginn des Interviews. Das offene Erzählen soll es den Proband*innen ermöglichen, eigene Themen zu setzen. Weiterhin ermöglicht der Erzählimpuls das Formulieren von Interpretationsaussagen anhand eines konkreten Textes in einer Gesprächssituation, die sich kommunikativ erheblich vom Interpretationsaufsatz unterscheidet. Interessant ist, welche Auswahlgründe die Lehrkräfte angeben.</p> <p>- - -</p> <p>Diese Fragen dienen zur Ergänzung, wenn ein*e Proband*in von sich aus die (persönliche) Bedeutsamkeit eines literarischen Textes anspricht, denn sie hat die Präsupposition, dass der Text eine Bedeutung hat. Daher die allgemeinere Frage nach der Begründung.</p>

(C) Interpretationsraum in der Schule im Allgemeinen		
Erzählaufforderung/Fragen	Bezug zu den Untersuchungsfragen	Kommentar zum Vorgehen
Was beschäftigt Sie, wenn Sie über den Literaturunterricht nachdenken?	Literaturunterricht	Der offene Erzählimpuls erlaubt nun die Setzung von Themen bezogen auf den Literaturunterricht. Die Lehrkräfte können auf verschiedenen Ebenen antworten, z. B. Probleme mit den Schüler*innen, Sinnhaftigkeit des Tuns usw.
<p>Welchen literarischen Text haben Sie zuletzt mit Ihren Schüler*innen gelesen?</p> <p>Was ist das für ein Text?</p> <p>Erzählen Sie mir von Ihrem Unterricht zu diesem konkreten Text.</p> <p>Nach welchen Kriterien wählen Sie Texte für die Schullektüre aus?/Warum haben Sie diesen Text ausgewählt? Hat er Ihre Erwartungen erfüllt? - - -</p> <ul style="list-style-type: none"> • Steht für Sie die persönliche Bedeutsamkeit eines Textes im Vordergrund oder seine didaktische Eignung? 	<p>Literaturunterricht (Methodik, Wahrnehmung der Schüler*innen, Relevanz von Leistungsüberprüfungen)</p> <p>Interpretationspragmatik Verweisungsmodus</p>	<p>Erwartet wird, dass Interpretationsaussagen über den Unterrichtsgegenstand formuliert werden. Weiterhin interessant ist, auf welcher Ebene (Methode, Verhältnis von Lern- und Leistungssituation bzw. Prozess, Geltung, Handlung) die Lehrer*innen ihren Unterricht beschreiben und sich zu dem konkreten literarischen Text äußern.</p>

(D) Begriff der Interpretation - Interpretationsraum Schule		
Erzählaufforderung/Fragen	Bezug zu den Untersuchungsfragen	Kommentar zum Vorgehen
Was ist eine Interpretation für Sie?	Interpretieren allgemein/Prozess- und Handlungsdimension des Interpretierens	Die Proband*innen werden zu einer Definition ihres Interpretationsverständnisses aufgefordert.
Was gefällt Ihnen am Interpretieren? Was nicht?	Interpretieren allgemein/Prozess- und Handlungsdimension des Interpretierens	Diese Frage ist nicht nur dahingehend interessant, dass die Proband*innen ihr Verständnis der Interpretation äußern, sondern auch ihre Wertungen zum Ausdruck bringen. Analog zu den Schüler*innen ist relevant, ob die Interviewten von sich aus einen Zusammenhang zum Schreiben über Literatur herstellen.
<p>Was machen Sie, wenn Sie im Deutschunterricht interpretieren?</p> <p>Erzählen Sie mir, wie ein typisches Gespräch über Literatur verläuft.</p> <p>Wie würden Sie ihre eigene Rolle darin beschreiben?</p> <p>Worin besteht die Rolle der Schüler*innen?</p>	Interpretationspragmatik	<p>Von Interesse ist, wie die methodische Gestaltung des Deutschunterrichts wahrgenommen wird. Diese kann sich auf den Prozess der Interpretation und/oder auf die Interpretationspragmatik beziehen. Schließlich sollen die Antworten der Proband*innen auch auf den sich in ihnen artikulierenden Geltungsanspruch der Interpretation untersucht werden.</p> <p>Besonders interessant ist hier: Selbstverständnis und Bedeutung der Lehrkraft für den Gesprächsverlauf.</p>

<p>Erzählen Sie mir von den Interpretationsaufsätzen Ihrer Schüler*innen.</p> <p>Was ist Ihnen in Bezug auf diese Textsorte besonders wichtig für die Unterrichtsarbeit? / Welche Schwerpunkte setzen Sie im Aufsatzunterricht?</p> <p>„Interpretieren Sie den Text“ ist eine Standardformulierung in Klausuren. Wodurch lösen die Schüler*innen diese Aufgabe ein?</p> <p>Was fällt Ihren Schüler*innen leicht/schwer?</p> <p>Finden Sie es gut, dass die Schüler*innen Interpretationsaufsätze schreiben müssen?</p>	<p>Schreiben über Literatur</p>	<p>Der Komplex dieser Fragen versucht das Nachdenken der Lehrperson in Bezug auf den Interpretationsaufsatz zu erfassen. Insbesondere die auf eine Wertung zielende Frage offenbart, wie differenziert das Verständnis der Lehrpersonen bzgl. der Textsorte ist.</p> <p>Mit der Frage nach den Beurteilungskriterien soll ein Vergleich mit den bereits artikulierten Interpretationsverständnissen möglich gemacht werden.</p>
--	---------------------------------	---

(E) Haltung zur Profession, private Lesepraxis, einen Abschluss finden		
Erzählaufforderung/Fragen	Bezug zu den Untersuchungsfragen	Kommentar zum Vorgehen
<p>Unterrichten Sie gerne Literatur? Was macht für Sie das Besondere Ihres Berufs aus?</p> <p>Was möchten Sie gerne erreichen bei Ihren Schüler*innen?</p>	Verhältnis zum Beruf	<p>Angestrebt wird eine Reflexion auf der Metaebene. Es wird sich zeigen, ob und inwieweit die Lehrpersonen an dieser Stelle noch einmal auf das Interpretieren eingehen.</p> <p>Ermöglicht werden soll eine bessere Einschätzung der Lehrperson, indem ihre private Lesepraxis erfragt wird.</p>
<p>Welche Texte lesen Sie privat?</p> <p>---</p> <ul style="list-style-type: none"> • Erzählen Sie von einem Text, den Sie zu Hause gelesen haben. <p>---</p> <p>Mit wem sprechen Sie über die Texte, die Sie privat lesen?</p>	<p>Interpretationsraum Schule im Allgemeinen</p> <p>Verweisungsmodus</p>	<p>Die erneute Frage nach einem gelesenen literarischen Text soll vor allem dann greifen, wenn sie sich im Intervieweinstieg kaum geäußert haben.</p>
<p>Jenseits aller Vorschriften der Bildungsadministration - wenn Sie sich etwas wünschen könnten, was hätten Sie gerne im Deutschunterricht, speziell im Literaturunterricht, anders?</p>	Verhältnis zum Tätigkeitsfeld	
<p>Möchten Sie zu dem Thema noch etwas sagen?</p> <p>Vielen herzlichen Dank!</p>		Abschließende Frage

5.3 Zur Kodierung der erhobenen Daten

5.3.1 Allgemeine Regeln der Inhaltsanalyse

Im dritten Kapitel habe ich die gesuchte Größe „Interpretationskonzepte“ näher als eine Kategorie domänenspezifischen Wissens erfasst, die nicht eindeutig von den Überzeugungen der Proband*innen zu trennen ist. Interpretationskonzepten wohnt damit eine subjektive Dimension inne, die ich weiter über die Kategorie des Sinns beschreiben möchte. Diese Kategorie trägt dem Umstand Rechnung, dass Menschen – in diesem Falle Lehrkräfte und ihre Schüler*innen – in einem Gefüge sowohl miteinander als auch mit den ihr Handeln rahmenden Institutionen stehen. Sie macht es möglich, verschiedene Explizitheitsgrade von Interpretationskonzepten anzunehmen. Ermittelt werden sollten diese, wie eben dargelegt, über ein teilstandardisiertes Leitfadenterview. An dieser Stelle ist Thema, auf welche Weise die inhaltsanalytische Auswertung der erfassten Daten gelingen konnte.

Das Interview sah verschiedene Zugänge zum Gegenstand Interpretation vor. Neben Aufforderungen zur ausdrücklichen Definition („Was ist eine Interpretation für Sie?“ und „Interpretiere den Text – wodurch erfüllen Ihre Schüler*innen diese Aufgabe?“) wurden die Lehrkräfte auch dadurch angehalten, über Interpretation zu sprechen, dass sie gebeten wurden, Überlegungen zu ausgewählten literarischen Texten zu formulieren und über verschiedene Aspekte ihres Unterrichts zu sprechen (in dieser thematischen Abfolge: Unterricht allgemein, Gespräch über Literatur, Interpretationsaufsätze). Erfasst werden sollten so Konzepte der Interpretation, die sowohl die Prozess- als auch die Handlungsdimension betreffen.

Folgende allgemeine Herangehensweise möchte ich an dieser Stelle betonen: Die Inhaltsanalyse erfolgte auch hier über die Bildung von Kategorien. Die ermittelten Profile der Proband*innen finden auf der Grundlage von Übersichten, die die absolute Anzahl der zugeordneten Kategorien (K) zusammenstellen, nähere Erläuterung. Die Kodierung der Daten erfolgte dabei in der Regel auf den einzelnen Gedankengang bezogen, nicht auf die absolute Anzahl an Vorkommnissen. Grundlage für die Einschätzung, wann ein neuer Gedankengang vorliegt, war die Thema-Rhema-Struktur der einzelnen Antworten. Eine Ausnahme von der auf den Gedankengang bezogenen Kodierung bildete die Erhebung

der Verweisungsmodi (vgl. Abschnitt 5.3.5.1). Aufgrund des Charakters des Leitfadeninterviews, das Nachfragen des Interviewers zuließ, kann die absolute Anzahl der Kategorien jedoch nur eine heuristische Funktion haben, sodass die Ergebnisse der Inhaltsanalyse letztlich allein im interpretativen Prozess gewonnen werden konnten. Zugleich wurde als aussagekräftig gewertet, wenn einzelne Kategorien nicht oder in sehr hoher Anzahl vorkommen. Hieraus kann gefolgert werden, dass diesen Kategorien eine große bzw. keine Relevanz zugeschrieben wird (vgl. Abschnitt 3.3.5).

Betonen möchte ich an dieser Stelle weiterhin, dass die Ausführungen der Lehrkräfte nicht auf umfassende Systematik geprüft werden können. Das wäre der Interviewsituation, in der sie getätigt wurden, nicht angemessen. Dennoch geben ihre Antworten auf die Redeimpulse Aufschluss über interne Unterscheidungen und die Explizitheit ihres Nachdenkens. Von Interesse waren daher auffällige Eindimensionalitäten, Widersprüche, Lücken innerhalb der einzelnen Darstellungen sowie Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Antworten der Proband*innen.

Rückblickend lassen sich zwei Verhaltensweisen im Umgang mit der Interviewsituation durch die Lehrkräfte erkennen: Sie erlebten die Situation zum Teil als Leistungssituation. Gleichzeitig waren während oder rund um die Aufnahme deutliche Vertrauensbekundungen erkennbar. Alle waren im Vorfeld über das Thema der Interviews, „Literaturinterpretation in der Oberstufe“, informiert; Einsicht in die Forschungsfragen hatten sie aber nicht.

Die Darstellung richtet sich in diesem Kapitel zunächst an den Untersuchungsfragen aus (vgl. Abschnitt 5.1), um die Ergebnisse dann abschließend zusammenzuführen und weiter einzuordnen.

5.3.2 Untersuchungsfrage 1

5.3.2.1 Kategorien zur Erfassung des Prozessverständnisses

Erforscht werden sollte nicht nur die schwerpunktmäßige Konzeptionalisierung des Interpretationsbegriffs, sondern auch die weitere Explizierung seiner beiden Dimensionen. Die Prozess- und die Handlungsdimension der Interpretation konnten dabei implizit besonders über folgende Leitfragen erfasst werden:

- „Was beschäftigt Sie, wenn Sie über den Literaturunterricht nachdenken?“ (Abschnitt C)
- „Erzählen Sie mir von Ihrem Unterricht zu diesem konkreten Text.“ (Abschnitt C)
- „Nach welchen Kriterien wählen Sie Texte für die Schullektüre aus?“ (Abschnitt C)
- „Was ist eine Interpretation für Sie?“ (Abschnitt D)
- „Was gefällt Ihnen am Interpretieren? Was nicht?“ (Abschnitt D)
- „Was machen Sie, wenn Sie im Deutschunterricht interpretieren?“ (Abschnitt D)

Diese Fragestellungen machen sich den Zusammenhang von gewählten Unterrichtsmethoden und Konzepten der Interpretation zunutze. Mitunter konnte auch auf Antworten zurückgegriffen werden, die sich auf den Unterricht zum Interpretationsaufsatz beziehen, indem hier seitens der Proband*innen Rezeptionsprozesse ebenfalls Thema waren (Abschnitt D).

Gleichwohl musste damit gerechnet werden, dass das Nachdenken über den eigenen Unterricht nicht ausschließlich über den Konzeptbezug erfolgt. Gemäß des hermeneutischen Charakters meiner Arbeit war es unabdinglich, einzelne Aussagen stets im Kontext mit anderen zu betrachten, etwa im Zusammenhang mit der Frage, welche Schwerpunkte von einzelnen Proband*innen aus welchen Gründen gesetzt werden. Entsprechende Indizien sind beispielsweise: Mehrfachnennungen bzw. wiederholtes Vorkommen einzelner Themen im gesamten Interviewverlauf. In Bezug auf das Prozessverständnis der Interpretation wurden klärend weiterhin die Wissenskategorien einbezogen, insofern Wissen im Theorieteil als eine zentrale Größe von Interpretationsprozessen erfasst werden konnte. Schließlich spielt schon bei der ersten Untersuchungsfrage der Sprachgebrauch der Proband*innen eine erhebliche Rolle: Welche Worte fanden die Lehrkräfte, um das interpretatorische Tun zu benennen? Dies gilt insbesondere für Metaphern, mit denen Interpretationsverständnisse ins Bild gesetzt werden und die als komplexe Denkfiguren nicht nur die Prozessebene, sondern auch die Handlungsebene des Interpretierens implizit zum Ausdruck bringen. Dass letztlich davon auszugehen ist, dass Konzepte mehrheitlich eher im impliziten Modus Thema sind, ist eine Vermutung, die sich aus den Ergebnissen der Lehrmittelanalyse ergibt. Für die untersuchten Materiali-

en konnte festgestellt werden, dass die Metaebene des Interpretierens kaum thematisiert wird. Dies gilt dort insbesondere für die Handlungsdimension der Interpretation.

Folgende deduktiv ermittelte Kategoriengruppen wurden zur Beantwortung der ersten Untersuchungsfrage einbezogen:

- „Wissen“ mit den Kategoriengruppen „Alltagswissen“, „Artefaktwissen“, „Sachwissen“, „Sinnwissen“
- „Interpretieren als/Interpretieren ist“ mit der Kategoriengruppe „Prozessdimension der Interpretation“
- „Handlungsdimension der Interpretation“ mit der Kategoriengruppe „Illokutionäre Interpretationshandlungen (Metaebene)“
- „Handlungsdimension der Interpretation“ mit der Kategoriengruppe „Operatoren des Handelns“

Zum Teil entsprechen die Kategorien damit den bereits in der Analyse der Lehrmaterialien ermittelten. Dennoch gibt es im Detail Unterschiede, auf die ich hier eingehen möchte.

Zunächst zu den Wissenskategorien: Die Untersuchung der Interviews wie auch der Schüler*innenaufsätze (die in Kapitel 6 Thema sind) ergab, dass eine weitere Ausdifferenzierung der genannten Unterkategorien sinnvoll ist, um die Wissensbezüge noch genauer ermitteln zu können. Dies betrifft einmal die Kontexte, die durch den Einbezug unterschiedlicher fachlicher Domänen genauer erfasst werden sollen (vgl. Ü 26). Interessant ist eine weitere Spezifizierung auch bezüglich des Artefaktwissens, insbesondere, weil so spezifischer beschrieben werden kann, welches Wissen über die Gestalt literarischer Texte im Zusammenhang mit den einzelnen Rezeptionsmethoden oder Verstehensstrategien genannt werden. Insgesamt ergab die Kodierung auf diesem Weg die in Übersicht 27 aufgelisteten Unterkategorien für den Bereich des Artefaktwissens.

Ü 26: Sachwissen

Z.	Unterkategorie
1	biografisches Wissen
2	andere Themenfelder

Ü 26: Sachwissen

Z.	Unterkategorie
3	andere Kulturen
4	andere literarische Texte
5	andere Interpreten
6	historischer Kontext
7	Interpretationswissen

Ü 27: Artefaktwissen

Z.	Unterkategorie
1	Verweisungsmodi
2	Gattungswissen
3	Genrewissen
4	mediale Formate
5	Wissen zur Erzählinstanz
6	Figuren/Figurenkonstellation
7	Gespräche/Kommunikation
8	Ort der Handlung
9	Kategorien der Beschreibung lyrischer Texte
10	grammatikalische Kategorien
11	„Stilmittel/sprachliche Analyse“

Bereits bzgl. dieser Übersichten wie auch für die folgenden möchte ich darauf hinweisen, dass die Unterkategorien sehr verschiedenen Charakters sind: Anführungszeichen kennzeichnen wörtliche Übernahmen aus den Aussagen der Proband*innen im Interview. Sie geben damit auch einen ersten Aufschluss über Sprachregelungen, die entweder vereinzelt oder überindividuell auftreten. Die anderen Kategorien stellen für sich genommen, bezogen auf konkrete Einzelfälle, Oberkategorien dar, die sich aus einem fachwissenschaftlichen Bezug ergeben. Das folgende Beispiel dient der Konkretisierung des Vorgehens (die bei der Kodierung

berücksichtigen Formulierungen sind im Kursivdruck hervorgehoben)¹²²:

L10: Die richtigen Fragen. (unv.) so, ganz wenn man vorgeht, wenn man von unten anfängt, ich fang auf der *Wortebene* an, was für ein *Wortschatz* wird verwendet? Gibt es da Auffälligkeiten in Blick auf, ja (..) Bereiche, dem diese Begriffe entstammen, in Blick auf (.), irgendwie, dass eine *Wortart* dominiert, wenn nicht, dann gehen wir weiter zur *Syntax*, was für eine Syntax wird da verwendet, was für *Sätze* haben wir, wie werden sie verknüpft oder nicht, ja, und da mal ein Schritt weiter auch zu *Stilmitteln*, ja, die dann da angewendet werden oder nicht, *grammatische Aspekte*, also *Tempusfragen*, aber auch so ganz einfache Sachen wie warum (unv.) im *Plural* gesprochen, *Singular*, (unv.), so ganz vielen Naturelementen, einfach, dann weiter zu irgendwie *Personenkonstellation*, die *Erzählhaltung* usw. (L10: 20)

Im Bereich des Artefaktwissens wurden dieser Antwort, die als ein Gedankengang gewertet wurde, folgende Kategorien zugeordnet:

- grammatische Kategorien
- „Stilmittel/sprachliche Analyse“
- Wissen zur Erzählinstanz
- Figuren/Figurenkonstellation

Zu ergänzen sei noch: Sowohl die Kategorien „Stilmittel/sprachliche Analyse“¹²³ und „grammatische Kategorien“ als auch „Kategorien zur Beschreibung lyrischer Texte“ überschneiden sich (vgl. Ü 27, Z. 9-11), denn mit „Stilmitteln“ werden im Sprachgebrauch der Lehrkräfte oft Reim, Metrum, Bildmittel und Satzfiguren benannt. Insofern muss an dieser Stelle eine Doppelkodierung erfolgen, zugleich ist der Zugang zur Sprache der Lehrkräfte und ihrer Schüler*innen essentiell für meine Arbeit, sodass ich im Einzelfall auf die entsprechenden Kategorien, die den Sprachgebrauch der Proband*innen festhalten, nicht verzichten wollte.

¹²² Eckige Klammern zeigen Auslassung an. Runde Klammern markieren hingegen Pausen im Redefluss der Proband*innen. Die Anzahl der Punkte gibt ungefähr die Länge der Sprechpause in Sekunden an.

¹²³ Entsprechend des Vorhabens, teilweise wörtliche Übernahmen aus den Antworten der Proband*innen zur induktiven Kategorienbildung zu verwenden und solche Fälle mittels Anführungszeichen druckgrafisch kenntlich zu machen, ergibt sich in der Rede über eben diese Kategorien der Gebrauch doppelter Anführungszeichen.

Im Sinne der induktiven Ermittlung der Unterkategorien zum Interpretationsbegriff haben sich daher auch für die Kategoriengruppe „Prozessdimension der Interpretation“ vier Gruppen an Unterkategorien herausgebildet, die hier exemplarisch kurz erläutert werden sollen. Die vollständige Kategorienliste kann im Anhang eingesehen werden (vgl. Abschnitt 9.3.5). Bei allen Unterkategorien gilt, dass auch sie wörtliche Übernahmen aus den Interviewaussagen der Proband*innen enthalten können:

- 1) Aussagen, die Vorstellungen erkennen lassen, die auch in der Rezeptionsforschung literarischer Texte diskutiert werden
- 2) Operatoren
- 3) Denkfiguren
- 4) Beschreibung des unterrichtsmethodischen Vorgehens oder von Arbeitsschritten

Der zuerst genannten Kategorie werden solche Interviewaussagen zugeordnet, die entsprechende Vorstellungen erkennen lassen, diese aber in der Regel nicht fachsprachlich auf den Punkt bringen. Gleichwohl ist in den Aussagen, die den Unterkategorien dieser Gruppe zugeordnet werden, eine Perspektive auf das, was Interpretation als Prozess ist, erkennbar. Ein Beispiel hierfür ist der folgende Interviewauszug, dem die Unterkategorie „Lesen erfordert die Einnahme von Figurenperspektiven“ zugewiesen wurde (Frage der Interviewerin: „Was machen Sie im Unterricht, wenn Sie interpretieren?“):

L7: [...] dass ich mit Farben arbeite, sodass Figuren Farben zugeordnet werden sollen, dass sie ganz analytisch rangehen sollen, wirklich Wort für Wort mal anschauen sollen, dass sie es spielen sollen, also diese szenischen Verfahren finde ich ganz toll im Deutschunterricht, weil man sich da einfach schon gezwungenermaßen *in diese Person rein versetzen muss, dass es klappt*. (L7: 36)

Hier wird gemäß der Fragestellung ein unterrichtliches Vorgehen beschrieben. Gleichwohl werte ich den Zusatz „dass es klappt“ im Sinne eines allgemeinen Rezeptionsverständnisses. Man kann diese Zuordnung sicher auch kritisch hinterfragen, weil die Formulierung „dass es klappt“ zunächst einmal auch auf den erfolgreichen Vollzug von szenischen Verfahren bezogen sein kann. Dennoch stellt sich die Frage, wes-

halb die Lehrkraft das an dieser Stelle so formuliert. Im Grunde könnte hier auch jede andere Gelingensbedingung des Einsatzes szenischer Verfahren ihren Platz finden. Die Annahme ist daher, dass „dass es klappt“ sich eher auf eine übergeordnete Vorstellung des Verstehensprozesses bezieht. Der Gedanke ist jedoch sehr implizit. Die Lehrkraft geht an keiner Stelle auf die Metaebene. Dies gilt letztlich für die meisten Unterkategorien dieser Gruppe, sodass die Zuordnung einem hermeneutischen Prozess unterliegt. Damit ist die Grenze zur vierten Untergruppe eher fließend. Auf diesen Umstand wird unbedingt in der Auswertung der Ergebnisse einzugehen sein.

Kodiert wurde auch der Gebrauch von Operatoren, wie „untersuchen“, „schließen“ oder „gliedern“. Erneut wurden wörtliche Übernahmen von den Proband*innen mit Anführungszeichen kenntlich gemacht. Im Fall der Operatoren sind dies solche, die weder in der Liste des IQB noch in der an die EPA angegliederte BW-Liste aufgeführt sind (vgl. Abschnitt 4.1.6.2.1).

Weiterhin ist eine Gruppe von Kategorien entstanden, die ich als „Denkfiguren“ bezeichne. Es handelt sich um metaphorische Sprachregelungen. Die meisten Denkfiguren konnten der Kategoriengruppe „Prozessdimension der Interpretation“ zugeordnet werden. Ein Beispiel hierfür ist die Kategorie „Denkfigur: Der Text als Vordergrund“, der etwa die folgende Interviewaussage (erneut als Antwort auf die Frage „Was ist eine Interpretation für Sie?“) zugeordnet wurde:

L7: Interpretation für mich ist (.) *hinter die Buchstaben zu schauen*, zugleich aber diese auch nicht zu vergessen. Also, man darf nichts reinfantasieren in ein Werk, man darf aber auch nicht den Blick zu eng halten. Also, man muss einfach versuchen, diese Gedanken oder Empfinden auch von einer Zeit und von einem Text miteinander zu verknüpfen und daraus aber auch schon, das ist dann der nächste Schritt, Schlussfolgerungen vielleicht auch für die heutige Zeit schon zu finden. (L7: 28)

Die Untersuchung der Daten hat ergeben, dass eine Vielzahl solcher Denkfiguren unterschieden werden und denen wiederum eine Vielzahl an Formulierungen zugeordnet werden können. Eine vollständige Auflistung kann im Anhang zu diesem Kapitel eingesehen werden.

Zuletzt soll auf die Benennung von bzw. auf den Bezug zu Unterrichtsmethoden oder die Darstellung unterrichtlicher Schritte eingegangen werden, die die vierte untergeordnete Kategoriengruppe darstellen.

Hierunter fallen Kategorien wie: „HPO mit Texten“: „[...] *Statuen bauen* oder solche Geschichten, *kurze Szenen spielen*, (unv.) mit Playmobil-Figuren und diese fotografieren und so Geschichten.“ (L9: 30) Die Bezugsgröße für die Zuordnung einzelner Aussagen zu einer Kategorie ist bei dieser Gruppe nicht die ausdrückliche Benennung, sondern ein sinngemäßer Sprachgebrauch. Aufgenommen wurden hier Aussagen, die sich einem allgemein bekannten Spektrum an Methoden für den Literaturunterricht zuordnen lassen. Es hat sich herausgestellt, dass auch andere Überlegungen die Unterrichtsgestaltung (bzw. das Nachdenken über diese) steuern, die nicht eindeutig als Methoden erkennbar sind, dennoch aber Aspekte des unterrichtlichen Vorgehens darstellen:

L8: Ja, dass man eben einen Text einerseits auseinander nehmen muss und vielleicht die Intention des Autors gar nicht die war, dass er den Text nicht dafür geschrieben hat, damit dann Schüler ihn auseinander nehmen. Aber andererseits es auch sehr interessant sein kann, Dinge zwischen den Zeilen zu lesen und zu entdecken, was da alles dahinter steckt, eigentlich. Das finde ich das Faszinierende am Literaturunterricht, da die Schüler in diese Richtung zu bringen, zu leiten, wirklich einen Text mit offenen Augen zu lesen und *ihre eigenen Eindrücke auch mit einzubringen*. (L8: 8)

„Die eigenen Eindrücke einzubringen“ soll den Schüler*innen durch Verfahrensweisen im Unterricht ermöglicht werden. Es sind vielleicht diese Kategorien, bei denen die Zuordnung zu dieser vierten Gruppe kritisch diskutiert werden könnte, weil sie möglicherweise grundsätzlichere Überlegungen als bloße Methodenreflexion spiegeln. Doch Überlegungen der zitierten Art lassen nicht erkennen, dass sie im Sinne von Verstehensoperationen eingebracht werden und folglich besser der ersten Gruppe zugeordnet werden sollten. Der Unterschied zwischen diesen beiden Kategoriengruppen kann vielleicht am ehesten mit der Unterscheidung von Seins- und Sollensaussagen genauer gefasst werden. Kategorien der ersten Gruppe beschreiben (wenn auch implizit), was Textrezeption ist; Kategorien der vierten hingegen, wie Unterricht gestaltet sein soll. Letztlich ist diese Problematik der Unterscheidbarkeit dadurch bedingt, dass Methoden der Textrezeption mit Verstehensoperationen in einem inhärenten Zusammenhang stehen.

Das eben zitierte Beispiel lässt erkennen, dass auch in diesem Bereich wörtliche Übernahmen aus den Interviewaussagen zur Kategorienbildung einbezogen wurden. Dieser Kategoriengruppe werden auch For-

mulierungen zugeordnet, die weitgehend sinngemäß Gebrauch finden, zum Beispiel:

L7: Ich gehe immer voran, dass ich erstmal von der Inhaltsebene ausgehe, d. h. erstmal der Inhalt klar sein muss im Werk und dann versuche ich das aber auch auf verschiedene Weisen, je nachdem eben, [...], dass ich mit Farben arbeite, sodass Figuren Farben zugeordnet werden sollen, dass sie ganz analytisch rangehen sollen, wirklich *Wort für Wort* mal anschauen sollen. (L7: 36)

Aufgrund der Formulierung „Wort für Wort“ wurde diese Interviewaussage mit der Kategorie „genau lesen/Textarbeit“ kodiert.

Die unterschiedenen Untergruppen sollen weiterhin einen Zugang zum Explizitheitsgrad von Konzepten ermöglichen. Angedeutet ist im Grunde schon an dieser Stelle, dass Lehrkräfte so gut wie nicht auf die Metaebene gehen, auch dann nicht, wenn sie nach einer Definition der Interpretation gefragt werden. Überlegungen hierzu werden im Abschnitt 5.5, der sich einer ersten zusammenfassenden Ergebnisdarstellung widmet, vorgenommen.

5.3.2.2 Exemplarische Fallanalyse (L8)

Die methodischen Überlegungen abschließend, möchte ich eine erste Fallanalyse anfügen, die den hermeneutischen Charakter meines Vorgehens demonstriert. Sie soll auch zeigen, auf welchem Weg die einzelnen in Anschlag gebrachten Kategorien gemeinsam die hermeneutische Grundlage meines Unterfangens bilden. Bezug nehmen möchte ich an dieser Stelle auf Aussagen von L8, bei der ein ausgeprägter Metapherngebrauch vorliegt. Ein weiteres Ziel dieser ersten Fallanalyse ist es, zu zeigen, wie sich Denkfiguren in allen Kategorienbereichen gegenseitig bespiegeln. Metaphern nehmen dabei mitunter eine zentrale Rolle ein, insofern sie die Konzeptionalisierung der Interpretation in mehreren untersuchten Dimensionen prägen können. Ich möchte betonen, dass es im Folgenden nicht darum geht, die Proband*innen zu kritisieren, sondern zu verstehen, welche Mechanismen ihr Nachdenken über Interpretation steuern.

Auf die Frage, was die Probandin beschäftigt, wenn sie über den Literaturunterricht in der Oberstufe nachdenkt, antwortet sie:

L8: Wie ich das den Schülern am einleuchtendsten beibringen kann, dass sie mit Literatur angemessen umgehen, dass sie sich *Gedanken* darüber machen, dass sie nicht nur an der *Oberfläche des Textes* bleiben, sondern dass sie auch *in die Tiefe* gehen, ohne zu denken, dass sie wirklich jeden Text *zerstückeln* müssen, bevor sie ihn überhaupt interpretieren. Das finde ich so die Schwierigkeit, das den Schülern zu übermitteln. Ja, dass man eben einen Text einerseits *auseinander nehmen* muss und vielleicht die Intention des Autors gar nicht die war, dass er den Text nicht dafür geschrieben hat, damit dann Schüler ihn *auseinander nehmen*. Aber andererseits es auch sehr interessant sein kann, Dinge *zwischen den Zeilen zu lesen* und *zu entdecken*, was da alles *dahinter steckt*, eigentlich. Das finde ich das Faszinierende am Literaturunterricht, da die Schüler in diese Richtung zu bringen, zu leiten, wirklich einen Text *mit offenen Augen* zu lesen und *ihre eigenen Eindrücke auch mit einzubringen*. (L8: 8)

Die im Kursivdruck hervorgehobenen Formulierungen stellen die Grundlage für die Kodierung dar. Folgende Denkfiguren sind erkennbar:

- Der Text als Oberfläche
- Der Text als Baukasten
- Der Text als das Uneigentliche
- Der Text als Vordergrund
- Der Text als noch unbekannter Wissensbereich
- Hinsehen

Insgesamt wird hier wohl einerseits ein analytisches Verfahren im Umgang mit dem literarischen Text beschrieben, das nicht nur aufgrund des Metapherngebrauchs eher unspezifisch bleibt, sondern auch deshalb, weil die Analysehinsichten aufgrund des allgemeinen deiktischen Ausdrucks „alles“ sowie das methodische Vorgehen durch Formulierungen wie „ihre eigenen Eindrücke auch mit einzubringen“ kaum greifbar werden. Deutlich wird andererseits, dass sich die Lehrkraft etwas anderes vorstellt als die bloße Textanalyse. Insbesondere wird dies in den Sprachbildern „Der Text als Vordergrund“, „Der Text als noch unbekannter Wissensbereich“ und „Hinsehen“ zum Ausdruck gebracht.

Besonders deutlich erkennbar sind in dem zitierten Auszug auch die Wertungen gegenüber der Literaturinterpretation, die sich im Sprachgebrauch verbergen. Es beschäftigt L8, dass man mit literarischen Texten auf eine bestimmte Art umgeht. Sie bewertet dies einerseits als gewinnbringend und spricht sogar von der „Faszination“ des Literaturunter-

rechts, andererseits redet sie implizit und negativ wertend davon, dass Texte „zerstückelt“ würden. L8 möchte ihren Schüler*innen greifbar machen, dass man auch ohne ein solches „Zerstückeln“ „in die Tiefen gehen“ könne, dass Interpretation also auch einmal ohne ausführliche Analyse möglich sei.

Der metaphorische Sprachgebrauch zieht sich durch das gesamte Interview. An anderer Stelle spricht L8 ausdrücklich von „auseinandernehmen“ im Sinne von „analysieren“ (L8: 52), und die Antwort der Lehrkraft auf die Frage, was Interpretation für sie ist, lautet so:

L8: Eine Interpretation ist für mich eigentlich ein *Metatext*, der *tiefgründig die innersten Gedanken des Originaltextes* wiedergibt. Also, dass man in einem *Prozess*, also es ist eigentlich ein Prozess für mich, die Interpretation, dass man zuerst einmal stichpunktartig sich aufschreibt, was man alles erkennt an diesem Text, und dann darüber nachdenkt, inwieweit passt das tatsächlich zu diesem Text, *kann der Autor das wirklich gemeint haben? Und dann im nächsten Schritt auch auf das eigene Dasein bezogen, wie passt das in meine Lebenswelt hinein? Kann ich damit etwas anfangen? Möchte ich damit etwas anfangen? Kann ich es auf etwas eigen Erlebtes auch übertragen?* Das wären so die Interpretationspunkte, die ich als wichtig erachten würde, und über Sprache auch nachdenken. Wie wurde früher geschrieben? Wie hat sich die Sprache entwickelt? Wie gehen andere Menschen mit Sprache um? Was kann man mit Sprache eigentlich alles machen? Dass die Schüler sich das ganz genau anschauen können, was eigentlich alles möglich ist mit einer einzigen Sprache. (L8: 24)

Auch hier findet sich eine Denkfigur, nämlich die Vorstellung des literarischen Textes als „Dialogpartner“. Es lassen sich an dieser Stelle weitere eher fachbezogene Formulierungen erkennen, wie „Metatext“ und „Prozess“. Am explizitesten wird die Lehrkraft aber in einer Reihe von Fragen bezüglich der Herstellung lebensweltlicher Zusammenhänge, die ihr besonders wichtig erscheinen.

Auf der Grundlage der bisherigen Überlegungen kann spezifiziert werden, dass der Themenbereich der Interpretationsprozesse begrifflich nur wenig Ausdifferenzierung findet. Am explizitesten wird sie mit einer Reihe von Fragen bezüglich eines Verstehensschrittes, mit dem sich ihre Schüler*innen zu einem Text verhalten und seine Relevanz für sich selbst klären sollen. Die Probandin verwendet in ihrem Sprachgebrauch insgesamt ein dichtes Netz sprachlicher Bilder, die semantisch aufeinander bezogen sind und sowohl auf die Analyse literarischer Texte als

auch auf den Bezug der Lesenden zum literarischen Text fokussieren. Über diese erste Feststellung hinaus kann das Interpretationsverständnis der Lehrerin weiter spezifiziert werden, wenn nun die anderen hierfür zentralen Kategorien einbezogen werden. Zunächst gibt Übersicht 28 einen Überblick über die Kodierung.¹²⁴

Zur Lesart der Übersichten sei an dieser Stelle Folgendes angemerkt:

- Die rechte Spalte zeigt die absolute Anzahl der Kodierungen einer Kategorie (K) unter Angabe der Interviewsegmente an. Die Kategorien werden laut den Kodierregeln auf den Gedankengang bezogen (vgl. Abschnitt 5.3.1). Daher kann es vorkommen, dass ein und dieselbe Kategorie einem Segment mehrfach zugeordnet wurde. Das entsprechende Segment wird in einem solchen Fall in der Tabelle aber nur einmal aufgeführt.
- Wurde in einer Kategoriengruppe keine Kodierung vorgenommen, wird dies entsprechend mit „KK“ gekennzeichnet. Das Feld der Unterkategorien bleibt in diesem Fall frei. Dass die entsprechende Kategoriengruppe dann dennoch in die Übersicht aufgenommen wurde, begründet sich darin, dass sie grundsätzlich als signifikant für die jeweilige Untersuchungsfrage gilt: Das Fehlen von Kodierungen wird also ebenfalls als relevant betrachtet. So wird auch die Vergleichbarkeit der Übersichten zu den einzelnen Proband*innen gewahrt.
- Wurden Kategorien aus dem Sprachgebrauch der Proband*innen heraus gebildet, werden diese als Zitate gekennzeichnet.

¹²⁴ Die Übersicht unterscheidet nicht, ob die Operatoren des Verstehens in der Verb- oder Nominalform gebraucht wurden. Eine weitere Unschärfe entsteht dadurch, dass die Proband*innen auch das Adjektiv „analytisch“ oder die Substantivierung „das Analytische“ verwenden.

Ü 28: L8 (1)

Z.	Kategoriengruppe	Unterkategorie	K
1	Wissen	Alltagswissen	2 K: 22, 24
2		Artefaktwissen • Kategorien zur Beschreibung lyrischer Texte • „Stilmittel“ / „sprachliche Auffälligkeiten“	1 K: 46 3 K: 28, 30, 46
Prozessdimension der Interpretation			
3	Gruppe 1	Leerstellen des Textes müssen gefüllt werden	1 K: 16
4		„Prozess“	1 K: 24
5	Gruppe 2	analysieren/Analyse	1 K: 52
6		„gliedern“	1 K: 30
7		sich auseinandersetzen/Auseinandersetzung	2 K: 22, 26
8	Gruppe 3	Denkfigur: Der Text als Baukasten	5 K: 8, 26, 28, 52
9		Denkfigur: Der Text als Dialogpartner	1 K: 24
10		Denkfigur: Hinsehen	2 K: 8, 50
11		Denkfigur: Der Text als das Uneigentliche	1 K: 8
12		Denkfigur: Der Text als Vordergrund	2 K: 8, 28
13		Denkfigur: Der Text als noch unbekannter Wissensbereich	1 K: 8
14		Denkfigur: Der Text als Oberfläche	3 K: 8, 28
15	Gruppe 4	„die eigenen Eindrücke einbringen“	1 K: 8
16		methodisch vorgehen	3 K: 24, 30
17		HPO mit Texten	1 K: 16
18		Textelemente benennen und untersuchen	1 K: 46
19		textimmanente Zusammenhänge herstellen (analysieren)	2 K: 8, 10
20		textexterne Zusammenhänge herstellen (kontextualisieren)	1 K: 16

Ü 28: L8 (1)

Z.	Kategoriengruppe	Unterkategorie	K
21	Gruppe 4	Bezüge zwischen einer Interpretationsthese und Artefaktwissen herstellen	1 K: 30
22		eine Verstehenshypothese kritisch prüfen	1 K: 24
23		einen Text und sein Thema auf sich und seine Lebenswelt beziehen	1 K: 24
Handlungsdimension der Interpretation			
24	Operatoren des Handelns	- - -	KK
25	Illokutionäre Interpretationshandlungen (Metaebene)	- - -	KK

L8 betont im Umgang mit Literatur das methodische Vorgehen. Es ist ihr wichtig, Arbeitsschritte zu vermitteln, um so die Schüler*innen zu unterstützen. Generell komme es L8 darauf an

L8: [...] den Schülern eine Struktur vorzugeben. Also, dass sie wissen, in welche Richtung sie interpretieren sollen, dass ich es auch schon gliedere eben in Sprache und Inhalt und dass sie dann merken, dass man das beides dann verknüpfen muss, also dass ich versuche, ihnen so ein bisschen so wie einen Leitfaden zum Interpretieren zu geben, damit sie dann nicht einfach irgendwie anfangen, sondern damit diejenigen, die ihre Schwierigkeiten damit haben, sich dann auch daran festhalten können, wie sie vorgehen. (L8: 30)

Erkennbar wird, dass die Darstellung der Unterrichtsprozesse – auch aus pädagogischen Überlegungen heraus – stark auf die Methode bezogen ist (vgl. L8: 24, 30), wobei die Probandin auf die globalen Kategorien „Inhalt“ und „Form“ zurückgreift (was erst im Zusammenhang mit dem Aufsatz zum Ausdruck gebracht wird, vgl. L8: 44, 46). Insgesamt ist die Betrachtung der Sprache literarischer Texte ein wichtiges Thema für L8, was wiederum wesentlich in einem Zusammenhang steht mit der deutlichen Fokussierung auf die Textanalyse. Diese sei wiederum nicht hinreichend, um zu einer Interpretation zu kommen:

L8: (...) Sie [die Aufsätze, D.M.] sind häufig recht kurz (lacht). Also gerade für eine Kursstufe. (...) Ich habe das Gefühl, dass viele Schüler analysieren, ohne wirklich zu interpretieren. Also, dass manche nicht den konkreten Unterschied erkennen zwischen einer Analyse und einer Interpretation, dass sie denken, dass es mit der Analyse getan ist. Und in einem nächsten Schritt dann zwar ein paar Interpretationsaspekte reinbringen, aber die Ergebnisse aus der Analyse wieder komplett vergessen und sie dann nicht weiter in die Interpretation einbeziehen. (L8: 44)

Danach gefragt, was „in dem Fall Interpretation“ sei, spricht sie weiter:

L8: Also, Analyse des Textes, also sprich, dass sie sich die Sprache angeschaut haben, was sprachliche Auffälligkeiten sind, dass die dann eben hingeschrieben werden, die sprachlichen Auffälligkeiten und Stilmittel usw., und in der Interpretation sollten sie dann eigentlich diese Stilmittel auf den Inhalt beziehen und eben interpretieren, und dass diese Zusammenführung dann häufig vergessen wird [...] (L8: 46)

Neben der Kategorie „Stilmittel/sprachliche Auffälligkeiten“ kann bezüglich des Wissens aber eben auch an zwei Stellen die Einbindung von alltagsweltlichem Wissen (vgl. L8: 22, 24) ausgemacht werden.

Gestaltende Formen der Textrezeption betrachtet die Lehrerin eher als Ausnahme, wie im Fall ihres Unterrichts zu Uwe Timms *Die Entdeckung der Currywurst*. Der Unterricht sollte hier „anders“ sein, weil er am Schuljahresende lag (vgl. L8: 16). An dieser Stelle im Interview beziehen ihre Überlegungen einen Begriff aus der Rezeptionsästhetik ein, als sie im Zusammenhang mit ihrem Unterricht zu dem Roman Timms sagt:

L8: [...] und habe das verbunden mit dem gestaltenden Interpretieren, weil ich finde, dass dieser Text sich sehr gut dazu anbietet, weil viele Leerstellen vorhanden sind [...]. (L8: 16)

Dass diese Vorstellung jedoch keine weitere Rolle spielt und in ihren Implikationen nur wenig durchdrungen ist, wird darin kenntlich, dass die Probandin die Thematik nicht erneut aufgreift.

Bei all dem kann festgestellt werden, dass Literatur für L8 eine Bedeutung für das Leben der Leser*innen hat. So thematisiert sie das Erfordernis, dass die Schüler*innen einen Bezug zu der in der Schule gelesenen Literatur haben sollten, als Auswahlkriterium für Unterrichtslektüren (vgl. L8: 22).

Zusammenfassend ergibt sich so bisher folgendes Bild: Ein Prozessverständnis der Interpretation liegt wohl durchaus vor, das vor allem über die Darstellung von Unterrichtsmethoden bzw. über den metaphorischen Sprachgebrauch zum Ausdruck gebracht wird. Dieses fokussiert zum einen auf die Analyse literarischer Texte, die wiederum auf die Analyse „sprachlicher Mittel“ konzentriert ist. Verstehen resultiert damit zumindest teilweise, dies scheint die implizite Auffassung, aus der Untersuchung lokaler Textelemente, die dann zu einer Interpretation zusammengeführt werden. Dass die Rezeption literarischer Texte für die Schüler*innen relevant ist, ist der Probandin wichtig, doch es spiegelt sich kaum in ihren methodischen Vorstellungen zur Literaturrezeption. Als besonders relevanten Verstehensschritt betont die Lehrkraft zum anderen, dass Leser*innen die persönliche und alltagsweltliche Relevanz eines literarischen Textes erkennen. L8 stellt fest, dass ihre Schüler*innen oft den Schritt zur Interpretation nicht vollziehen, zugleich scheint sie ihnen dazu aber kaum Wege aufzuzeigen. Obgleich die Metaphern durch ein fachsprachliches Register ergänzt werden, muss festgestellt werden, dass der Sprachgebrauch von L8 eher ungenau ist. Die Analyse zeigt, wie die einzelnen Register sprachlichen Handelns ein einheitliches Bild ergeben. Dabei wird der Sinn, in dem Operatoren wie „analysieren“, „gliedern“ und „sich auseinandersetzen“ gebraucht werden, auch deutlicher, insofern sie auf eine Analysepraxis bezogen werden, die stark auf der Zuordnung von „Stilmitteln“ basiert.

Die Kategorien geben keinen Aufschluss darüber, ob ein Verständnis von Interpretation als Handeln vorliegt. Ein solches ist nicht nur nicht ausdrücklich Thema, sondern auch implizit nicht erkennbar.

5.3.3 Untersuchungsfrage 2

5.3.3.1 Kategorien zur Erfassung von Geltungskriterien von Interpretationsaussagen

Gemäß der zweiten Untersuchungsfrage soll der Einbezug von Geltungsansprüchen in die Konzeptionalisierung der Interpretation besonders berücksichtigt werden. Ein erster Überblick über alle Interviews, also auch die der Schüler*innen, zeigt, dass dies ein Thema ist, das Lehrkräften und Schüler*innen gleichermaßen am Herzen liegt, vermutlich, weil es eng mit der Bewertung und Benotung von Schüler*in-

nenleistungen zusammenhängt. Es ist nicht davon auszugehen, dass die von Zabka unterschiedenen Ansprüche in „wahrhaftig“, „wahr“, „richtig“ und „stimmig“ (vgl. Zabka 2005, S. 73) Benennung bzw. in dem von ihm definierten Sinn Verwendung finden. Im Zuge der Analyse der Interviews bildeten sich für diese Thematik folgende Kategoriengruppen heraus:

- Zielgröße der Interpretation
- Operatoren des Handelns
- Geltungsansprüche
- Illokutionäre Interpretationshandlungen (Metaebene)

Analog zu den Kategorien, die ich bei der Erforschung der Prozessdimension der Interpretation entwickelt habe, lassen auch diese eine Beschreibung des Explizitheitsgrades der Redeweise zu: Geltungskriterien können demnach indirekt zur Sprache gebracht werden, indem die Proband*innen über die Zielgröße der Interpretation sprechen und dabei in gewisser Weise auch eine Charakterisierung des literarischen Textes vornehmen.¹²⁵ Implizit sind solche Kriterien auch in der Benennung diskursiver Operationen zu erkennen, insofern diese die Art der Kommunikation näher beschreiben. Für diese beiden ersten Kategoriengruppen gilt, dass ihr eigentliches Thema ein an die Geltung angrenzender Themenbereich ist. Als explizit werden die Geltungsansprüche dann gewertet, wenn diese ausdrücklich thematisiert werden, die Aussagestruktur also über das Thema hinausgeht und durch ein Rhema ergänzt wird bzw. über eine Interpretationsform als Kommunikation gesprochen wird, was durch die beiden zuletzt aufgelisteten Kategoriengruppen erfasst wird. Die Fallanalysen suchen den Zusammenhang zur ausdrücklichen Thematisierung der erklärenden Interpretation, die bei einigen Lehrkräften vorliegt. Auch deshalb wird diese Kategoriengruppe in die Übersichten einbezogen.

¹²⁵ Hier wurden zum Beispiel folgende Kategorien induktiv ermittelt: „Denkfigur: Der Text als Träger einer Botschaft“ oder „die Intention des Textes erfassen“. Für eine vollständige Übersicht verweise ich erneut auf den Anhang.

5.3.3.2 Exemplarische Fallanalyse (L8)

Um die Kodierung exemplarisch aufzuzeigen, möchte ich an dieser Stelle wieder auf L8 eingehen. Die eben genannten Kategorien zeigen bei ihr das folgende Ergebnis:

Ü 29: L8 (2)

Z.	Kategoriengruppe	Unterkategorie	K
1	Illokutionäre Interpretationshandlung (Metaebene)	- - -	KK
2	Zielgröße der Interpretation	die Intention des Textes erfassen	1 K: 26
3		die Intention der Autorin/des Autors erfassen	1 K: 24
4		„Metatext“/„Metaebene“	1 K: 24
5		Denkfigur: Der Text als Träger einer Botschaft	1 K: 64
6	Operatoren des Handelns	- - -	KK
7	Geltungsaspekte	- - -	KK

L8 thematisiert die Geltung von Interpretationsaussagen nicht ausdrücklich. An keiner Stelle im Interview geht sie auf eine mögliche kommunikative Funktion von Interpretationsäußerungen ein. Aus den in der Übersicht zusammengestellten Kategorien ist jedoch ersichtlich, dass sie zu diesem Aspekt der Interpretation indirekt Überlegungen anstellt. Dabei bringt sie ganz unterschiedliche Kategorien ins Spiel, die sie nicht weiter unterscheidet: Der*die Autor*in und der Text bilden zugleich die Autorität, an der Deutungen zu messen sind, ihm*ihr wird eine Absicht zugewiesen, die dann auch der „Botschaft“ des Textes entspricht.

Anhand der Aussagen von L8 kann gezeigt werden, dass insbesondere die auf den Interpretationsprozess bezogenen Denkfiguren für die zweite Untersuchungsfrage Relevanz haben können. So spricht L8 an einer Stelle davon, dass die Interpretation die „innersten Gedanken des Originaltextes“ (L8: 24) erfasse, was eine weitere Beschreibung der Intention des Textes darstellt. Dieser Wendung stehen dann die anderen von ihr gebrauchten Denkfiguren gegenüber, die eben diese Intention als be-

sonders bedeutsam zum Ausdruck bringen und ihr ein besonderes Gewicht geben (vgl. „Denkfigur: Der Text als das Uneigentliche“, „Denkfigur: Der Text als Vordergrund“, „Denkfigur: Der Text als noch unbekannter Wissensbereich“ und „Denkfigur: Der Text als Oberfläche“). In gewisser Weise wird damit die Eindeutigkeit der Interpretation, die dem Bezug zur Autor*inintention (in diesem Fall) anhängt, noch einmal betont. Dieser Aspekt wird durch den Bezug auf die Analyse von „Stilmitteln“ weiter forciert. Auch im Bereich der auf den Prozess der Interpretation bezogenen Methoden und Arbeitsschritte können Indizien für die Konzeptionalisierung von Geltung gefunden werden, etwa in dem Arbeitsschritt „eine Verstehenshypothese kritisch prüfen“ (vgl. L8: 24). Hier formuliert die Lehrkraft „dass man [...] aufschreibt, was man alles erkennt an diesem Text, und dann darüber nachdenkt, inwieweit passt das tatsächlich zu diesem Text“ (L8: 24). Folgende weitere Kategorienbereiche erwiesen sich damit bei L8 für die zweite Untersuchungsfrage als ebenfalls relevant. Sie sollen, sofern sie Aufschluss geben, auch bei den anderen Proband*innen einbezogen werden:

- Prozessdimension der Interpretation (Gruppe 3): Denkfiguren
- Prozessdimension der Interpretation (Gruppe 4): Methoden und Arbeitsschritte

5.3.4 Untersuchungsfragen 3 und 4

Die Untersuchungsfragen 3 und 4 gehen weiter auf die Handlungsdimension der Interpretation ein, indem nach den Überlegungen der Proband*innen zum Interpretationsaufsatz und zum Interpretationsgespräch gefragt wird. Ich ordne beide Phänomene des Literaturunterrichts der Handlungsdimension zu, weil sie Formate der Äußerung von Interpretationsaussagen sind und damit Formate, in denen Interpretationshandlungen vorgenommen werden. Gemäß der Überlegungen, die ich in Abschnitt 1.5 angestellt habe, möchte ich daran erinnern, dass auch im Vollzug von Handlungen Interpretationsprozesse stattfinden und damit die Handlungs- und die Prozessebene wechselseitig aufeinander bezogen sind. Insofern steht zu erwarten, dass einzelne Proband*innen nicht ausschließlich auf Aspekte des Handelns eingehen, wenn sie über Interpretationsgespräche oder -aufsätze sprechen, sondern auch Gedanken äußern, die sich auf den Interpretationsprozess

beziehen lassen. Dass dies zu bedenken ist, lässt sich weiterhin aufgrund der Ergebnisse der Lehrmittelanalyse aussagen, die ergab, dass die Materialien auf die Anleitung von Rezeptionsprozessen fokussieren. Ziel der Analyse der Interviewdaten ist zunächst festzustellen, in welcher Hinsicht in der Interpretation Schwerpunkte des Nachdenkens zu erkennen sind. Erst in der Integration aller Ergebnisse und in der Zusammenschau mit den Befunden der Lehrmittelanalyse wird dies möglich sein.

5.3.4.1 Kategorien zur Beschreibung von Interpretationsaufsätzen

Eine erste Durchsicht der Interviews ergibt, dass einige der Proband*innen ein gewisses Konkurrenzverhältnis zwischen der Literaturvermittlung und der Praxis, Interpretationsaufsätze zu verfassen, erleben (vgl. z. B. L1: 14; L4: 38; L9: 38). Diese Wahrnehmung wird freilich nicht von allen Lehrkräften geteilt. So verwendet L7 sehr viel Zeit auf das Üben von Aufsätzen (vgl. L7: 44, 46). Sie sieht aber keine Konkurrenz zur inhaltlichen Auseinandersetzung mit der Literatur. Hingegen schätzt sie Aufsätze, weil sich die Schüler*innen durch sie im strukturierten Denken üben könnten (vgl. L7: 54).

Es ist nicht nur so, dass die Lehrkräfte den hohen Zeitaufwand beklagen, der mit dem Üben von Interpretationsaufsätzen im Unterricht verbunden ist. Ein besonders auffallendes Phänomen ist auch, dass Lehrkräfte bereits in Abschnitt C des Interviews von sich aus auf das Schreibformat zu sprechen kommen, also bevor dieses durch die Interviewerin angesprochen wurde. Im Denken dieser Lehrkräfte ist der Aufsatz konzeptionell so eng mit der Interpretation bzw. ihrer beruflichen Praxis verbunden, dass er von den Lehrkräften selbst als relevante Thematik eingeführt wird (z. B. bei L5: 24, 26; L2: 18, 20, 28; L3: 30, 32).

Nicht nur in einer theoretischen Perspektive der Literaturdidaktik ist das Format des Interpretationsaufsatzes daher relevant und interessant (vgl. Abschnitt 2.3), sondern auch als Gegenstand des Nachdenkens der Proband*innen meiner Studie.

Um die Darstellungen der Interviewten beschreibbar zu machen, kann ich teilweise auf bereits bestehende Kategorien zurückgreifen, insofern im Zusammenhang mit dem Schreibformat Aspekte der Textrezeption oder des interpretatorischen Handelns thematisiert werden. Zusätzlich möchte ich – analog zur Lehrmittelanalyse – eine Kategoriengruppe mit

dem Titel „Kriterien der Qualität von Interpretationsaufsätzen“ einführen. Die Durchsicht der Interviewtexte ergab hierfür folgende induktiv ermittelten Kategoriengruppen:

- Aufbau
- Form
- Inhalt
- zur Darstellung zu bringende Operationen des Verstehens

Die letzte Kategoriengruppe lässt erkennen, dass in den auf das Schreibformat bezogenen Aussagen der Proband*innen tatsächlich Aspekte des Verstehens zu erkennen sind. Dabei muss jedoch sorgfältig unterschieden werden einerseits zwischen Aussagen, die sich auf die Textrezeption beziehen, die einer schriftlichen Interpretation vorangehen, und andererseits Aussagen, die auf den Inhalt der Interpretationstexte Bezug nehmen. Im ersten Fall greifen die Kategorien der Prozessdimension der Interpretation, im zweiten die Gruppe „zur Darstellung zu bringende Operationen des Verstehens“. In die Auswertung einbezogen werden die Antworten der Proband*innen auf folgende Fragestellungen aus Abschnitt D des Interviews:

- „Erzählen Sie mir von den Interpretationsaufsätzen Ihrer Schüler*innen.“
- „Was ist Ihnen in Bezug auf die Textsorte besonders wichtig für Ihre Unterrichtsarbeit?“
- „„Interpretieren Sie den Text‘ ist eine Standardformulierung in Klausuren. Wodurch lösen die Schüler*innen diese Aufgabenstellung ein?“
- „Was fällt Ihren Schüler*innen leicht/schwer?“
- „Finden Sie es gut, dass die Schüler*innen Interpretationsaufsätze schreiben müssen?“

Beispielhaft führe ich die Ergebnisse wieder mit Bezug auf die Daten von L8 aus (vgl. Abschnitt 5.3.4.3).

5.3.4.2 Kategorien zur Beschreibung von Interpretationsgesprächen

Die Vorstellungen der Interviewten zum Interpretationsgespräch sollen analog zum Interpretationsaufsatz erfasst werden. Die Untersuchung fokussiert deshalb zunächst einmal auf bestimmte Leitfragen in Abschnitt D des Interviews:

- „Erzählen Sie mir, wie ein typisches Gespräch über Literatur verläuft.“
- „Wie würden Sie Ihre eigene Rolle darin beschreiben?“
- „Worin besteht die Rolle der Schüler*innen?“

Entsprechend werden weiterhin Kategorien, die sowohl die Prozess- als auch die Handlungsdimension der Interpretation betreffen, einbezogen. Schließlich sollen mit der Kategoriengruppe „Qualitätsmerkmale des Unterrichtsgesprächs“ weitere auf das Gesprächsformat bezogene Normvorstellungen erfasst werden.

5.3.4.3 Exemplarische Fallanalyse (L8)

Für eine exemplarische Analyse beziehe ich mich erneut auf L8. In ihren Antworten, die den Interpretationsaufsatz thematisieren, konnten folgende Kategorien erkannt werden (vgl. L8: 42, 44, 46, 48, 50, 52, 54, 56):

Ü 30: L8 (3)

Z.	Kategoriengruppe	Unterkategorie	K (42, 44, 46, 48, 50, 52, 54, 56)
1	Qualitätsmerkmale der Aufsätze: Aufbau	im Schluss Ergebnisse zusammenführen	1 K: 54
2	Qualitätsmerkmale der Aufsätze: Form	- - -	KK
3	Qualitätsmerkmale der Aufsätze: Inhalt	den Inhalt des literarischen Textes darstellen	1 K: 50
4		„sprachliche Analyse“ und Deutung der „Stilmittel“	1 K: 46

Ü 30: L8 (3)

Z.	Kategoriengruppe	Unterkategorie	K (42, 44, 46, 48, 50, 52, 54, 56)
5	Qualitätsmerkmale der Aufsätze: Inhalt	„Form und Inhalt aufeinander beziehen“	1 K: 44
6	Qualitätsmerkmale der Aufsätze: Operationen des Verstehens	Inhalte reflektieren	1 K: 50
7		analysieren/Analyse	2 K: 44, 54
8	Prozessdimension der Interpretation	2) analysieren/Analyse	1 K: 52
9		3) Denkfigur: der Text als Baukasten	1 K: 52
10		3) Denkfigur: Hinsehen	1 K: 50
11		4) Textelemente benennen und untersuchen	1 K: 46
12	Handlungsdimension des Interpretierens	- - -	KK

Die Übersicht über die ermittelten Kategorien zeigt, dass L8 in Bezug auf den Aufsatz nicht nur Qualitätsmerkmale benennt, sondern auch über vorangehende Verstehensprozesse spricht. Weiterhin erkennbar ist, dass sie das inhaltliche Anforderungsprofil des Aufsatzes in der Darstellung von Analyse sieht. Dabei ist in ihrer Redeweise keine klare Trennung zwischen der Textrezeption und der Textproduktion zu erkennen. Ein erstes Beispiel hierfür ist die folgende Interviewaussage (auf die Frage, welche Aspekte den Schüler*innen eher leicht bzw. eher schwer fielen):

L8: Also, ich glaube, leicht fällt es den Schülern inzwischen, dass, *wenn sie den Text vor Augen haben*, ihn *auseinandernehmen*. Also, dass sie ihn *analysieren*. Ich glaube, dass das den Schülern inzwischen einigermaßen leicht fällt. (...) Und sie wissen, was in eine Einleitung kommt (lacht) [...] (L8: 52)

Zunächst spricht L8 wohl von der Rezeptionsphase („wenn sie den Text vor Augen haben“, „ihn auseinandernehmen“, „ihn analysieren“), dann aber mit den in der Einleitung in den Aufsatz geforderten Inhalten von einem Darstellungsaspekt. Beides wird in einer Aufzählung miteinander

verbunden und damit kategorial gleich behandelt (vgl. dazu auch L8: 46).

Etwas anders ist der Sprachgebrauch in der Antwort auf die Frage konturiert, wodurch die Lernenden die Aufgabenstellung „Interpretiere den Text“ erfüllen:

L8: Indem er die *Inhalte eines Textes reflektiert, sich den Text ganz genau anschaut* und über den Text schreibt, also mir keine Wiedergabe des Inhalts des Textes gibt, sondern darüber hinaus auch mit seiner Interpretation zeigt, er hat die Inhalte oder die Aussage des Textes verstanden. Damit finde ich, ist eine Interpretation dann eben gewährleistet. (L8: 50)

Auch hier kommen Überlegungen zur Textrezeption vor („sich den Text ganz genau anschaut“), etwas deutlicher wird nun auch die Ansicht, dass die Textproduktion selbst den Vollzug der geforderten Leistung darstellt, denn „Inhalte des Textes“ sollen „reflektiert“ werden. Möglicherweise spiegelt sich in der zuletzt zitierten Überlegung das Bestreben der Lehrkraft, dass Schüler*innen Inhalte literarischer Texte als relevant erfahren und über sie nachdenken.

Bisher ist für L8 deutlich geworden: Sie fokussiert die inhaltliche Leistung des Aufsatzes zunächst auf die auf „sprachlichen Mitteln“ basierende Textanalyse mit dem Ziel, diese dann zu interpretieren und zu reflektieren. In ihrem Sprachgebrauch können wenige Formulierungen ausgemacht werden, die die Textrezeption und die Textproduktion zugleich betreffen. Am deutlichsten wird dies beim Gebrauch des Operators „analysieren“. Ansatzweise erkennbar ist damit auch die Vorstellung von der heuristischen Leistung des Interpretationsaufsatzes. Der Aufsatz wird von ihr weder als eine Gestaltungs- noch als Kommunikationsaufgabe wahrgenommen. Besonders deutlich ist dies auch, weil bei ihr generell, nicht nur im Zusammenhang mit dem Aufsatz, keine Kategorien vorkommen, die auf die Handlungsdimension der Interpretation beziehbar sind.

Auffallend ist weiterhin, dass L8 das Schreibformat zuerst thematisiert, als sie nach den Interpretationsgesprächen gefragt wird:

L8: „[...] Ich lasse Schüler auch gerne in Gruppen über Texte sprechen, damit sie da auch in einem bisschen geschützteren Raum, zu viert, zu fünft, sich darüber äußern können. Und was ich auch sehr gerne als Grundlage nehme, sind Textlupen, dass sie

da dann auch eben nochmal Anhaltspunkte haben, um über den Text dann sprechen zu können. (L8: 36)

Danach gefragt, worauf sich die Methode der Textlupe beziehe, gibt L8 die Aufsätze der Schüler*innen an (vgl. L8: 38). Wie ist das zu bewerten? Vielleicht handelt es sich einfach um eine Irritation, die dadurch zustande kam, dass L8 die Frage nach dem Ablauf von Interpretationsgesprächen zunächst nicht einordnen konnte: „(kurze Pause) Inwiefern meinen Sie jetzt, darüber reden?“ (L8: 34). Eine andere Möglichkeit der Interpretation ergibt sich, wenn man in Betracht zieht, dass auch andere Lehrkräfte von sich aus unvermittelt auf das Thema des Interpretationsaufsatzes eingehen, obwohl gar nicht danach gefragt war. In dieser Sichtweise kommt auch L8 unmerklich vom Thema ab, sie verzahnt in ihren Überlegungen das Gespräch über Literatur als Diskursform mit dem Schreiben von Aufsätzen.

In den Antworten von L8, die sich auf das Interpretationsgespräch beziehen (vgl. L8: 36, 40), konnte nur eine einschlägige Kategorie festgestellt werden:

Ü 31: L8 (4)

Z.	Kategoriengruppe	Unterkategorie	K (36, 40)
1	Qualitätsmerkmale des Interpretationsgesprächs	das Gespräch durch Leitfragen/ Impulse strukturieren	2 K: 36, 40

Insbesondere im Vergleich zu den anderen Proband*innen stellt sich heraus, dass L8 kaum gesprächsspezifische Vorstellungen zum Ausdruck gebracht hat. Weder zeigt sich ein besonderer Fokus auf textrezeptiven Überlegungen, noch können auf Interpretationshandlungen bezogene Vorstellungen erkannt werden.

5.3.5 Untersuchungsfrage 5

5.3.5.1 Zugrundeliegende Kategorien und Interviewabschnitte

Ziel der letzten Untersuchungsfrage ist es, die Handlungsmuster der Interpretation zu erfassen, die anhand der Aussagen der Lehrkräfte erkennbar sind. Inwiefern die Äußerungen, die in einer sehr speziellen Kommunikationssituation getätigt wurden, für die Ergebnisse meiner Studie relevant sind, kann erst im Abgleich sämtlicher Daten dargelegt werden. An dieser Stelle möchte ich die Kodierung kurz vorstellen, bevor im zweiten Schritt erneut eine exemplarische Fallanalyse folgt.

An insgesamt drei Stellen wurden die Proband*innen im Interview dazu aufgefordert, über konkrete literarische Texte zu sprechen:

- im Abschnitt B mit der Erzählaufforderung „Erzählen Sie mir von diesem Text.“
- im Abschnitt C mit der Aufforderung „Was ist das für ein Text?“
- im Abschnitt E mit der Erzählaufforderung „Erzählen Sie mir von einem Text, den Sie zu Hause gelesen haben.“

Die Anlage des Interviews erlaubt zunächst einmal einen Vergleich der Aussagen zu einzelnen literarischen Texten innerhalb der Interviewsituation, wobei sich die Fragen in den Abschnitten C und E auf Texte beziehen, die für die Interviewten in verschiedenen Zusammenhängen stehen, nämlich erstens in der Situation der Literaturvermittlung und zweitens in der privaten Lesepraxis. Für den in Abschnitt B zu thematisierenden Text wurde der Zusammenhang hingegen nicht weiter spezifiziert.

Gemäß der Anlage des Kategoriensystems greifen nun folgende deduktiv bestimmte Kategoriengruppen, deren Konkretisierung anhand der Äußerungen der Proband*innen induktiv vorgenommen wird:

- Handlungsschemata
- Illokutionäre Interpretationshandlungen: Vollzug im Interview
- Verweisungsmodus
- Relativierungen
- Modalisierungen

Eine erste Durchsicht der Interviews ergab, dass im Zusammenhang mit Aussagen über literarische Texte auch schon besprochene Denkfiguren vorkommen. Daher soll deren themenspezifisches Vorkommen erneut erfasst werden. Weiterhin als relevant haben sich Modalisierungen und Relativierungen erwiesen, diese werden ebenfalls erfasst. Die Regeln der Kodierung sollen im Einzelnen kurz erläutert werden.

Zunächst ist zu klären, aufgrund welcher Indikatoren eine Zuordnung zu den Kategorien, die sich entweder auf das Interpretandum oder das Interpretament beziehen, erfolgen soll. Zabka (2005) macht hierzu, die Unterscheidung von Thema und Rhema berücksichtigend, hilfreiche Angaben (vgl. Zabka 2005, S. 60ff.). Eine Interpretationsaussage bezieht sich demnach entweder auf die Erst- oder auf die Zweitbedeutung. Je nach dem, was als Thema durch das Rhema näher bestimmt wird, liegt eine Interpretationsaussage vor, die sich entweder auf das Interpretandum oder das Interpretament bezieht. Eine Durchsicht der Interviews zeigt, dass die Analyse der konkreten Äußerungen von Proband*innen in nur wenigen Fällen zu keinem eindeutigen Ergebnis kommt (vgl. Abschnitt 5.4.5.2). In solchen Fällen werden die entsprechenden Textpassagen doppelt kodiert.

Ein weiteres Ergebnis ist, dass eine Vielzahl von Interpretationsaussagen getätigt werden, ohne objektivierend vorzugehen. Solche Aussagen sind damit dadurch gekennzeichnet, dass sie ein bestehendes Verhältnis zwischen Erst- und Zweitbedeutung nicht explizit kennzeichnen und damit ihrer sprachlichen Struktur nach einem expressiven Interpretationsmuster entsprechen. Zabkas Definition zufolge ist dieses durch ein „selbstverständlich[es] und unreflektiert[es]“ (ebd., S. 73) Textverständnis bestimmt, das nicht einmal in „Erwägung“ zieht, dass „Z nicht gemeint sein könnte“ (ebd., S. 74). Legt man diese Erläuterung des Handlungstyps der expressiven Interpretation als Maßstab für die Kodierung an, so müssten zahlreiche der getätigten Interpretationsaussagen als expressive eingestuft werden. Das muss jedoch vor dem Hintergrund der Annahme, dass Lehrkräfte mehrheitlich als Expertenleser*innen einzuordnen sind, kritisch überdacht werden. Tatsächlich erweist sich, wenn man den Kontext vieler Interpretationsäußerungen einbezieht, dass diese durch den Vollzug weiterer, nicht interpretativer Handlungsschemata begleitet werden, die anzeigen, dass Verständnisse nicht unreflektiert sind, sondern zum Teil auf weitreichenden Überlegungen beruhen. Zur

Illustration möchte ich auf folgendes Beispiel (der Proband spricht über Goethes *Iphigenie auf Tauris*) eingehen:

L9: Na, erstmal als aufklärerischen Text. Das leuchtet dann sehr schnell ein, wenn man sich das Ende eben anguckt, so dieses *Ideale und Freundschaftliche, dieses den König Aufklärende, Zähmende* letztlich in diesem Text ist dieses, und dann ist natürlich so der Konflikt an der Stelle, wo Iphigenie zerrissen ist und (unv.) Frage, ob sie jetzt eben den Thoas anlügen soll oder nicht, wo es jetzt eben um Wahrhaftigkeit geht, das ist ein Ideal, wo die Schüler erstmal salopp sagen, das ist ja überhaupt kein Problem, jetzt wie dieser Pylades da zu sagen, wir würden da zur Notlüge greifen. *Da ist man auch sofort in diesem Dilemma eben drin, also ist das eigentlich vereinbar mit dem, was man von sich selbst hält.* Also, was man von sich selbst will, wie man sich selbst wahrnehmen möchte, und die *Iphigenie hat ja zunächst erst mal ein scheinbar übersteigertes Selbstbild, aber sie hat ein Selbstbild, dem will sie entsprechen.* Und das ist jetzt zwar sehr überspitzt dargestellt, *aber das wirft sie eben tatsächlich zunächst mal auf sich ganz allein zurück. Sie muss sich ja auch dem Pylades und seinen Überredungsversuchen dann letztlich stellen und ihrem eigenen Gewissen.* Und da wird der Text, finde ich, auch für uns heute interessant. (L9: 6)

Die im Kursiv-Druck hervorgehobenen Textstellen nehmen Themenangaben vor, die, wenn man allein die sprachliche Struktur als Indikator für eine Kategorisierung berücksichtigt, gesetzt und unhinterfragt scheinen. Sie werden jedoch mit weiteren Überlegungen verwoben, die vermuten lassen, dass sie Ergebnis eines umfassendes Reflexionsprozesses sind. Ein solches Indiz ist die an erster Stelle vorgenommene Einordnung der *Iphigenie* in die Literatur der Aufklärung, die die folgende Interpretationsthese mit einem Kontext verbindet. Diese Überlegung wird von einer weiteren Interpretationsaussage ergänzt, die nun die Differenz zwischen Erst- und Zweitbedeutung mit der Formulierung „geht es um“ kenntlich macht. Die folgenden Aussagen, die in ihrem inhaltlichen Zuschnitt dann eine ausdrückliche Relativierung finden („das ist jetzt zwar sehr überspitzt dargestellt“) kommen in ihrer sprachlichen Struktur ohne eine Differenzierung von Erst- und Zweitbedeutung aus. Dieser Umstand mag auch dadurch bedingt sein, dass das Thema der Antwort des Probanden für diesen geklärt ist und nicht mit jeder Aussa-

ge neu explizit gemacht werden muss. Auch geht es nicht um die Betrachtung einer einzelnen Textstelle, die die Referenz zu konkreten Formulierungen zuließe, sondern um Überlegungen, die den literarischen Text als Ganzes betreffen.

Die Berücksichtigung des gedanklichen Kontexts der formulierten Aussagen selbst und der kommunikativen Rahmenbedingungen bedingt, dass die Mehrzahl der von den Lehrkräften formulierten Interpretationsaussagen dem behauptenden Modus zuzuordnen sind.

Als Indikatoren für texterklärende und epistemische Muster der Interpretation werden Handlungsschemata hinzugezogen, die die Formulierung von Interpretationsthesen begleiten. Bezieht man hier die Ergebnisse der Lehrmittelanalyse ein, so liegen explanative Muster dann vor, wenn Interpretationsthesen durch weitere Handlungsschemata ergänzt werden. Zu nennen sind an dieser Stelle die Herstellung von Zusammenhängen zu textexternen Wissenskontexten, die Entfaltung von textinternen Zusammenhängen im Sinne der Darstellung eines Textverständnisses und die Entfaltung von textinternen Zusammenhängen im Sinne einer Argumentation. Epistemische Muster der Interpretation liegen dann vor, wenn texterklärende Ansätze miteinander verglichen werden. Hier sollten Handlungsmuster des Argumentierens zu erkennen sein. An dieser Stelle kann vorweggenommen werden, dass eine derartige Überlegung in den Interviewaussagen der Proband*innen nicht kodiert werden konnte.

Zuletzt eingehen möchte ich auf die Kodierung des Verweisungsmodus', auf Relativierungen und Modalisierungen. Bezüglich der Kategorienbildung zum Verweisungsmodus orientierte ich mich erneut an der Systematisierung Zabkas (vgl. ebd., S. 39-58). Die Durchsicht der Interviews ergab, dass insbesondere das Strukturverhältnis von Erst- und Zweibeudeutung Ausdruck findet, und dies entweder in Form einer Identifikation von Y und Z oder einer Zuordnung von umfassenden Interpretationsaussagen zum literarischen Text als Ganzes. Entsprechend sind folgende Unterkategorien entstanden:

- Y -> Z
- YYY -> Z
- Y -> ZZZ

Der Fall „YYY->ZZZ“ war im gesamten Material für keine der Interpretationsaussagen erkennbar. Bezogen auf die Modalisierung von Aussagen bezieht die Kodierung Modaladverbien (z. B. „allerdings“), Modalverben (z. B. „können“), Konditionalsätze und Kommentare ein, die die Geltung von Interpretationsaussagen unter bestimmten Bedingungen angeben. Zur Erfassung der Relativierung von Interpretationsaussagen achtet die Kodierung insbesondere auf Formulierungen, die Interpretationsaussagen als Meinung kennzeichnen oder ausdrücklich den Interpretierenden als ihre Quelle angeben. Zu unterscheiden ist dieser Aspekt vom Ausdruck persönlicher Involviertheit, der zwar die persönliche Bedeutsamkeit eines literarischen Textes anzeigt, nicht jedoch die Deutung ausdrücklich relativiert.

5.3.5.2 Exemplarische Fallanalyse (L8)

Ü 32: L8 (5)

Z.	Kategoriengruppe	Unterkategorie	K (4, 12, 64)
1	Illokutionäre Interpretationshandlungen: Vollzug im Interview	behauptend - Thema ist das Interpretandum	2 K: 4, 64
2	Handlungsschemata	Informationen zu einem Text geben	2 K: 4, 12
3		Beschreibung der eigenen Involviertheit	2 K: 4, 64
4		Inhaltswiedergabe	1 K: 64
5		Interpretationsthese formulieren	2 K: 4
6	Verweisungsmodus: xxx -> y	„geht es“/„es geht um“	1 K: 4
7		„handelt von“	1 K: 64
8	Denkfiguren	Denkfigur: Der Text als Träger einer Botschaft	1 K: 64

L8 äußert im Interview zu zwei von ihr thematisierten literarischen Texten, einer Kurzgeschichte und einem Roman,¹²⁶ behauptende Interpreta-

¹²⁶ Auf die Angabe der konkreten Texte wird an dieser Stelle verzichtet, weil diese Rückschlüsse auf die Identität der Proband*innen zulassen.

tionsaussagen im Sinne von Themenangaben. Entsprechend sind diese durch einen Verweisungsmodus gekennzeichnet, wonach viele Textelemente auf eine Interpretationsidee bezogen werden. Darüber hinaus fällt der Gebrauch der Denkfigur „der literarische Text als Träger einer Botschaft auf“. Die Probandin äußert subjektive Involviertheit, relativiert jedoch ihre Interpretationsaussagen nicht. Obgleich die Interpretationsäußerungen als behauptende einzustufen sind, weisen sie eine erkennbare Nähe der Leserin zum Text auf.

5.4 Vergleichende Darstellung

5.4.1 Untersuchungsfrage 1: Schwerpunkte des Interpretationsbegriffs

5.4.1.1 Literarische Texte kontextualisieren und aus ihnen lernen (L6)

Genauer betrachtet werden soll nun als erstes das Interview von L6. Anhand der Interviewaussagen des Probanden ist erkennbar, dass er einer Begriffsbestimmung von „Interpretation“ auf der Metaebene ausweicht. In seinen Aussagen benennt er allerdings verschiedene Methoden, die mehr oder weniger ausdrücklich auf den Rezeptionsprozess von literarischen Texten bezogen sind. Das Bild ist einerseits unsystematisch, lässt andererseits jedoch einen klaren Schwerpunkt in den Überlegungen erkennen, denn der Proband spricht wiederholt von der Kontextualisierung literarischer Texte. Auch sein eigenes Rezeptionsverhalten scheint hiervon maßgeblich geprägt (vgl. L6: 64, 78). Ein Verständnis von Interpretation als einem Handeln ist dagegen nicht zu erkennen. Nach seiner Unterrichtsgestaltung zu Thomas Brussigs *Am kürzeren Ende der Sonnenallee* gefragt (dies ist der Roman, den er mit seinen Schüler*innen einer zehnten Klasse zum Zeitpunkt des Interviews zuletzt gelesen hatte), führt L6 beispielsweise aus:

L6: Also, (...), der Unterricht am, bietet Einiges an Möglichkeiten, die Schüler aktiv werden zu lassen, zunächst mal war das Eine das Wiederbeleben von Kenntnissen über Geschichte, das heißt, [...] da habe ich mir den Computerraum blockiert und habe die Kinder selbst recherchieren lassen, [...] und ansonsten war das Zweite, der zweite Schritt war diese Liebesgeschichte, ist ja altersangemessen so ein bisschen, wie entwickelt es sich da, es geht auch um Erwachsenwerden, und, (.) ein großer Teil wird

auch in die Hausaufgabe verlegt, weil die mussten dann selbstständig (.) Kapitel vorarbeiten [...]“ (L6: 16)

Hier und auch an anderer Stelle zeigt sich, wie wichtig L6 die Herstellung textexterner Bezüge für das Verstehen ist (vgl. L6: 26, 28, 30, 32). Deshalb sollen seine Schüler*innen Alltagswissen, das im Zusammenhang mit ihnen nicht bekannten Lebenswelten steht, oder alltagsgeschichtliches Wissen (im gesamten Interview 9 K) erwerben. Weiterhin möchte er Schwerpunkte bei altersangemessenen Themen setzen. Auch aus diesem Grund lassen die Aussagen von L6 erkennen, welche hohe Relevanz er dem Alltagswissen zuschreibt.

Insgesamt erweist die Kodierung folgende ausdrücklich bzw. implizit thematisierten Rezeptionsstrategien:

Ü 33: L6 (1)

Z.	Kategoriengruppe	Unterkategorie	K
1	Wissen	Alltagswissen	11 K: 16, 20, 24, 26, 28, 30, 32, 50, 52
2		Artefaktwissen • „Stilmittel“/„sprachliche Auffälligkeiten“	1K: 26
Prozessdimension der Interpretation			
3	Gruppe 1	Lesen als Bottom-up-Prozess	1 K: 34
4		emotionale Verstehensprozesse erfahren	2 K: 26, 40
5	Gruppe 2	„hinterfragen“	1 K: 26
6		sich auseinandersetzen/Auseinandersetzung	2 K: 42, 50
7	Gruppe 3	Denkfigur: Der Text als Baukasten	2 K: 36
8		Denkfigur: Der Text als Behälter	1 K: 34
9		Denkfigur: Der Text als Oberfläche	1 K: 26
10	Gruppe 4	„genau lesen“/„Textarbeit“	3 K: 26, 34, 42

Ü 33: L6 (1)

Z.	Kategoriengruppe	Unterkategorie	K
11	Gruppe 4	textexterne Zusammenhänge herstellen (kontextualisieren)	5 K: 16, 26, 28, 30, 32
12		Figuren bewerten	1 K: 50
13		literarische Texte werten	2 K: 40
14		aus einem literarischen Text etwas lernen	2 K: 50, 52
Handlungsdimension der Interpretation			
15	Operatoren des Handelns	über Deutungen diskutieren	1 K: 50
16		am Text „belegen“/„Textbelege“ anführen	2 K: 42, 74
17		am Text „festmachen“	1 K: 26
18		„untermauern“	1 K: 42
19	Illokutionäre Interpretationshandlungen (Metaebene)	spricht über erklärende Interpretation	1 K: 26

Die Kategorien lassen verschiedene Zielrichtungen erkennen: Neben der Herstellung textexterner Zusammenhänge geht es L6 verstärkt um die Art der Wahrnehmung des Textes. Das „genaue“ Lesen bezieht sich vor allem auf Bottom-up-Leseprozesse und die korrekte Aufnahme von lokalen Informationen. Weiterhin zentral ist für die Lehrkraft die emotionale Beteiligung der Schüler*innen. Er spricht hierüber nicht nur als ein Ziel des Deutschunterrichts (vgl. L6: 68, 74), sondern auch als ein Phänomen, das sich durch die Art und Weise der Textrezeption ergibt, denn jeder lese Texte anders und sei auf unterschiedliche Weise in die Lektüre eines Textes involviert (vgl. L6: 26, 40). Schließlich geht es dem Probanden auch darum, dass seine Schüler*innen etwas bei der Lektüre lernen, zum Beispiel über Geschlechterverständnisse in einer historischen Perspektive (vgl. L6: 50, 52). Dies entspricht auch seinem eigenen Rezeptionsmodus (vgl. L6: 78 und Abschnitt 5.4.5.2).

Direkt danach gefragt, was er unter „Interpretation“ verstehe, sagt L6:

L6: Das ist eine gute Frage. (...) Was ist eine Interpretation? (...) (schnauft) (...) Also, was ich zum Beispiel sehr schwierig finde, was ich feststelle, sind Gedichtinterpretationen, obwohl wir ja so einen objektiven Katalog an die Hand bekommen, ist der für mich relativ schwer anwendbar, sobald der über die rein formalen Kriterien hinaus geht, gut, ich kann natürlich Metrum abfragen, ich kann Reime abfragen, also das ganze schematische Zeug, das kann ich abfragen, und das können die Schülerinnen und Schüler auch lernen, wo es dann schwierig wird, ist bei der Aussage des Gedichts, denn jedes Gedicht findet ja jeden Menschen in einer anderen Lebenssituation vor. (L6: 26)

Auch wenn L6 die erfragte Definition nicht einbringt, spricht er über den Gegenstand der Interpretation im weitesten Sinne. Dabei zeigen sich zusätzlich zu den schon genannten Aspekten Vorstellungen bzw. Themenfelder, die miteinander in einem Konflikt stehen können: objektive Interpretation versus Abhängigkeit der Interpretation von der eigenen Lebensphase, Bewertung von Schüler*innenarbeiten, Analyse von Gedichten, Interpretation vornehmlich als das Schreiben über Literatur. Thematisch befasst sich der Proband hier u. a. mit der Geltung von Interpretationsaussagen (vgl. Abschnitt 5.4.2.6).

Die Abhängigkeit der Interpretation vom Lesenden und seiner Lebenserfahrung wird in Bezug auf diese noch zu erörternde Thematik von Geltungsansprüchen aufgegriffen, sie bleibt jedoch, dies wird dann zu zeigen sein, ohne weitere Schlussfolgerungen. Gleichwohl ist dies ein Thema, das dem Probanden wichtig ist. In der schon zitierten Antwort auf die Frage, was er unter „Interpretation“ verstehe, führt die Lehrkraft weiter aus:

L6: [...] wo es dann schwierig wird, ist bei der Aussage des Gedichts, denn jedes Gedicht findet ja jeden Menschen in einer anderen Lebenssituation vor, und je nach dem, in welcher Biografie ich gerade stecke, in welchem biografischen Abschnitt, lese ich und empfinde ich Empfindungen ganz unterschiedlich wieder, also was bei dem einen gar nichts auslöst, kann bei dem anderen tiefste Schmerzen auslösen, [...], ja, also das Atmosphärische ist viel schwerer (...) objektiv zu interpretieren. (L6: 26)

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass L6 bezüglich der Prozessdimension der Interpretation wenige Aspekte aufgreift – er tut dies vornehmlich in Bezug auf die methodische Gestaltung von Unterricht,

wenngleich Hinweise auf ein Verständnis von Verstehenskomponenten zu erkennen sind.

Ein Handlungsverständnis der Interpretation ist implizit erkennbar, wenn die Lehrkraft darüber spricht, dass Interpretation belegt werden muss (vgl. L6: 42) oder auch Gegenstand von Diskussionen sein kann (vgl. L6: 50). An einer Stelle werden ausdrücklich auch die Leser*innen von Aufsätzen in die Darstellung einbezogen (vgl. L6: 26). In diesem kommunikativen Bezug ist ein erklärendes Interpretationsverständnis zu erkennen. Insgesamt wird dieser Bereich jedoch nur wenig thematisiert.

5.4.1.2 Textinterne Zusammenhänge erfassen (L10)

Auch für L10 ist es wichtig, den Schüler*innen eine Art Leitfaden der Interpretation an die Hand zu geben, an dem sie sich orientieren können. Er definiert „Interpretieren“ als das Stellen der „richtigen Fragen“ (vgl. L10: 18). Danach gefragt, was die „richtigen Fragen“ sind, antwortet er:

L10: Die richtigen Fragen. (unv.) so, ganz wenn man vorgeht, wenn man von unten anfängt, ich fang auf der Wortebene an, was für ein Wortschatz wird verwendet? Gibt es da Auffälligkeiten in Blick auf, ja (..) Bereiche, dem diese Begriffe entstammen, in Blick auf (.), irgendwie, dass eine Wortart dominiert, wenn nicht, dann gehen wir weiter zur Syntax, was für eine Syntax wird da verwendet, was für Sätze haben wir, wie werden sie verknüpft oder nicht, ja, und da mal ein Schritt weiter auch zu Stilmitteln, ja, die dann da angewendet werden oder nicht, grammatische Aspekte, also Tempusfragen, [...], (unv.) so ganz vielen Naturelementen, einfach, dann weiter zu irgendwie Personenkonstellation, die Erzählhaltung usw. Das, denke ich, so kann man gut einem gewissen Schema folgen, also Fragen benennen, die man dann auch, die man dann auch wirklich Antworten in einem Text bekommt. (L10: 20)

Hier wie an anderer Stelle betont L10 die Relevanz des methodischen Vorgehens deutlich (vgl. L10: 16, 18, 20, 36, 38), das für diesen Lehrer in der textimmanenten Analyse besteht (vgl. L10: 20, 24, 32). Anders als bei L8 bezieht er die Analyse nicht nur auf sprachliche Elemente des literarischen Textes, sondern nennt in der zitierten Antwort weitere Hinsichten der Textuntersuchung. Zunächst einmal klingt seine Bemerkung „ich fang auf der Wortebene an“ nach einem Kommentar, der die Dar-

stellung seiner Gedanken in der Interviewsituation betrifft. Der weitere Verlauf seiner Aussage lässt aber die Hypothese zu, dass sich in der Auflistung auch eine Abfolge von Unterrichtsschritten verbirgt, so spricht er von einem „Schema“, kommentiert „wenn man so vorgeht“ oder bezieht sich womöglich auf ein Unterrichtsgeschehen: „dann gehen wir weiter zur Syntax“. Der beschriebene Lernweg nimmt seinen Ausgang von lokalen Beobachtungen hin zu eher globaleren, zum Beispiel der Figurenbetrachtung. Andeutungsweise artikuliert sich hier ein Bottom-up-Verständnis der Textrezeption.

L10 bewegt sich in fast allen relevanten Interviewauszügen zur Fragestellung auf der Ebene des methodischen Vorgehens, das für ihn eng mit der Strategie verbunden ist, wie die Schüler*innen zu tragfähigen Aussagen kommen. Wie er sein unterrichtliches Vorgehen wahrnimmt, steht stark in einem Zusammenhang mit der Frage, wie Interpretationsaussagen Geltung beanspruchen können. Das Thema ist für ihn erkennbar relevant, was sich schon allein daran erweist, dass er es mehrfach aufbringt (L10: 16, 18, 26, 36, 38). Anders als bei L6 und L8 wird in den Aussagen von L10 ein kommunikatives Verständnis der Interpretation deutlich:

L10: Interpretation für mich, ja, würde ich mal sagen, ist der Versuch zu verstehen, was in einem Text drin steht, nicht, was der Autor gemeint hat, sondern was im Text wirklich drin steht. Und das anhand von bestimmten Kriterien wirklich zu analysieren und irgendwie auch dann quasi belastbar nachweisen zu können, diese Interpretation hat, diese Sicht des Textes ist begründbar und kann an diesen (.) Beobachtungen formaler wie inhaltlicher Art nachvollzogen werden, ja. (L10: 16)

Interpretation steht für diesen Lehrer in einem kommunikativen Zusammenhang, weshalb Sinnzuweisung auch argumentierbar sein muss. Wie bei L8 und L6 kann gezeigt werden, dass es für L10 wichtig ist, dass literarische Texte für ihre Leser*innen eine Bedeutung haben. Erkennbar wird dies an seiner Kritik an den für das Abitur definierten „Sternchenthemen“, die von der Perspektive der Schüler*innen zu weit entfernt seien (vgl. L10: 10). Gleichwohl schlussfolgert er daraus keine Relevanz des Lesenden für den Rezeptionsprozess. Dies ist auch deshalb interessant, weil er an einer Stelle ein Bewusstsein dafür artikuliert, dass ein Vorverständnis auch zu einer fehlgeleiteten Textrezeption führen kann (vgl. L10: 34).

Insgesamt sind für sein Interview folgende Kategorien auszumachen:

Ü 34: L10 (1)

Z.	Kategoriengruppe	Unterkategorie	K
1	Wissen	Artefaktwissen <ul style="list-style-type: none"> • Wissen zur Erzählinstanz • Figuren/Figurenkonstellation • grammatikalische Kategorien • „Stilmittel“/„sprachliche Auffälligkeiten“ 	2 K: 20, 32 1 K: 20 1 K: 20 1 K: 20
Prozessdimension der Interpretation			
2	Gruppe 1	Lesen als Bottom-up-Prozess	1 K: 20
3		sein Vorverständnis kritisch prüfen	1 K: 22
4	Gruppe 2	analysieren/Analyse	1 K: 16
5		„gliedern“	1 K: 32
6		sich auseinandersetzen/Auseinandersetzung	1 K: 42
7	Gruppe 3	Denkfigur: der Text als Behälter	5 K: 8, 16, 18, 22, 34
8		Denkfigur: der Text als noch unbekannter Wissensbereich	1 K: 12
9		Denkfigur: der Text als Oberfläche	2 K: 12
10	Gruppe 4	methodisch vorgehen	5 K: 18, 20, 26, 36, 38
11		„genau lesen“/„Textarbeit“	1 K: 36
12		textimmanente Zusammenhänge herstellen (analysieren)	3 K: 20, 24, 32
13		Bezüge zwischen einer Interpretationsthese und Artefaktwissen herstellen	1 K: 20
14		aus einem literarischen Text etwas lernen	2 K: 8, 58
Prozessdimension der Interpretation			
15	Operatoren des Handelns	eine Deutung begründen	2 K: 16, 26
16	Illokutionäre Interpretationshandlungen (Metaebene)	spricht über erklärende Interpretation	2 K: 16, 18

5.4.1.3 Die von Autor*innen verwendeten „Stilmittel“ interpretieren (L3)

Danach gefragt, was L3 im Unterricht mache, wenn sie mit den Schüler*innen interpretiere, spricht sie vor allem über ein textanalytisches Vorgehen. Sie bleibt dabei auf einer konkret-methodischen Ebene:

L3: Das kommt natürlich jetzt auf die, auf die Textsorte an, irgendwie, also ich arbeite grundsätzlich sehr viel [...], ich versuche es sehr anschaulich zu machen, indem wir mit sehr viel Farben, Markierungen arbeiten [...], dass wir (.) zum Beispiel mit verschiedenen Farben, gerade bei einer Gesprächs- oder Kommunikationsanalyse, mal analysieren, im Bereich erstmal der Analyse, ist ja irgendwie auch Basis, wie lang sind zum Beispiel die Redeanteile des einen, wie lang sind die des anderen, dann kommt die nächste Farbe, da werden dann bestimmte Stilmittel erarbeitet, und so weiter, [...], natürlich parallel diese inhaltliche, Zusammenfassung oder Erfassung des, des Inhalts, und dass man dann wirklich abschnittweise sieht, wie wirkt jetzt beides zusammen. (L3: 30)

Die Analyse wird an dieser Stelle als Basis für das weitere Vorgehen beschrieben. Der Terminus bezieht sich zunächst auf Textphänomene einer unteren Ebene und im weiteren Verlauf der Aussage auf die Herstellung von Zusammenhängen von Form und Inhalt. Das beschriebene Verfahren erinnert zunächst an Bottom-up-Vorstellungen des Lesens. Bei genauerer Betrachtung allerdings muss dies infrage gestellt werden, weil die Erfassung des Inhalts nicht ausdrücklich als aus den Detailbeobachtungen gewonnen dargestellt wird. Als sie über die Aufsätze ihrer Schüler*innen spricht, macht L3 eine für die erste Untersuchungsfrage interessante Bemerkung, die zusätzlich Hinweise auf ein Prozessverständnis der Interpretation liefert. Erneut ist der Gedanke implizit. Sie sagt:

L3: [...] obwohl man das immer wieder einübt und sagt, erst mal muss der Inhalt erkannt werden, ihr müsst doch erst mal begreifen, worum es überhaupt geht in dem Text und in den einzelnen Abschnitten, und dann könnt ihr diese sprachlichen Elemente als Untermauerung anfügen, und Form und Inhalt, diese Verbindung einfach aufzeigen, habe, habe ich leider immer noch Schüler, die wahllos (.) sprachliche Kriterien aufzählen, dann auch funktional versuchen zu deuten, aber da die inhaltliche Interpretation als Basis erst fehlt, interpretieren die dann ins Blaue hinein und dann

(.) passt dieser, der rote Faden fehlt einfach, und dann fehlt so, d..., ja, so kommen sie nicht dahin, wo wir sie eigentlich gerne hätten, das ist, finde ich, so ein bisschen schade, und es schaffen wirklich wenige, den Gehalt, den, diese Metaebene des Textes zu erfassen und dann im Hinblick auf diese Deutungshypothese (.), das, was sie analysieren, inhaltlich und sprachlich dann auch zu deuten. (L3: 44)

L3 spricht an dieser Stelle über die Interpretationsaufsätze ihrer Schüler*innen und geht dabei auf Fragen der Darstellung von Interpretation („roter Faden“) sowie auf Verstehensschwierigkeiten der Schüler*innen ein. In dieser Antwort steht im Vordergrund, was sie ihren Schüler*innen bezüglich der Interpretationen rät, denn sie unterscheidet, wenn man den gesamten Auszug betrachtet, wohl drei Schritte: erstens die Erfassung des Inhalts, den sie mit der Metaebene und damit wohl mit der Interpretation des Textes gleichsetzt, zweitens die inhaltliche Analyse und drittens die Beschreibung und den funktionalen Einbezug der sprachlichen Gestalt des literarischen Textes in die Deutung. Der von ihr formulierte Rat impliziert nun eine Schrittfolge des Verstehens, die von der Metaebene, also der Ebene der Interpretation und damit eigentlich dem Endprodukt des Verstehens, ausgeht, bis letztlich hin zu Detailbeobachtungen in der sprachlichen Gestaltung. Dies ist nicht nur konträr zu den zuvor zitierten Überlegungen über ihr unterrichtliches Vorgehen, nach denen die Analyse mit der untersten Textebene beginnen soll, sondern widerspricht auch einer hermeneutischen Grundüberlegung, wonach Verstehen eine Zirkelbewegung (Stichwort: hermeneutischer Zirkel) von Bottom-up- und Top-down-Prozessen ist. Vielleicht ist die von L3 an dieser Stelle explizierte Struktur des Verstehens auch bedingt durch den Kontext, in dem sie die Aussage trifft, denn sie spricht über die Interpretationsaufsätze ihrer Schüler*innen, die bei der Verschriftlichung ihrer Ergebnisse von einem bereits vorliegendem Textverständnis ausgehen sollten.

Insgesamt ist erkennbar, dass der Fokus auf die Textanalyse weitgehend auf produktionsästhetischen Vorstellungen zur Textproduktion basiert. So sagt sie auf die Frage, was ihr am Interpretieren gefalle:

L3: Also, ich, was ich, mich wirklich begeistert, ist, wenn die Schüler, nicht alle, aber wenn sie dann wirklich dahin kommen und [...] dass da viel mehr noch drinsteckt als man so auf den ersten Blick gesehen hat, und dass man auch durchschaut, warum ein Autor, zum Beispiel bei Peter Stamm ist es ja so, das hatten wir damals auch bei, als es

Sternchenthema war, dass die wirklich hingehen und an den Worten und an den Formulierungen feilen, [...], dass die wirklich begreifen, dass ein, ein Autor nicht einfach irgendwas runterschreibt, sondern dass, dass er ganz mit Bedacht, um seine Aussage zum Ausdruck zu bringen, bestimmte Stilmittel verwendet, bestimmte Metaphern verwendet, und dass das alles zusammenhängt, Inhalt und Form, und dass die Schüler das wirklich sehen und nicht nur den Inhalt so ganz flach interpretieren, sondern verstehen, warum jetzt diese sprachlichen Elemente an der Stelle auch verwendet werden, [...] (L3: 28)

Die Lehrerin äußert hier dezidiert Vorstellungen darüber, wie literarische Texte entstehen, und bezieht sich dabei auf die Gestaltungsentscheidungen von Autor*innen, die ihrer Meinung nach stets durch eine inhaltliche Aussage motiviert seien. In ihrer Aussage verbirgt sich auch ein pädagogisches Bedürfnis, den Lernenden den Zusammenhang zwischen den Schreibprozessen der Autor*innen und den Interpretationsprozessen in der Schule begreifbar zu machen (vgl. L3: 22, 28). Dabei legt sie ein Verständnis von Interpretation vor, das stark mit der*dem Autor*in und der von ihm*ihr intendierten inhaltlichen Aussage zusammenhängt. Das Verhältnis zwischen diesen beiden Ansätzen, Interpretation zu definieren, scheint aus Sicht der Probandin darin zu bestehen, dass sie aus dem produktionsästhetischen Ansatz die Autor*ininention als Zielgröße der Interpretation ableitet.

Zu ergänzen ist, dass L3 dem*r Leser*in keine Relevanz für die Konstitution von Interpretationsaussagen zuschreibt, obgleich auch sie verschiedentlich betont, wie wichtig es ihr sei, dass die Schüler*innen Literatur als gewinnbringend erleben (vgl. L3: 20, 54).

Anfügen möchte ich noch folgende Beobachtung, die ich bereits bei L8 gemacht habe: Auch L3 tendiert dazu, global von „Inhalt“ und „Form“ zu sprechen (vgl. L3: 28, 44). Anders als L8 bringt L3 Beispiele für die „Form“ und damit Analysehinsichten ein (z. B. vgl. L3: 50), die in ihren Ausführungen wiederholt Thema sind: Gesprächs- und Kommunikationsanalyse sowie die Untersuchung von Redeanteilen. Ganz ausdrücklich möchte die Lehrkraft, dass Inhalt und Form zueinander in Bezug gesetzt werden und die Abarbeitung stilistischer Mittel nicht in einer bloßen Benennungspraxis endet. Die von L3 verwendeten Denkfiguren zeigen, dass der Analyse eine zentrale Rolle darin zugeschrieben wird, die eigentliche Bedeutungsebene des literarischen Textes zu erreichen. Insgesamt kann somit festgestellt werden: Das Verständnis der Interpre-

tation als Prozess ist weitreichend implizit, insofern Verstehensoperationen nicht benannt werden und der Fokus des Nachdenkens auf Methoden der Textanalyse liegt.

Ein Handlungsverständnis der Interpretation ist allenfalls darin zu erkennen, dass an zwei Stellen davon die Rede ist, dass Interpretationsaussagen begründet werden müssten (vgl. L3: 44, 46). Dieses Erfordernis wird jedoch keiner weiteren Erklärung unterzogen. Letztlich ist zu prüfen, durch welche Überlegungen dieses Qualitätskriterium begründet wird.

Übersicht 35 erfasst die relevanten Kategorien für L3 für die erste Untersuchungsfrage:

Ü 35: L3 (1)

Z.	Kategoriengruppe	Unterkategorie	K
1	Wissen	Alltagswissen	1 K: 40
2		Artefaktwissen <ul style="list-style-type: none"> • Genrewissen • Gespräche/Kommunikation • „Stilmittel“/„sprachliche Auffälligkeiten“ 	1 K: 30 2 K: 30, 50 4 K: 28, 30, 38, 50
3		Sachwissen <ul style="list-style-type: none"> • literarhistorischer Kontext • biografisches Wissen • Werkwissen 	1 K: 48 2 K: 40, 48 1 K: 48
Prozessdimension der Interpretation			
4	Gruppe 1	- - -	KK
5	Gruppe 2	analysieren/Analyse	5 K: 8, 30, 38, 46 50
6		„deuten“/„Deutung“	4 K: 16, 22, 40, 44
7		sich auseinandersetzen/Auseinandersetzung	1 K: 63
8	Gruppe 3	Denkfigur: der Text als Baukasten	1 K: 66
9		Denkfigur: Der Text als Behälter	1 K: 28
10		Denkfigur: Der Text als Vordergrund	1 K: 14

Ü 35: L3 (1)

Z.	Kategoriengruppe	Unterkategorie	K
11	Gruppe 3	Denkfigur: Der Text ist verschlossen	1 K: 22
12		Denkfigur: Der Text als Oberfläche	1 K: 66
13	Gruppe 4	textimmanente Zusammenhänge herstellen (analysieren)	3 K: 30, 46, 50
14		textexterne Zusammenhänge herstellen (kontextualisieren)	1 K: 40
15		dem Text einen Sinn zuweisen	1 K: 46
16		Bezüge zwischen einer Interpretationsthese und Artefaktwissen herstellen	3 K: 28, 30, 50
17		einen Text und sein Thema auf sich und seine Lebenswelt beziehen	1 K: 20
18		aus literarischen Texten etwas lernen	1 K: 58
Handlungsdimension der Interpretation			
19	Operatoren des Handelns	„untermauern“	3 K: 38, 44, 46
20	Illokutionäre Interpretationshandlungen (Metaebene)	- - -	KK

5.4.1.4 Emotionale Prozesse anregen und literarische Texte analysieren (L4)

Ein Ringen um den Begriff der Interpretation ist deutlich bei L4 zu erkennen. Die Probandin antwortet auf die Frage, was eine Interpretation für sie sei, so:

L4: Also, das ist ganz schwer zu beantworten, natürlich, auch für einen Lehrer, wo wir es ständig einfordern. Also, für mich ist es erstmal wichtig, dass die Schüler den Text erfassen. Was passiert in dem Text? [...] Dass sie so praktisch den Ablauf ein bisschen im Kopf haben und dann schauen wir uns die Figuren an. Dann schauen wir uns zum Beispiel bei einer Kurzprosa an, geht es da um zwei Personen oder vielleicht auch nur um eine, ist das eine einsame Person, oder um eine Beziehungsgeschichte oder um

Eltern? Also erstmal die Konstellationen deuten. [...] Auch der Ort ist wichtig. Also, wie wird der Ort hier, was hat der für eine Funktion, warum nimmt man jetzt eine fremde Stadt anstatt vielleicht das Zimmer zu Hause? [...] Und dann können die Schüler dann schon anfangen einzelne Deutungen zu machen. (L4: 28)

L4 schildert hier wohl ein gestuftes Unterrichtsvorgehen im Umgang mit Literatur. Es müssen erst bestimmte Schritte vollzogen sein, bevor die ersten „Deutungen“ formuliert werden können. Ihre sehr ausführliche Darstellung zu ihrem unterrichtlichen Vorgehen unterscheidet zwischen kognitiven und emotionalen Zugängen zu literarischen Texten. Dabei nimmt sie eine eindeutige Zuordnung vor, wenn sie das kognitive Verstehen als Interpretation bezeichnet, die Entwicklung von Empathie für die Figuren aber nicht. Dennoch ist ihr diese zweite, emotionale Ebene sehr wichtig:

L4: Also, mich beschäftigt im Literaturunterricht immer, das den Schülern nahe zu bringen, also nicht rein zu interpretieren, also auf die kognitive Seite zu gehen, sondern immer auch zu schauen, wie kann ich sie denn über die Gefühle bekommen. Also, wie kann ich sie empathisch machen für die Figur, [...]. Also nicht rein das trockene Interpretieren, was ich auch wichtig finde, wo ich auch sage, das müsst ihr können, ihr braucht gutes Handwerkszeug, man muss wissen, wie man was aufbaut, aber ich glaube, über diese Schiene, diese empathische Schiene, dass die Schüler da einfach auch viel mitnehmen. (L4: 8)

L4 nennt in diesem Auszug aus ihrem Interview zwei Gründe, weshalb sie auf emotionale Zugänge nicht verzichten möchte. Zunächst geht es ihr wohl um die Beteiligung der Schüler*innen („über die Gefühle bekommen“), sie glaubt aber auch, dass sie da „viel mitnehmen“. Damit erkennt sie das Potential emotionaler Zugänge für das Verstehen der Schüler*innen. Es ist jedoch bemerkenswert, dass sie auch an dieser Stelle Kognition und Interpretation definitorisch miteinander verbindet (vgl. auch L4: 30). Ihr Interpretationsbegriff ist in dieser Hinsicht zumindest für die Dauer des Interviews stabil. Andererseits sagt sie in einem späteren Beitrag, dass Verfahren der gestaltenden Interpretation „ja auch eine Art Interpretation“ seien:

L4: Also, erstmal, was mir nicht gefällt, ist manchmal, dass man eben mit den Schülern so viel jetzt interpretieren muss, auch für das Abitur, dass das Kognitive eben so

Überhand nimmt [...], also, ich würde mir da manchmal gern wünschen, dass eben wieder solche Aufgaben erlaubt sind wie gestaltende Interpretation auch zum Beispiel bei der Lyrik zu erlauben. Es ist ja auch eine Art Interpretation, also, wenn man was Gestaltendes macht [...] (L4: 30)

Bezüglich der Denkfiguren, die in den Aussagen von L4 zu erkennen sind, fällt eine Dichotomie auf: So stehen auf der einen Seite die Figuren „Der Text als das, was sich entzieht“, „Der Text ist verschlossen“ sowie „Der Text als das Uneigentliche“, und auf der anderen Seite „Der Text als Dialogpartner“. Diese Divergenz spiegelt die Erfahrung von L4, dass die Schüler*innen oft Schwierigkeiten mit der Rezeption literarischer Texte haben, die Lehrkraft ihr aber dennoch ein hohes Potential für das Verstehen im Allgemeinen zuweist. Es lassen sich so Aspekte eines Prozessverständnisses der Interpretation erkennen, die die nicht-kognitiven Prozesse betreffen, diese werden jedoch nicht auf der Metaebene reflektiert und expliziert.

Die Handlungsdimension der Interpretation wird nicht ausdrücklich thematisiert. Implizit kommen Aspekte dieser vor, indem die Begründung von Deutungen bzw. das Anführen von Belegen verlangt wird. Gleichwohl stehen diese Überlegungen nicht im Zusammenhang mit einem kommunikativen Erfordernis.

Insgesamt können für L4 folgende Kodierungen festgehalten werden:

Ü 36: L4 (1)

Z.	Kategoriengruppe	Unterkategorie	K
1	Wissen	Alltagswissen	4 K: 6
2		Artefaktwissen <ul style="list-style-type: none"> • Gattungswissen • Wissen zur Erzählinstanz • Figuren/Figurenkonstellation • Ort der Handlung • „Stilmittel“/„sprachliche Auffälligkeiten“ 	1 K: 34 1 K: 32 1 K: 28 2 K: 28, 32 4 K: 18, 22, 24, 32
3		Sachwissen <ul style="list-style-type: none"> • literarhistorischer Kontext • andere Themenfelder • andere literarische Texte 	3 K: 12, 18, 28 2 K: 12, 18 1 K: 18

Ü 36: L4 (1)

Z.	Kategoriengruppe	Unterkategorie	K
Prozessdimension der Interpretation			
4	Gruppe 1	- - -	KK
5	Gruppe 2	analysieren/Analyse	3 K: 18, 20, 30
6		„deuten“/„Deutung“	1 K: 28
7	Gruppe 3	Denkfigur: Interpretation ist Glückssache	1 K: 30
8		Denkfigur: Der Text als das, was sich entzieht	1 K: 14
9		Denkfigur: Der Text als Dialogpartner	1 K: 28
10		Denkfigur: Der Text als das Uneigentliche	1 K: 24
11		Denkfigur: Der Text als noch unbekannter Wissensbereich	1 K: 30
12		Denkfigur: Der Text ist verschlossen	2 K: 28
13	Gruppe 4	methodisch vorgehen	1 K: 8
14		Inhaltswiedergabe	1 K: 28
15		emotionale Prozesse anregen	1 K: 8
16		Vorstellungen aktivieren	2 K: 18, 20
17		HPO mit Texten	5 K: 8, 20, 22, 28, 30
18		textimmanente Zusammenhänge herstellen (analysieren)	1 K: 28
19		textexterne Zusammenhänge herstellen (kontextualisieren)	2 K: 18
20		aus einem literarischen Text etwas lernen	1 K: 14
Handlungsdimensionen der Interpretation			
21	Operatoren des Handelns	eine Deutung begründen	1 K: 28
22		am Text „belegen“/„Textbelege“ anführen	2 K: 28, 38

Ü 36: L4 (1)

Z.	Kategoriengruppe	Unterkategorie	K
23	Illokutionäre Interpretationshandlungen (Metaebene)	- - -	KK

Die Ausführungen der Probandin zeigen, dass sie ihren Schüler*innen ein breites Spektrum an Verstehensoperationen anbieten möchte. Die starke Betonung emotionaler Leseprozesse und der Einbindung von Verfahren der Handlungs- und Produktionsorientierung ergibt sich wohl daraus, dass sie einer einseitig kognitiven bzw. analytischen Orientierung der Interpretationsarbeit kritisch gegenübersteht. Allerdings wird nicht deutlich, dass sie die Wissensbasiertheit von Rezeptionsprozessen in ihren Überlegungen berücksichtigt. In Bezug auf ihr Analyseverständnis fällt zudem auf, dass sie in der Regel sehr allgemein von „analysieren“ und der „Stilmittelanalyse“ spricht und Verstehensoperationen nicht ausdifferenziert. Gleichwohl erachtet L4, etwa im Vergleich mit L8 oder L3, mehrere Hinsichten im Bereich des Artefaktwissens für relevant.

L4 berichtet ausführlich von ihrem Unterricht. Auf diese Weise wird erkennbar, dass sie Verstehensprozesse anregen möchte. Sie argumentiert jedoch wenig auf der Metaebene und lässt auch kein ausdrückliches Handlungsverständnis der Interpretation erkennen.

5.4.1.5 Verschiedene Leser*innenperspektiven zu Wort kommen lassen (L5)

L5 sagt, um eine Begriffsbestimmung der Interpretation gebeten, Folgendes:

„Interpretation wäre (..) irgendwie, so eine Art Übersetzung von Texten, (..) so dass es verständlich ist für mich und für andere Personen.“ (L5: 22)

Von der Metapher der Übersetzung, die L5 zum Ausdruck ihres Interpretationsverständnisses verwendet, wird noch wiederholt zu sprechen sein. Das Bild suggeriert, dass sie den Lesenden bei der Generierung der Textbedeutung eine erhebliche Rolle zuspricht. Sie bringen etwas, um

im Bild zu bleiben, das zunächst für die Leser*innen in einer fremden Sprache verfasst ist, in deren eigene. Diese eignen es sich damit an, machen es für sich verständlich. Weiterhin im Bild bleibend, lässt sich sagen: Ohne eine*n Übersetzer*in kann es kein Verstehen geben, die Leser*innen sind demzufolge absolut notwendiger Faktor des Verstehensprozesses.

Auf die Sachebene zugreifend, führt die Lehrerin verschiedene Hinsichten des Verstehens aus und macht deutlich, dass die Übersetzungsleistung durch den Zwischenschritt der Analyse gelingen soll:

L5: Also, es gibt ja dieses Zwischenspiel Analyse und Interpretation, [...] also, es ist einmal Untersuchung des Textes und dann, aufbauend darauf, eine Deutung und, ja, eine Übersetzung. Ich finde, das trifft es eigentlich ganz gut, weil man Sprache und Personen und Gegebenheiten, gesellschaftliche Einflüsse, alle zusammen in die eigene Lebenswelt oder in, ja, ins eigene Verständnis übersetzt, sozusagen. (L5: 22)

Wiederum ist das persönliche Verstehen der*des einzelnen Leserin bzw. Lesers das Wichtigste für L5. Dass Lernende ihre Interpretation artikulieren und sich darüber austauschen können, steht im Vordergrund ihres Nachdenkens über den Literaturunterricht. Aus diesem Grund lehnt sie den Interpretationsaufsatz als Prüfungsformat auch eher ab. Alternativ kann sich die Probandin ein Gesprächsformat zur Überprüfung von Interpretationsleistungen vorstellen (vgl. L5: 22, 36). In diesem Sinne stellt sie den heuristischen Wert des Interpretierens heraus und spricht an zwei Stellen über die erklärende Funktion von Interpretation. Damit ist in Ansätzen ein funktionales Verständnis gegeben, das sich aus dem starken Bedürfnis ergibt, die Welt, die in Texten dargestellt wird, einem Verständnis zuzuführen.

Obwohl die Lehrerin ein eher kritisches Verhältnis zum Interpretationsaufsatz hat (oder eher weil?), spricht sie von sich aus über dessen Format, ohne spezifisch danach gefragt worden zu sein. Dies ist ein Phänomen, das auch bei anderen Lehrkräften zu beobachten ist und das deshalb im Zusammenhang mit der vierten Untersuchungsfrage besondere Beachtung verdient. Dennoch soll der Gedanke in Bezug auf L5 schon an dieser Stelle kurz aufgegriffen werden:

L5: (..) ja, also, wir lesen etwas und versuchen das dann (.), (leise: wie sagt man?), ich versuche das durch Anregungen, durch verschiedene Fragestellungen für die Schüler

deutlich zu machen, worum es da geht. (...) genau, also ich, genau, das so im Unterricht und, klar, man gibt ihnen dann oder ich gebe denen dann meist dieses Schema in die Hand, wie passiert das, und habe da auch schon verschiedene Ideen ausprobiert, einmal eben mit diesen ganzen, ja, von Einleitung bis Schluss, wie schreibt man eine Interpretation? [...] (L5: 26)

Ihre Gedanken gehen, von ihr unbemerkt, in eine andere Thematik über: Literaturunterricht wird von L5 zentral mit dem Schreiben von Aufsätzen verbunden. Unterrichtlich schlägt sie damit einen Weg ein, dem sie selbst kritisch gegenüber steht, denn schon in der Antwort zuvor legte sie dar:

L5: [...] und das gleichzeitig gefällt es mir nicht, dass man es ja, in der Schule, so ein bisschen rastermäßig irgendwie dann doch machen muss, machen möchte, und ich glaube, das ist auch mein Hauptproblem beim Korrigieren, dass ich da, mir das manchmal wünschte, also, ich habe jetzt noch mal mündliche Prüfungen mit den Schülern ausprobiert. (L5: 24)

So hat L5 zwar, das impliziert das Bild der Übersetzung, ein besonderes Bewusstsein für die Relevanz des Lesenden bei der Generierung von Deutungen, gleichwohl kann sie diese Auffassung in keinen fruchtbaren Zusammenhang mit dem Interpretationsaufsatz bringen. Dieser ist einerseits selbstverständlicher Teil der Lernprozesse, andererseits ist er in der Vorstellung der Lehrerin von dem losgekoppelt, was Interpretieren seinem Kern nach für sie ist.

Der folgende Auszug, in dem L5 darüber spricht, was ihr am Interpretieren gefällt, bestätigt ihre Sicht auf die Relevanz des Leser*innen. Hier wählt sie nun das Bild, dass der Text mit „den eigenen Augen“ gesehen werden soll:

L5: Am Interpretieren? (...) (leise: kurz überlegen), ich glaube, (.) ja, doch, dass es einerseits was sehr Persönliches ist und jeder seinen eigenen Horizont auch mit einbringen kann, oder, ja, und man auch Vieles, was heißt offen, da ist ja immer dieses Vorurteil, aber, ja, doch, dass das mit den eigenen Augen, ein Text aus einer anderen Perspektive dann wahrgenommen wird. (L5: 24)

Der*m Leser*in wird damit eine konstitutive Rolle für die Entstehung einer Deutung zugeschrieben. Doch bemerkt werden muss, dass L5

trotz der Erläuterung zum „Zwischenspiel Analyse und Interpretation“ (L5: 22) in Bezug auf die Rolle der Leser*innen im Bereich der metaphorischen Sprechens bleibt und damit nicht genauer expliziert, wie genau sie diese konzeptionalisiert. Ihre Vorstellung zur Rolle der Rezipierenden bleibt damit zumindest für die Dauer des Interviews eher implizit.

Folgende Kodierungen konnten für das Interview mit L5 gemacht werden:

Ü 37: L5 (1)

Z.	Kategoriengruppe	Unterkategorie	K
1	Wissen	Alltagswissen	7 K: 6, 10, 16, 20, 22
2		Artefaktwissen <ul style="list-style-type: none"> • Genrewissen • mediale Formate • Figuren/Figurenkonstellation • „Stilmittel“/„sprachliche Auffälligkeiten“ 	1 K: 6 2 K: 16, 18 2 K: 16, 22 3 K: 6, 22, 34
Prozessdimension der Interpretation			
3	Gruppe 1	Lesen vollzieht sich vor einem persönlichen Verstehenshorizont	1 K: 24
4	Gruppe 2	analysieren/Analyse	1 K: 22
5		untersuchen/Untersuchung	2 K: 6, 22
6		„deuten“/„Deutung“	1 K: 22
7	Gruppe 3	Denkfigur: Der Text ist in einer fremden Sprache	1 K: 22
8		Denkfigur: Der Text als noch unbekannter Wissensbereich	1 K: 4
9	Gruppe 4	methodisch vorgehen	2 K: 26, 34
10		HPO mit Texten	2 K: 16, 26
11		textexterne Zusammenhänge herstellen (kontextualisieren)	3 K: 16, 18
12		den Text einen Sinn zuweisen (interpretieren)	1 K: 26
13		aus einem literarischen Text etwas lernen	3 K: 10, 20, 36

Ü 37: L5 (1)

Z.	Kategoriengruppe	Unterkategorie	K
Handlungsdimension der Interpretation			
14	Operatoren des Handelns	eine Deutung begründen (argumentieren)	1 K: 28
15	Illokutionäre Interpretationshandlungen (Metaebene)	spricht über erklärende Interpretation	2 K: 22, 36

5.4.1.6 Figuren verstehen und die Schüler*innen in die Lektüre involvieren (L7, L9)

Unter dieser Überschrift möchte ich zwei der Proband*innen zusammenführen: L9 und L7. Das Nachdenken von L9 über Interpretation kreist um die Frage, wie Schüler*innen einen Zugang zu literarischen Texten erhalten und sie in eine fruchtbare Auseinandersetzung mit diesen geführt werden können. Dabei ist erkennbar, dass der Proband verschiedene Verstehensdimensionen unterscheidet. Sein unterrichtliches Vorgehen in der Einheit zu Büchners *Dantons Tod* beschreibt er so:

L9: O. k., also, (...) ich fange immer in diesem Fall an mit historischen Vorkenntnissen. [...] Und dann gibt es eben unterschiedliche Vorkenntnisse, was jetzt die Radikalitätsphase der Revolution betrifft, und wenn man die nicht hat und schon mal gleich in den ersten zwei Seiten über Namen stolpert, die einem nichts sagen, dann ist das irgendwie doof. [...] Und dann geht es eigentlich auf die konkreten Figuren. [...] Und da kann man gleich sofort reingehen: Was für ein Typ ist Danton, eigentlich? Das ist erstmal die Frage, die mich zu allererst erstmal leitet. Und, das heißt, wir sammeln dann erstmal zunächst erstmal aus der ersten Szene und dann suchen wir noch andere eben später raus, wo man ihn jetzt mal in seinen verschiedenen Facetten eben jetzt tatsächlich anguckt. Und dann kommt natürlich prompt das Spiel der Gegenspieler [...] (L9: 14)

L9 expliziert hier am Beispiel eines konkreten Werkes die Struktur einer Unterrichtseinheit. Erkennbar ist die didaktische Gestaltung eines Verstehensprozesses, der, wie im zitierten Auszug deutlich wird, von der Klärung der notwendigen Verstehensvoraussetzungen ausgeht. Dann schließt sich im weiteren Verlauf die Betrachtung der Figuren an, wobei

die Vorstellung einer schrittweisen Annäherung an den Text erkennbar ist: Erste Eindrücke sollen sukzessive vertieft werden. Gleiches gilt für weitere Figuren, sodass schließlich die Figurenkonstellation näherer Betrachtung unterzogen werden kann. Im weiteren Verlauf dieses Gesprächsbeitrags (hier nicht mehr zitiert) macht der Lehrer deutlich, dass der Unterricht nun mehr und mehr zu einem Nachdenken über den literarischen Text kommt, das an thematischen Aspekten orientiert ist. Analyse und Kontextualisierung stehen damit im Zentrum seines unterrichtlichen Vorgehens. Zugleich sei er bemüht, die Verstehensschritte für die Schüler*innen möglichst konkret werden zu lassen. Seine Definition der Interpretation nimmt genau die soeben schon explizierten Aspekte auf:

L9: [Interpretation, D.M.] (..) besteht für mich immer aus mehreren Teilen. Ich muss erstmal schauen, was steht da eigentlich faktisch drin? Also, darauf beruht das. Und dann geht es ja um die Frage, was steht zwischen den Zeilen, zwischen den Texten, ich breche es für Schüler im Grunde genommen erstmal so runter, Interpretation heißt für mich erstmal zu klären, nicht nur, was tun die Figuren und was sagen die, sondern welche Ziele, welche Absichten, welche Motive haben die eigentlich und wie setzen sie die um und wie, inwieweit, gelingt ihnen das. Ja, also ganz konkrete Fragen an die Figuren. Da ist für mich schon mal ein großer Teil der Interpretation getan, weil damit beantwortet sich doch im Wesentlichen auch das meiste von dem, was, im Grunde genommen, worauf der Text so ein bisschen thematisch abzielt. Außerdem gehört dazu, wie stehen die Figuren zueinander, d. h. Figurenkonstellationen. (L9: 18)

Erneut spricht L9 über die Steuerung von Lernprozessen im Bereich der Interpretation. Er bringt deutlich zum Ausdruck, dass seine Entscheidungen mit seinem Verständnis der Interpretation zu tun haben, nach dem Interpretation in der differenzierten Auseinandersetzung mit Figuren bestehe. Die methodische Gestaltung des Unterrichts wird darauf abgestellt. Neben den kognitiven Prozessen, die Analyse, Kontextualisierung und Argumentation umfassen, geht es ihm darum, die Schüler*innen zu involvieren. Im methodischen Spektrum sieht er Verfahren der Handlungs- und Produktionsorientierung eher als fakultativ an (vgl. L9: 30), auf das Gespräch über den literarischen Text, das der Durchführung der Verstehensprozesse und der inhaltlichen Auseinandersetzung diene, könne er jedoch nicht verzichten. Dieser Aspekt schlägt sich schließlich auch in der Kodierung zentraler Wissensberei-

che nieder, die in die von L9 thematisierten Verstehensprozesse einbezogen sind. Ein Prozessverständnis der Interpretation ist damit implizit erkennbar, auch wenn L9 die entsprechende begriffliche Terminologie nicht explizit verwendet (vgl. L9: 30).

Die Kategorien lassen erkennen, dass die diskursive Auseinandersetzung mit literarischen Texten für L9 sehr wichtig ist. Über Handlungsorientierungen spricht er nicht ausdrücklich. Wie die meisten der anderen Proband*innen führt er die Notwendigkeit zur Argumentation an und legt hierauf einen Schwerpunkt.

Insgesamt können für ihn folgende Kodierungen festgehalten werden:

Ü 38: L9 (1)

Z.	Kategoriengruppe	Unterkategorie	K
1	Wissen	Alltagswissen	4 K: 14, 16, 18
2		Artefaktwissen <ul style="list-style-type: none"> • Genrewissen • mediale Formate • Figuren/Figurenkonstellation • „Stilmittel“ / „sprachliche Auffälligkeiten“ 	1 K: 12 1 K: 14 4 K: 14, 18, 40 1 K: 40
3		Sachwissen <ul style="list-style-type: none"> • literarhistorischer Kontext • biografisches Wissen 	3 K: 4, 14, 18 2 K: 12, 18
4		Sinnwissen	2 K: 14, 16
Prozessdimension der Interpretation			
5	Gruppe 1	Leseprozesse sind nicht abschließbar	1 K: 32
6		für das Verständnis nötiges Wissen erwerben	1 K: 14
7	Gruppe 2	untersuchen	2 K: 8, 32
8		sich auseinandersetzen/Auseinandersetzung	4 K: 8, 20, 56
9	Gruppe 3	Denkfigur: Der Text als das Uneigentliche	1 K: 18
10		Denkfigur: Der Text als Behälter	3 K: 8, 18, 20

Ü 38: L9 (1)

Z.	Kategoriengruppe	Unterkategorie	K
11	Gruppe 4	methodisch vorgehen	2 K: 20, 30
12		emotionale Verstehensprozesse anregen/ erfahren	2 K: 8, 62
13		HPO mit Texten	2 K: 14, 30
14		kreatives Schreiben	1 K: 30
15		Unterrichtsgespräch	1 K: 30
16		textimmanente Zusammenhänge herstel- len (analysieren)	3 K: 14, 18
17		textexterne Zusammenhänge herstellen (kontextualisieren)	4 K: 4, 14, 18
18		Figuren bewerten	1 K: 32
19		themenbezogene Auseinandersetzung anstreben	2 K: 14, 18
20		ästhetische Erfahrungen machen	1 K: 8
21		einen Text und sein Thema auf das eigene Leben beziehen	3 K: 4, 8, 18
22		aus einem literarischen Text etwas lernen	1 K: 20
Handlungsdimension der Interpretation			
23	Operatoren des Han- delns	eine Deutung begründen	7 K: 20, 32, 36, 38, 40
24		über Deutungen diskutieren	1K: 8
25	Illokutionäre Interpre- tationshandlungen (Metaebene)	- - -	KK

Für L7 besteht Interpretation im Zusammenführen dessen, was man als Leser*in mit einem Text verbindet, mit den Gedanken einer bestimmten Zeit, die in einem Text zu Ausdruck kommen. Wiederholt betont sie die hohe Relevanz, die Literatur für Leser*innen haben sollte, und geht dabei insbesondere auf den Punkt ein, dass sich in Texten Themen „bergen“, die eine „zeitlose Wahrheit“ (L7: 10) haben. Nach ihrer Definition von Interpretation gefragt, antwortet sie:

L7: [...] Also, man muss einfach versuchen, diese Gedanken oder Empfinden auch von einer Zeit und von einem Text miteinander zu verknüpfen und daraus aber auch schon, das ist dann der nächste Schritt, Schlussfolgerungen vielleicht auch für die heutige Zeit schon zu finden. (L7: 28)

Diese Überlegungen spiegeln sich auch in dem, was sie über ihren Unterricht sagt, hier zu Schillers *Kabale und Liebe*:

L7: [...] ja, also, wir haben angefangen, indem wir erstmal Friedrich Schiller angeschaut haben, was für ein Mensch er war, wann er gelebt hat, welche Themen ihn beschäftigt haben, und hab da auch vor allem diesen jungen Schiller eben angeschaut, [...] Dann habe ich das Buch im Vorfeld die Klasse komplett lesen lassen über die Ferien und dann sind wir nicht vorgegangen, dass wir Szene für Szene angeschaut haben, sondern wir haben das themenübergreifend betrachtet und haben eben diese verschiedenen Konflikte herausgearbeitet, aber auch die verschiedenen Personenkonstellationen und eben die Charaktere. (L7: 18)

Die methodische Gestaltung entspricht den Überlegungen der Lehrerin, dass Interpretation im Verstehen der Themen einer Zeit bestehe, was hier daran erkennbar ist, dass sie im Unterricht auf die Biografie Schillers eingeht. Interpretation hat für sie, wie auch bei L9, einen inhaltlichen Bezugspunkt (Konflikte, Figuren, Figurenkonstellation), der in ihren konkreten Planungen Niederschlag findet. Auch in den thematischen Bezügen, die die beiden Lehrkräfte ins Zentrum ihrer Überlegungen stellen, ähneln sie sich, denn es geht ihnen beiden im Wesentlichen darum, die Figuren und die Konstellationen, in denen sie stehen, für ihre Schüler*innen greifbar zu machen.

Dass sie dabei, ebenfalls wie L9, auch die Lebensbedeutsamkeit eines literarischen Textes für ihre Schüler*innen im Blick hat, ergibt sich aus dem, was sie zur Auswahl von literarischen Texten für den Unterricht sagt, denn die Lernenden sollen die Texte „aber auch gleichzeitig vielleicht mit ihrer eigenen Lebenssituation verbinden können“ (L7: 10).

L7 befindet sich in Bezug auf die Individualität des Lesens zunächst in einer Suchbewegung. Als sie über Interpretation spricht, formuliert sie zunächst etwas unklar:

L7: Interpretation für mich ist (.) hinter die Buchstaben zu schauen, zugleich aber diese auch nicht zu vergessen. Also, man darf nichts reinfantasieren in ein Werk, man

darf aber auch nicht den Blick zu eng halten. Also, man muss einfach versuchen, diese Gedanken oder Empfinden auch von einer Zeit und von einem Text miteinander zu verknüpfen und daraus aber auch schon, das ist dann der nächste Schritt, Schlussfolgerungen vielleicht auch für die heutige Zeit schon zu finden. (L7: 28)

Textverstehen resultiert für L7 daraus, dass man einen literarischen Text im Kontext seiner Entstehungszeit sieht. Zur Begriffsdefinition gehört für sie weiterhin, welche Relevanz ein literarischer Text für die Leser*innen der Gegenwart hat. Auch sie wurde gefragt, was sie am Interpretieren mag. Ihre Antwort bringt weitere Komponenten des Verstehens zutage, die sich nun hauptsächlich auf die Lesenden beziehen:

L7: Mir gefällt daran, besonders im Unterricht, dass man auch immer wieder was Neues über einzelne Schüler lernt dabei, weil jeder ja sehr subjektiv auch an so einen Text herangeht, und das ja auch gewollt ist und da auch die Schwerpunkte sich da verlagern oder auch manchmal Sachen gesehen, die vielleicht so noch gar nicht erkannt wurden in einem Text. (L7: 30)

Sehr deutlich bringt sie hier nun die Rezipierenden als konstitutives Element für das Verstehen ein.

Ein Handlungsverständnis der Interpretation ist jedoch nicht zu erkennen. Zwar spricht L7 wiederholt davon, dass Interpretationsaussagen begründet werden müssen, dies steht jedoch eher im Zusammenhang mit Qualitätsvorstellungen, die an Interpretationsaufsätze herangetragen werden. Diese Aspekt wird im Zusammenhang mit der zweiten und vierten Untersuchungsfrage ausdrücklich thematisiert werden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: L7 konturiert den Interpretationsbegriff inhaltlich. Ihre unterrichtliche Arbeit ist von einem impliziten Prozessverständnis geprägt, das sich insbesondere an der Rolle, die sie den Leser*innen zuschreibt, erkennen lässt.

Ü 39: L7 (1)

Z.	Kategorie	Unterkategorie	K
1	Wissen	Artefaktwissen • Figuren/Figurenkonstellation	4 K: 18, 36, 46, 48

Ü 39: L7 (1)

Z.	Kategorie	Unterkategorie	K
2	Wissen	Sachwissen <ul style="list-style-type: none"> • literarhistorischer Kontext • biografisches Wissen 	2 K: 10, 28 1 K: 18
Prozessdimension der Interpretation			
3	Gruppe 1	Lesen vollzieht sich vor einem persönlichen Verstehenshorizont	1 K: 30
4		Lesen erfordert die Einnahme von Figurenperspektiven	1 K: 36
5	Gruppe 2	analysieren/Analyse	1 K: 36
6	Gruppe 3	Denkfigur: Der Text als Behälter	2 K: 10, 60
7		Denkfigur: Der Text als Vordergrund	1 K: 28
8	Gruppe 4	Inhaltswiedergabe	1 K: 36
9		„genau lesen“ / „Textarbeit“	1 K: 36
10		HPO mit Texten	1 K: 36
11		textexterne Zusammenhänge herstellen (kontextualisieren)	2 K: 28, 36
12		themenbezogene Auseinandersetzung anstreben	1 K: 18
13		einen Text und sein Thema auf sich und seine Lebenswelt beziehen	2 K: 10, 28
Handlungsdimension der Interpretation			
14	Operatoren des Handelns	eine Deutung begründen	3 K: 40, 44, 46
15		über Deutungen diskutieren	1 K: 40
16		am Text „belegen“ / „Textbelege“ anführen	2 K: 44, 46
17	Illokutionäre Interpretationshandlungen (Metaebene)	- - -	KK

5.4.1.7 Der Text als Dialogpartner – über Texte in ein Gespräch kommen (L1)

Darin, dass sie ihre Schüler*innen für Literatur begeistern möchte, unterscheidet sich L1 nicht von den anderen Lehrkräften. Doch wird bei ihr ein ganz eigener Ansatz deutlich, über Literaturinterpretation zu sprechen. Zunächst kann festgestellt werden, dass die ausführliche Beschreibung ihres unterrichtlichen Vorgehens zeigt, dass sie über ein großes Repertoire an Methoden verfügt, die sie zielgerichtet einsetzt:

L1: Wir nehmen erstmal Kontakt auf mit dem Text. Ja, und das kann jetzt auf verschiedene Arten erfolgen, hängt immer von dem Text ab, bei Gedichten, dass wir sie erstmal hören, ja, vielleicht auch eine musikalische Vertonung vielleicht eines Gedichts. [...] Also ich muss erstmal in Kontakt treten und meiner Meinung nach geht das auch am besten erstmal über eine Stimmung, eine bestimmte Haltung, ja, und dann im zweiten Schritt, jetzt haben wir vielleicht gehört, aha, es ist eher lyrisches Ich, befindet sich eher, na ja, es scheint sehr melancholisch zu sein, traurig, dann dann lesen wir den Text, gehen gleich, und das ist das für mich einfach, dass wir auch sagen, wir versuchen ihn auf verschiedene Arten und Weisen uns anzueignen, mit einem Stift natürlich zu Werke, ja, dass auch jeder gleich versucht, wirklich all das zu markieren, was ihm wichtig erscheint, [...] (L1: 34)

Der zitierte Auszug zeigt, dass sie sehr verschiedene Wege kennt, um die unterrichtliche Annäherung an literarische Texte zu gestalten. Dabei spielen zunächst Aspekte der literarischen Gattung eine Rolle, etwa, wenn sie betont, dass das Hören von Gedichten einen Zugang zu Texten dieser Gruppe darstelle. Bei anderen Gattungen stellt sie die Auseinandersetzung mit den Figuren ins Zentrum didaktischer Überlegungen (vgl. L1: 20). Sie stellt weiterhin dar, dass sie individuellen Leseprozessen Raum geben möchte, spricht davon, dass die Analyse des Textes von dem ausgehen soll, was den Schüler*innen „wichtig erscheint“. L1 möchte der Individualität des Lesens Rechnung tragen. Sie betont diesen Punkt in Bezug auf ihre Unterrichtsgestaltung sogar besonders, wenn sie das Ziel formuliert, dass die Lernenden Einsicht in die Vorläufigkeit von ersten Interpretationsaussagen erhalten sollen:

L1: Ganz wichtig noch, das habe ich noch vergessen, wir versuchen am Anfang, das ist auch noch mal ein anderer Zugang, auch mal ganz spontan, jeder schreibt sich eine

Deutungshypothese auf [...], und dann am Ende schauen wir nochmal drauf und dann gucken wir mal, aha, waren wir da eigentlich schon ziemlich nah dran oder aber auch nicht, ist auch ein Irrtum erlaubt? Warum nicht, klar. Natürlich, Irrtum ist erlaubt. Das geht ja gar nicht anders. (L1: 34)

Die dargestellte Unterrichtsmethodik und die Konzeptionalisierung des Interpretationsprozesses gehen Hand in Hand: L1 spricht hier in Bezug auf Lyrik von der Relevanz der „Stimmung“ für den Verstehensprozess. Im weiteren Verlauf geht sie dann auf analytische Vorgehensweisen ein – stets im Zusammenhang mit der Individualität des Lesens. Die Lehrerin nimmt die Rezeption literarischer Texte als einen stark verzögerten Prozess wahr, in dem auch emotionale Kategorien wie „Stimmung“ eine Rolle spielen.

Wie explizit der Gedanke der Prozesshaftigkeit des Interpretierens ist, kann letztlich schwer bewertet werden. L1 spricht nicht ausdrücklich von Verstehensprozessen. Gleichsam lassen sich in dem, was sie sagt, eine ganze Reihe von Vorstellungen finden, die zeigen, dass ihr Nachdenken vom Gedanken der Prozesshaftigkeit des Verstehens durchdrungen ist: die Vorläufigkeit des Verstehens, die Individualität des Lesens, die Unterscheidung verschiedener Zugänge, wie zum Beispiel Stimmungen wahrnehmen und den Text analysieren, die sie in einem Leseprozess sieht und die sie nicht als unvereinbar voneinander abhebt. Darüber hinaus beschreibt sie die analytische Arbeit als einen detaillierten Aushandlungsprozess zwischen Leser*in und Text:

L1: [...] dass auch jeder gleich versucht, wirklich all das zu markieren, was ihm wichtig erscheint, ja, das, das können ganz viele Wörter sein, es kann vielleicht nur ein zentrales Motiv oder ein Schlüsselbegriff sein, aber dass jeder dann schon mal einfach unbedenkenlos ran geht, dann, dass wir dann danach das versuchen erstmal zu sortieren und dann vielleicht schon ausgehen von der ersten Stimmung, jetzt schon mal zu beweisen, aha, wie spiegelt sich das jetzt hier in dem verwendeten Wortmaterial wider? [...] Also, vielleicht vorher schon wurde schon intuitiv erkannt, dass sich das erzählende Ich in seiner Stimmungslage verändert, aber dass wir jetzt sehen, da sind ja jetzt auf einmal, habe ich ja eine Hypotaxe und das wird unübersichtlich, und so versuche ich dann die Einzelteile zusammenzufügen und zu verbinden mit unserem ersten Eindruck, um dadurch dann erkennbar zu machen, es hängt alles miteinander zusammen, ja, und durch diese Wörter, die einfach nicht zufällig gewählt sind, schaffe ich es dann auch, dieses erzählende Ich zu verstehen [...] (L1: 34)

In Ansätzen beschreibt L1 hier den hermeneutischen Zirkel. Diese Art, über Literaturrezeption zu denken, durchzieht letztlich systematisch den gesamten Sprachgebrauch der Lehrkraft, wie es etwa in den metaphorisch zum Ausdruck gebrachten Denkfiguren, insbesondere der des Textes als einem „Dialogpartner“, erkennbar ist:

L1: Interpretation ist für mich, bedeutet für mich, den Text (.) mir zu eigen machen, ja, mich mit dem Text anzufreunden, ja, so wie ich vielleicht auch manchen Menschen anfänglich, na ja, man ist ja, man kennt sich nicht, man, da ist ne Distanz, ja, so geht es ja auch erstmal jedem vielleicht auch mit einem fremden Text, und ich versuche durch die Interpretation diese Distanz zu überwinden, also letztlich ist es nichts anderes als ein Kennenlernen und ein Zueigenmachen dieses Textes und daraus eben auch irgendwie in Dialog zu treten [...]. Also, das bedeutet jetzt erstmal für mich, Interpretation, ja, und das ist erstmal so übergeordnet und dass ich dazu jetzt das Ganze strukturierter angehen muss, wenn ich unterrichte, das ist klar [...] (L1: 26)

Ihre Ausführungen lassen ein Verständnis von Interpretation erkennen, das die intensive Auseinandersetzung mit dem literarischen Text in den Mittelpunkt stellt. Auch hier kommt der Gedanke, dass das Lesen ein individueller Vorgang ist, zum Tragen, wenn sie davon spricht, dass Leser*innen sich Texte „zu eigen“ machten. Wie ernst es ihr mit dem Gedanken ist, dass der literarische Text eine hohe Lebensbedeutsamkeit für die Lesenden entwickelt, wird durch den Gebrauch ihrer Metaphern deutlich, die den literarischen Text durchweg personifizieren: „Distanz [...] überwinden“, „Kennenlernen“, „Dialog“, sich „unterhalten“. Der Vergleich mit der Darstellung ihrer Unterrichtsgestaltung zeigt, dass L1 diesen Gedanken fest verinnerlicht hat: Denn auch die Gestaltung der Rezeptionssituation für die Schüler*innen erinnert an diesen dialogischen Grundgedanken. Die Rezeption ist zugleich Abbild und Ziel dieses dialogischen Aneignungsprozesses.

Zu betonen ist, dass L1 wiederholt von sich aus die Bedeutung des Gesprächs als das dem Interpretieren besonders angemessene Format hervorhebt (vgl. L1: 14, 20, 64). Die Handlungsdimension der Interpretation wird von L1 dennoch nicht ausdrücklich thematisiert. Gleichwohl spielt der diskursive Austausch über Deutungen für sie eine große Rolle. Der Interpretationsaufsatz hingegen wird von ihr einer differenzierteren Beurteilung unterzogen (vgl. L1: 46).

Ü 40: L1 (1)

Z.	Kategoriengruppe	Unterkategorie	K
1	Wissen	Artefaktwissen <ul style="list-style-type: none"> • Gattungswissen • Genrewissen • Figuren/Figurenkonstellation • Gespräche/Kommunikation • „Stilmittel“/„sprachliche Auffälligkeiten“ 	2 K: 20, 34 1 K: 34 1 K: 20 1 K: 34 4 K: 10, 34, 48
Prozessdimension der Interpretation			
2	Gruppe 1	Leseprozesse sind nicht abschließbar	1 K: 34
3		Verstehen vollzieht sich in einem hermeneutischen Zirkel	1 K: 34
4		Lesen erfordert die Einnahme von Figurenperspektiven	1 K: 10
5	Gruppe 2	analysieren/Analyse	1 K: 20
6		„deuten“/„Deutung“	2 K: 10, 20
7		„hinterfragen“	1 K: 20
8	Gruppe 3	Denkfigur: das Fremde überwinden	2 K: 50, 52
9		Denkfigur: der Text als Dialogpartner	7 K: 26, 28, 30, 34, 54
10		Denkfigur: der Text als noch unbekannter Wissensbereich	2 K: 6, 10
11		Denkfigur: der Text als Oberfläche	2 K: 20, 52
12		Denkfigur: der Text als Wissens- bzw. Erkenntnisquelle	1 K: 26
13		Gruppe 4	methodisch vorgehen
14	„die eigenen Eindrücke einbringen“		1 K: 34
15	Adaptionen einbeziehen		1 K: 34
16	HPO mit Texten		1 K: 20
17	Gespräch über Literatur		3 K: 14, 20, 64
18	textimmanente Zusammenhänge herstellen (analysieren)		4 K: 10, 20, 34
19	dem Text einen Sinn zuweisen (interpretieren)		1 K: 20

Ü 40: L1 (1)

Z.	Kategoriengruppe	Unterkategorie	K
20	Gruppe 4	Bezüge zwischen einer Interpretationsthe- se und Artefaktwissen herstellen	1 K: 34
21		eine Verstehenshypothese kritisch prüfen	1 K: 34
22		themenbezogene Auseinandersetzung anstreben	1 K: 64
23		ästhetische Erfahrungen machen	1 K: 14
24		einen Text und sein Thema auf sich und seine Welt beziehen	1 K: 20
Handlungsdimensionen der Interpretation			
25	Operatoren des Handelns	eine Deutung begründen (argumentieren)	2 K: 40
26		über Deutungen diskutieren	1 K: 40
27		am Text „belegen“ / „Textbelege“ anführen	1 K: 40
28	Illokutionäre Inter- pretationshandlung- en (Metaebene)	- - -	KK

5.4.1.8 Texte in ein „Referenznetz“ stellen und Methoden reflektieren (L2)

Besonders häufig spricht L2 davon, dass Leser*innen sich mit Texten „auseinandersetzen“ müssten (vgl. L2: 16, 18, 20, 26, 30, 42). Bereits dieser Operator hebt die besondere Rolle der Rezipierenden für das Textverstehen hervor. Danach gefragt, was Interpretation für ihn sei, antwortet er wie folgt:

L2: Eine Interpretation ist eine Auseinandersetzung (..) auf der Grundlage (..) des eigenen literarischen Referenznetzes. Das heißt, eine [...] Auseinandersetzung (..), dass (..) das Vorgefundene kontextuiert werden kann, und Kontext bedeutet, oder Referenznetz, dass ich es eben mit (..) dem (..) kontextuiere, was mir zuvor, oder was ich zuvor an literarischer Erfahrung habe. (L2: 18)

Der Proband markiert dabei sehr deutlich, wie sehr der*die Leser*in für die Generierung von Deutungen konstitutiv ist: Individuell verschiedene

Leseprozesse kommen deshalb zustande, weil Rezipient*innen mit unterschiedlichem Vorwissen an die Texte herangehen. Insbesondere betont er dabei die Kenntnis andere literarischer Texte (vgl. L2: 16, 18, 26, 42, 48). Von allen Lehrkräften wird L2 in diesem Punkt am ausdrücklichsten. Darüber hinaus bestimmt L2 den Moment des Verstehens bzw. des Erkennens sehr genau, denn dieser entstehe erst dadurch, dass Neues in bereits Bekanntes integriert werde.

Mit diesem Verständnis geht auch die Einsicht einher, dass Schüler*innen im Unterricht zwar Angebote gemacht werden können, Lehrkräfte aber nur bedingt Einfluss auf die Interpretationstätigkeit der Lernenden haben (vgl. L2: 14).

Die herausragende Rolle der Leser*innen spiegelt sich auch in dem, was L2 zu seinem Unterricht sagt:

L2: Also, mittlerweile ist es bei mir so, dass (.) Literaturunterricht drei (.) Ebenen hat, von denen ich (.) zwei immer stärker gewichte. Normalerweise ist es so, dass die erste Ebene des Literaturunterrichts beschrieben werden könnte als die zunächst einmal vorgetragene Erkenntnis über einen Text, also der, der sozusagen allwissende Lehrer trägt in einem Gespräch (.) mit Schülern vor, wie man zu einer bestimmten Auffassung kommt, und das ist meines Erachtens halt eine Fehlannahme, weil sich oft zeigt, dass Schülerinnen und Schüler dann nicht in der Lage sind, selbst zu der Erkenntnis zu gelangen, deshalb gibt es zwei für mich ganz, ganz, ganz wichtige Ebenen, die eine viel stärkere Rolle spielen. Nummer eins (.), so eine Art Metakommunikation dazu, wenn ich das tue, also das heißt, eine Erkenntnis vortrage [...], dass ich immer sage: wie komme ich da jetzt drauf? [...] Selbst das ist natürlich noch nicht Lernen an sich, sondern das Lernen wäre dann, selber Schülerinnen und Schüler diese Zugänge finden zu lassen [...], und die zweite Überlegung [...] ist für mich zu sagen, wie kann man Schüler darauf vorbereiten, methodisch Zugänge zu Texten zu finden. (L2: 8)

Die Auseinandersetzung mit literarischen Texten kulminiert für L2 in einer Erkenntnis, die auf einem methodisch kontrollierten Weg zu erlangen ist. Diese Wege den Schüler*innen explizit offen zu legen, ist sein unterrichtliches Bestreben. Bezogen auf seinen Unterricht beschreibt er auch die Lehrenden als Interpret*innen, die den Schüler*innen gegenüber Interpretationen darlegen. Besonders wichtig ist ihm in diesem Zusammenhang, für die Lernenden Transparenz hinsichtlich des Erkenntnisweges herzustellen. Er setzt sich damit von einem Unterricht ab, in dem die einzige Aktivität der Schüler*innen darin besteht,

die Interpretation ihrer Lehrerin oder ihres Lehrers nachzuvollziehen. Zumindest müsse dieser Weg immer auch durch „Metakommunikation“ ergänzt werden. Doch letztlich betrachtet er auch diese Form des Unterrichts kritisch. Dennoch kommt genau diese Praxis wohl in seinem Unterricht vor (vgl. L2: 14). Die Lernenden scheinen sie auch zu schätzen (vgl. L2: 14), doch L2 bemerkt dazu kritisch:

L2: [...] ich hab aber oftmals trotzdem das Gefühl, dass das (.), dass das so ein bisschen Trostunterricht ist, ich glaube, dass das auch gut ist, dass sie mal sehen, was, was sind sozusagen bestimmte Assoziationen, die jetzt der Lehrer auch vorgibt, was sind bestimmte Fragen, aber mir kommt es trotzdem dann oftmals so vor wie ein Student, der ein Buch, Buch kauft und sich schon schlauer fühlt dadurch. (L2: 14)

Erneut thematisiert L2 den Lehrenden als jemanden, der Interpretation exemplarisch vorführt. Er bezweifelt ausdrücklich, dass dies dem Lernprozess der Schüler*innen immer zuträglich ist. Andererseits kann daraus, dass L2 den Gedanken einer Lehrkraft, die als transparenter Interpret auftritt, wiederholt aufgreift, geschlussfolgert werden, dass er diesem Verhalten einen doch hohen Stellenwert zuschreibt.

Insgesamt thematisiert er einen dritten Weg als den für das Lernen der Schüler*innen letztlich allein tragfähigen. Wie oben zitiert, besteht dieser darin, dass die Schüler*innen selbst Zugänge zu literarischen Texten finden (vgl. L2: 8). Dies entspricht seiner Vorstellung von der Eigentätigkeit der Lesenden.

Danach gefragt, was er im Unterricht mache, wenn er interpretiere, antwortet L2 mit einer Auflistung verschiedenster methodischer Möglichkeiten. Kennlich wird, dass er ein weites Spektrum analytischer und handlungs- und produktionsorientierter Verfahren zu nennen weiß (vgl. L2: 26). Für ihn besteht die Funktion dieser Methoden darin, dass Lernende verstehen, dass ein literarischer Text „mehr Dimensionen“ aufweist „als das bloß Beschriebene“ (L2: 24).

Seine oben zitierte Definition der Interpretation mündet in eine Überlegung darüber, was der Aufsatz darstellt:

L2: [...] Interpretation ist dann zunächst einmal eine, eine Auseinandersetzung und ei-, und zwar eine Auseinandersetzung (.), schreibend, die dem Leser deutlich macht den Weg dieser Auseinandersetzung, also im Prinzip (...) eine Art von (..) reflektierter Erklärung zum, zu dem, was da vorliegt. (L2: 18)

An dieser Stelle wird ausdrücklich die Handlungsebene der Interpretation thematisiert. Als Funktion des Interpretationsaufsatzes wird hier die Erklärung einer Deutung benannt. L2 ist damit neben L10, L5 und L6 eine der Lehrkräfte, die das Erfordernis, Interpretationsaussagen zu begründen, in den Zusammenhang mit einer kommunikativen Aufgabe gegenüber einem*r Leser*in stellen.

Zusammenfassend sind für das Nachdenken über Interpretation von L2 folgende Aspekte relevant: Interpretation ist Erkenntnis, sie kann über ein bestimmtes methodisches Vorgehen zumindest in Teilen erreicht werden. Interpretation ist letztlich jedoch zentral von der Aktivität der Leser*innen, ihrem Vorwissen und ihrer Fähigkeit bzw. Bereitschaft abhängig, neue Texte mit dem schon Gelesenen zu verbinden. Der*die Leser*in ist somit konstitutiv für die Generierung von Verstehen. Der Proband denkt damit nicht nur über Methoden des Interpretierens nach, sondern auch über Bedingungen des Verstehens. Er reicht von allen Proband*innen damit am ehesten in das Feld dessen hinein, was in der Rezeptionsforschung diskutiert wird. Es fällt auf, dass L2 nur wenig Gebrauch von sprachlichen Bildern macht.

Insgesamt stellt sich die Kodierung für L2 so dar:

Ü 41: L2 (1)

Z.	Kategoriengruppe	Unterkategorie	K
1	Wissen	Alltagswissen	1 K: 18
2		Artefaktwissen <ul style="list-style-type: none"> • Verweisungsmodus • Genrewissen • Kategorien zur Beschreibung lyrischer Texte • „Stilmittel“ / „sprachliche Auffälligkeiten“ 	1 K: 6 1 K: 16 1 K: 14 1 K: 48
3		Sachwissen <ul style="list-style-type: none"> • andere literarische Texte 	5 K: 16, 18, 26, 42, 48
Prozessdimension der Interpretation			
4	Gruppe 1	Lesen vollzieht sich vor einem persönlichen Verstehenshorizont	1 K: 18

Ü 41: L2 (1)

Z.	Kategoriengruppe	Unterkategorie	K
5	Gruppe 1	„Prozess“	1 K: 42
6	Gruppe 2	analysieren/Analyse	1 K: 22
7		„schließen“/„Schlussfolgerung“	1 K: 46
8		sich auseinandersetzen/Auseinandersetzung	5 K: 16, 18, 20, 26, 30
9	Gruppe 3	Denkfigur: Interpretation als Denkbewegung	1 K: 42
10		Denkfigur: Der Text als Oberfläche	2 K: 30
11	Gruppe 4	assoziiieren-Wissen/Erfahrungen aktivieren und in Bezug zum Text setzen	1 K: 48
12		methodisch vorgehen	2 K: 8, 16
13		Inhaltswiedergabe	1 K: 6
14		erste Eindrücke formulieren	1 K: 30
15		fragend-entwickelndes Verfahren	1 K: 14
16		HPO mit Texten	2 K: 8, 28
17		textimmanente Zusammenhänge herstellen (analysieren)	1 K: 8
18		Differenzerfahrungen machen	1 K: 48
19		textexterne Zusammenhänge herstellen (kontextualisieren)	1 K: 42
20		dem Text einen Sinn zuweisen (interpretieren)	2 K: 26, 30
21		Bezüge zwischen einer Interpretationsthese und Artefaktwissen herstellen	1 K: 6
22		einen Text und sein Thema auf sich und sein Leben beziehen	1 K: 20
23		aus einem literarischen Text etwas lernen	1 K: 16
Handlungsdimension der Interpretation			
24	Operatoren des Handelns	eine Deutung erklären	1 K: 16
25		eine Deutung begründen (argumentieren)	2 K: 8, 46

Ü 41: L2 (1)

Z.	Kategoriengruppe	Unterkategorie	K
26	Operatoren des Handelns	am Text „belegen“/„Textbelege“ anführen	3 K: 16, 40, 46
27	Illokutionäre Interpretationshandlungen (Metaebene)	spricht über erklärende Interpretation	1 K: 18

5.4.1.9 Zusammenfassung der Ergebnisse zur ersten Untersuchungsfrage

Allein die Tatsache, dass von den zehn untersuchten Lehrkräften nur zwei gemeinsam in einem Abschnitt thematisiert werden konnten, zeigt deutlich die Divergenzen, die in ihrem Nachdenken über literarische Rezeption bestehen.

Unterschiede artikulieren sich zunächst in den Schwerpunktsetzungen. Zudem zeigt die hohe Anzahl der induktiv ermittelten Kategorien zur Beschreibung verschiedener Auffassungen, dass sich die Konzepte auch im Detail wesentlich unterscheiden. Die Unterschiede sind dabei allein auf die Individuen bezogen, was keine Rückschlüsse auf die Signifikanz der Schulen zulässt, an denen die Lehrkräfte tätig sind. Auch das Dienstalter der Lehrkräfte korreliert in keiner feststellbaren Weise mit den Ergebnissen. Einige Kategorien konnten nur einem oder wenigen Proband*innen zugewiesen werden.

In der Gesamtschau gibt es keine Kategorie, die bei allen Lehrkräften vorkommt. Die Kategorien mit der häufigsten Verteilung sind:^{127,128}

¹²⁷ Aufgenommen wurden in diese Übersicht solche Kategorien, die bei mindestens sechs der Proband*innen vorkommen. Die Zahlen geben den absoluten Wert der Kodierung je Proband*in an.

¹²⁸ In den Zeilen 4-11 geben die Ziffern vor den Kategorien (Spalte „Unterkategorie“) ihre Zugehörigkeit zu einer der vier Untergruppen der Prozessdimension an.

Ü 42: Häufig vorkommende Kategorien zur Bestimmung der Prozessdimension

Z.	Unterkategorie	L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8	L9	L10
1	Alltagswissen	-	1	1	4	7	11	-	2	4	-
2	Artefaktwissen: Figuren/Figurenkonstellation	1	-	-	1	2	-	4	-	4	1
3	Artefaktwissen: „Stilmittel“/„sprachliche Auffälligkeiten“	4	1	4	4	3	1	-	3	1	1
4	2) analysieren/Analyse	1	1	5	3	1	-	1	1	-	1
5	2) sich auseinandersetzen/Auseinandersetzung	-	6	3	-	-	2	-	2	4	1
6	3) Denkfigur: der Text als Oberfläche	2	2	1	-	-	1	-	3	1	2
7	4) methodisch vorgehen	3	2	-	1	2	-	-	3	2	5
8	4) HPO mit Texten	1	2	-	5	2	-	1	1	2	-
9	4) textimmanente Zusammenhänge herstellen (analysieren)	4	1	3	1	-	-	-	2	3	3
10	4) textexterne Zusammenhänge herstellen (kontextualisieren)	-	1	1	2	3	5	2	1	4	-
11	4) aus einem literarischen Text etwas lernen	-	1	1	1	3	2	-	-	1	2

Übersicht 42 kann entnommen werden, dass sich das Nachdenken der Proband*innen im Bereich der Unterrichtsmethodik einerseits auf textanalytische Zugänge bezieht, wobei hier wiederum ein Fokus auf „Stilmittel“ bzw. auf „sprachliche Auffälligkeiten“ zu erkennen ist (vgl. Ü 42, Z. 3, 4, 9). Einen weiteren Schwerpunkt bildet der Gedanke der „Auseinandersetzung“ mit literarischen Texten, mit dem die häufigen alltagsweltlichen Bezüge sowie der Einbezug von Wissen zu literarischen Figuren in einem Zusammenhang stehen (vgl. Ü 42, Z. 1, 2, 5, 11).

Weil textanalytische Verfahren bei den einzelnen Proband*innen sehr verschiedene gedankliche Einbettungen erfahren, müssen jedoch auch die Kategorien einbezogen werden, die seltener vorkommen. Dieser Umstand ist bereits im Rahmen der einzelnen Fallanalysen deutlich geworden und soll hier anhand einer Übersicht, die das Vorkommen von Kategorien auflistet, die fünf oder weniger Interviewten zugeordnet

werden konnten, noch einmal im Überblick betont werden. Letztlich wird dies bereits in Übersicht 42 erkennbar, die anzeigt, dass von den Proband*innen vielfach auch handlungs- und produktionsorientierte Verfahren sowie Kontextualisierungen in ihre Überlegungen zur Unterrichtsmethodik einbezogen werden:

Ü 43: Weniger häufig vorkommende Kategorien zur Bestimmung der Prozessdimension

Z.	Unterkategorie	L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8	L9	L10
1	4) assoziieren-Wissen/Erfahrungen in Bezug setzen	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-
2	4) „die eigenen Eindrücke einbringen“	1	-	-	-	-	-	-	1	-	-
3	4) Inhaltswiedergabe	-	1	-	1	-	-	1	-	1	-
4	4) „genau lesen“/„Textarbeit“	-	-	-	-	-	3	1	-	-	1
5	4) erste Eindrücke formulieren	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-
6	4) emotionale Prozesse anregen	-	-	-	1	-	-	-	-	2	-
7	4) fragend-entwickelndes Verfahren	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-
8	4) kreatives Schreiben	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-
9	4) Adaptionen einbeziehen	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
10	4) Unterrichtsgespräch/Gespräch über Literatur	3	-	-	-	-	-	-	-	1	-
11	4) Differenzerfahrungen machen	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-
12	4) dem Text einen Sinn zuweisen	1	2	1	-	1	-	-	-	-	-
13	4) Bezüge zwischen einer Interpretationsthese und Artefaktwissen herstellen	1	1	3	-	-	-	-	1	-	1
14	4) Figuren bewerten	-	-	-	-	-	1	-	-	1	-
15	4) eine Verstehenshypothese kritisch prüfen	1	-	-	-	-	-	-	1	-	-
16	4) themenbezogene Auseinandersetzung	1	-	-	-	-	-	1	-	2	-
17	4) literarische Texte werten	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-
18	4) ästhetische Erfahrungen machen	1	-	-	-	-	-	-	-	1	-

Ü 43: Weniger häufig vorkommende Kategorien zur Bestimmung der Prozessdimension

Z.	Unterkategorie	L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8	L9	L10
19	4) einen Text und sein Thema auf sich und seine Lebenswelt beziehen	1	1	1	-	-	-	2	1	3	-

Übersicht 43 macht deutlich, dass die individuelle Konturierung der Zugänge zum Gegenstand der Interpretation vor allem durch die Kategorien möglich wird, die bei nur wenigen Proband*innen vorkommen. Auffälligkeiten betreffen die Streuung bei einzelnen Interviewten: Während L6 über die in Übersicht 42 erfassten Kategorien kaum noch Erweiterungen zeigt, kann bei L1, L2 und L9 eine ganze Reihe weiterer Kategorien ermittelt werden. Es wird auch deutlich, dass der Einbezug textanalytischer Verfahren (wie etwa bei L1 oder L9) nicht notwendig bedeutet, dass diese Proband*innen weitgehend auf die Untersuchung von „Stilmitteln“ fokussieren. Bei L1 und L9 ist das nicht der Fall; bei L3, L4, L8 und L10 werden hingegen die Bezüge zur „Stilmittelanalyse“ deutlicher. L6 hingegen fokussiert auf Kontextualisierung.

Dieses Bild kann weiter unterstützt werden, indem Wissensbezüge vergleichend einander gegenübergestellt werden.

Ü 44: Wissensbezüge

Z.	Unterkategorie	L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8	L9	L10
1	Artefaktwissen: Verweisungsmodus	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-
2	Artefaktwissen: Gattungswissen	2	-	-	1	-	-	-	-	-	-
3	Artefaktwissen: Genrewissen	1	1	1	-	1	-	-	-	1	-
4	Artefaktwissen: mediale Formate	-	-	-	-	2	-	-	-	1	-
5	Artefaktwissen: Wissen zur Erzählinstanz	-	-	-	1	-	-	-	-	-	2
6	Artefaktwissen: Gespräche/Kommunikation	1	-	2	-	-	-	-	-	-	-
7	Artefaktwissen: Ort der Handlung	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-

Ü 44: Wissensbezüge

Z.	Unterkategorie	L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8	L9	L10
8	Artefaktwissen: Kategorien zur Beschreibung lyrischer Texte	-	1	-	-	-	-	-	1	-	-
9	Artefaktwissen: grammatikalische Kategorien	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
10	Artefaktwissen: „Stilmittel“/„sprachliche Auffälligkeiten“	4	1	4	4	3	1	-	3	1	1
11	Sachwissen: literarhistorischer Kontext	-	-	1	3	-	-	2	-	3	-
12	Sachwissen: biografisches Wissen	-	-	2	-	-	-	1	-	2	-
13	Sachwissen: andere Themenfelder	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-

Obwohl L8 „Stilmittel“ bzw. „sprachliche Analyse“ an nur drei Stellen im Interview thematisiert, bekommt das Nachdenken hierüber bei ihr ein besonderes Gewicht, weil andere Wissensbezüge im Vergleich zu anderen Proband*innen bei ihr nur an zwei weiteren Stellen vorkommen. In diesen Fällen spricht sie erstens über das Reimschema und den Aufbau von Gedichttexten (vgl. L8: 46) und geht zweitens auf die Aktualität ausgewählter Texte ein (vgl. L8: 22). Auf diese Weise spiegelt sich, dass sie „Stilmittelanalyse“ zwar als relevant erachtet, ihr zugleich aber kritisch gegenübersteht, ohne weitere Zugänge zu explizieren.

Im Ergebnis von Abschnitt 5.3.2, in dem ich die Kodierung der Interviews und die Induktion der Kategorien erläutert habe, konnten vier Kategoriengruppen definiert werden, um die Repräsentation der Prozessdimension in den Interviews zu beschreiben. Darunter ist auch eine Kategoriengruppe, die Überlegungen aufnehmen soll, die eine gewisse Nähe zu Konzepten erkennen lassen, die auch in der Rezeptionsforschung thematisiert werden. Es sind diese Kategorien, die vielleicht am ehesten Konzeptionalisierungen im Sinne einer fachwissenschaftlichen Systematik erkennen lassen und die deshalb an dieser Stelle zusätzlich eingebracht werden sollen:

Ü 45: Kategorien zur Beschreibung des Interpretationsprozesses (Gruppe 1)

Z.	Unterkategorie	L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8	L9	L10
1	Leseprozesse sind nicht abschließbar	1	-	-	-	-	-	-	-	1	-
2	Leerstellen des Textes müssen gefüllt werden	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-
3	Verstehen vollzieht sich in einem hermeneutischen Zirkel	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4	Lesen als Bottom-up-Prozess	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1
5	Lesen vollzieht sich vor einem persönlichen Verstehenshintergrund	-	1	-	-	1	-	1	-	-	-
6	das für das Verständnis nötige Wissen erwerben	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-
7	sein Vorverständnis kritisch prüfen	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
8	emotionale Verstehensprozesse erfahren	-	-	-	-	-	2	-	-	2	-
8	Lesen erfordert die Einnahme von Figurenperspektiven	1	-	-	-	-	-	1	-	-	-
9	„Prozess“	-	1	-	-	-	-	-	1	-	-

Es wird deutlich: Eine Systematik ist nicht erkennbar. Die Proband*innen zeigen vereinzelt Überlegungen, die aber kaum Rückschlüsse auf subjektive Theorien oder gar umfassende Modellierungen der Interpretation ermöglichen. In dieser Hinsicht unterscheiden sich die Lehrkräfte nicht. Weiterhin gibt es keinen erkennbaren Zusammenhang zwischen den zugewiesenen Kategorien der Gruppe 1 und den Fokussierungen im Bereich der Methoden (Gruppe 4). Es ergibt sich insgesamt, dass Unterrichtsmethodik nur sehr bedingt auf der Grundlage von Interpretationskonzepten begründet ist.

Bedacht werden muss dabei der hohe Implizitheitsgrad der Kategorien. In Abschnitt 5.3.2 habe ich Probleme der Kategorienbildung bereits diskutiert. Diese tauchen hier erneut auf, insofern gefragt werden kann, ob die Interviewauszüge, denen Kategorien der Gruppe 1 zugeordnet wurden, kategorial wirklich etwas anderes darstellen als die, die Gruppe 4 zugeordnet werden können.

Die Implizitheit der Konzepte führt zum Teil auch zu auffallenden Brüchen in den Überlegungen der Interviewten. Ein Beispiel dafür ist, dass alle Lehrkräfte betonen, wie wichtig es ihnen ist, dass Literatur für ihre Schüler*innen über den Unterricht hinaus Bedeutsamkeit aufweist. Aufgrund von Übersicht 45 ist zu erkennen, dass die Proband*innen die Lesenden als relevante Größe für Rezeptionsprozesse in verschiedenen Hinsichten zwar denken, die Überlegungen jedoch kein systematisches Bild ergeben.

Aufgrund der Kodierung wird weiterhin deutlich, dass Lehrkräfte eine Fülle von sprachlichen Bildern nutzen (Gruppe 3), wobei diese nicht nur Ausdruck der Prozessdimension sind, sondern als Bilder auch die Vorstellungen zur Handlungsdimension steuern. Im Bereich des Metapherngebrauchs sind beträchtliche Unterschiede festzustellen, nicht nur in Bezug auf die verwendeten Denkfiguren, sondern auch im Verhältnis von Denkfiguren und eher sachbezogener Sprachregelung.

Ü 46: Denkfiguren zur Beschreibung der Prozessdimension (Gruppe 3)

Z.	Unterkategorie	L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8	L9	L10
1	Denkfigur: Der Text als Baukasten	-	-	1	-	-	2	-	5	-	-
2	Denkfigur: Interpretation als Denkbewegung	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-
3	Denkfigur: Der Text ist in einer fremden Sprache	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-
4	Denkfigur: Das Fremde überwinden	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-
5	Denkfigur: Der Text als das, was sich entzieht	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-
6	Denkfigur: Der Text als Dialogpartner	7	-	-	1	-	-	-	1	-	-
7	Denkfigur: Hinsehen	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-
8	Denkfigur: Der Text als das Uneigentliche	-	-	-	1	-	-	-	1	1	-
9	Denkfigur: Der Text als Behälter	-	-	1	-	-	1	2	-	3	5
10	Denkfigur: Der Text als Vordergrund	-	-	1	-	-	-	1	2	-	-
11	Denkfigur: Der Text als noch unbekannter Wissensbereich	2	-	-	-	1	-	-	1	-	1

Ü 46: Denkfiguren zur Beschreibung der Prozessdimension (Gruppe 3)

Z.	Unterkategorie	L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8	L9	L10
12	Denkfigur: Der Text ist verschlossen	-	-	1	2	-	-	-	-	-	-
13	Denkfigur: Der Text als Wissens- bzw. Erkenntnisquelle	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Bei einigen Proband*innen ergänzen die Metaphern differenzierte methodische Überlegungen und vielseitige Wissensbezüge (das ist der Fall bei L1, L2 und L9), bei anderen jedoch trifft der Metapherngebrauch auf eher unkonkrete fachliche Überlegungen zum Interpretieren (Bezüge zu „Inhalt“ und „Form“ von Literatur). Das betrifft insbesondere L8, für die in der Fallanalyse weiterhin kenntlich geworden ist, dass sie gegenüber der Literaturanalyse generell eher Unbehagen empfindet (vgl. Abschnitt 5.3.2.2).

Ohnehin unterscheidet sich der Metapherngebrauch bereits in seiner qualitativen Bedeutung. Eine genauere Analyse offenbart nämlich, dass mit der Verwendung gleicher Sprachbilder keinesfalls Gleiches gemeint sein muss. Einige Beispiele dafür sind in den nächsten Absätzen aufgeführt.

Das Sprachbild des „Textes als Baukasten“ findet Gebrauch, um textanalytische Zugänge entweder zu betonen (vgl. L8) oder sich von ihnen zu distanzieren (vgl. L8 und L3). Das Interessante an dem Fall ist, dass beide Lehrerinnen, L3 und L8, in der Textanalyse zentrale Zugänge zu literarischen Texten sehen, dennoch sprechen sie davon, dass man den Text „zerrede“ (L3: 66), „zerstückele“ (L8: 8, 26) oder „auseinandernehme“ (L8: 8, 28, 52). Auch L6 verwendet die Metapher, um sich von der Textanalyse zu distanzieren, indem er vom „Zerlesen“ der Texte spricht (vgl. L6: 36). Es ist sehr interessant, dass er die Textanalyse in Bezug auf Interpretationsaufsätze als ein wichtiges Qualitätskriterium benennt (vgl. Abschnitt 5.4.3.5), obgleich er an anderer Stelle die Kritik formuliert, dass die emotionale Auseinandersetzung mit dem literarischen Text „systematisch abgetötet“ (L6: 40) werde.

Auch die Denkfigur „der Text als das Uneigentliche“ gliedert sich uneinheitlich in die Überlegungen der einzelnen Proband*innen ein. Während bei L8 und L4 der Zusammenhang mit der Textanalyse er-

kennbar ist (vgl. L8: 8; L4: 24), bringt L9 mittels des Bildes eher den Charakter der Interpretation zum Ausdruck, die nicht beim wörtlichen Verständnis des Textes selbst stehen bleiben könne. L3 wiederum, für die Textanalyse ebenfalls sehr zentral ist, verwendet dieses Bild nicht.

Besonders häufig Verwendung findet das Bild des Textes als einer „Oberfläche“. Auch hier lässt sich erkennen, dass das sprachliche Bild in zum Teil sehr divergierende Denkkzusammenhänge eingebunden wird. Bei L8 dient es der näheren Bestimmung der Qualität eines Textverständnisses, welche dadurch erreicht werde, dass die Schüler*innen sprachlich-formale Textelemente auf den Inhalt beziehen und zu einer Textaussage zusammenführen (vgl. L8: 44, 46, 50). Auch bei L10 wird die Idee des literarischen Textes als einer Oberfläche mit der textinternen Analyse (dem Stellen der „richtigen“ Fragen) verbunden. Im Zusammenhang mit Süskinds *Das Parfum* hält er fest, dass man unter einer „relativ einfachen Oberfläche“ „doch sehr viel an Inhalt, Bezügen, Verweisen und so weiter verpacken“ (L10: 12) könne. L10 legt zur Sicherstellung der Qualität des Textverständnisses ebenfalls Wert auf den Bezug zu „sprachlichen Auffälligkeiten“, darüber hinaus bezieht er aber weitere Kategorien wie das Figurenverständnis in seinen Analysebegriff mit ein. Ähnlich verhält es sich bei L6, der, wenn man nur seine Ausführungen zur Textrezeption betrachtet, kaum auf Textanalyse eingeht und auch keine hierfür relevanten Wissensbezüge erkennen lässt. Das Sprachbild tritt bei ihm mit Akzentverschiebungen auf. Erstens verwendet er es, um die Schwierigkeiten der Lernenden mit der Interpretation zum Ausdruck zu bringen, die eben aufräten, wenn es „eigentlich tiefer geht“ (L6: 26). Zweitens verwendet er es in Bezug auf den Aufsatz im Zusammenhang mit der Betrachtung „sprachlicher Mittel“ und ihrem Bezug auf den Inhalt (vgl. L6: 64, vgl. Abschnitt 5.4.1.1).

Die Denkfigur vom „Text als einer Oberfläche“ findet jedoch noch weitere Verwendung. Überraschend ist dies zunächst bei L3, die über weite Strecken des Interviews eine starke Fokussierung auf Verstehensstrategien der textinternen Analyse zeigt und hier auch auf nur wenige Wissensbezüge ausgerichtet ist. Wenn sie davon spricht, „in die Tiefe“ zu gehen (vgl. L3: 66), entwickelt sie eine Vision vom Deutschunterricht, der von den Rahmenbedingungen (Aufsätze schreiben, Abiturthemen behandeln) befreit ist und in dem Lehrkräfte und Schüler*innen gemeinsam Texte lesen und Zeit finden, sich über das Gelesene auszutau-

schen. Für L1 besteht ein Qualitätskriterium von Interpretation darin, das Handeln der Figuren und ihre Motive sowie das Figurengeflecht besser zu verstehen (vgl. L1: 20). In diesem Sinne spricht sie davon, „tiefer“ in einen Text „einzusteigen“ (ebd.). Auch in Bezug auf die Aufsätze erklärt sie, dass die Schüler*innen die Aufgabenstellung „Interpretiere den Text“ dann erfüllten, wenn sie die „Beschreibungsebene [...] verlassen und eben auch in die Tiefen des Textes vordringen“ (L1: 48). Ausdrücklich grenzt sie sich in diesem Zusammenhang von einer Benennungspraxis von „Stilmitteln“ ab (vgl. ebd.). L2 nutzt die Rede von der „Oberfläche“ nur an einer Stelle, als er über seine Rolle als Lehrkraft in den Interpretationsgesprächen spricht. Er verwendet das Bild ebenfalls, um die Qualität der Interpretation zum Ausdruck zu bringen, und spricht davon, dass er in dem Fall, dass die Schüler*innen „auf einer sehr beschreibenden Oberfläche“ bleiben, „Impulsfragen“ nutzt, um zu einem „tieferen Verständnis des Textes“ (L2: 30) zu kommen. Er korreliert in dieser Aussage Textbeschreibung und Textoberfläche. Entsprechend wird die „Oberfläche“ des Textes verlassen, wenn die Lernenden andere Verstehensebenen erreichen.

Eine weitere weit verbreitete Vorstellung ist die des „Textes als einem Behälter“. Auch bei diesem Sprachbild kann gezeigt werden, dass sich die Verwendung in Abhängigkeit von der Herangehensweise an die Analyse und Interpretationstätigkeit zum Teil erheblich unterscheidet. So wird die Formel „was da drin steht“ genutzt, um darauf zu verweisen, dass bestimmte Worte (vgl. L4: 24; L6: 34) oder Themen (vgl. L4: 26) im Text enthalten sind. L10 berichtet weiterhin von seiner letzten Abiturkorrektur und bemerkt, dass die Schüler*innen zum Teil Informationen nicht korrekt wahrgenommen hätten. „Was da drin steht“ bezieht sich damit auf die Informationsentnahme (vgl. L10: 34). Bei L10 und L7 sind weitere Verwendungsweisen zu erkennen, wenn sich die Verwendung von „drin“ auf eine umfängliche Textaussage (L10: 8, 16, 22; L7: 10, 60) bezieht. Zu nennen ist auch ein Gebrauch, der die Ebene der Auseinandersetzung offen lässt. Bezieht sich die Lehrkraft gerade auf einzelne Analyseaspekte oder auf die Interpretation (vgl. L9: 18, 20; L6: 34)? Schließlich verwendet auch L3 die Rede, „dass da noch viel mehr drin steckt“ (L3: 28), und bezieht sich damit auf ihre Überlegungen zum Schreibprozess von Autor*innen, aus denen sie die Relevanz der Autor*inintention für die Interpretation ableitet. Insbesondere bei die-

sem Sprachbild fällt auf, dass unklar ist, welche Verstehensebene den Bezug für das bildet, „was da drin ist“.

Eine interessante Beobachtung sei noch angefügt: Auch das bildliche Verb „reininterpretieren“ erfasst den Text als Behälter. Während diese Vokabel bei den Schüler*innen sehr häufig vorkommt, wird sie von nur einer Lehrkraft, L7, genutzt, um sich von einem amethodischen Leseverhalten abzugrenzen. Sie spricht in diesem Zusammenhang auch von „reinfantasieren“ (L7: 28). L9 nutzt ebenfalls das Verb „fantasieren“, jedoch nicht im Zusammenhang mit dem Adverb „rein“ (vgl. L9: 20).

L8 verwendet die Metapher der „Botschaft“ im Sinne einer konkreten „Deutung“ (vgl. L8: 64). Es kann angenommen werden, dass L8 an dieser Stelle von einem literarischen Text spricht, der für sie persönliche Bedeutung erlangt hat. Das Bild der „Botschaft“ steht damit im Zusammenhang mit der Erfahrung persönlicher Bedeutsamkeit von Literatur. Der literarische Text spricht in dieser Wahrnehmung gleichsam mit dem*der Leser*in. Auch bei L3 steht die Verwendung des Bildes der „Botschaft“ eng in einem Zusammenhang mit der Bedeutsamkeit des Textes (vgl. L3: 20, 58). Anders als L8 spricht L3 jedoch nicht über eigene Leseerfahrungen, sondern über die der Schüler*innen als Leser*innen. Besonders eindrücklich wird die Verwendungsweise von „Botschaft“ auch in der Sprache von L1 deutlich. Sie bezieht dabei den für sie sehr wichtigen Aspekt der Lebensbedeutsamkeit von Literatur ein. Über eine Parabel Kafkas sagt sie:

L1: Das ist ja eine Parabel, ja, wir haben hier ganz klar natürlich die Bildebene, die uns auf anderes verweisen soll, und daraus für mich und mein Leben, und das möchte ich dann auch den Schülern eben vermitteln und behandle ihn so unheimlich gerne, da jetzt positive Botschaften zu ziehen, was sagt das eigentlich über mich [...].“ (L1: 10)

Der literarische Text wird zum Ausgangspunkt von Selbstreflexion. Die „Botschaft“ ist in dieser Verwendungsweise nichts in den Text fest eingeschriebenes, sondern das, was die Lesenden an Selbstverständigung aus der Lektüre gewinnen. In diesem Sinne geht L1 im Gebrauch dieses Sprachbildes auch deutlich weiter als L8 und L3 (vgl. auch L1: 26).

Ebenfalls von einer „Botschaft“ spricht L4, als sie gefragt wird, was eine Interpretation für sie ist. Ihre Verwendungsweise ist aber anders konnotiert:

L4: Und dann können die Schüler dann schon anfangen einzelne Deutungen zu machen. Müssen aber auch alles gleich am Text belegen und auch die Textbelege mit ihrer Aussage sofort verbinden. Also, wir deuten das dann. Wenn Deutungen kommen, die zu weit greifen, also, ich will den Text ja im Dialog verstehen, ich soll den deuten, d. h., ich muss seine Botschaft entschlüsseln. Also, will der Text mir überhaupt was sagen? Hatte der Autor eine Absicht? Oder welche Absicht könnte das sein? (L4: 28)

In diesem Textauszug ist im Zusammenhang mit „Botschaft“ der Rückbezug auf die Lebensbedeutsamkeit nicht erkennbar, obwohl L4 sehr viel Wert darauf legt, solche Bezüge für die Lernenden in ihrer Unterrichtsgestaltung herzustellen (vgl. z. B. L4: 22). Vielmehr stellt L4 hier einen Zusammenhang mit der Verpflichtung her, die eigene Deutungen „zu belegen“ und somit ihre Gültigkeit zu erweisen. „Botschaft“ hat in ihrer Ausführung einen eher objektorientierten Charakter, zumal sie diese konkrete Verwendung durch ein weiteres Sprachbild, nämlich das der Entschlüsselung, ergänzt. Während L8, L3 und L1 die „Botschaft“ eher auf die subjektive Verarbeitung eines literarischen Textes beziehen, bekommt die Rede von einer „Botschaft“ bei L4 eher eine am Gegenstand der Interpretation orientierte Konnotation. Dies ist insofern interessant, als L4 wie L1 und L8 den literarischen Text ebenfalls als einen „Dialogpartner“ begreift. Offenbar kommen Sprachbilder in ganz individuellen Kombinationen vor.

Das Bild „der literarische Text als ein noch unbekannter Wissensbereich“ findet nur vereinzelt Gebrauch. L5, L8 und L10 sprechen davon, dass im literarischen Text etwas „entdeckt“ werden solle. Während L8 das Verb wohl im Sinne der inhaltlichen Erfassung literarischer Texte nutzt (vgl. L8: 8), bringt L10 im Zusammenhang mit „entdecken“ ein weiter gefasstes Analyseverständnis ein (L10: 12: „Inhalt, [Bezüge, Verweise]“). L5 meint damit eher Themenfelder der Interpretation (vgl. L5: 4). Als einzige Lehrkraft verwendet L1 die Metapher der „Erschließung“ ausführlich. Ihr Gebrauch kommt im Zusammenhang mit dem von ihr beschriebenen Aneignungsprozess literarischer Texte vor und meint hier wohl eher den Pol der literarischen Texte und der Welten, die sie zur Darstellung bringen (vgl. L1: 6, 10) und die für die weitreichende persönliche Betroffenheit, die sich L1 vorstellt, erst erfasst werden müssen.

An vorletzter Stelle soll auf die Vorstellung „der Text ist verschlossen“ eingegangen werden. Auch dieses Sprachbild kommt nur bei zwei Lehrkräften vor. Ich beginne mit L4, auf deren Gebrauch der Metapher der „Entschlüsselung“ noch einmal im Zusammenhang mit der zweiten Untersuchungsfrage einzugehen ist. Im zuletzt zitierten Interviewauszug nennt sie in einem Gedankengang Aspekte wie Begründungsarbeit, Lesen als Dialog mit dem Text, die Autor*inabsicht und weitere. Das „Entschlüsseln“ der Botschaft ist auf das bezogen, was sie als Absicht des*der Autorin bzw. Autors oder des Textes bezeichnet. Im weiteren Verlauf der zitierten Aussage spricht L4 dann über die Grenzen von Interpretation und stellt fest, dass es ihr sehr schwer falle, diese den Schüler*innen aufzuzeigen. Mit dem Bild der „Entschlüsselung“ werden demnach wohl eher problematische Konnotationen im Umgang mit der Interpretation im schulischen Kontext angesprochen. L3 verwendet das Bild der „Entschlüsselung“ zentral, um ihrem Interpretationsverständnis Ausdruck zu geben, das einerseits stark an die Intention von Autor*innen gebunden ist. Andererseits bekundet die Lehrkraft immer wieder, wie wichtig es ist, Textbeschreibung zur Interpretation weiterzuführen (vgl. L3: 22).

Zum Abschluss dieser Sprachbetrachtung soll noch auf das Bild der „Übersetzung“ (Denkfigur: „Der Text ist in einer fremden Sprache“) eingegangen werden. Es wird von zwei Lehrkräften verwendet, die, obgleich sie in bestimmten Hinsichten von gleichen Prämissen ausgehen, zu sehr unterschiedlichen Bewertungen dieses Sprachbildes kommen: L5 und L2 bringen beide zum Ausdruck, wie wichtig es ihnen ist, den Interpretationen der Lernenden Raum zu geben. Sie gehen damit beide von der Relativität des Lesens aus. Während L5 jedoch das Bild der „Übersetzung“ nutzt, um diese Überzeugung zum Ausdruck zu bringen, wird es von L2 abgelehnt, weil er mit „Übersetzung“ das Kriterium der Überprüfbarkeit verbindet. L5 formuliert:

L5: Interpretation wäre (...), irgendwie, so eine Art Übersetzung von Texten, (...) so dass es verständlich ist für mich und für andere Personen, [...] (L5: 22)

Das Bild der „Übersetzung“ erlaubt es ihr, den Text und den*die Leser*in in ihr Interpretationsverständnis einzubeziehen und Interpre-

tation damit als etwas zu fassen, das von zwei Seiten her bestimmt wird. L2 lehnt dieses Bild nun mit folgenden Worten ab:

L2: Und das wird, war für mich so eine Art (..), also, ein besonderes Erlebnis in gewisser Weise, weil mir das auch gezeigt hat, dass Deutung eben nicht bedeutet, für eine Übersetzung zu sorgen, die dann überprüft wird, sondern bedeutet, eine Welterfahrung zu erweitern und sich, muss ich so pathetisch sagen, auch persönlich weiterzubilden [...]“ (L2: 20)

L2 konnotiert „Übersetzung“ mit Überprüfbarkeit im Sinne von richtig und falsch (vgl. auch L2: 40, 42). Erneut zeigen sich in einem Sprachbild Vorstellungen, die die Geltung von Interpretationsaussagen betreffen, worauf im Zusammenhang mit der nächsten Untersuchungsfrage noch näher eingegangen wird.

Folgende Ergebnisse können aus der vorangehenden Analyse ermittelt werden: Der Sprachgebrauch der Lehrkräfte divergiert auch im Bereich der Bildsprache erheblich. Divergenzen entstehen je nach den gesetzten Schwerpunkten in der Vermittlung von Literatur. Gleicher Sprachgebrauch impliziert vor diesem Hintergrund in vielen Fällen nicht den gleichen Sinn. Das bedeutet auch, dass die Sprachbilder in ganz verschiedenen Bündeln auftreten. Daraus, dass zwei Lehrkräfte in einer bestimmten Hinsicht ähnliche Positionen aufweisen, kann nicht gefolgert werden, dass sie die gleichen sprachlichen Bilder verwenden. Auch wenn dies der Fall sein sollte, müssen ihre jeweiligen Verwendungsweisen einander nicht entsprechen. Die Analyse zeigt eines: Es handelt sich um individuelle Sprachregelungen, deren Sinn nicht aus einer isolierten Betrachtung heraus erfasst werden kann. Die Denkfiguren sind mit ganz eigenen Konnotationen verbunden.

Ein weiteres Ergebnis dieser Analyse ist, dass der Metapherngebrauch im Gegenstandsbereich der Interpretation für Kommunikationspartner nur dann nachvollziehbar ist, wenn entsprechende sachbezogene Erklärungen des gemeinten Gegenstandes vorliegen.

Obwohl die Sprachbilder semantisch unbestimmt sind, greifen sie in ihrer Verwendungsweise auf verschiedene Dimensionen der Interpretation aus. Metaphorische Verben wie „entschlüsseln“, „erschließen“, „übersetzen“ können auch Vorstellungen zur Geltung von Interpretationsaussagen transportieren. Sie betreffen damit auch die Handlungs-

dimension der Interpretation. Es ist dies eine Auffälligkeit, auf die ich bei der zweiten Untersuchungsfrage zurückkommen werde.

Insgesamt ist die Verwendung von Metaphern von Fall zu Fall zu bewerten: Bei einzelnen Proband*innen legen sprachliche Bilder offen, dass selbst die konkreten Methodenbezüge begrifflich genauer gefasst werden müssten. Andererseits mag ihnen für die einzelne Lehrkraft auch ein heuristischer Wert zukommen, und zwar unabhängig davon, ob eher unspezifische oder spezifische fachliche Beschreibungen der Interpretationsmethodik zu erkennen sind. Dabei ist der Sprachgebrauch wohl als weitgehend unreflektiert einzuschätzen, was besonders im Zusammenhang mit wertenden Äußerungen wie etwa der „Zerstückelung“ des Textes als eklatant erscheint.

Insgesamt ist zu vermuten, dass metaphorischer Sprachgebrauch sich eher weniger in Vermittlungsprozessen eignet, die im Sinne der Kompetenzorientierung auf ein Verstehen des interpretatorischen Tuns zielen. Der heuristische Wert, der für die einzelnen Sprecher*innen gegeben sein mag, kann in der Vermittlungsperspektive eines fachlichen Gegenstands zu besonderen Verständigungsschwierigkeiten führen.

Zuletzt sei noch kurz auf die Handlungsorientierungen der Interpretation eingegangen, die insgesamt auf der Metaebene kaum zu erkennen sind:

Ü 47: Handlungsorientierungen der Interpretation

Z.	Unterkategorie	L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8	L9	L10
Illokutionäre Interpretationshandlungen (Metabene)											
1	spricht über erklärende Interpretation	-	1	-	-	2	1	-	-	-	2
Operatoren des Handelns											
2	eine Deutung erklären	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-
3	eine Deutung begründen (argumentieren)	2	2	-	1	1	-	3	-	7	2
4	über Deutungen diskutieren	1	-	-	-	-	1	1	-	1	-
5	am Text „belegen“/„Textbelege“ anführen	1	3	-	2	-	2	2	-	-	1

Ü 47: Handlungsorientierungen der Interpretation

Z.	Unterkategorie	L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8	L9	L10
6	am Text „festmachen“	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-
7	„untermauern“	-	-	3	-	-	1	-	-	-	-

Auf der Metaebene sprechen nur wenige Lehrer*innen über Texterklärung: L2, L5, L6, L10 (vgl. Ü 47, Z. 1). Diese Kategorie soll gemäß ihrer Definition dann greifen, wenn Proband*innen die erklärende Interpretation zum Thema ihrer Aussagen machen oder Interpretation auf einen kommunikativen Zusammenhang beziehen. Bei den vier genannten Lehrkräften kommt erklärende Interpretation ausschließlich im letzteren Sinn vor, sie alle sprechen davon, dass der*die Leser*in einer Interpretation diese auch nachvollziehen können müsse. Die kodierten Operatoren des Handelns geben Aufschluss darüber, dass bei Literaturinterpretation dennoch Handlungsschemata im Bereich der Argumentation Umsetzung finden sollen. Wenn man jedoch einbezieht, dass Texterklärung als Handlungsdimension der Interpretation nur bei der Hälfte der Lehrkräfte deutlich erkennbar ist, stellt sich die Frage, welche Überlegungen das Erfordernis der Argumentation begründen. Möglicherweise handelt es sich um eine Überzeugung, die sich im schulischen Kontext herausgebildet und gefestigt hat und für die Proband*innen keiner weiteren diskursiven Einbettung bedarf. Besonders auffällig ist die Kodierung bei L8, bei der keine der einschlägigen Kategorien erkennbar sind. Zu erwähnen ist weiterhin der Sprachgebrauch bei L3 und L6, insofern bei diesen Lehrkräften auch in Bezug auf die Handlungsdimension ein metaphorischer Sprachgebrauch erkennbar ist: L3 verwendet ausschließlich das Bild der „Untermauerung“, ohne zu konkretisieren, was damit gemeint ist (vgl. L3: 38, 44, 46). L6 nutzt dieses Sprachbild ebenfalls. Weiterhin spricht er davon, dass Deutungen am Text „festgemacht“ werden müssten, und ergänzt damit den Operator „diskutieren“ und das Erfordernis „Textbelege“ anzuführen (vgl. L6: 26, 42, 50, 74). Ein weiteres Ergebnis ist, dass „belegen“, „begründen“ und „argumentieren“ weitgehend synonym gebraucht bzw. nicht deutlich voneinander unterschieden verwendet werden. Auf der Sachebene könnte aber durchaus für einen Unterschied argumentiert werden, insofern „Argumentieren“ ein komplexer Texthandlungstyp ist, der u. a. aus Behauptungen

tungen und Begründungen unter Angabe von Belegstellen besteht. Dass diese beiden Ebenen von den Proband*innen nicht deutlich unterschieden werden, ist von Bedeutung, wenn man bedenkt, dass sie bereits in den untersuchten Lehrmitteln nicht konsequent voneinander getrennt wurden, obwohl sie zentral für die präzise Ausführung erklärender Handlungsmuster sind.

So zeigt sich bezüglich der Handlungsdimension zusammenfassend: Auch hier weicht das Nachdenken der Proband*innen in Teilen erheblich voneinander ab, ebenso der Sprachgebrauch. Dieses Ergebnis verweist bereits auf das nächste Unterkapitel, in dem Geltungsansprüche ausdrücklich thematisiert werden.

5.4.2 Untersuchungsfrage 2: Kriterien gültiger Interpretationsaussagen

5.4.2.1 Überblick über die Kodierung

Ü 48: Kategorien zur Erfassung der Handlungsdimension der Interpretation

Z.	Unterkategorie	L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8	L9	L10
Zielgröße der Interpretation											
1	Inhalt des Textes	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
2	„Gesamtaussage“/„Aussage“/„Kernthese“	1	-	2	-	-	-	-	-	-	-
3	die Intention des Textes erfassen	-	-	-	1	-	-	-	1	-	-
4	die Intention der Autorin/ des Autors erfassen	-	-	5	1	-	-	-	1	-	-
5	„Metatext“/„Metaebene“	-	-	2	-	-	-	-	1	-	-
6	„was der Text uns sagen soll“	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
7	Denkfigur: Der Text als Träger einer Botschaft	1	-	2	2	-	-	-	1	-	-
Geltungsaspekte											
8	Es gibt nicht nur eine Interpretation.	1	-	-	-	2	1	2	-	2	-
9	Interpretation muss dem historischen Kontext entsprechen.	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-

Ü 48: Kategorien zur Erfassung der Handlungsdimension der Interpretation

Z.	Unterkategorie	L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8	L9	L10
10	Interpretation muss dem literarischen Text entsprechen.	1	-	-	-	-	-	1	-	-	-
11	„richtige“ Antwort/Deutung	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-
Operatoren des Handelns											
12	eine Deutung erklären	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-
13	eine Deutung begründen (argumentieren)	2	2	-	1	1	-	3	-	7	2
14	über Deutungen diskutieren	1	-	-	-	-	1	1	-	1	-
15	am Text „belegen“/„Textbelege“ anführen	1	3	-	2	-	2	2	-	-	1
16	am Text „festmachen“	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-
17	„untermauern“	-	-	3	-	-	1	-	-	-	-
Illokutionäre Interpretationshandlung (Metaebene)											
18	spricht über erklärende Interpretation	-	1	-	-	2	1	-	-	-	2

5.4.2.2 Eine Vielzahl an Ideen (L4)

An einer zentralen Stelle im Interview formuliert L4:

L4: Für uns ist das so, dass ich schon viele, keine Streitgespräche, aber eben Diskussionen mit Schülern, die ihre Arbeit bringen und sagen, sie verstehen nicht, warum sie bei einem Barockgedicht das nicht eben so in ihrer Weise deuten dürfen, und ich ihnen dann zeigen muss an der Textstelle, auch für mich eine große Herausforderung, wo ist da eine Grenze und warum geht das hier nicht. Und auch im historischen Kontext, warum machen wir den historischen Kontext und wie viel lasse ich von der Schülerseite zu, dass er praktisch diese Deutung nicht zu weit führt, also dass er aus diesem Deutungsrahmen nicht, und wo hat er recht, wo habe ich recht? Das ist eine ganz schwere Grenze, finde ich, auch bei der Notengebung. Also, den Text verstehen, seine Botschaft entschlüsseln und dann eben „du hast das falsch verstanden, das kann nicht sein“, wie kann ich das einem Schüler auch erklären, warum das falsch ist? Also, das ist, finde ich, sehr schwierig bei der Interpretation. (L4: 28)

Für L4 ist die Geltung von Interpretationsaussagen ein wichtiges Thema. Welche Kriterien werden von ihr in Anschlag gebracht? In dem oben zitierten Auszug spricht sie von der „Botschaft“ des Textes, die es zu „entschlüsseln“ gelte (L4: 28). Der literarische Text wird daher einerseits über einen inhaltlichen Aspekt definiert und andererseits mit dem Gefühl verbunden, dass er sich dem Verstehen entzieht. Dabei scheint für L4 die Frage nach der Geltung von einzelnen Interpretationsaussagen kaum unstrittig zu klären zu sein, womöglich sind die Übergänge für die Probandin auch gradueller Natur. Zuletzt muss bei der Klärung der Frage auch der historische Kontext bedacht werden. In der selben Antwort bringt sie weitere Formulierungen ein, nämlich: „Also, was will der Text mir überhaupt sagen? Hatte der Autor eine Absicht? Oder welche Absicht könnte das sein?“ (L4: 28) Bei genauerer Betrachtung sind diese verschiedenen Formulierungen nicht deckungsgleich, der Anschluss „also“ an dieser Stelle kann aber durchaus so verstanden werden, dass die nachfolgenden Formulierungen als eine Erklärung für die erste, „die Botschaft eines Textes entschlüsseln“, zu verstehen sind. Damit setzt L4 die „Botschaft“ des Textes und die Intention der Autorin bzw. des Autors in eins.

Zunächst einmal könnte man demnach feststellen, dass damit ein Kriterium für gültige Interpretationsaussagen benannt ist. Doch so klar verhält es sich nicht. Zwar weist sie in dem zitierten Auszug die Kategorien nicht als die relevanten zurück, dennoch schränkt sie ihren Geltungsraum ein, wenn sie davon spricht, ob der Text „überhaupt“ etwas „sagen“ wolle, oder fragt, worin die Absicht der Autor*innen bestehen „könnte“. Mit der Frageform bringt sie zum Ausdruck, dass sich die Anwendbarkeit ihrer Kriterien erst aus dem Verstehensprozess selbst ergeben kann. Verstehen und Autor*inintention werden so wechselseitig als Kriterien füreinander ins Spiel gebracht. Dies entspricht auch ihrer Annäherung an die mögliche Grenze einer Interpretation, die so eindeutig nicht zu bestimmen sei.

Auch dass L4 an verschiedenen Stellen die Belegarbeit oder die Argumentation für Interpretationsaussagen als wichtiges Qualitätskriterium von Interpretation benennt, kann die Lücke nicht füllen. Dass die Schüler*innen ihre Aussagen „belegen“, ist ihr wichtig, so achtet sie im Unterricht darauf, dass sie „gleich alles am Text belegen und auch die Textbelege mit ihrer Aussage sofort verbinden“ (L4: 28). Auch in Bezug auf die Aufsätze ihrer Schüler*innen betont sie die Bedeutung dessen, dass

sie „auch die richtigen Textstellen [rauskriegen]“ (L4: 44). Methodisch ist es L4 sehr wichtig, dass die Lernenden Belegarbeit leisten, doch in beiden Antworten erklärt sie nicht, weshalb ihr das wichtig ist, sodass dieses Darstellungserfordernis zumindest nicht ausdrücklich in einem Zusammenhang mit dem Thema der Gültigkeit von Interpretationsaussagen steht. Gleichwohl verwendet sie in ihren Aussage die Vokabel „richtig“ (L4: 44). Diese nutzt sie auch in folgender Aussage:

L4: Dieses Lehrer-Schüler-Gespräch zum Beispiel, wenn man die Schüler an einem Text entlangführt, anhand von Leitfragen, offener oder geschlossenerer Art, ist mir dann auch gar nicht so wichtig, aber dieses Gefühl beim Schüler, ich habe das verstanden. Das ging mir auch selber als Schüler so und ich habe die *richtige* Deutung gefunden. Also, das war für mich als Schüler immer so eine ganz befriedigende Situation, [...] (L4: 30)

In dieser Darlegung reduziert L4 den Gedanken, dass Interpretationen mehr oder weniger Geltung haben können, auf die Rede von einer richtigen Interpretation, wobei sie an dieser Stelle die Perspektive eines Lernenden einnimmt, der sich darüber freut, wenn seine Ergebnisse Akzeptanz erfahren. Auch hier bietet sie kein inhaltliches Kriterium dafür, wonach die Richtigkeit einer Interpretationsaussage bemessen werden könnte. Tatsächlich vermischt L4 im weiteren Verlauf der eben zitierten Antwort auch die Ebenen der Interpretation und der Analyse. Im Bereich der letzteren, auf der untersten Ebene der Beschreibung von Texten, mag es ja durchaus angemessen sein, von richtig und falsch zu reden. Doch L4 bezieht sich eindeutig auf die „richtige Deutung“:

L4: [...] ich habe mich gemeldet und konnte die Fragen beantworten, diese analytischen Fragen, die manchmal sehr kryptisch sind, muss man sagen, oder auch grad, wenn sie sehr offen sind, denk „oh Gott, was meint der Lehrer?“, und ich glaube, das ist für Schüler auch was Tolles, auch heute noch, also wenn sie einfach so ein schwieriges Werk [...] am Schluss so eine Erkenntnis haben [...] (L4: 30)

Die zuletzt zitierte Antwort von L4 legt noch einen interessanten Aspekt offen, der an dieser Stelle nicht weiter verfolgt werden kann. Ihr Nachdenken basiert darauf, dass sie sich an ihre Schulzeit erinnert. Dies erlaubt ihr einen sehr empathischen Blick auf ihre Schüler*innen.

Eine letzte Textstelle sei in Bezug auf L4 eingebracht. Im Zusammenhang mit der Schwierigkeit, die L4 erlebt, Lernenden zu erklären, weshalb ihre Deutungen keine Geltung haben, sagt sie:

L4: Und auch im historischen Kontext, warum machen wir den historischen Kontext und wie viel lasse ich von der Schülerseite zu, dass er praktisch diese Deutung nicht zu weit führt, also dass er aus diesem Deutungsrahmen nicht, und wo hat er recht, wo habe ich recht? (L4: 28)

Der historische Kontext wird von ihr nicht primär in seiner didaktischen Funktion für das Verstehen literarischer Texte betrachtet, sondern auf die Geltungsfrage bezogen. Er scheint die Funktion eines Korrektivs einzunehmen. Doch letztlich bleibt ungeklärt, wie sich das in ihr Nachdenken einfügt.

L4 fordert somit einerseits Begründungsarbeit. Andererseits bedient sie sich einer Sprache, die die Eindeutigkeit von Interpretation suggeriert. Zugleich formuliert sie kein Kriterium für eine „richtige“ Interpretationsaussage. Die Vorstellung, dass Interpretationsaussagen eine kommunikative Funktion einnehmen können, ist in ihren Ausführungen nicht zu erkennen. Bezüglich der Geltung von Interpretationsaussagen ist bei L4 eine Vielzahl an Ideen zu erkennen, die eher an Prozesskategorien der Interpretation orientiert sind, nicht aber an einer kommunikativen Funktion von Aussagen. Auf welche Weise ein Zusammenhang zu der von ihr vorgebrachten Definition der Interpretation als Kognition aufgezeigt werden könnte (vgl. Abschnitt 5.4.1.5), muss wohl offen bleiben. Zusammenhänge lassen sich aber mit den von ihr auf den Prozess der Interpretation bezogenen Denkfiguren herstellen, insofern ebenfalls ein Einerseits und ein Andererseits zu erkennen ist, indem Äußerungen den literarischen Text zum einen als das Unbegreifliche und Schwierige charakterisieren und ihn zum anderen als Mittel persönlicher Erkenntnis wertschätzen. Die Relevanz des Individuums für die Verstehensprozesse ist in den Aussagen von L4 kein ausdrückliches Thema, sodass es auch nicht mit Überlegungen zur „richtigen“ Interpretation, zur Intention des Textes oder der Intention der Autor*innen in einen Bezug gestellt wird.

5.4.2.3 Der*die Autor*in als Instanz „richtiger“ Interpretation (L3, L4, L8)

Unter den von L4 eingebrachten Ideen zur Bestimmung der Gültigkeit von Interpretationsaussagen kann der Rückbezug auf die*den Autor*in genannt werden. Diese Instanz ist weiterhin für L8 relevant, die bereits an anderer Stelle thematisiert wurde (vgl. Abschnitt 5.3.3.2), und bei L3. Doch wie bei L4 ist das Bild komplex: Auch sie beschäftigt der Umstand, dass die Schüler*innen sich mit dem Thema Geltung auseinandersetzen, und auch sie setzt die*den Autor*in als Garant für die Korrektheit einer Interpretation ein.

Dennoch gibt es zwischen den beiden Lehrerinnen Unterschiede. Während L4 sich fragt, wie sie den Schüler*innen die Grenzen einer Interpretation aufzeigen kann, möchte L3, dass die Lernenden den Sachzusammenhang zwischen den Autor*innen, ihren Texten und der jeweiligen Textaussage verstehen:

L3: Also, ich versuche das natürlich immer auch aus Schülerperspektive zu sehen, und mich beschäftigt, dass die Schüler oft den Eindruck haben, dass der Lehrer irgendwelche Interpretationen vorgibt und dass er die gerne hören würde. Und dass sie einfach nicht dahin kommen zu verstehen, dass es nicht darum geht, dem Lehrer nach dem Mund zu reden, sondern dass ein Text wirklich über dem, was die Bildebene einfach vorgibt, noch eine, eine Aussage bietet, die ja auch in der Intention des Autors steckt, [...]“ (L3: 10)

Was L3 an dieser Stelle übersieht, ist, dass sie eine Instanz gegen eine andere austauscht, nämlich die der Lehrkraft gegen die der Autor*innen. Dadurch ist aber das Grundproblem für die Interpretierenden nicht behoben, die sich weiter damit konfrontiert sehen, dass ihre Interpretation nicht gilt, die Gründe hierfür aber nicht verstehen. Ganz deutlich besteht ein Zusammenhang zu ihrem Interpretationsverständnis:

L3: Für mich bedeutet Interpretation, den Aussagegehalt des Textes so zu deuten, dass man erkennt, was, welche, (.) einmal, welche Absicht der Autor hat, wenn er diesen Text schreibt, und eben auf diese Metaebene zu kommen, dass man nicht nur auf der Sprachebene bleibt, auf der Bildebene, sondern diese Sachebene entschlüsselt, und den Text (.), die Textaussage eben erfasst. (L3: 22)

Für L3 ist es das Ziel der Interpretation, die Intention des Autors bzw. der Autorin zu erfassen. Diese Auffassung fundiert sie weiterhin mit einer produktionsästhetischen Sicht auf die Entstehung literarischer Texte (vgl. L3: 28).

Vor diesem Hintergrund ist dann wenig nachvollziehbar, warum sie an anderer Stelle von verschiedenen Deutungsrichtungen spricht, sie betont sogar, dass es wichtig ist, dass Schüler*innen die Verschiedenheit von Deutungen erfahren:

L3: Also, ich versuche Impulse zu geben und, (,) und sie auf einzelne Punkte hinzuweisen, zu fragen dann, wie könnte man das deuten, dann natürlich auch anzuregen, dass man aus unterschiedlichen (,) Interpretation-, oder aus unterschiedlichen Perspektiven oder in unterschiedlichen Deutungsrichtungen des Ganze sieht, gerade bei Kafka ist das ja sehr schön, dass man, (,) wirklich psychologisch deuten kann, biografisch deuten kann, [...] und dass, wer sich eben nicht nur auf eine Deutung irgendwie festlegt, aber dass die Schüler untereinander dann ins Gespräch kommen und sich wirklich dahingehend austauschen, habe ich eigentlich, ehrlich gesagt, relativ selten erlebt. (L3: 40)

Für eine solche Diskussion kann L3 nun eigentlich kein Geltungskriterium anbieten. Im Interview verwendet sie im Unterschied zu den anderen Proband*innen keine Operatoren des Handels, hingegen spricht sie wiederholt davon, dass die Schüler*innen ihre Ergebnisse „untermauern“ sollen (vgl. L3: 38, 44, 46). Dabei geht es im Wesentlichen darum, passende „sprachliche Mittel“ einer Deutung zuzuordnen. Worin diese Passung bestehen soll, kann aus ihren Aussagen nicht abgeleitet werden. Es geht bei der Rede von „untermauern“ aber auch gar nicht um die Geltung von Interpretationsaussagen, sondern darum, einem Gestaltungserfordernis des Interpretationsaufsatzes gerecht zu werden. In Bezug auf diesen (vgl. Abschnitt 5.4.3) sowie im Zusammenhang mit der Geltung von Interpretationsaussagen sind bei L3 keine auf die Kommunikation von Interpretationsaussagen bezogenen Überlegungen zu erkennen.

Letztlich können die verschiedenen Hinsichten, in denen L3 Geltung thematisiert, nicht schlüssig vereinbart werden. Beide Auffassungen werden von ihr in einer sachbezogenen Sprache formuliert und liegen deshalb auch explizit vor. Vor diesem Hintergrund scheint es jedoch nicht verwunderlich, dass ihre Schüler*innen, wie L3 sagt, eine eindeu-

tige Antwort suchen (obgleich bedacht werden muss, dass sich die Lehrkraft gegenüber ihren Schüler*innen sprachlich anders verhalten könnte). Die Reaktionen ihrer Schüler*innen werden in einer eigenen Fallanalyse aufgearbeitet (vgl. Abschnitt 6.4, Schüler*innengruppe L3).

5.4.2.4 Methode mündet in Argumentation (L2, L7, L9, L10)

L10 grenzt sich ganz offensiv von Positionen ab, die die Interpretation auf die Intention des Autors bzw. der Autorin beziehen. Insofern bietet er auch ein anderes Kriterium für die Gültigkeit von Interpretationsaussagen an als die bislang behandelten Lehrkräfte. Er formuliert auf die Frage, was Interpretation für ihn sei, Folgendes:

L10: Interpretation für mich, ja, würde ich mal sagen, ist der Versuch zu verstehen, was in einem Text drin steht, nicht, was der Autor gemeint hat, sondern *was im Text wirklich drin steht*. Und das anhand von bestimmten Kriterien wirklich zu analysieren und irgendwie auch dann quasi *belastbar nachweisen* zu können, diese Interpretation hat, diese Sicht des Textes ist *begründbar* und kann an diesen (.) Beobachtungen formaler wie inhaltlicher Art *nachvollzogen werden*. (L10: 16)

Das Kriterium, das er benennt, ist das der Argumentation. Für L10 scheint in der Vermittlung dieses Kriteriums ein zentrales Anliegen des Unterrichts zu liegen. Dabei besteht ein enger Zusammenhang zu dem von ihm beschriebenen unterrichtlichen Verfahren, denn die durch die Analyse entstehenden Ergebnisse sind „kommunizierbar, vermittelbar, nachvollziehbar“ (L10: 18). Ein erster Garant für die Geltung ist also der von Methode geprägte Umgang mit literarischen Texten. Ein zweiter ist die argumentative Kraft, die Aussagen gewinnen, wenn sie Einsichten, die im Zuge dieses methodischen Vorgehens erlangt worden sind, beinhalten.

Dass diese Thematik für L10 große Relevanz hat, wird indirekt deutlich, indem er wiederholt betont, wie wichtig es sei, den Schüler*innen Sicherheit zu vermitteln, indem man ihnen einen bestimmten methodischen Umgang mit literarischen Texten beibringt (L10: 16, 18, 26, 36, 38). Die Ausführungen des Probanden sind darauf tatsächlich deutlich fokussiert, er wiederholt den Gedanken, als er über das Interpretationsgespräch und den Aufsatzunterricht spricht. Die Analyse des literarischen Textes ist dabei der Weg, Argumente zu generieren.

Obgleich L10 damit ein Geltungskriterium formuliert, das die Relativität der Interpretation zu den Leser*innen zulässt, thematisiert er, dies ist bereits kenntlich geworden, die konstitutive Relevanz der Rezipierenden für die Interpretation nicht. Seine Auffassung scheint ihm ganz selbstverständlich, jedenfalls wird sie nicht weiter von ihm erklärt oder in einen größeren Begründungszusammenhang gestellt.

L9 thematisiert von sich aus unterschiedliche Wahrheitsverständnisse der Geistes- und Naturwissenschaften. Im Zuge dessen weist er die Forderung vieler Lernenden nach eindeutigen Lösungen zurück. Er sieht es sogar als einen Bildungsauftrag an, ein Verständnis für verschiedene Wahrheitsbegriffe zu vermitteln:

L9: Naturwissenschaftler und Geisteswissenschaftler haben einfach einen unterschiedlichen Begriff von Wahrheit. Für den einen ist einfach Wahrheit, was der Fall ist, ja, und für den anderen ist eben Wahrheit etwas, was zwischen den Fällen liegt, sage ich mal so. Also ein etwas schwerer greifbarer Begriff, was ja natürlich im Unterricht natürlich denn auch mal wieder dazu führt, dass Schüler einfach Lösungen verlangen. Lösungen, denen wir Deutschlehrer uns ja verweigern, natürlich, in gewisser Weise. [...] Aber ich bin überzeugt, dass das ein Gewinn ist. (L9: 28)

Begrifflich bleibt seine Abgrenzung etwas unscharf, seine Redeweise von „zwischen den Fällen“ markiert aber, dass es im Umgang mit Literatur keine eindeutigen Lösungen geben kann. „Was der Fall ist“ muss im Bereich der Interpretation wohl irgendwie ausgehandelt werden. Wie stellt er sich diesen Prozess der Aushandlung nun vor?

L9: [...] je mehr ich mich mit anderen Figuren auseinandersetze, desto mehr lerne ich über mich selbst und die Welt, in der ich bin. Das ist ja nun mal so. Und darum glaube ich, dass Interpretationsarbeit auch immer eine Arbeit ist, die den ganzen Menschen betrifft, so in der Richtung. Das mag ich daran besonders. Es ist natürlich eine technische und formale Leistung, also da muss man bestimmte Schritte und Regeln eingehalten werden, man phantasiert nicht irgendwas in den Text. Das ärgert mich immer, da mache ich dann immer meine Standpauken, wenn die dann irgendwas dazu erfinden, was da nicht drin steht, wo ich (unv.) frage, wo steht denn das? Aber es geht ja auch mit dem, was da steht. Und das heißt für mich, ich habe in der Arbeit eine gewisse Sorgfaltspflicht. (L9: 20)

L9 beschreibt hier ein umfassend komplexes Geschehen. Der Text trifft in dieser Vorstellung niemals nur auf eine*n Leser*in, für den*die das Gelesene keine persönliche Relevanz hat. Sondern es sind zwei Vorgänge, die L9 erfasst: Die Auseinandersetzung mit dem Text ist immer auch eine Auseinandersetzung der Lesenden mit sich selbst. Die Aushandlung dessen, was im Bereich der Interpretation Geltung haben kann, ist deshalb vor allem auf Verfahrensweisen angewiesen: methodische Korrektheit ermögliche es, treffende Aussagen zu formulieren. Wie L10 formuliert L9 mit der Zurückweisung von Spekulationen einen zweiten Kerngedanken. Wer etwas in einen literarischen Text „phantasiert“, geht methodisch den falschen Weg und kann deshalb mit seinen Aussagen keine Geltung beanspruchen. Man kann sagen: Einbildung und Methode werden einander gegenüber gestellt. Der Methode wird der Wahrheitsbegriff im Sinne der Geisteswissenschaften zugeordnet, der Einbildung hingegen die Unwahrheit. Hier sind Aussagen, dieser Logik folgend, in der Regel falsch oder zumindest unbegründet. Im Zusammenhang mit dem Unterrichtsgespräch und mit dem Interpretationsaufsatz formuliert L9 dann mit der überzeugenden Argumentation auch ein inhaltliches Kriterium. Es ist das methodische Vorgehen, das Begründung ermöglicht:

L9: Nämlich die, die auf Ideen kommen, die sie dem Text entnehmen, die sie *begründen* und daran lernen, auch ihre Ideen nicht nur einfach auch hineinzuerwerfen in die Truppe, sondern (unv.) den auch, *erkläre* mal warum. Häufigste Frage: (unv.) wenn ich einen Aufsatz schreibe, ich will immer wissen, *warum*. Sie lernen dabei zu argumentieren, also nicht nur subjektive Wahrnehmung sozusagen vorzustellen, sondern eben zu begründen, warum sie das so und so sehen. Und dann sage ich auch immer, ich akzeptiere alle Einschätzungen, Meinungen oder Haltungen, wenn ihr sie mir vernünftig begründen könnt. (L9: 36)

L9 und L10 geben damit ein Kriterium an, das die Überzeugungskraft von Interpretationsaussagen bestimmt: die Argumentation, die für L9 auch verschiedene Deutungen ermöglicht. Der Weg zu einer überzeugenden Argumentation ergibt sich aus der methodischen Steuerung des Rezeptionsprozesses. Beide Lehrer thematisieren in ihren Äußerungen implizit auch die Intersubjektivität der Interpretation. Im Unterschied zu L10 jedoch berücksichtigt L9 deutlich stärker die Individualität der

Rezeptionsprozesse. L10 hingegen geht in seinen Ausführungen stärker auf kommunikative Erfordernisse ein.

Im Zusammenhang mit der Definition der Interpretation betont L7 wie L9 und L10, dass man in einen Text nichts „reinfantasieren“ darf.¹²⁹ Auch sie formuliert damit den Gedanken, dass nicht jede Interpretationsaussage Geltung beanspruchen kann. Zugleich ist es ihr wichtig, dass die Schüler*innen eigene Gedanken formulieren, so sagt sie im Zusammenhang mit den Interpretationsaufsätzen:

L7: Und ich möchte nicht das Individuelle heraus nehmen aus den Aufsätzen und animiere auch immer wieder auch zu eigenen Gedanken und so ein bisschen den Mut dazu, Eigenes aufzuschreiben, lege aber auch Wert darauf, dass dann die eigene *Meinung begründet* ist, also gerade eben, dass es am Text belegt wird. (L7: 46)

Mit der Rede von „Meinung“ bringt L7 eine erkenntnistheoretische Kategorie ein. Es ist offensichtlich, dass in ihrer Auffassung diejenigen Interpretationsaussagen als Meinungen Geltung beanspruchen können, die überzeugend sind beziehungsweise auf Argumentation am Text beruhen. Darin stimmt sie mit ihren beiden Kollegen überein, auch wenn diese beiden nicht dezidiert von einer Meinung sprechen. Anders als L10 und L9 thematisiert sie jedoch als Grundlage der Argumentation nicht die methodisch gesteuerte Textrezeption. Auch scheinen Geltungsfragen im Unterricht oder in ihrem Nachdenken keine größere Rolle zu spielen, sie leitet sie auch nicht aus einem kommunikativen Zusammenhang her. Vielmehr hat der Zusammenhang für sie den Stellenwert einer großen Selbstverständlichkeit. Ihre Überlegung ist kohärent mit ihrer Auffassung, dass sich die Textrezeption vor einem persönlichen Verstehenshintergrund vollzieht (vgl. L7: 30).

Unter der Überschrift „Methode mündet in Argumentation“ soll als letzter L2 besprochen werden. Auch er wendet sich gegen die Vorstellung der Eindeutigkeit von Interpretationsergebnissen. Seine Auffassung davon, welche Aussagen Geltung beanspruchen können, ist eng mit seinem Verständnis des Interpretierens als Prozess verbunden, der den*die Leser*in als Person im Ganzen erfasst. Hieraus begründet sich ihm auch die Notwendigkeit, die Relativität des Lesens zu bedenken. Aus

¹²⁹ L7, L9 und L10 sind Lehrkräfte einer Schule. Es ist dies der einzige Befund, bei dem die Hypothese formuliert werden könnte, dass die Zugehörigkeit zu einer Fachschaft für die Konzeptausprägung Relevanz hat.

diesem Grund weist er im Zusammenhang mit der „Forderung einer Überprüfbarkeit“ (L2: 16) auch einen Erwartungshorizont zurück. Seine Formulierung ist:

L2: [...] das ist aber auch nicht so wichtig, weil es mir, weil, (.) sozusagen, bei der Forderung einer Überprüfbarkeit der Interpretation nicht darum geht, und ja auch nicht darum gehen kann, jetzt irgendwie das Goethe-Handbuch als Erwartungshorizont aufzugeben, sondern (..) eigene Gedanken in der Auseinandersetzung mit dem Text belegbar und erklärbar zu machen. (L2: 16)

Wie er die Referenz zum Erwartungshorizont inhaltlich genau füllt, kann nicht geklärt werden. Vielleicht spielt er auf eine Vorstellung von Vollständigkeit der Interpretation an. Deutlich ist aber das von ihm ins Spiel gebrachte Gegenmodell: „Auseinandersetzung mit dem Text“, die „belegbar“ und „erklärbar“ sein soll (vgl. L2: 40, 46). Die schriftliche Darstellung von Interpretation ist dann seiner Meinung nach darauf angelegt, „dem Leser“ den „Weg dieser Auseinandersetzung“ (L2: 18) deutlich zum machen. Er sagt:

L2: [...] eine Auseinandersetzung (..), schreibend, die dem Leser deutlich macht den Weg dieser Auseinandersetzung, also im Prinzip (...) eine Art von (..) reflektierter Erklärung zum, zu dem, was da vorliegt. (L2: 18).

Interpretation ist in kommunikativer Hinsicht damit die Erklärung eines eigenen Textverständnisses, die von den Leser*innen nachvollzogen werden kann. Insofern ist es auch stringent, dass L2 die Notwendigkeit zur Begründung von Interpretationsaussagen thematisiert. Weiterhin spricht er im Kontext der Auseinandersetzung mit einem literarischen Text auch davon, dass diese zu „belegen“ (L2: 20, 40, 46) sei. Auf die Verwendungsweise der beiden Verben werde ich in der Zusammenfassung der Ergebnisse zu dieser Untersuchungsfrage sowie im Zusammenhang mit dem Interpretationsaufsatz zurückkommen (vgl. Abschnitte 5.4.2.8 und 5.4.3).

Geltung kann damit bei L2 das beanspruchen, was auf den Text zurückgeführt werden kann. In diesem Punkt stimmt er mit L10 und L9 überein. Dabei weist er der Methode, durch die ein*e Leser*in zu Ergebnissen kommt, hohe Relevanz zu. Er thematisiert sie nicht ausdrücklich im Zusammenhang mit Geltungsfragen, betont aber, dass für die Lernen-

den der Erkenntnisweg von Interpret*innen nachvollziehbar sein sollte (vgl. L2: 8). Geltung können demnach Interpret*innen beanspruchen, die transparent machen, wie sie zu ihren Interpretationen gekommen sind. Der zu kommunizierende Inhalt ist der Erkenntnisweg.

Erwähnung finden sollte noch seine deutliche Ablehnung der Metapher der „Übersetzung“ (vgl. L2: 20, 40, 42). Mit diesem Sprachbild verbindet er die Vorstellung der Überprüfbarkeit. Weil L2 Interpretation zentral mit Welterfahrung verbindet, tut er sich schwer mit Überlegungen, die sie auf Prüfungskontexte reduzieren. In der Rede von „Überprüfbarkeit“ liegt jedoch noch ein weiterer Gedanke, nämlich der der eindeutigen Klärung, ob eine Interpretation Geltung beanspruchen darf. Dies lehnt L2 ab.

5.4.2.5 Dem literarischen Text „gerecht“ werden (L1)

Im Zusammenhang mit der ersten Untersuchungsfrage ist gezeigt worden, welche große Relevanz L1 der Individualität des Lesens zuschreibt. Für L1, das zeigt beispielsweise eine Passage, in der sie sehr authentisch und mit wahrnehmbarer Freude über ein Unterrichtsgespräch zu Goethes *Faust I* spricht, ist der Umgang mit verschiedenen Deutungen ganz selbstverständlich:

L1: [...] und am Ende haben wir dann tatsächlich diese Streitfrage gehabt, hat jetzt Mephisto die Wette gewonnen oder Faust, und es war jetzt das Ideale, weil ich musste gar nichts mehr sagen, es ging nur hin und her, jeder hat immer *Argumente* und (.), also letztlich war es genau das, wie ich es mir eigentlich vorstelle, [...] und ich musste mich ganz rausnehmen und sie haben ganz offen dann darüber *diskutiert*, und das habe ich auch stehen lassen, dass eigentlich jetzt jeder, dass jedem klar sein muss, wie es eingebettet ist und dass wir die Sprache uns anschauen müssen, aber ich würde jetzt so eine Interpretation niemals ablehnen, wenn einer sagt, die Worte sind gesprochen und deswegen hat Mephisto doch gewonnen. (L1: 40)

Wie selbstverständlich ihr der Umgang mit verschiedenen Deutungen ist, wird wohl auch dadurch deutlich, dass sie auf das Thema Geltung nicht ausdrücklich zu sprechen kommt. In der Wahrnehmung ihres Unterrichts und ihrer Schüler*innen scheint die Problematik nicht vorzukommen. Die Lehrerin ist dabei den von den Lernenden vorgebrachten Interpretationen gegenüber alles andere als gleichgültig. Sie wert-

schätzt ihre Deutungen, sie setzt aber auch Grenzen, wenn dies nötig sein sollte. Genauso, wie eigene Gedanken entwickelt werden sollen, muss dem literarischen Text Rechnung getragen werden. Über die Aufsätze ihrer Schüler*innen sagt sie:

L1: Das, was dann mal so an Einzelerkenntnissen immer wieder durchblitzt, das ist dann schon sehr schön, aber es schaffen doch nur die wenigsten, wirklich so ein rundes Ganzes zu liefern, in dem sie auch wirklich eigenständig ihre Gedanken entwickeln, es schaffen, dem Text gerecht zu werden [...] (L1: 44)

Der Interpret soll dem literarischen Text gerecht werden. Was sie damit genau meint, macht sie nicht deutlich, die Interviewerin versäumt es an dieser Stelle, gezielt nachzufragen. Auffallend ist aber, dass L1 im gesamten Interview nur einmal von „belegen“ (L1: 40) und einmal von „begründen“ (L1: 40) spricht. In beiden Zusammenhängen geht es eher um Methodik, ebenso, als sie die Zitation thematisiert (vgl. L1: 50). Das Erfordernis, die eigene Interpretation argumentativ zu stützen, ist da, es wird jedoch von L1 nicht auf Geltungsfragen bezogen. Auch spielen kommunikative Überlegungen bei L1 explizit keine Rolle.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass L1 sehr klare Vorstellungen von der Relativität des Lesens hat. Zugleich ist ihr selbstverständlich, dass nicht jede Deutung Geltung beanspruchen kann. Sie spricht vom Erfordernis der Argumentation, verbindet dieses aber nicht ausdrücklich mit Geltungsfragen. Wie L10, L9, L7 und L2 verortet sie gelingende Interpretation damit zwischen den Polen „Eindeutigkeit der Interpretation“ und „Willkür gegenüber der Interpretation“, Text und Leser*innen einbeziehend.

Dennoch zeigen sich Unterschiede: L9 und L10 gehen ausdrücklich auf Geltungsfragen ein. Sie begreifen es als eine Thematik, die den Schüler*innen gegenüber angesprochen werden muss, und stellen daher die Funktion der Methode im Umgang mit Literatur heraus. L7, L2 und L1 hingegen formulieren Kriterien gelingender Interpretation weniger ausdrücklich, nennen dann aber doch die Argumentation am Text als zentrale Größe. Für diese drei Lehrkräfte scheint der Umgang mit der Verschiedenheit von Deutungen so selbstverständlich, dass sie die Thematik nicht ausdrücklich auf die Metaebene heben.

5.4.2.6 Objektiv und subjektiv – Begriffskonfusionen? (L6)

L6 lehnt den Gedanken der objektiv gültigen Interpretation aus Einsicht in die Relativität des Lesens einerseits ab:

L6: [...] ich kann natürlich Metrum abfragen, ich kann Reime abfragen, also das ganze schematische Zeug, das kann ich abfragen, und das können die Schülerinnen und Schüler auch lernen, wo es dann schwierig wird, ist bei der Aussage des Gedichts, denn jedes Gedicht findet ja jeden Menschen in einer anderen Lebenssituation vor, und je nach dem, in welcher Biografie ich gerade stecke, in welchem biografischen Abschnitt, lese ich und empfinde ich Empfindungen ganz unterschiedlich wieder [...] (L6: 26)

Andererseits scheint er das Erfordernis, dass Interpretationsaussagen „objektiv“ sein müssen, auch irgendwie zu akzeptieren: „also das Atmosphärische ist viel schwerer (..) objektiv zu interpretieren“ (L6: 26). Auch historisches Wissen kann, so L6, helfen, zu einer „richtigen“ Interpretation zu kommen bzw. „falsche“ Interpretationen zu erkennen. So sagt er auf die Frage der Interviewerin, die seine Redeweise aufgreift („Und objektiv heißt in dem Fall (.) genau was?“, vgl. L6: 31): „Na ja, wenn ich dann den sozio... (unv.), soziohist..., den soziokulturell historischen Hintergrund damit einfließen zu lassen.“ (L6: 32)

Wie die Lehrkräfte, die im Abschnitt zuvor besprochen werden, geht auch L6 auf die Notwendigkeit ein, Interpretation zu begründen. Er spricht davon, dass diese am Text „[festzumachen]“ (L6: 26) sei. Tatsächlich scheint dies für den Probanden mehr als nur ein methodisches Erfordernis, denn er bezieht die Aufforderung, Aussagen zu belegen, auf die Adressat*innen von Interpretation:

L6: [...] und ich gehe eigentlich letzten Endes nur hin bei der Interpretation und gucke, ist das so ausgedrückt, dass ich als Leser das verstehen kann, ist es (...) kann er es (...) in irgendeiner Art und Weise am Text irgendwie festmachen, das ist natürlich dann schwierig (L6: 26)

Der Lehrkraft scheinen die Adressat*innen, die eine Deutung nachvollziehen können sollen, wichtig. Er selbst sieht sich ebenfalls als Adressaten und formuliert, dass er Interpretationsaussagen akzeptiere, wenn sie begründet seien. Allerdings kommen beide Überlegungen in dem Teil

des Interviews, in dem der Interpretationsaufsatz ausdrücklich Thema ist, nicht erneut vor (vgl. L6: 56, 58, 60, 62, 64, 66).

Das Begriffspaar „subjektiv“ und „objektiv“ muss einander nicht ausschließen (vgl. Zabka 1999). Im Grunde erfasst L6 wie die zuvor thematisierten Lehrkräfte sowohl den*die Leser*in als auch den literarischen Text als relevante Bezugsgrößen für Deutungen. Zugleich verwendet er das Adjektiv „objektiv“ im Zusammenhang mit verschiedenen Anforderungen und Wertungen. Möglicherweise ist seine Redeweise auf Marthalers Aufsatzmatrix zurückzuführen, die den Begriff der Objektivität nicht im Sinne von allgemeingültig oder wohl begründet verwendet, sondern auf das Absehen von Subjektivität bezieht (vgl. Marthaler 1962).

5.4.2.7 Betonung individueller Lesarten (L5)

In Bezug auf die erste Untersuchungsfrage ist gezeigt worden, dass L5 ein besonderes Bewusstsein für die Relevanz der Rezipient*innen bei der Generierung von Deutungen hat. Die Analyse hat ergeben, dass sie dabei jedoch nicht über einen metaphorischen Sprachgebrauch hinauskommt und die Rolle der Lesenden nicht genauer durchdringt.

Die Relevanz, die sie den Leser*innen für die Interpretation zuschreibt, ist nun auch der zentrale Ausgangspunkt, um L5s Haltung zu Geltungsfragen näher zu kommen. Sie wertschätzt individuelle Lesarten hoch. Nur an einer Stelle, als sie über das Interpretationsgespräch spricht, geht sie auf das Erfordernis ein, Interpretationsaussagen zu begründen (vgl. L5: 26).

Letztlich gewichtet sie in ihren Äußerungen individuelle Lesarten aber deutlich stärker. Wie schon ausgeführt, spricht sie von „Übersetzung“ (L5: 22) und meint damit „Sprache und Personen und Gegebenheiten, gesellschaftliche Einflüsse, alles zusammen in die eigene Lebenswelt oder [...] ins eigene Verständnis übersetzt sozusagen.“ (L5: 22) Diese starke Betonung individueller Lesarten schlägt sich dann auch in dem Wunsch nieder, ergänzend zu Interpretationsaufsätzen mündliche Prüfungen durchzuführen. Dazu sagt sie:

L5: Ich habe jetzt noch mal mündliche Prüfungen mit den Schülern ausprobiert und habe gemerkt, okay, es denken auch viele an andere Sachen, oder im Gespräch kommt dann was raus und man unterhält sich über einen Text, wo die eigenen Gedanken mit einfließen, und da passiert das toll, dass dann Ideen kommen [...] (L5: 24)

Was meint L5 mit „Ideen“? Was passiert „toll“? Was ist anders als bei einem Interpretationsaufsatz? Das kann auf der Grundlage ihrer Aussage nicht beantwortet werden. Fest steht aber, dass sie sich deutlich von den Anforderungen im Aufsatz absetzt und an dieser Stelle wohl die Aufsatzstruktur einbringt, die in den Augen von L5 vielleicht auch die Gedanken der Lernenden bindet. Sie spricht davon, dass Interpretation in der Schule „ein bisschen rastermäßig“ sei (L5: 24). Überzeugende Argumentation, die bei den anderen Lehrkräften zum Teil deutlich als Kriterium betont wird, lehnt sie auf diese Weise nicht explizit ab. Sie formuliert aber mit dem Gespräch als Prüfungsformat ein etwas ungenaues Gegenbild, in das die Schüler*innen ihre Gedanken „einfließen“ lassen können.

Als sie über die Rolle von Lehrkräften im Unterrichtsgespräch spricht, wird ergänzend deutlich, dass sie die Autorität der Lehrkraft in Bezug auf die Geltung von Interpretationsaussagen einschränkt, wenn sie davon spricht, „dass man selbst vielleicht nicht, niemals die perfekte Lösung hat“ (L5: 30). Weiter danach gefragt, erklärt sie:

L5: Weil es genau das ist, wo ich eigentlich auch wichtig finde, dass man sagt, okay, es gibt nicht die eine Lösung, sondern es gibt halt aus unterschiedlichen Perspektiven unterschiedliche Auffassungen, und ich glaube, das ist auch das, was man irgendwie gelernt hat, dass es halt nicht, es gibt nicht ein Richtig und ein Falsch auch [...] (L5: 32)

L5 bringt an dieser Stelle das Thema der Geltung von Interpretationsaussagen auf die explizite Ebene. Einerseits betont sie die Mehrdeutigkeit von Texten, Argumentation wird von ihr als wichtiger Faktor im unterrichtlichen Diskurs benannt, aber an dieser Stelle nicht weiter begründet. Im Zusammenhang mit dem Interpretationsaufsatz und mit ihrer Begriffsdefinition der Interpretation bringt sie den Aspekt der nachvollziehbaren Vermittlung von Deutungen ein (vgl. L5: 22, 36), ohne dann von Argumentation zu sprechen.

5.4.2.8 Zusammenfassung der Ergebnisse zur zweiten Untersuchungsfrage

Bereits im Zusammenhang mit der ersten Untersuchungsfrage konnten folgende Ergebnisse zur Handlungsdimension der Interpretation ermittelt werden: Nur vier der Proband*innen sprechen auf einer Metaebene

von Interpretation, insofern sie auf eine Adressatin oder einen Adressaten bezogen wird (L2, L5, L6 und L10).

Die Fallanalysen dieses Unterkapitels können weiterhin aufzeigen, dass die Kategorie „eine Deutung begründen“ bei allen Proband*innen bis auf L3, L6 und L8 vorkommt. Das Erfordernis der Begründung von Interpretationsaussagen wird jedoch nicht bei allen in einen kommunikativen Zusammenhang gestellt.

Für die drei Lehrkräfte, die nicht auf der Sachebene vom Erfordernis der Argumentation sprechen, lassen sich folgende Beobachtungen anführen: Während L3 metaphorisch von „untermauern“ spricht und L6 zusätzlich die Metapher des „Festmachens“ verwendet, können im Interview von L8 keinerlei Handlungselemente ausgemacht werden. Der Metapherngebrauch legt offen, dass auch nach L3 und L6 Interpretationsaussagen einer weiteren Stütze unterzogen werden sollen, sie legen aufgrund ihres Sprachgebrauchs aber nicht offen, wie dies geschehen soll. Denkbar ist neben der Argumentation auch das Anführen von Belegen. In der Vermittlungssituation mag sich dies als besonders problematisch herausstellen, wenn nicht geklärt wurde, was „untermauern“ und „festmachen“ bedeutet.

Auch für die zweite Untersuchungsfrage können daher erhebliche Unterschiede sowohl inhaltlicher Art als auch in der sprachlichen Herangehensweise festgestellt werden.

Die Zusammenschau der Daten zeigt (vgl. Ü 48), dass sich die Lehrkräfte zusätzlich zur unterschiedlichen Präsenz des Handlungsmusters der Argumentation in ihren Aussagen auch hinsichtlich der Art und Weise, in der sie über Geltung von Interpretationsaussagen nachdenken, erhebliche unterscheiden. Während L1, L3, L4, L8 sowie L10 von der Zielgröße der Interpretation aus denken und damit als Orientierungspunkt entweder den literarischen Text oder den*die Autor*in in den Blick nehmen, gehen L5, L6, L7 und L9 ausdrücklich auf die Mehrdeutigkeit literarischer Texte ein. Bei L2 wiederum sind Zusammenhänge mit seinen auf den Interpretationsprozess bezogenen Vorstellungen zu erkennen. So lehnt er die Vorstellung einer eindeutigen „Übersetzung“ des literarischen Textes ab, weil er den Einfluss der Voraussetzungen seitens der Leser*innen auf den Verstehensprozess berücksichtigen will (vgl. L2: 42).

Zwischen diesen unterschiedlichen Begründungs- bzw. Denkmustern und der Anforderung, „eine Deutung zu begründen“, ist kein

systematischer Zusammenhang erkennbar. Diese Überlegung wird auch von Lehrkräften geäußert, die nicht ausdrücklich auf die Mehrdeutigkeit von Texten eingehen, nicht den kommunikativen Aspekt von Interpretation benennen und nicht, wie L2, die Subjektivität des Lesens einbeziehen. Einmal mehr stellt sich die Frage, wodurch sie bedingt ist.

Auffallend ist, dass einige Lehrkräfte deutlich stärker auf Methoden der Interpretation fokussieren als andere und daher womöglich nicht ausdrücklich über Fragen der Geltung nachdenken. Doch das heißt nicht, dass sie hierzu über keine Konzepte verfügen, was offenkundig wird, wenn man die Kategorie „eine Deutung begründen“ einbezieht. Für L2 beispielsweise kann gezeigt werden, dass sein Verständnis des Interpretationsprozesses die seitens der Leser*innen bestehenden Voraussetzungen von Textrezeption ausdrücklich mitbedenkt. Dennoch geht er im Interview nicht auf die Mehrdeutigkeit von Texten ein. Und doch artikuliert L2 zugleich das Erfordernis der Begründung von Interpretationsaussagen und gehört zu den Lehrkräften, die über Texterklärung in einem kommunikativen Sinn sprechen.

Zusammenhänge sind möglicherweise in einer anderen Hinsicht zu erkennen: Für zwei der insgesamt drei Lehrkräfte, die die Autor*inintention als Zielgröße der Interpretation definieren (L3, L4 und L8), kann festgehalten werden, dass sie nicht über die Argumentation von Interpretationsaussagen sprechen und in der Prozessdimension einen Fokus auf die Textanalyse und hier wieder einen stark konzentrierten Blick auf „sprachliche Mittel“ zeigen. Dies betrifft L3 und L8. Insofern besteht hier möglicherweise tatsächlich ein Muster, das entwickelt werden kann. Allerdings spricht L3 in insgesamt vier Gedankengängen davon, dass Interpretationsaussagen „untermauert“ (L3: 38, 44, 46) sein müssten.

Von den Interviewten, bei denen die Intention von Autor*innen keine Rolle spielt, wird hingegen das Erfordernis formuliert, Deutungen zu begründen (L1, L2, L5, L7, L9 und L10). Es sind mit Ausnahme von L5 diejenigen Proband*innen, die Textrezeption beschreiben, indem sie sowohl die Lesenden als auch textseitige Elemente einbeziehen. Auch hierin mag sich ein Muster verbergen.

In diese beiden Gruppen können nicht eingeordnet werden L4 und L6. L4 bezieht sich auf die Autor*inintention und erfordert zugleich die Begründung von Interpretationsaussagen. Bezogen auf die Leseprozesse

beschreibt sie sowohl kognitive als auch emotionale und imaginative Verfahren. L6 fokussiert auf die Kontextualisierung von Texten und gebraucht die Rede von „objektiver“ Interpretation mit sich verändernder Bedeutung. Diese beiden Lehrkräfte zeigen sehr individuelle Ausprägungen.

Insgesamt können als wichtige Ergebnisse festgehalten werden:

- Der Geltung von Interpretation nähern sich die Proband*innen von unterschiedlichen Überlegungen aus. Systematische Überlegungen, die die Unterscheidung verschiedener Geltungsansprüche und Handlungsmuster des Interpretierens ermöglichten, sind nicht zu erkennen.
- Im Vergleich der beiden Hinsichten, in denen Interpretation untersucht wird, kann festgestellt werden, dass Überlegungen zu methodischen Fragen der Unterrichtsgestaltung das Nachdenken der Proband*innen mehr beschäftigen.
- In diesen Ergebnissen spiegeln sich im Grunde auch die theoretischen Ausführungen zur untersuchten Kategorie der „Konzepte“, die ich in Kapitel 3 besprochen habe: Wenn Interpretationskonzepte ein Element domänenspezifischen Wissens sind, das den Wertungen und Überzeugungen der Lehrkräfte und ganz individuellen Sinngebungen unterliegt, sind auch die Denkwege, die die Proband*innen gehen, um über Interpretation zu sprechen, sehr verschieden.

5.4.3 Felder des Diskurses I: Der Interpretationsaufsatz

Ich verstehe den Interpretationsaufsatz als einen Teil des schulischen Handlungsraums Literatur, wie ich es in den theoretischen Grundlagen umrissen habe. In diesem Rahmen ist der konkrete Aufsatz ein Produkt der Interpretation: die Schüler*innen formulieren mittels dieses Textformats Interpretationsäußerungen. Als Textprodukt unterliegt der Interpretationsaufsatz – den Prämissen der Schreibprozessforschung zufolge – zahlreichen Gestaltungsentscheidungen, die, um mit Hayes und Flower zu sprechen, durch das „rhetorical problem“ (Hayes/Flower

1980b, S. 40), das es zu bewältigen gilt, sowie durch die Motivation, die Wissensstrukturen und die Gedächtniskapazitäten der Schreiber*innen geprägt sind.

Die Wissensstrukturen, um die es dabei geht, sind von großer Vielfalt, denn an dieser Stelle ist nicht nur literaturhistorisches Wissen, Artefaktwissen oder sprachliches Wissen einzubeziehen, sondern auch die konkreten Ergebnisse eines fortlaufenden Interpretationsprozesses, der – im besten Fall – eine hermeneutische Dynamik entfaltet. Betrachtet man Texte im Allgemeinen, sind sie in einer linguistischen oder pragmatischen Perspektive als komplexe Kommunikationsmuster einzustufen. Dass das schulische Aufgabenformat diesen Erfordernissen nicht Rechnung trägt, ist umfassend kritisiert worden (vgl. Abschnitt 2.3). Die im vorangegangenen Kapitel vorgenommene Analyse von Lehrmitteln und der in diese inkludierten Interpretationstexte konnte zeigen, dass die Schreibform der Interpretation in den untersuchten Materialien wesentlich auf die Darstellung des propositionalen Gehalts literarischer Texte fokussiert und dass thematisierte Qualitätskriterien nicht in einem kommunikativen Denkraum behandelt werden. In der fachdidaktischen Theoriebildung gab es zuletzt Versuche, dem Interpretationsaufsatz ein argumentatives Gewand zu geben (vgl. Rödel 2018). Zugleich betont die deutschdidaktische Forschung die heuristische Funktion der Textproduktion und damit auch den Wert des stets kritisch beurteilten Formats für das Verstehen der Lernenden (vgl. Abschnitt 2.3).

Im Folgenden werden die Standpunkte der Lehrkräfte zu den Textnormen des Interpretationsaufsatzes dargestellt. Die Analyse der Interviewaussagen fragt weiter danach, ob und inwiefern Übertragungen aus dem Verständnis des Rezeptionsprozesses auf das Format des Schreibens erkennbar sind. Die Zuordnung der Proband*innen zu einem bestimmten Thema oder einer Gruppierung ergibt sich aus den als markant erkannten Überlegungen.

5.4.3.1 Überblick über die Kodierung

Übersicht 49 stellt die kodierten Kategorien in den Antworten der Proband*innen auf die Interviewfragen zum Interpretationsaufsatz zusammen, sofern sich ihre Aussagen in den relevanten Abschnitten tatsächlich auf die Schreibform beziehen. Die Kategoriengruppen „Aufbau“, „Form“ „Inhalt“ und „zur Darstellung zu bringende Operationen

des Verstehens“ bilden die Überkategorie „Qualitätsmerkmale der Schreibform“. Kategorien der „Prozessdimension der Interpretation“ und der „Handlungsdimension der Interpretation“ werden entsprechend ihres Vorkommens in den relevanten Interviewabschnitten in die Übersicht einbezogen, um die Ausrichtung der Konzeptionalisierung auf die heuristische oder handelnde Dimension greifbar zu machen. Übersicht 49 bezieht sich auf folgende Interviewpositionen und gibt das absolute Vorkommen der Kategorien an¹³⁰:

- L1: 44, 46, 48, 50, 52, 54
- L2: 38, 40, 42, 44, 46, 48, 50
- L3: 44, 46, 48, 50, 52
- L4: 38, 40, 42, 44, 46
- L5: 34, 36, 38, 40, 42, 44, 46, 48
- L6: 56, 58, 60, 62, 64, 66, 68, 70
- L7: 44, 46, 48, 50, 52, 54, 56
- L8: 42, 44, 46, 48, 50, 52, 54, 56
- L9: 38, 40, 42, 44, 46
- L10: 34, 36, 38, 40, 42, 44

Ü 49: Qualitätsmerkmale der Aufsätze

Z.	Unterkategorie	L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8	L9	L10
Aufbau											
1	Einleitung, Hauptteil, Schluss/Aufbau	2	2	3	3	2	2	1	-	1	-
2	Einordnung der Textstelle	1	-	-	-	-	1	1	-	-	-
3	funktionale Umsetzung der Teile eines Aufsatzes	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-

¹³⁰ Die Kategoriengruppen „Aufbau“, „Form“ und „Inhalt“ sind Unterkategorien der Gruppe „Qualitätsmerkmale der Aufsätze“, die nur in den themenbezogenen Aussagen der Proband*innen, also in den entsprechenden Abschnitten, zur Kodierung gekommen sind. Die Kategoriengruppen „Prozessdimension der Interpretation“ und „Handlungsdimension der Interpretation“ wurden ebenfalls auf ihr Vorkommen in den auf das Schreibformat bezogenen Aussagen hin untersucht, haben aber im gesamten Interview Anwendung gefunden.

Ü 49: Qualitätsmerkmale der Aufsätze

Z.	Unterkategorie	L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8	L9	L10
4	im Schluss Ergebnisse zusammenführen	1	-	1	-	-	1	-	1	-	-
5	Rückführung auf die Anfangshypothese	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-
Form											
6	Zitationstechnik	1	1	-	1	-	1	-	-	1	-
7	Angemessenheit des sprachlichen Ausdrucks	1	-	-	-	-	2	1	-	1	1
8	R, Gr, Z	-	-	-	-	-	1	-	-	1	-
Inhalt											
9	erste Eindrücke formulieren	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-
10	ein Thema formulieren	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-
11	Interpretationsthese aufstellen	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-
12	den Inhalt eines literarischen Textes darstellen	-	-	-	-	1	-	1	1	1	-
13	Figuren und ihre Konflikte darstellen	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-
14	„Textkenntnis“	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1
15	die Ebene der Interpretation erreichen	2	-	-	-	1	-	-	-	-	1
16	Kontexte einbeziehen	-	-	-	1	1	1	1	-	-	-
17	kohärente Darstellung/„roter Faden“	1	-	2	-	-	-	-	-	-	-
18	das „Sprachliche“/„Stilmittel“	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-
19	„sprachliche Analyse“ und Deutung der „Stilmittel“	1	-	2	2	2	1	-	1	-	-
20	Inhalt und Form aufeinander beziehen	-	2	2	-	1	-	-	1	2	-
zur Darstellung zu bringende Operationen des Verstehens											
21	„Deutungshypothese“ formulieren/einbeziehen	2	1	4	-	1	-	-	-	-	-

Ü 49: Qualitätsmerkmale der Aufsätze

Z.	Unterkategorie	L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8	L9	L10
22	untersuchen	-	-	-	-	3	-	-	-	-	-
23	analysieren/Analyse	1/0	1/0	2/0	-	-	0/1	1/0	1/1	1/0	-
24	schließen	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-
25	Denkfigur: Der Text als Oberfläche	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-
26	Denkfigur: Der Text als Vordergrund	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-
27	Auseinandersetzung mit dem Text	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-
28	Inhalte reflektieren	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-
29	sich in Figuren hineinversetzen	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-
Prozessdimension der Interpretation											
30	2) analysieren/Analyse	-	-	2	-	-	-	-	1	-	-
31	2) „schließen“/„Schlussfolgerung“	-	0/1	-	-	-	-	-	-	-	-
32	2) sich auseinandersetzen/Auseinandersetzung	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0/1
33	3) Denkfigur: der Text als Baukasten	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-
34	3) Denkfigur: Interpretation als Denkbewegung	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-
35	3) Denkfigur: Das Fremde überwinden	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-
36	3) Denkfigur: Der Text als Dialogpartner	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
37	3) Denkfigur: Hinsehen	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-
38	3) Denkfigur: Der Text als Behälter	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
39	3) Denkfigur: Der Text als Oberfläche	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
40	4) methodisch vorgehen	-	-	-	-	1	-	-	-	-	2
41	4) „genau lesen“/„Textarbeit“	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
42	4) Textelemente benennen und untersuchen	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-

Ü 49: Qualitätsmerkmale der Aufsätze

Z.	Unterkategorie	L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8	L9	L10
43	4) textimmanente Zusammenhänge herstellen (analysieren)	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-
44	4) dem Text einen Sinn zuweisen	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-
45	4) Bezüge zwischen einer Interpretationsthese und Artefaktwissen herstellen	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-
Handlungsdimension der Interpretation											
46	spricht über erklärende Interpretation	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-
47	Zielgröße der Interpretation: die Intention der Autorin/des Autors erfassen	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-
48	Zielgröße der Interpretation: „Metatext“	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-
49	Operatoren des Handelns: eine Deutung begründen (argumentieren)	-	1	-	-	-	-	2	-	3	-
50	am Text „belegen“/„Textbelege“ anführen	-	2	-	1	-	-	2	-	-	1
51	Operatoren des Handelns: „untermauern“	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-
52	Geltungsaspekte: Es gibt nicht nur eine Interpretation.	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-
53	Geltungsaspekte: Die Interpretation muss dem literarischen Text entsprechen.	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-

5.4.3.2 Unklarer thematischer Fokus (L5)

L5 verschränkt in ihren Ausführungen die Textrezeption mit der Arbeit an den Aufsätzen. Gefragt, was sie im Unterricht macht, wenn sie interpretiert, antwortet sie:

L5: [...] wir lesen etwas und versuchen das dann (.), (leise: wie sagt man?), ich versuche das durch Anregungen, durch verschiedene Fragestellungen für die Schüler deutlich

zu machen, worum es da geht [...], klar, man gibt ihnen dann oder ich gebe denen dann meist dieses Schema in die Hand, wie passiert das und habe da auch schon verschiedene Ideen ausprobiert, einmal eben mit diesen ganzen, ja, von Einleitung bis Schluss, wie schreibt man eine Interpretation? [...] Habe am Anfang verschiedene *Hypothesen* aufstellen lassen, um was geht es und was können wir in dieser Geschichte interpretieren [...] hier stehen wir und das steht im Text und hier gehen wir jetzt einen Schritt weiter und schauen mal, wie ist das gemacht überhaupt, wie ist das geschrieben, was kann ich daraus deuten, und dann wieder den Rückschluss auf meine Anfangshypothese [...], ich glaube, ich versuche das so auf verschiedenen Ebenen und eben manchen hilft es dann das noch mal nachzuspielen [...] (L5:26)

Die Formulierung „Man gibt ihnen dann“ impliziert verschiedene Unterrichtsschritte, der zufolge, so kann man das interpretieren, das Schreiben von Aufsätzen aus der Auseinandersetzung mit dem literarischen Text folgt. Im Verlauf ihrer Aussage spricht L5 dann über die Struktur von Aufsätzen im Sinne einer Kreisbewegung des Verstehens, wonach der Hypothesenbildung die detaillierte Textsichtung folgt, die dann wieder zur Hypothesenbildung zurückkehrt. Die Antwort L5s endet dann, indem sie weitere methodischen Verfahren im Umgang mit Literatur einbezieht.

Es geht L5 von der Zielgröße her wohl um die Darstellung von Rezeptionsprozessen im Unterricht. Doch in diese gliedert sie Aussagen über den Interpretationsaufsatz ein, die thematisch an dieser Stelle nicht passen. Woran liegt das? Schreibt sie der Abarbeitung des Aufsatzschemas für das Verstehen Relevanz zu? Trennt sie nicht deutlich zwischen den zwei sehr verschiedenen Hinsichten der Interpretation: Erstens, wie ein*e Leser*in zur Interpretation eines literarischen Textes gelangen kann, und zweitens, welche Erfordernisse die Darstellung meiner Interpretation an mich als Schreiber*in stellt?

Ein weiterer Aspekt, der in Bezug auf L5 angeführt werden soll, ist, dass sie zur Beschreibung der zu erbringenden Darstellungsleistung auf Operationen des Verstehens zurückgreift. Ein Beispiel hierfür ist folgende Aussage über die Aufsätze ihrer Schüler*innen:

L5: Es gibt, oder das war jetzt zumindest meine Erfahrung bisher, dass ich das Gefühl habe, okay, manche kriegen das gut hin, dass die das auch verknüpfen, die untersuchen den Text und gleichzeitig interpretieren sie aber auch. (L5: 34)

Dieses Phänomen kommt bei L5 im Gebrauch des Operators „untersuchen“ sowie bezüglich der Perspektivenübernahme vor (vgl. L5: 34, 42, 46).

Insgesamt wird bezogen auf L5 deutlich, dass sie den Interpretationsaufsatz nicht primär als Aufgabe zur Gestaltung eines Textes versteht und in ihre Überlegungen zur Darstellungsleistung wiederholt Aspekte des Verstehensprozesses einfließen. Argumentation, die L5 im Zusammenhang mit dem Interpretationsgespräch einbringt (vgl. L5: 28), thematisiert sie bezüglich des Interpretationsaufsatzes nicht.

5.4.3.3 Betonung der Rezeptionsprozesse (L10)

L10 gehört zu den Lehrkräften, die von sich aus nicht über Aufsätze sprechen. Wie bereits wiederholt dargelegt, geht es ihm darum, den Lernenden das methodische Handwerkszeug zu vermitteln, das sie zu belastbaren Interpretationsaussagen führt (vgl. L10: 18). Dies wiederholt L10, als er nach seiner Unterrichtsarbeit in Bezug auf den Interpretationsaufsatz gefragt wird (vgl. L10: 36). Auf die Frage, wodurch die Schüler*innen die Aufgabenstellung „Interpretiere den Text“ einlösen, antwortet er:

L10: Ja, also, er muss dann eben das umsetzen, was im Unterricht gemacht wurde, also gerade das methodisch umsetzen [...], gerade wenn ich, sagen wir mal, mir vornehme, ich nehme Kurzprosa, ja, dann kann ich mich da inhaltlich kaum vorbereiten, ich kann nur gucken, wie muss ich da methodisch rangehen, und, ja, dann muss ich halt in der Lage sein, das umzusetzen. (L10: 38)

L10 antwortet aus seinem Verständnis der Relevanz eines bestimmten methodischen Umgangs mit literarischen Texten. So geht er auch in Bezug auf den Aufsatz ausschließlich auf die Rezeption des literarischen Textes ein. L10 bringt an anderer Stelle den Gedanken zum Ausdruck, dass Interpretation begründbar sein muss (vgl. L10: 18), bezieht diese Überlegung dann aber in Bezug auf den Aufsatz nicht auf ein mögliches Erfordernis der Argumentation. Auch er begreift den Aufsatz demnach nicht als eine Gestaltungsaufgabe, die über die Textrezeption hinausgehende Leistungen von den Schüler*innen einfordert. Bedingt ist dies wohl dadurch, dass er sein Nachdenken auf die Methoden fokussiert, die er seinen Schüler*innen beibringen möchte (vgl. Abschnitt 5.4.1.2).

Auf die Frage, ob er es gut findet, dass Interpretationsaufsätze geschrieben werden müssen, antwortet er in Bezug auf die allgemeine Bedeutung, die er der Auseinandersetzung mit Literatur zuschreibt. Damit begründet er Literaturunterricht im Allgemeinen, nicht aber die spezifische Praxis des Schreibens über Literatur:

L10: [...] ich denke sicher, dass das richtig ist [das Schreiben von Aufsätzen, D.M.], weil: warum machen wir Literatur? Wir machen ja Literatur, um ja irgendwie so ein bisschen zu verstehen, was so den Menschen an sich und andere bewegt. Welche Erfahrungen die gemacht haben, da irgendwie in Worte fassen [...] (L10: 42)

5.4.3.4 Verstehensprozesse als Voraussetzung der Textproduktion (L3)

L3 spricht, als sie gebeten wird, von den Interpretationsaufsätzen ihrer Schüler*innen zu erzählen, vor allem von den Schwierigkeiten, die sie mit der Textsorte haben. Ihre Gedanken sind dabei so aufgebaut, dass sie sich am Strukturschema des Aufsatzes orientiert. So seien viele nicht in der Lage, in der Einleitung eine „Deutungshypothese“ (L3: 44) zu formulieren. In diesem Zusammenhang stellt L3 fest, dass die Schüler*innen an die Textproduktion falsch herangingen, denn „die lesen einen Text und versuchen dann auf der Bildebene erstmal zu schreiben in der Einleitung, wodrum geht es hier eigentlich“ (L3: 44). Dagegen stellt sie sich vor:

L3: Und das versuche ich natürlich immer zu vermitteln, auch, und diese Deutungshypothese (.), ja, wirklich dann auch erst zu schreiben, wenn man den Text (..) am Text gearbeitet hat, wie ich das ganz am Anfang gesagt habe, mit den einzelnen Farben [...] (L3: 46)

L3 äußert hier Vorstellungen darüber, wie Verstehen abläuft. In Bezug auf die erste Forschungsfrage hat sich gezeigt, dass sie der Textanalyse für das Verstehen eine große Bedeutung zuschreibt. Dabei beschreibt sie in ihren Antworten verschiedene Richtungen, die entweder vom Textverständnis oder von detaillierten Analysen literarischer Texte ausgehen. L3 geht also beim Thema „Interpretationsaufsatz“ zunächst nicht auf seine Gestaltungserfordernisse, sondern auf Verstehensprozesse ein. Dies wiederholt sich auch in Bezug auf die „strukturierte Inhaltsangabe“ (L3: 44) und den „Hauptteil“ (L3: 44) der Interpretation.

Ausgehend von den Verstehensschwierigkeiten, die L3 benennt, konstatiert sie, dass vielen Schüler*innentexten der „rote Faden“ fehle (L3: 44):

L3: [...] habe ich leider immer noch Schüler, die wahllos (.) sprachliche Kriterien aufzählen, dann auch funktional versuchen zu deuten, aber da die inhaltliche Interpretation als Basis erst fehlt, interpretieren die dann ins Blaue hinein und dann (.) passt dieser, der rote Faden fehlt einfach [...] (L3: 44)

Vielen Aufsätzen fehle Kohärenz, so L3. Für die Lehrerin hat das vor allem damit zu tun, dass die Schüler*innen methodisch nicht ordentlich arbeiteten und deshalb nicht zu einem Gesamtverständnis des literarischen Textes kämen, vor dessen Hintergrund sich einzelne Beobachtungen zu Sprache und Form einordnen und interpretieren ließen. L3 betont die Struktur des zu schreibenden Textes sehr, doch in den von ihr zum Ausdruck gebrachten Zusammenhängen von Verstehen und Schreiben wird deutlich, dass es ihr dabei um mehr als nur um die Einhaltung einer Struktur geht, denn diese lege das Verstehen erst offen. In L3s Nachdenken geht das Verstehen des literarischen Textes der Textproduktion zeitlich voraus. Die Rede von einem „roten Faden“ ist zwar eine spezifische Anforderung der Textproduktion, es ist bei L3 allerdings nicht dezidiert auf den Gedanken bezogen, dass Textproduktion eine Gestaltungsaufgabe beinhaltet.

Zugleich ist L3s Sprachgebrauch nicht frei von der Zusammenführung von Prozess und Produkt, die bereits bei anderen Proband*innen beobachtet werden konnte, denn sie spricht von der „Deutungshypothese“ und nutzt damit einen Begriff, der am ehesten dem Verstehensprozess zugeordnet werden kann. Wie andere Lehrkräfte betont auch sie dabei die mögliche heuristische Leistung des Schreibens, wenn sie darüber spricht, dass Deutungshypothesen im Verlauf eines Schreibprozesses auch Veränderung erfahren können (vgl. L3: 46).

Ein weiterer Aspekt sei noch angemerkt: Analyse ist für L3 die Grundlage der Interpretation. Die Darstellungsleistung, die die Schüler*innen im Aufsatz zu erbringen haben, besteht für sie darin, Interpretation an die Analyse zurückzubinden bzw. die Analyse zur Interpretation weiterzuführen. Entsprechend gestaltet sie ihrer Darstellung zufolge auch Interpretationsprozesse im Unterricht, in deren Zentrum immer die Analyse und die Ermittlung der Intention der Autor*innen stehen (vgl. L3: 10, 14, 22, 46, 52).

In Bezug auf den Aufsatz lässt sich für sie feststellen: Verstehen geht in ihren Überlegungen der Textproduktion voraus. Wenn das Verstehen nicht gelingt, kann auch das Schreiben L3 zufolge nicht erfolgreich sein. Das Verfassen von Texten wird durchaus als eine eigenständige Leistung betrachtet. Die erforderte Textgestalt geht mit dem Gedanken der Textkohärenz über das hinaus, was bei anderen Proband*innen zu dieser Frage zu erkennen ist. Dennoch zeigt sich auch hier: Überlegungen, die die Textgestalt begründen, sind nicht zu erkennen.

5.4.3.5 Im Fokus: Textstruktur (L6, L4)

Einige der Lehrkräfte fokussieren bei dem, was sie über den Interpretationsaufsatz sagen, auf die Struktur des zu schreibenden Textes. Ein erstes Beispiel hierfür ist L6. Auf die Frage, wodurch die Schüler*innen die Aufgabenstellung „Interpretiere den Text“ umsetzen, sagt er:

„[...] zunächst mal muss eine Einleitung kommen, die ganzen formalen Kriterien, es muss ein einleitender Satz kommen, es muss eine Hinführung zum Gedicht, zur Kurzgeschichte, zum Roman kommen, beim Gedicht zum Beispiel wäre dann eine kurze Inhaltsangabe, und dann wäre (.) die Analyse, also die sprachliche Analyse, die stilistische Analyse wäre dann der erste Schritt, den der Schüler machen sollte, natürlich sollte er, bevor das in die Tiefe geht, erstmal seine ersten Eindrücke formulieren, [...] und der nächste Schritt wäre dann Verknüpfung von Inhalt [...] (L6: 64)

L6 stellt eindeutig die Struktur des zu schreibenden Textes in den Vordergrund seiner Überlegungen. Welche Abfolge er dabei für die einzelnen Textabschnitte vorsieht, wird nicht gänzlich klar. Der „stilistischen Analyse“ sollen die Schüler*innen wohl einen eigenen Textabschnitt widmen. Als weiteren Aspekt nennt er die „Verknüpfung von Inhalt“ (L6: 64). Auch hierzu soll es wohl einen eigenen Textabschnitt geben. Von Adressat*innen, die L6 im Zusammenhang mit der Begriffsbestimmung der Interpretation nennt (vgl. L6: 26), spricht er hier nicht. Auch das Erfordernis, Interpretationsaussagen zu begründen, greift er nicht wieder auf (vgl. L6: 26). „Ersten [Eindrücken]“ (L6: 64) sollen die Schüler*innen in ihrem Aufsatz ebenfalls Raum geben. Dieser Aspekt fällt deshalb ins Auge, weil nicht klar ist, wodurch dieser Textabschnitt begründet ist. Möglicherweise ist diese Besonderheit auf die Auffassung von L6 zurückzuführen, dass alles Lesen individuell ist.

Mit der „Verknüpfung von Inhalt“ („und Form“, wie aller Wahrscheinlichkeit nach ergänzt werden kann) spricht L6 wohl ebenso eine analytische Dimension an, die er jedoch nicht weiter spezifiziert. Es fällt sehr auf, dass in seinen Aussagen zum Aufsatz kaum auf die Interpretation bezogene Kategorien ausfindig gemacht werden können. Im Grunde schwingt Interpretation nur in dem Erfordernis der Inhalt-Form-Verknüpfung ansatzweise mit. Auch die an anderer Stelle von ihm benannten Bezugspunkte von Literatur, der historische Kontext und die Lebenserfahrungen der Leser*innen, die im Hintergrund der Bedeutungskonstitution stehen, greift L6 hier nicht explizit wieder auf.

So bezieht er die im Aufsatz zu erbringende Leistung auf die Einhaltung einer Struktur und den Form-Inhalt-Bezug. Der Aufsatz muss so zwar strukturellen und inhaltlichen Erfordernissen genügen, doch weshalb dies so ist, begründet L6 nicht weiter. So legt er im Vergleich zu den anderen Lehrkräften einerseits den Fokus auf einen eigenen Aspekt, andererseits ist die Gemeinsamkeit zu erkennen, dass sie alle die Verschriftlichung der Interpretation nicht als eine genuine Gestaltungsaufgabe thematisieren.

Ein Moment allerdings kehrt wieder: Der Aufsatz wird von L6 in den Prüfungszusammenhang eingeordnet. Der Lehrer möchte sich bei den Aufsätzen auf das konzentrieren, was in der Prüfung „abgefragt“ (L6: 58) werden kann. Die Thematik ist bereits zu Beginn des Interviews mit ihm aufgetaucht, als er zu trennen versuchte zwischen dem, was „[abgefragt]“ (L6: 26) werden kann, und dem, was sich der Überprüfung entzieht (vgl. L6: 26). Dieses Bedürfnis, mit den Kategorien „richtig“ und „falsch“ operieren zu können, bedingt den Fokus auf Textstruktur und Form-Inhalt-Bezüge. Besonders auffallend ist in diesem Zusammenhang auch, dass L6 nicht auf die dem Aufsatz vorangehenden Rezeptionsprozesse eingeht und auch die Handlungsdimension der Interpretation für ihn in diesem Interviewabschnitt keine Rolle spielt. Im Vergleich zu anderen Lehrkräften schreibt er dem Aufsatz auch nur wenig heuristisches Potential zu (vgl. Ü 49, Z. 21-29).

Auch L4 thematisiert den Interpretationsaufsatz im Sinne einer festgelegten Textstruktur, sodass sie die Darstellungserfordernisse, wie die Einhaltung bestimmter Abschnitte und die Anführung von Textbelegen, keiner weiteren Begründung unterzieht (vgl. L4: 38). Sie spricht davon, dass die Lernenden versuchten, die Anforderungen „abzuarbeiten“ (L4:

38), was den Gedanken einer mechanischen Bearbeitung von Aufgaben impliziert, für die es kein Verständnis dessen bedarf, was man tut. Dabei verwendet sie für die Einübung der verschiedenen Textteile viel Unterrichtszeit:

L4: Wenn, das habe ich mir jetzt selbst auch vorgenommen, dass man nochmal kleinschrittiger (unv.) Schülern, also wirklich auszugsweise, also einen Auszug nimmt und mit ihnen kleinschrittiger so eine Passage durchgeht. Und sagt, guckt mal, jetzt schauen wir uns nur mal diese Passage an. Wir schreiben dazu mal einen guten Teil von diesem Hauptteil, der kommen muss. Oder bei der Inhaltsangabe, die mal gemeinsam. Wie schreibt man jetzt für die eine Aufgabe mal eine gute Inhaltsangabe, wie gerät man nicht ins Nacherzählen, wie schweift man nicht ab, und so weiter. (L4: 38)

L4 legt den Fokus sehr stark darauf, wie man etwas macht, nicht, warum man es macht. Der Aufsatz präsentiert sich den Schüler*innen so als eine „vorgegebene“ (L4: 46) Struktur. Darüber hinaus gibt es kaum Hinweise darauf, welche inhaltlichen Vorstellungen die Probandin vom zu leistenden Aufsatz hat, einmal spricht sie davon, dass „sprachliche Mittel“ zu interpretieren seien (vgl. L4: 38)) und in Bezug auf die Epoche des Barock hält sie den Einbezug von Kontexten für unabdinglich (vgl. L4: 42).

Es fällt auf, dass ihre Aussagen zum Aufsatz keine Kodierung im Bereich der Textrezeption zulassen. Darüber hinaus scheint L4 den Texten kein heuristisches Potential zuzuweisen, insofern in ihren Interview keine Kodierung entsprechender Operationen des Verstehens, die zur Darstellung zu bringen sind, möglich ist. Schließlich sind auch keine Kategorien im Bereich der Handlungsdimension der Interpretation erkennbar. Zwar spricht die Probandin an einer Stelle von dem Erfordernis, Deutungen zu belegen (vgl. L04: 38), und in weiteren Aussagen davon, dass ihre Schüler*innen „die [...] die richtigen Textstellen [rauskriegern]“ (L4: 44), letztlich wird dieses Erfordernis aber nicht in einen kommunikativen Zusammenhang gestellt.

Auch die Feststellung, dass L4 auf die Frage, wodurch die Schüler*innen die Aufgabenstellung „Interpretiere den Text“ einlösen, ausweichend antwortet, trägt zu dieser Einschätzung bei: L4 ist die Aufgabenstellung, nach der die Interviewerin fragt, zu umfassend, sodass sie auf andere Aufgabenstellungen ausweicht. Ihre Erklärung dazu lautet:

L4: Also, ich mache das meistens mit mehr Operatoren, in der Zehn zumindest. Ich versuche schon, klare Operatoren zu geben. Also auch zum Beispiel zu schreiben: „Stelle den Werdegang von Grenouille von seiner Kindheit bis zu seinem Tod im Hinblick auf (...)“ – da fällt mir jetzt nichts Passendes ein, also im Hinblick auf eine bestimmte Eigenschaft zum Beispiel von Grenouille – „dar“. (L4: 42)

Die Aussage ist wohl so zu verstehen, dass L4 für den Aufsatz konkretere Aufgabenstellungen vorsieht, die eine inhaltliche Ausrichtung des zu schreibenden Textes vorgeben. Mit dieser Idee ist sie nicht allein; sie findet auch unter Fachdidaktikern Unterstützer. Doch eine Antwort auf die zu erbringende Leistung gibt sie damit nicht. Zumindest an dieser Stelle formuliert sie keine inhaltlichen Kriterien. Sie thematisiert auch keine kommunikativen Erfordernisse des Aufsatzes. Obwohl sie auf das Wie des zu schreibenden Textes fokussiert, nimmt sie die Aufgabe, einen Interpretationsaufsatz zu schreiben, nicht als genuine Gestaltungsaufgabe wahr. Zugleich erlebt sie Aufsätze als „schematisch“ (L4: 46) und empfindet aufgrund ihrer Einschätzung auch Unbehagen.

Zu ergänzen ist, dass auch andere Lehrkräfte der erwarteten Textstruktur besondere Aufmerksamkeit widmen (vgl. L1, L2, L3, L5, L7 und L9). Die von ihnen thematisierten Strukturmuster sind vergleichbar.

5.4.3.6 Im Fokus: Argumentation (L9)

Wenn es um Kriterien der Interpretation geht, spricht L9 zunächst wie die meisten Lehrkräfte von formalen Aspekten des zu schreibenden Textes. Er nennt den Textaufbau, die Arbeit am Text und die funktionale Umsetzung verschiedener Textabschnitte (vgl. L9: 38). Doch schon hier zeigt sich, dass L9 den Fokus deutlicher auf den argumentativen Charakter der Textsorte legt, denn bei sehr guten Aufsätzen sei die Einlösung der formalen Aspekte für ihn gar nicht mehr so relevant:

L9: [...] ich freue mich am allermeisten über Aufsätze, wo ich weiß, den hätte selbst ich nicht schreiben können. Also jedenfalls nicht als 18-Jähriger, 17-Jähriger. Da ist das topp. Das ist super. Dann gucke ich auch gar nicht mehr so genau nach irgendwelchen Kriterien oder so, also natürlich, so grob schaue ich schon nach, ja. (L9: 38)

Ganz gleich, bei welchem Leistungsstand ein Aufsatz einzuordnen ist, im Zentrum steht die Argumentation, nicht das Aufbauschema des Auf-

satzes. Letztlich geht es L9 auch in Bezug auf den Aufsatz darum, dass Lernende ein Verständnis der Figuren bekunden und dieses argumentativ am Text erweisen. Bei Schüler*innentexten, die in der beschriebenen Form nicht bestechen können, werden für L9 dann aber auch Kriterien relevant, die sich auf den Aufbau des Aufsatzes beziehen:

L9: „[...] bei den, sage ich mal, den mittleren bis schwächeren Schülern bin ich natürlich, achte ich vermehrt auf bestimmte Kriterien [...] Also, ist jetzt das Thema, Einführung in die Einleitung oder ist es eine richtige Hinführung, die das richtige Ausmaß hat, die auch wirklich auf die Szene hinführt und nicht nur eine Inhaltsangabe ist? Ist erstmal eine ordentliche Textwiedergabe mit Textbelegen, die technisch richtig sind usw., da? Sind wichtige Sachen auch genannt? Und dann eben: ist die anschließende leitende, eigentlich interpretierende Fragestellung, sagen wir mal, argumentativ angegangen worden? [...] (L9: 38)

Auf die Frage, wodurch die Schüler*innen die Aufgabenstellung „Interpretiere den Text“ einlösen, spricht er nun ausdrücklich von Analyse in Bezug auf das inhaltliche Kriterium des Figurenverständnisses und ergänzt „formale, sprachliche, gestaltende“ Elemente (L9: 40). Tatsächlich ist dies die einzige Stelle im Interview mit L9, in der er über die Einbindung der sprachlich-formalen Gestalt literarischer Texte in die Interpretation spricht. Auch er verwendet damit einen Operator des Verstehens, um einen Darstellungsauftrag zu formulieren.

Doch auch L9 kommt nicht umhin, dem „Aufsatztraining“ viel Raum im Unterricht einzuräumen (vgl. L9: 42). Obwohl L9 den Fokus auf die Argumentation legt, steht bei ihm damit ebenfalls das „Wie“ der Verschriftlichung im Vordergrund des Nachdenkens über die Textgestalt.

5.4.3.7 Im Fokus: Inhaltliche Auseinandersetzung (L2, L7, L1)

Auch L2 spricht von sich aus über den Interpretationsaufsatz. Das erste Mal thematisiert er das Format, als er gefragt wird, was für ihn eine Interpretation sei. In seiner Antwort geht er zunächst auf sein Verständnis der Interpretation als einer „Auseinandersetzung“ mit dem literarischen Text auf der Grundlage „des eigenen literarischen Referenznetzes“ ein (L2: 18). Doch dann formuliert er weiter:

L2: Interpretation ist dann zunächst einmal eine, eine Auseinandersetzung und ei-, und zwar eine Auseinandersetzung (..), schreibend, die dem Leser deutlich macht den Weg dieser Auseinandersetzung, also im Prinzip (...) eine Art von (..) reflektierter Erklärung zum, zu dem, was da vorliegt. (L2: 18)

Es sind nur wenige Worte und doch zeigt sich in ihnen mehr als bloß das Faktum, dass L2 in seinen Überlegungen, ohne es zu merken, von der Interpretation als Verstehen zum Aufsatz übergeht. Diesen charakterisiert er dann nämlich weiter und zwar in zweifacher Weise: Der Aufsatz soll seinen Leser*innen einerseits den Erkenntnisweg kenntlich machen und andererseits eine Erklärung des Textes bieten. Der erste Anspruch bezieht sich auf die Darstellung des Verstehensprozesses, der zweite auf eine an den Leser*innen orientierte Darstellungsleistung, bei der nicht das Verstehen selbst, sondern der literarische Text im Vordergrund stehen soll.

Auch bei der nächsten Antwort von L2 auf die Frage, was ihm am Interpretieren gefalle bzw. nicht gefalle, findet in der Darstellung der Übergang von der Interpretation als einem Verstehen zum Aufsatz statt (vgl. L2: 20, 22). In diesem Zusammenhang spricht er davon, dass die „Bewertung der Interpretation ja eher schizophren“ (L2: 20) sei. Damit bezieht er sich auf die Textmuster, die mit der schulischen Textsorte verbunden sind. Er grenzt sich deutlich von den geforderten Aufbaumustern ab und stellt fest, dass die Schüler*innen so nicht lernten, gute Texte zu schreiben. Ganz im Gegenteil, gute Schreiber*innen würden durch die Vorgaben sogar gegängelt (vgl. L2: 20, 22).

Auffällig ist, dass das Nachdenken von L2 den Übergang von der Interpretation als Verstehensprozess zum Aufsatz auch in umgekehrter Richtung vollzieht. Denn als er dann spezifisch nach den Aufsätzen und dem, was er den Lernenden im Zusammenhang mit ihnen vermitteln möchte, gefragt wird, spricht er nicht mehr über die Textsorte, sondern über Interpretation als Verstehensleistung:

L2: [...] Äh, die Schüler zu erreichen! Zugänge [...] zu gestalten. [...] Man kann das dann natürlich, [...] Aktualitätsbezug nennen, obwohl ich das immer so oberflächlich schwierig finde [...], ich möchte, dass da so eine Art von Bewegung stattfindet, Bewegung also, in der (..) deutlich wird, dass Interpretation und, und Deutung eben (..) mehr ist als diese abprüfbare Übersetzung, sondern dass sie etwas ist, was im besten Fall, (..) den eigenen Denkprozess (..) ermöglicht. (L2: 42)

Deutlich zu erkennen ist, dass der Lehrer auf das heuristische Moment der Aufsätze eingeht. Direkt danach gefragt, ob er es gut findet, dass die Schüler*innen Interpretationsaufsätze schreiben sollen, antwortet er sogar begeistert:

L2: Ah ja, auf jeden Fall! Also mehr! Mehr! Mehr (..), weil, weil es darum [...] geht, (..), dass man in der Lage ist, Sprache nicht als was Gegebenes zu sehen und, und als etwas, was einfach da ist oder nicht da ist. Sondern weil es darum geht, sich in seiner Beschäftigung mit dem, wie man die Welt sieht und wie andere die Welt sehen, zu, zu Haltungen, zu Werten und zu Meinungen zu kommen. (L2: 50)

Die Begeisterung L2s an dieser Stelle trifft auf die zuvor geäußerte Wertung bezüglich der Aufsätze: Sie „sind ein Graus!“ (L2: 36) Der Widerspruch lässt sich auflösen, wenn man die unterschiedlichen Wertungen auf verschiedene Aspekte bezieht: Ein „Graus“ mögen die Strukturvorgaben sein; positiv hingegen ist das Potential für die Leser*innen. Thematisch liegt in dem, was L2 im eben zitierten Auszug formuliert, deutlich eine Akzentverschiebung vor. Dass Lernende sich als Persönlichkeiten weiterentwickeln, ist eine Hoffnung, die generell mit dem Literaturunterricht verbunden wird und nicht spezifisch auf die Aufsatzpraxis bezogen werden kann. Eine solche Zuordnung wäre sicher auch nicht im Sinne von L2, dem die Auseinandersetzung mit literarischen Texten generell sehr wichtig ist. Dass für ihn im Zusammenhang mit dem Aufsatz die Verstehensprozesse im Vordergrund stehen, zeigen nicht nur die Operationen des Verstehens (vgl. L2: 22, 38, 40), die er betont, um seiner Bejahung des Formats Ausdruck zu verleihen, sondern auch der Gebrauch der Denkfigur „Interpretation als Bewegung“. (L2: 42)

L2 betont somit in Bezug auf die Aufsätze ihr heuristisches Potential. Auch ein kommunikatives Moment ist zu erkennen, indem Interpretationen durch die Aufsätze für eine*n Leser*in „erklärbar“ gemacht werden sollen.

Vieles von dem, was L7 sagt, ähnelt den Überlegungen von L9. Danach gefragt, wodurch die Schüler*innen die Aufgabenstellung „Interpretieren den Text“ erfüllen, geht auch sie auf textstrukturelle Aspekte ein, die sie dann aber durch inhaltliche ergänzt:

L7: Indem (.), indem erstmal, ja, wie gesagt, auch der Inhalt erstmal gefestigt wird, d. h., dass erstmal vielleicht in diesem Werk *Kabale und Liebe* erstmal eine Szeneneinordnung gemacht wird nach dem normalen Basissatz und dann aber auch weiter gegangen wird und anhand einer Szene, wenn die Szene die Basis ist des Aufsatzes, eben dahinter geschaut wird, d. h. eben verschiedene Figuren auch mit einbezogen werden, Charaktereigenschaften dargelegt werden, die großen Themen, die Konflikte usw. eben dargestellt werden, aber auch in der zehnten Klasse schon, dass ein Bezug zur Epoche da ist [...] (L7: 48)

Unter den relevanten inhaltlichen Aspekten nennt sie: Figurencharakterisierung, Themen und Konflikte sowie den Bezug zur Epoche. Zuvor schon führt sie aus, dass es ihr wichtig ist, dass die Schüler*innen im Aufsatz den literarischen Text in seiner „Gesamtheit“ (L7: 46) erfassen und nicht nur die Figuren ausführen, sondern auch die Beziehungen, in denen die Figuren stehen (vgl. L7: 46).

Auch wenn L7 dem Schreiben von Aufsätzen viel Raum gibt und dabei auch einzelne Textabschnitte fokussiert (vgl. L7: 46), wird deutlich: sie reduziert den Aufsatz keineswegs auf eine Textstruktur. Auch die Verbindung von Form und Inhalt, auf die viele der anderen Proband*innen hinweisen, wird von ihr nicht erwähnt. Vielmehr dienen ihre Überlegungen zum Interpretationsprozess als Orientierungspunkt auch für das, was sie am Aufsatz als besonders wichtig erachtet und für sie Teil des Gestaltungsauftrags ist. Gerade weil sie, wie auch L9, ein inhaltliches Verständnis von Interpretation hat, ist sie bei der Bestimmung der von den Lernenden zu erbringenden Leistung nicht auf die Textstruktur oder den Form-Inhalt-Bezug angewiesen. In ihren Äußerungen wird deutlich, dass sie dem Schreibformat ein heuristisches Potential zuschreibt, etwa durch den Gebrauch der Operatoren „analysieren“ (vgl. L7: 54) und „schließen“ (vgl. L7: 44) oder die Denkfigur „der Text als Vordergrund“ (vgl. L7: 48).

Die Schlüssigkeit ihrer Überlegungen findet sich auch in Bezug auf Geltungsfragen wieder: Hier geht es ihr darum, dass die Lernenden Begründung und Argumentation leisten (vgl. L7: 44, 46). Anders als L9, der dem Thema Geltung in seinen Überlegungen insgesamt mehr Raum gibt und im Kontext von Wahrheitsbegriffen verortet, stellt L7 die Thematik insgesamt nicht zur Diskussion.

Es sei noch angemerkt, dass L7 Darstellungsschwierigkeiten ihrer Schüler*innen in einem Zusammenhang mit sprachlichen Defiziten sieht.

Sie führt aus, dass viele ihrer Schüler*innen einen Migrationshintergrund haben und sich deshalb mit der schriftlichen Darlegung ihrer Interpretation schwer tun. Das bedingt auch, dass sie sich im Unterricht viel Zeit nimmt, um die sprachlichen und kognitiven Strukturen aufzuarbeiten und einzuüben (vgl. L7: 44, 46). Vor diesem Hintergrund ist plausibel, dass L7 dem Aufsatz ein hohes Potential für die Ausbildung gedanklicher Strukturen zuschreibt (vgl. L7: 54).

Auch für L7 ist der Aufsatz damit nicht im eigentlichen Sinn eine Gestaltungsaufgabe. Sie begreift ihn vor allem in seiner heuristischen Funktion, nicht als Kommunikation. Doch anders als bei L2, der den heuristischen Wert der Aufsätze ebenfalls betont, lassen ihre Aussagen keine Themenwechsel zwischen den Rezeptionsprozessen auf der einen und den Darstellungserfordernissen des Interpretationsaufsatzes auf der anderen Seite erkennen. Womöglich ist dies auf die inhaltliche Ausrichtung ihres Interpretationsverständnisses zurückzuführen, das es ihr erlaubt, in Bezug auf Verstehensprozesse und Darstellungsaufgaben die selben inhaltlichen Kategorien zu verwenden. L2 hingegen betont Verstehensprozesse deutlich stärker, sie scheinen der Ausgangspunkt seines Nachdenkens, die Aufsatzpraxis wird von ihm dieser Prämisse untergeordnet.

Im Zusammenhang mit der heuristischen Funktion des Interpretationsaufsatzes möchte ich noch auf L1 eingehen. Bei ihr ist dieses Element am deutlichsten ausgeprägt:

L1: Ich finde es auf jeden Fall sehr, sehr sinnvoll, das zu verschriftlichen. Weil, es ist dadurch noch mal eine andere Form der Aneignung ist, eine, glaube ich, noch vertiefende Form der Aneignung. Durch das Schreiben (..) werde ich mir ja auch über Vieles noch viel, viel, (..) klarer, ja, oder kann auch das, was vorher irgendwie mal so gesagt wurde, einfach noch mal (..) stärker (...) akzentuieren und auch strukturieren. (L1: 52)

In der nächsten Aussage spricht sie, ihre Auffassung bekräftigend, auch von einer „[allmählichen] Verfertigung der Gedanken“ und einem „Dialogführen mit dem Text“ (L1: 54). Was die sie leitenden Vorstellungen betrifft, trennt sie nicht zwischen der Interpretationsarbeit und der Niederschrift derselben in einem Aufsatz. In Bezug auf die Komplexität der zu bewältigenden Aufgabe stellt sie an anderer Stelle fest, dass die Schüler*innen sowohl die Textrezeption als auch ihre Verschriftlichung leis-

ten müssten (vgl. L1: 50). Ausdrücklich bringt sie das hermeneutische Moment auch durch die Überzeugung zum Ausdruck, dass „ja, in diesem Schreibprozess (kurze Pause) [...] vielleicht auch noch mal Dinge offenbar [werden], die mir vielleicht vorher gar nicht so klar wurden.“ (L1: 56). Auch ihre wiederholte Rede von einer „Deutungshypothese“ (vgl. L1: 46) ist dieser Sicht auf die Schreibform zuzuordnen.

L1 verwendet in der Arbeit mit ihren Schüler*innen viel Unterrichtszeit auf die Einübung der Textstruktur. Gefragt, was ihr in ihrer Unterrichtsarbeit in Bezug auf den Interpretationsaufsatz wichtig ist, sagt sie: „Dass ich tatsächlich den Schülern dieses Kriterienraster mit auf den Weg gebe und dass wir das auch rechtzeitig üben.“ (L1: 46). Dennoch pflegt sie deutliche Distanz zu den geforderten Aufbaumustern und gesteht ihren Schüler*innen zu, andere Wege im Textaufbau zu gehen, sofern die Texte als Interpretationstexte funktionieren:

L1: Was mir aber auch wichtig ist, wenn einer so ein bisschen seinen eigenen Weg geht und sagt, er verzichtet auf die Deutungshypothese, dann ist das auch in Ordnung. Oder wenn einer es tatsächlich schafft, (.) den Text so zu interpretieren, dass er vielleicht sogar auf eine (ringt um Worte), es gibt diese genialen Schreiber, habe ich schon gehabt, aber jetzt nicht in diesem Kurs, dass ich sogar auf eine Inhaltsangabe verzichten könnte, und es ist trotzdem so eigenständig und brilliant und ich merke aus dem Text heraus, worum es geht, dann würde ich das auch honorieren [...]“ (L1: 46)

Das Raster, das sie benennt, ist im Wesentlichen deckungsgleich mit dem, was andere Lehrkräfte benennen. Obgleich L1 also der Struktur der Aufsätze deutlich Aufmerksamkeit widmet, reduziert sie die Aufsätze nicht auf ein bestimmtes Strukturerefordernis. In dem Sinne, dass die Schüler*innen strukturiertes Schreiben erlernen sollen, nimmt L1 den Aufsatz durchaus als Gestaltungsaufgabe wahr. Doch auch bei ihr wiederholt sich, was bei den anderen Proband*innen zu erkennen ist: Das Wie des Aufsatzes wird thematisiert, das Warum nicht.

Auffallend ist weiterhin, dass sie im Zusammenhang mit dem Aufsatz nicht über das Erfordernis der Argumentation am Text spricht. Das entspricht der bereits formulierten Feststellung, dass L1 das Thema der Geltungsfragen nicht beschäftigt. Zwar spricht sie an einer Stelle davon, dass die Schüler*innen „Textarbeit“ machen und „angemessen zitieren“ (L1: 50) sollen, letztlich handelt es sich aus ihrer Sicht dabei wohl um methodische Aspekte.

5.4.3.8 Zusammenfassung der Ergebnisse zur dritten Untersuchungsfrage

Die Einzelanalysen zeigen: Auch in Bezug auf den Interpretationsaufsatz lassen die Proband*innen sehr unterschiedliche Zugänge zur Schreibform erkennen. Es gibt keine Kategorie und keinen Kategorienbereich, der bei allen Interviewten nachgewiesen werden kann. Dabei ergeben sich zum Teil erhebliche Brüche mit den Interviewaussagen, die einzelne Lehrkräfte an verschiedenen Stellen treffen.

Insbesondere betrifft dies den Bereich der Texterklärung bzw. der Argumentation für eine Deutung. Immerhin vier Lehrer*innen sprechen in anderen Abschnitten des Interviews im Sinne einer texterklärenden Funktion der Interpretation:

- L2, der auf die Frage nach „Was ist eine Interpretation für Sie?“ im Sinne der Kategorie „spricht über erklärende Interpretation“ antwortet und dabei ausdrücklich einen Bezug zum Schreiben sucht (vgl. L2: 18).
- L5, die den Adressat*innenbezug, den auch ein Interpretationsaufsatz leisten müsse, zuerst im Zusammenhang mit der erbetenen Definition der Interpretation benennt und diesen dann, als sie aufgefordert wird, über die Interpretationsaufsätze ihrer Schüler*innen zu sprechen (vgl. L5: 22, 36), erneut einbezieht. Sie ist die einzige Lehrkraft, bei der diese Kategorie auch bei den ausdrücklich auf den Aufsatz bezogenen Fragen auftritt.
- L6, der ebenfalls, als er gebeten wird, sein Verständnis der Interpretation darzulegen, auf den notwendigen Adressat*innenbezug der zu schreibenden Texte eingeht (vgl. L6: 26).
- L10, auch er beantwortet die Frage „Was ist eine Interpretation für Sie?“ unter Einbezug der Adressat*innen (vgl. L10: 16, 18).¹³¹

¹³¹ Die Antworten dieser Proband*innen machen deutlich, dass die Nominalform „Interpretation“ eine Wortwahl darstellt, die im Sprachgebrauch global auf das Phänomen der Interpretation bezogen wird, also sowohl auf die Prozess- als auch auf die Handlungsdimension. Die Antworten der Lehrkräfte auf die Fragestellung „Was ist eine Interpretation für Sie?“ betreffen verschiedene Aspekte, nicht nur das Schreibformat.

Es ist auffällig, dass die Kategorie „spricht über erklärende Interpretation“ nur bei L5 an einer späteren Stelle im Interview erneut zugeordnet werden konnte.

Ebenfalls relevant für die Problematik ist ein Phänomen, das in Bezug auf den Operator „begründen“ ermittelt werden kann. Von dem Erfordernis, für eine Deutung zu argumentieren, sprechen im Verlauf des Interviews sieben Lehrkräfte: L1, L2, L4, L5, L7, L9 und L10. Doch nur bei L2 (vgl. L2: 46), L7 (vgl. L7: 44, 46) und L9 (vgl. L9: 38, 44) wird die Argumentation als ein Qualitätsmerkmal des Aufsatzes eingebracht.

Bei der Bewertung dieses Phänomens ist Vorsicht geboten. Denn es gibt auch andere Formulierungen, mit denen Proband*innen darauf verweisen, dass Interpretationsaussagen mit dem literarischen Text in einen Zusammenhang gestellt werden müssen. Dies betrifft zunächst den Sprachgebrauch von L3 und L6, die im Bezug auf den Aufsatz in den Metaphern „untermauern“ (vgl. L3: 38, 44, 46; L6: 42) bzw. „am Text ‚festmachen‘“ (L6: 26) sprechen, ohne auf der Sachebene kenntlich zu machen, was damit genau gemeint ist. Relevant ist auch die Rede vom „Belegen“ von Interpretationen bzw. davon, „Textbelege“ anführen zu müssen, denn die Aussagen der Proband*innen lassen einen unterschiedlichen Gebrauch vermuten. Die Verwendungsweise scheint sich insgesamt in einem breitem Spektrum zu bewegen, beginnend mit der bloßen Angabe von Belegstellen bis hin zu ausführlichen Argumentationen. In der Sache sind mit dem Sprachgebrauch damit sehr verschiedene Profilierungen sprachlichen Handelns verbunden. Doch auch wenn man das Erfordernis, Textbelege zu nennen, ganz allgemein verstanden als Rückbezug von Interpretationsaussagen auf den Text definiert, fällt auf, dass die Überlegungen bezüglich des Interpretationsaufsatzes in dieser Hinsicht in Vergleich zu anderen Themenbereichen der Interviews kaum konturiert sind. Das betrifft L1, L5, L6, L8 und L10.

Unabhängig davon, wie dies im Detail zu bewerten ist, ergibt sich damit insgesamt folgendes Bild: Die Textsorte Interpretationsaufsatz ist für die Proband*innen meiner Studie nicht deutlich erkennbar als ein kommunikatives und damit handelndes Muster profiliert, in dem Texthandlungen des Argumentierens besonders relevant sind. Dies legt der uneinheitliche und sachlich zum Teil ungenaue Sprachgebrauch nahe.

Das Ergebnis kann durch den Befund ergänzt werden, dass offenbar keine der interviewten Lehrkräfte den Aufsatz als eine genuine Gestaltungsaufgabe wahrnimmt. Aufbaumuster werden von den meisten

Lehrkräften thematisiert (hier besteht weitgehend Einigkeit in den Überlegungen), doch lassen die Interviewaussagen nicht erkennen, inwieweit sie diese Aufbaumuster für begründungswürdig bzw. -notwendig halten. Das Wie der Textgestalt ist präsent, nicht aber das Warum. Es ist nicht Teil der Schreibleistung von Schüler*innen Gestaltungsentscheidungen zu treffen, die sich auf die Textstruktur beziehen. Zwar sprechen einige Lehrer*innen davon, dass dem*r Leser*in eine Deutung verständlich gemacht werden müsse. Dies ist jedoch ein Gedankengang, der im Zusammenhang mit den thematisierten Textstrukturen nur geringen Raum einnimmt.

Im Überblick der Interviews fällt auf, dass einzelne Lehrkräfte den Fokus auf das textverstehende Potential der Schreibform Interpretationsaufsatz legen. Sie sprechen damit die heuristische Funktion des Formats an. Ausgeprägt ist dieser Gedanke bei L1, L2 und L7, letztlich zeigt er sich aber, wie an den kodierten Operationen des Verstehens nachweisbar ist, bei allen Proband*innen, ausgenommen L4 und L10. Besonders auffällig ist der Gebrauch des Operators „analysieren“ bzw. seiner Nominalform „Analyse“, die als Operatoren zunächst einmal kognitive Operationen meinen. Doch schon im zweiten Kapitel führe ich aus, dass auch die auf die Kognition bezogenen Operatoren im schulischen Kontext verwendet werden, um Aufgabenstellungen zur Textproduktion zu formulieren, und sie damit einer gewissen Mehrdeutigkeit unterliegen. Für das vorliegende Material können bezüglich des Gebrauchs von „Analyse“ und „analysieren“ noch genauere Angaben gemacht werden (vgl. Ü 49, Z. 23), insofern „analysieren“ als darzustellende Operation des Verstehens mehrheitlich Verwendung findet, von „Analyse“ hingegen nur in zwei Fällen die Rede ist. Neben „analysieren“ und anderen Operatoren des Verstehens (vgl. für den Einzelfall Ü 49) kann auch der Gebrauch der Formulierung „Deutungshypothese“ (vgl. L1, L2, L3 und L5) im Unterschied zu „Deutungsthese“ (vgl. L9) als ein Indiz für die Betonung der heuristischen Qualität des Schreibens gewertet werden.

5.4.4 Felder des Diskurses II: Das Unterrichtsgespräch

5.4.4.1 Überblick über die Kodierung

Übersicht 50 nimmt auf bei den einzelnen Proband*innen auf folgende Interviewabschnitte Bezug:

- L1: 40, 42
- L2: 30, 32
- L3: 38, 40
- L4: 34, 36
- L5: 28, 30, 32
- L6: 50, 52
- L7: 40, 42
- L8: 36, 38, 40
- L9: 32, 34, 36
- L10: 24, 26

Ü 50: Kategorien zur Beschreibung der Vorstellungen zum Interpretationsgespräch

Z.	Unterkategorien	L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8	L9	L10
Prozessdimension der Interpretation											
1	1) Leseprozesse sind nicht abschließbar	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-
2	2) analysieren/Analyse	-	-	0/1	-	-	-	-	-	-	-
3	2) untersuchen	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-
4	2) deuten	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-
5	2) sich auseinandersetzen/ Auseinandersetzung	-	0/1	-	-	-	1/0	-	-	-	-
6	3) Denkfigur: Der Text als Oberfläche	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-
7	4) methodisch vorgehen	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
8	4) erste Eindrücke formulieren	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-

Ü 50: Kategorien zur Beschreibung der Vorstellungen zum Interpretationsgespräch

Z.	Unterkategorien	L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8	L9	L10
9	4) textimmanente Zusammenhänge herstellen (analysieren)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
10	4) textexterne Zusammenhänge herstellen (kontextualisieren)	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-
11	4) dem Text einen Sinn zuweisen	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-
12	4) Figuren bewerten	-	-	-	-	-	1	-	-	1	-
13	4) aus einem literarischen Text etwas lernen	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-
Handlungsdimension der Interpretation											
14	eine Deutung begründen (argumentieren)	2	-	-	-	1	-	1	-	3	1
15	über Deutungen diskutieren	1	-	-	-	-	1	1	-	-	-
16	am Text „belegen“/„Textbelege“ anführen	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
17	„untermauern“	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-
18	Es gibt nicht nur eine Interpretation.	1	-	-	-	2	-	-	-	1	-
Qualitätsmerkmale des Unterrichtsgesprächs											
19	das Gespräch durch Leitfragen/Impulse strukturieren	1	1	-	-	-	1	-	2	-	-
20	Die Lehrkraft tritt als Mentor auf.	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-
21	Die Lehrkraft ist Moderator und sanfter Steuerer.	1	-	-	-	1	1	2	-	1	-
22	Es bedarf der starken Lenkung zur Sicherung fachlicher Grundlagen.	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-
23	Ziel ist: einen schlüssigen Gedankengang entwickeln.	1	-	-	-	-	-	-	-	1	-

Ü 50: Kategorien zur Beschreibung der Vorstellungen zum Interpretationsgespräch

Z.	Unterkategorien	L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8	L9	L10
Illokutionäre Interpretationshandlungen (Vollzug im Interview)											
24	den Sinn des Interpretaments erklären	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-

5.4.4.2 Ergebnisse

Wie schon bei den anderen Untersuchungsfragen können die Lehrkräfte entlang besonderer Schwerpunktsetzungen in ihren Aussagen zum Interpretationsgespräch gruppiert werden. Für sie alle gilt, dass sich ihre Aussagen innerhalb des bereits analysierten Rahmens bewegen. Bei der Thematisierung des Formats von Interpretationsgesprächen kommen also keine weiteren auf Interpretation bezogenen Überlegungen vor. Daher wird sich die Darstellung auf einen knappen Überblick über die Ergebnisse beschränken.

Eine erste Gruppe bilden Lehrkräfte, die das Interpretationsgespräch hauptsächlich unter heuristischen Gesichtspunkten betrachten und es damit als Bestandteil von Rezeptionsprozessen konzeptionalisieren. Dies betrifft L2 und L3. Beide Lehrkräfte gehen auf für sie zentrale Verstehensoperationen ein. Während L2 eher die Auseinandersetzung mit literarischen Texten aufgreift, betont L3 vor allem textanalytische Überlegungen. Für L2 ist zu ergänzen, dass er, wie bereits im Zusammenhang mit dem Interpretationsaufsatz, auch bezüglich des Interpretationsgesprächs seine auf die Kommunikation von Interpretation bezogenen Aussagen nicht wiederholt.

L1, L5 und L7 bilden eine zweite Gruppe, die eher auf Handlungsmomente der Interpretation eingeht. Diese Lehrkräfte betonen Operatoren des Handelns und gehen teilweise auf Geltungsaspekte ein. Keine dieser Probandinnen nimmt in den Fragen, die sich auf das Interpretationsgespräch beziehen, auf Aspekte des Verstehensprozesses Bezug. Dies ist insbesondere interessant bei L1 und L7, die den Interpretationsaufsatz deutlich unter heuristischen Aspekten betrachten. Im Unterschied zum Interpretationsaufsatz setzen sie den Fokus hier eher auf den Austausch von Interpretationen und ihre Begründung.

Die Lehrkräfte L6, L9 und L10 beziehen im Zusammenhang mit dem Interpretationsgespräch beide Dimensionen der Interpretation ein. So betont L9 die Unabschließbarkeit von Leseprozessen (vgl. L9: 32) und die Notwendigkeit der Begründung von Bedeutungen (vgl. L9: 32, 36). L10 wiederholt hingegen die Relevanz des methodischen Vorgehens für den Umgang mit Literatur, das er auf textanalytische Zugänge beschränkt (vgl. L10: 24, 26). In diesem Rahmen greift er auch die Forderung, dass Interpretationsaussagen begründet werden müssten (vgl. L10: 26), erneut auf. Dabei entsprechen die Überlegungen, die bei diesen Probanden bezüglich des Interpretationsgesprächs vorkommen, im Wesentlichen dem, was sie an anderer Stelle und auf den Interpretationsaufsatz bezogen sagen. Das bedeutet, dass sowohl prozess- als auch handlungsbezogene Vorstellungen selbstverständlich einbezogen werden. Die Lehrer gehen in Bezug auf diese Unterscheidung jedoch nicht auf eine Metaebene, weshalb letztlich auch nicht erkennbar ist, inwiefern sie die jeweiligen Hinsichten, Interpretation zu denken, durchdringen. Auch bei L6 ist ein Leitmotiv seines Nachdenkens wiederzuerkennen, insofern er wiederholt betont, dass die Schüler*innen in der Auseinandersetzung mit Literatur etwas „für das Leben“ lernen sollen (vgl. L6: 50, 52). Darin zeigt sich deshalb eine Besonderheit, weil er an zwei Stellen entsprechend dieser Zielgröße auch ein Denkmuster erklärender Interpretation umsetzt, das sich auf das Interpretament bezieht.¹³² L6 kann die Frage nach dem Interpretationsgespräch zunächst nicht einordnen (vgl. L6: 48), was er mit den Lehrkräften L4 und L8 gemein hat. So zeigt sich letztlich, dass die Proband*innen auch innerhalb einer Gruppierung sehr unterschiedliche Ansätze zeigen und die kommunikativen

¹³² Er geht in diesen Passagen nicht auf konkrete Texte ein, weshalb das Handlungsmuster nicht auf einen literarischen Text bezogen umgesetzt wird. Er spricht sehr allgemein: „Ich bin eigentlich, ich hoffe jedenfalls, wissen tu ich’s nicht, aber ich hoffe, dass ich der Impulsgeber bin, dafür, dass sie sich mit dem Text auseinandersetzen, das ist eigentlich meine Rolle, und dass ich den Blick schärfte dafür, wie Menschen sich in verschiedenen Lebensumständen verhalten, in verschiedenen Gegebenheiten verhalten, und dass es nicht immer nur die eine richtige oder falsche Lösung gibt, also dieses Lebensoffene und Welt-offene möchte ich ganz gerne den Schülern vermitteln.“ (L6: 50, vgl. 52) Literarische Texte sollen zur Erklärung von außertextlichen Begebenheiten einbezogen werden. Es sei noch angemerkt: Die zuvor zitierte Textstelle sowie eine weitere Aussage in der folgenden Antwort (vgl. L6: 52) wurden der Überkategorie „Illokutionäre Interpretationshandlungen (Vollzug im Interview)“ zugeordnet, obwohl keine konkreten Interpretationsaussagen gemacht werden. Die Äußerungen sind jedoch nicht so ausdrücklich, dass man davon sprechen könnte, dass der Proband auf die Metaebene gehe. Daher erfolgt an dieser Stelle eine entsprechende Zuordnung, um die Bildung einer weiteren Kategorie zu vermeiden.

Prozesse, die im Gespräch stattfinden, unterschiedlich stark akzentuieren.

Die verbleibende Lehrkraft L4 bildet gemeinsam mit L8 (vgl. Abschnitt 5.3.4.3) eine letzte Gruppe. Denn auch sie antworten in einer Weise auf die Fragen zum Interpretationsgespräch, die keine spezifische Vorstellung erkennen lassen. L4 spricht über Lesetagebücher und methodische Möglichkeiten, mit Schüler*innen über ihre Leseerfahrungen im Allgemeinen zu sprechen.

Zuletzt sollen die ermittelten Qualitätskriterien für Interpretationsgespräche einbezogen werden: Die Rollen, die den Lehrkräften zugewiesen werden (vgl. Ü 50, Z. 19-23), unterscheiden sich im Kern teilweise erheblich. Mit ihnen sind durchaus auch Handlungsformen verbunden, die letzte Zielgröße ist jedoch die Steuerung von Prozessen. Über das heuristische Gespräch hinaus kristallisieren sich in den Überlegungen der Lehrer*innen keine Gesprächsformate heraus.

Auch wenn mehrere Lehrkräften Kategorien einbringen, die ich der Handlungsdimension der Interpretation zuordne, so zeigt sich doch deutlich, dass diese Kategorien prinzipiell keine anderen sind als die, die im Zusammenhang mit dem Interpretationsaufsatz oder der Interpretation im Allgemeinen benannt werden. Die in beiden Hinsichten der Interpretation geäußerten Vorstellungen werden nicht weiter kontextuiert oder begründet – die Vorstellungen fallen entweder mit der Funktion der Gespräche im Unterrichtsverlauf zusammen, nämlich Verstehensprozesse voranzubringen, oder mit dem Erfordernis der Begründung von Interpretationsaussagen, was mit einer Qualitätsvorstellung zum Interpretationsaufsatz identisch ist. Mehrheitlich ausgelöst werden im Unterricht damit vermutlich konstative Aussagen. Es ist ein Muster des handelnden und verstehenden Umgangs mit literarischen Texten, das durch keine anderen Formate Ergänzung findet und damit ununterschieden bleibt.

5.4.5 Interpretationsaussagen der Lehrkräfte

5.4.5.1 Überblick über die Kodierung

Übersicht 51 bezieht sich auf folgende Interviewabschnitte:

- L1: 10, 18, 74
- L2: 4, 12
- L3: 6, 14, 60
- L4: 4, 6, 48
- L5: 4, 14, 56, 58
- L6: 4, 14, 78
- L7: 4, 14,
- L8: 4, 12, 64
- L9: 6, 12
- L10: 2, 12, 14, 52

Ü 51: Kategorien zur Erfassung der im Interview vollzogenen Interpretationsaussagen

Z.	Unterkategorie	L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8	L9	L10
Illokutionäre Interpretationshandlungen: Vollzug im Interview											
1	behauptend - Thema ist das Interpretandum	2	4	-	5	1	8	2	2	6	-
2	behauptend - Thema ist das Interpretament	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-
3	erklärend - den Sinn des Interpretandums erklären	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-
4	erklärend - den Sinn des Interpretaments erklären	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-
5	evaluativ	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Handlungsschemata											
6	das Thema formulieren	1	-	1	-	1	2	1	-	1	1
7	Informationen zu einem Text geben	1	1	-	-	2	-	1	2	1	1
8	Beschreibung der eigenen Involviertheit	2	-	1	3	3	3	1	2	-	-

Ü 51: Kategorien zur Erfassung der im Interview vollzogenen Interpretationsaussagen

Z.	Unterkategorie	L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8	L9	L10
9	Erläuterung des Interpretaments (Alltagswissen)	-	-	-	1	1	2	-	-	-	-
10	Erläuterung des Interpretaments (Sachwissen)	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-
11	Inhaltswiedergabe	-	-	3	2	-	5	-	1	-	-
12	Interpretationsthese formulieren	1	4	2	6	2	5	3	2	6	-
13	Textelemente benennen	1	-	2	-	-	-	-	-	-	-
14	Analyse (textinterne Zusammenhänge-Textverständnis entfalten): Verweisungsmodus	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-
15	Analyse (textinterne Zusammenhänge-Textverständnis entfalten): Erzählinstanz	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
16	Analyse (textinterne Zusammenhänge-Textverständnis entfalten): Figuren/Figurenkonstellation	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-
17	Bezüge zwischen einer Interpretationsthese und Artefaktwissen herstellen	1	-	1	-	-	1	-	-	-	-
18	Bezüge zwischen einer Interpretationsthese und Kontexten herstellen (Sachwissen)	1	-	-	-	-	-	1	-	1	-
19	Bezüge zwischen einer Interpretationsthese und Kontexten herstellen (Alltagswissen)	-	-	1	-	-	3	-	-	-	-
20	Aspekte des Textes werten	-	-	-	-	-	1	-	-	3	4
Verweisungsmodus: Y - Z											
21	„widerspiegeln“	1	1	-	-	-	1	-	-	-	-
Verweisungsmodus: YYY -> Z											
22	„geht es“/„es geht um“	-	3	2	2	2	5	2	1	2	-
23	„handelt von“	-	-	-	1	-	-	-	1	-	-

Ü 51: Kategorien zur Erfassung der im Interview vollzogenen Interpretationsaussagen

Z.	Unterkategorie	L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8	L9	L10
24	der Text „erzählt“	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
25	der literarische Text „ist eine ...“	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-
Modalisierungen/Relativierungen											
26	Relativierungen	2	1	-	-	-	-	-	-	1	-
27	Modalisierungen	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-
Denkfiguren											
28	3) Denkfigur: Der Text als Träger einer Botschaft	1	-	-	-	-	-	-	1	-	-

5.4.5.2 Ergebnisse

Deutlich ist in den Aussagen der Proband*innen ein Muster zu erkennen, wonach sie vor allem behauptende Interpretationsaussagen tätigen, die durch die Formulierung von Interpretationsthese, Inhaltsangaben und die Herstellung von Thesen zu Artefaktwissen bzw. Kontexten umgesetzt werden. Auch sprachlich liegen eingeschliffene Praxen vor, so findet die Formulierung „geht es um“ besonders häufig Verwendung. Dieser Sprachgebrauch impliziert eine Vorstellung von Interpretation, wonach es deren Ziel ist, eine Vielzahl von Einzelbeobachtungen, die insgesamt auch kaum Modalisierungen bzw. Relativierungen unterliegen, einem thematischen Bezugsrahmen zuzuweisen. Ein wesentlicher Aspekt des festgestellten Schemas ist weiterhin, dass sich die Mehrzahl der Interpretationsaussagen auf das Interpretandum beziehen. Dabei lässt dieses in Abhängigkeit vom Gegenstand der Rede (also ob es sich um privat gelesene oder für den Schulunterricht erarbeitete Texte handelt) keine Unterschiede erkennen.

Die Zuordnung der Interviewaussagen zu den einzelnen Kategorien kann durchaus diskutiert werden. So ergibt Übersicht 51 über den Abgleich der absoluten Häufigkeit von Interpretationshandlungen und kodierten Verweisungsmodi, dass bei einer Vielzahl der Interpretationsaussagen die Relation zwischen der Erst- und der Zweitbedeutung nicht ausdrücklich hergestellt wird, die Interpreten demnach „selbstverständ-

lich und unreflektiert“ (vgl. Zabka 2005, S. 73f.) davon auszugehen scheinen, dass eine bestimmte Deutung gemeint sei. Die damit verbundene Problematik der Kategorienzuordnung habe ich bereits in Abschnitt 5.3.5.1 erörtert. Gleichwohl sind die Interpretationshandlungen im Sinne der dortigen Überlegungen als behauptende Aussagen einzuordnen, insofern bei Lehrkräften anzunehmen ist, dass ihren Interpretationsäußerungen zum Teil lange und gründliche Auseinandersetzungen mit den jeweiligen literarischen Texten vorausgegangen sind und sie so zwar Interpretationen im Sinne von errungenen Gewissheiten, nicht aber im Sinne von unreflektierten Deutungen äußern. Anhand eines Beispiels möchte ich die Thematik an dieser Stelle erneut erläuternd aufgreifen.

L1: [...] dieser morgendliche Aufbruch am Morgen zum Bahnhof, aber trotzdem *erzählt* dieser Text *aus meiner Sicht* eine ganze Lebensgeschichte, und das finde ich einfach so wunderbar, dass man eben Schritt für Schritt erschließen kann, in welche Situation, in welcher Gefühlslage sich am Anfang dieses erzählende Ich befindet und wie es dann zunehmend verunsichert wird, wie es sich aus seiner Ruhe bringen lässt, die es am Anfang noch gehabt hat, wie es sich von den Autoritäten beeindrucken lässt und wie es total die zeitliche Orientierung verliert und dann die räumliche Orientierung und am Ende nur noch in der Lage ist, (.) diesen Schutzmann nach dem Weg zu fragen und überhaupt nicht mehr selbstbestimmt agiert, was aber ganz am Anfang, als es noch alleine war in der Welt, der Fall war. (L1: 10)

L1 spricht über Franz Kafkas *Gib's auf!*. Zunächst einmal markiert die Probandin mit „erzählt“ den Unterschied zwischen Erst- und Zweitbedeutung, die sie sogar mit der relativierenden Formulierung „aus meiner Sicht“ weiter kennzeichnet. Im weiteren Verlauf dieses Gedankengangs verzichtet sie jedoch darauf, diesen Unterschied weiter kenntlich zu machen. Gleichwohl handelt es sich um ein elaboriertes Textverständnis, das unter Einbezug von Artefaktwissen zur Figurenkonstellation und zur Erzählinstanz auf einen länger andauernden Verstehensprozess schließen lässt, in dem analytische Distanz geübt worden ist (zudem wird ja auch auf den Arbeitsprozess der Schüler*innen verwiesen). Dass diese Interpretation im zweiten Teil der zitierten Aussage eher distanzlos wirkt, verweist womöglich auf einen anderen Umstand, nämlich darauf, dass die Probandin von der Parabel wirklich begeistert ist, wie sie selbst zuvor zum Ausdruck bringt (vgl. L1: 8).

In diesem Sinne erfolgt die Zuordnung sämtlicher Interpretationsaussagen zu den Handlungskategorien. Von den einzelnen Interpretationsaussagen können Schlussfolgerungen auf den Prozess letztlich nur bedingt erfolgen, was m. E. wiederum dazu beiträgt, wie (un)reflektiert eine Äußerung letztlich zu werten ist. In einem Interpretationsgespräch würde sich dies möglicherweise deutlich erweisen, wenn Gesprächsteilnehmer*innen auf Rückfragen anderer Interpret*innen reagierten und erwiesen, ob und inwiefern sie in der Lage wären, Gründe für ihre Deutungen anzugeben.

Gleichwohl gewinnen die Unsicherheiten, mit denen die Kodierungen verbunden sind, auch an dieser Stelle Relevanz, weil deutlich wird, dass ein besonders häufig vorkommendes Schema, Interpretationsaussagen zu tätigen, ohne die Kenntlichmachung der Differenz von Erst- und Zweitbedeutung sowie ohne Modalisierungen und Relativierungen auskommt. Einerseits mag sich auf diese Weise subjektive Involviertheit äußern (was bei der Mehrzahl der Proband*innen auch wiederholt erkennbar ist), andererseits spiegelt sich hierin womöglich doch auch ein mangelndes Bewusstsein dafür, dass Deutungen in vielen Fällen nicht eindeutig sein können. L1 ist in dieser Hinsicht eine Ausnahme, weil sich die gegenteilige Überzeugung auch in ihrem sprachlichen Ausdruck spiegelt.

Diese Überlegung gewinnt Gewicht durch das, was in den Aussagen der Proband*innen weiterhin nicht erkennbar ist: So kommen insgesamt kaum wertende Formen der Interpretation vor. Auch erklärende und epistemische Interpretationsäußerungen sind nicht zu erkennen. Bei der Bewertung dieses Ergebnisses ist zu berücksichtigen, dass die Interviewform selbst eine Kommunikationssituation darstellt und damit Einfluss auf das kommunikative Handeln der Proband*innen hat. Dennoch: die offenen Erzählimpulse bringen zutage, was den Lehrkräften besonders wichtig erscheint. So erwähnt kein*e Lehrer*in einen literarischen Text, weil dieser zum Beispiel strukturell mehrdeutig ist, besondere Raffinesse im Erzählen aufweist oder mit verschiedenen Genres spielt etc.

Aus dem als Interpretationsmuster gefassten Schema fällt L6 als einziger Proband heraus. Mit dem Analyseinstrumentarium Thomas Zabkas, nach dem entweder das Interpretandum oder das Interpretament Thema der Interpretation sein kann, ergibt sich, dass L6 die Interpretamente etwas stärker in das Zentrum seiner Überlegungen stellt. Aufgrund

seiner Fokussierung auf alltagsweltliche historische Kontexte wird der literarische Text in seinen Überlegungen wiederholt zum Beleg für eine historische Situation. So sagt er zu einem privat gelesenen Roman:

L6: [...] das Buch *spiegelt so ein bisschen die Kälte in der japanischen Gesellschaft wider*, also ich kann das, wie ich merke, das schwer erzählen, aber es ist faszinierend, es spiegelt das ganz hervorragend, und, (.) ich habe schon ein Buch von der gelesen, *da geht es auch um Mord, da bringt eine Ehefrau ihren Mann um, und das wirkt auch, das ist auch ein Blick auf die Gesellschaft, die heiraten ja nicht aus Liebe, so wie bei uns, so diese romantische Liebe, sondern das ist sehr viel mehr mit Nützlichkeit und gesellschaftlichem Status.*

(L6: 78)

L6 trifft zugleich Aussagen über die gelesenen Texte (das gilt für die erste der kursiv gesetzten Textstellen, hier bezieht sich die Aussage auf das Interpretandum) und den alltagsweltlichen Kontext (das gilt eher für die zweite der hervorgehobenen Textstellen, in denen der Fokus des Sprechens auf einer pejorativen Beschreibung der Gesellschaft liegt). Die Kontexte werden zur Deutung genutzt und die Texte zugleich zum Verständnis eben dieser Kontexte. Das Phänomen fällt auch deshalb besonders auf, weil die starke Fokussierung auf Kontexte, die L6 für die Rezeption literarischer Texte insgesamt betont, ihre Deutung einschränkt und damit einen Umgang mit ihnen schafft, der in einem Widerspruch zu seiner Überlegung steht, dass Deutungen maßgeblich von den Lebenserfahrungen der Leser*innen abhängen (vgl. L6: 16).

An anderer Stelle zeigt sich, dass L6 einen eher intuitiven, auf Wertungen eingehenden Leseprozess bevorzugt:

L6: Also, ich fand sehr gut, was der Reich-Ranicki mal gesagt hat, der hat gesagt: Ich lese ein Buch. Und (unv.) hat es mir gefallen oder hat es mir nicht gefallen. Und dann guck ich mal, warum hat es mir eigentlich gefallen, aber zunächst mal dieses Buch erleben, um dieses Erleben geht es doch, dieses Emotionale. Das finde ich bei uns, an der Schule, das wird systematisch abgetötet, weil, ich kann nicht sagen, das Buch hat mir gefallen, und dann sage ich mal zwei Stunden oder drei Stunden, warum es mir gefallen hat, klar, ich kann dann sagen, ich finde diese Figur sympathisch, weil (..) oder weil die zerrissen ist so wie ich auch, zum Beispiel meine Lebenssituation, ja also, das (..), oder ich kann sagen, weil ich den Stil toll finde, der kurze Sätze und nicht so verschachtelte Sätze gefallen mir [...] (L6: 40)

Möglicherweise äußert sich diese Orientierung auch in den behauptenden, auf das Interpretandum bezogenen Aussagen und in den Inhaltswiedergaben, die in dem Interview mit ihm ebenfalls vorkommen. Es sind wohl solche Interpretationsaussagen, die am ehesten als expressive Formen der Interpretation gewertet werden könnten.

L6: [...] ich weiß jetzt aber leider weder den Titel noch die Autorin, Kirdino Nakuri, glaub ich, heißt die Autorin, sie hat mehrere japanische Preise bekommen, und *da geht es* in der Geschichte um den Mord eines (...) fünfzehnjährigen Sohnes an seiner Mutter, (..) und (..) dieser Junge, der wird in Japan von der Polizei gesucht, bekommt Unterstützung von (..) ihm eigentlich mehr oder minder unbekanntes Schülerinnen seiner Schule, die kennt er eigentlich gar nicht, aber er klagt ein Smartphone und auf (..), durch diese Kontakte auf dem Smartphone kommt er in Kontakt mit diesen Mädchen. Und die finden das so faszinierend, diesen Typ, diesen Verbrecher kennenzulernen, dass sie also gar nicht daran denken, der Polizei irgendwelche Hinweise zu geben, sondern (..) *es ist ein Spiel, es ist ein Spiel von Macht und Ausgeliefertsein zwischen diesem Jungen und diesen Mädchen.* (L6: 78)¹³³

Einer Inhaltswiedergabe folgt eine behauptende Interpretationsaussage, die als eine solche sprachlich nicht kenntlich gemacht wird. Die Zuordnung zu einer behauptenden Interpretationshandlung ist bedingt durch die vorangehende Inhaltswiedergabe (im Unterschied zur Inhaltsangabe, vgl. Definition der Kategorien), die zwar zum einen einen starken Bezug der Rezeption zu den dargestellten Ereignissen erkennen lässt, zum anderen dennoch anzeigt, dass die Interpretationsthese nicht unvermittelt zustande gekommen ist.

5.5 Einordnung der Befunde

Zielgröße der auf den zurückliegenden Seiten dargestellten Analyse ist es, zu erfassen, wie die im Theorieteil dieser Arbeit ermittelten Hinsichten der Interpretation in den Konzepten und Überlegungen der Lehrkräfte profiliert werden. Die Ergebnisse zu den einzelnen Untersuchungsfragen haben bereits eine Zusammenfassung gefunden. An dieser Stelle soll eine Einordnung der Befunde vorgenommen werden, indem auf das Theoriekapitel sowie auf die Lehrmittelanalyse zurückge-

¹³³ Der vom Probanden angegebene Name der Autorin konnte nicht verifiziert werden.

griffen wird. Die Darstellung nimmt ihren Ausgang von den Untersuchungsfragen.

(1) Bezieht sich das Interpretationsverständnis der Lehrkräfte eher auf den Prozess oder auf die Handlungsdimension der Interpretation?

Insgesamt sind beträchtliche Unterschiede in den Aussagen der Proband*innen zur unterrichtlichen Gestaltung von Rezeptionsprozessen zu erkennen, die zunächst individuelle Zugänge zur Thematik erkennen lassen.

Bezüglich der Interpretationsmethodik wird in den Aussagen der Lehrkräfte ein Schwerpunkt auf textanalytischen Verfahren deutlich, die wiederum vor allem im Zusammenhang mit der Analyse von „Stilmitteln“ (vgl. Ü 42) thematisiert werden. Der Befund ist im Vergleich zu den Ergebnissen der Lehrmittelanalyse jedoch nicht so eindeutig (vgl. Ü 43 und Ü 44). Für diese kann ein Primat der Analyse und der Kontextualisierung festgehalten werden (vgl. Ü 18, Z. 13, 14). Das anhand der Aufgabenstellungen erkennbare Interpretationsverständnis bezieht sich mehrheitlich auf kognitive Prozesse mit dem Ziel der Feststellung des präpositionalen Gehalts literarischer Texte.

Die Ergebnisse zu den Interviews mit den Lehrkräften zeigen demgegenüber, dass für einzelne Lehrkräfte auch andere Zugänge zu literarischen Texten eine nicht unerhebliche Rolle spielen. Erkennbar wird dies in der Benennung von handlungs- und produktionsorientierten Verfahren sowie in der Überlegung, dass Literaturrezeption eine „Auseinandersetzung“ mit literarischen Texten darstelle. So wird auch deutlich, dass ein besonderer Fokus auf textanalytischen Verfahren (wie etwa bei L1 oder L9) nicht notwendig bedeutet, dass diese Proband*innen weitgehend auf die Untersuchung von „Stilmitteln“ fokussieren. Nicht der Fall ist dies bei L1 und L9; L3, L4 und L10 lassen hingegen eine entsprechende Fokussierung auf die „Stilmittelanalyse“ erkennen.

Dass die Zugänge insgesamt individuell sind, kann auch am Beispiel von L6 gezeigt werden. Der Proband verweist als einzige Lehrkraft ausschließlich auf die Kontextualisierung von literarischen Texten. Während diese für die Lehrmittel als ein neben der Textanalyse gleichgewichtiger Zugang zu literarischen Texten identifiziert werden kann, tritt sie für die meisten Lehrkräfte eher in den Hintergrund.

Dass die Lehrkräfte insgesamt nicht in gleicher Weise auf textanalytischen Verfahren Bezug nehmen wie die untersuchten Lehrmittelauszü-

ge, wird letztlich auch in den Wissensbezügen deutlich, indem insbesondere für die Kategorie „Alltagswissen“ ein häufigeres Vorkommen verzeichnet werden kann, was vor allem durch die Betonung von Aktualitätsbezügen zustande kommt.

Trotz der Unterschiede zwischen den Interviewten können Gemeinsamkeiten festgestellt werden, die aber für sich genommen zugleich auch wieder mit erheblichen Unterschieden verbunden sind. Keine*r der Proband*innen zeigt eine markante Häufung von Formulierungen oder Vorstellungen, die auch in der Rezeptionsforschung thematisiert werden. Hingegen ist eine deutliche Orientierung an der methodischen Gestaltung von Unterricht zu erkennen. Besonders relevant ist diese Feststellung hinsichtlich der subjektseitigen Verstehensbedingungen. Alle Proband*innen möchten erreichen, dass Literatur für ihre Schüler*innen eine persönliche und über die Schule hinausreichende Relevanz hat, sie artikulieren jedoch keine Vorstellungen davon, dass Wissensbezüge von großer Relevanz für das Verstehen sind (mit Ausnahme von L9, vgl. Ü 45, Z. 6). So muss auch die häufig vorkommende Rede von einem Aktualitätsbezug eine weitere Einordnung erfahren, insofern das Bedürfnis, aktuell relevante Texte zu lesen, nicht zugleich auch impliziert, dass entsprechende Wissensbezüge aktiviert werden. Insofern werden über das Fach- und Artefaktwissen hinaus kaum Wissensbereiche ausdrücklich als bedeutsam thematisiert.

Zugleich gibt es bezogen auf die allgemein feststellbare Methodenorientierung große Unterschiede, die auf unterschiedliche Explizitheitsgrade der Vorstellungen schließen lassen: Bei einzelnen Proband*innen ist ein großes Spektrum metaphorischer Redeweise zu erkennen, mit dem sowohl Aspekten Ausdruck gegeben wird, die die Interpretationsprozesse betreffen, als auch ihre Handlungsebene. Der metaphorische Sprachgebrauch erfährt dabei sehr unterschiedlich Ergänzung auf der Sachebene. Die Metaphernsprache legt die Verschiedenheit der Vorstellungen offen, selbst dort, wo gleiche sprachliche Muster verwendet werden, kann gezeigt werden, wie diese in der Sache divergieren (vgl. Abschnitt 5.4.1.9). Insgesamt lassen die Aussagen der Lehrer*innen erkennen, dass sie über Interpretation vor allem auf der Ebene der Prozesssteuerung nachdenken. Handelnde Vorstellungen sind im Vergleich zur Prozessebene der Interpretation deutlich weniger ausgeprägt. So sprechen nur wenige Proband*innen auf der Metaebene über Texterklärung. Ein weiteres Ergebnis ist, dass Operatoren des Handelns wie „belegen“, „begründen“

und „argumentieren“ nicht deutlich voneinander unterschieden Verwendung finden. Zudem ist zu erkennen, dass aus den Überlegungen zur Kommunikation von Interpretationen gegenüber anderen keine weitreichenden Schlüsse hinsichtlich der Gesprächsformen im Unterricht oder der Gestaltung von Aufsätzen erfolgen. Der Aspekt ist in den Überlegungen der Proband*innen wenig präsent.

Somit kann konstatiert werden, dass sowohl die Prozess- als auch die Handlungsebene der Interpretation in den Konzepten der Lehrer*innen eine Reduktionen erfahren (wenn auch bezogen auf die Prozessebene nicht so markant wie in den Lehrmitteln), indem nicht erkennbar ist, dass sie deutlich voneinander unterschieden werden (vgl. hierzu auch die Ergebnisse zu den Untersuchungsfragen 2, 3 und 4).

Im Vergleich zur Lehrmittelanalyse zeigen sich so Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Insgesamt ist die texterklärende Interpretation als Denkmuster in den Interviews deutlich weniger akzentuiert als es sich aus der Lehrmittelanalyse ergibt. Der Unterschied mag allerdings durch das Format der Erhebung bedingt sein, insofern mit den Interviews keine konkret zu stellenden Aufgabenstellungen in die Untersuchung eingebunden werden konnten. Ein Indiz dafür, dass die Unterschiede nicht bedeutend sind, ist der vorgefundene Primat der Textanalyse, und bezüglich der von den Proband*innen beschriebenen Unterrichtssituationen stellt sich die Frage, welchen Handlungscharakter Interpretationsäußerungen in einer entsprechenden Anschlusskommunikation einnehmen würden. Bezüglich der Lehrmittel ergibt die Argumentation, dass mehrheitlich mit konstativen, den Sinn des literarischen Textes feststellenden Äußerungen zu rechnen ist, dass die Aufgabenstellungen und Materialien insgesamt aber eben hierauf gar keinen Fokus legen und somit eher auf den heuristischen Charakter einer möglichen Anschlusskommunikation setzen. Wie mit Interpretationsergebnissen verfahren werden soll oder wird, ist weder dort noch in den Interviewausagen der Lehrkräfte Thema. Dass Äußerungsformen der Interpretation vor allem in Bezug auf die Prozesse des Verstehens und damit in ihrem heuristischen Potential betrachtet werden, zeigen sowohl die Ergebnisse zum Interpretationsaufsatz als auch die zum Interpretationsgespräch.

Diesem Befund entsprechend kann weiterhin angeführt werden, dass die Operatoren „analysieren“, „interpretieren“ und „deuten“ von den Lehrkräften gemäß der ihnen inhärenten Doppeldeutigkeit einerseits auf Rezeptionsprozesse und andererseits auf Darstellungserfordernisse

bezogen werden. Besonders relevant ist dieses Ergebnis für den Operator „analysieren“, der seiner Definition nach ausschließlich auf Verstehensprozesse bezogen ist, aber auch Verwendung findet, um das in den Interpretationsaufsätzen zur Darstellung zu Bringende zum Ausdruck zu bringen. Dass diese Konfusion schon in den Operatoren des IQB angelegt ist, ist bereits deutlich geworden (vgl. Abschnitt 2.2).

(2) Welche Kriterien gültiger Interpretationsaussagen werden genannt?

In der Zusammenfassung der Ergebnisse für die zweite Untersuchungsfrage habe ich festgestellt, dass wiederum individuelle Zugänge vorliegen, die im Gefüge aller anderen Konzeptbereiche der Interpretation kein systematisches Bild ergeben und damit auch keine Typenbildung zulassen. Deutlich geworden ist allerdings, dass diejenigen Proband*innen, die Interpretation ganz allgemein von zwei Seiten, nämlich sowohl der des literarischen Textes als auch der der Leser*innen, denken, im Bereich der Geltung die Argumentation für Aussagen einbeziehen (L1, L2, L7, L9). Dort allerdings, wo der literarische Text stärker im Bezug zu seiner Autorschaft gedacht wird (dies sind L3 und L8), spielt Argumentation keine oder nur implizit über den metaphorischen Sprachgebrauch eine geringe Rolle. Nicht eingeordnet werden können in diese beiden Gruppierungen L4 und L6, die verschiedene Überlegungen zu Geltungsfrage einbringen, die ein eher uneinheitliches Bild ergeben. Auch L10 bildet mit keiner anderen Lehrkraft eine Gruppe. Zwar ist bei ihm die Argumentation für Deutungen besonders relevant, er begründet dies aber damit, den Schüler*innen einen sicheren Orientierungspunkt geben zu wollen. Zuletzt kann für L5 gesagt werden, dass sie individuelle Lesarten sehr betont. Auch erwähnt sie die Notwendigkeit der Argumentation, bindet diese aber nicht an den literarischen Text zurück.

Doch auch wenn die Argumentation für Deutungen von der Mehrzahl der Proband*innen in ihre Überlegungen einbezogen wird, muss festgehalten werden, dass dieses Erfordernis im Grunde keine weitere Begründung erfährt. Der Gedanke kommt eher im Sinne einer allgemein anerkannten Norm daher, die durchaus mit dem Ziel verbunden ist, der Willkür von Interpretation Einhalt zu gebieten. Sie wird aber nicht verstanden als eine an Kommunikationsziele gebundene Norm. Dass im Feld der Interpretation je nach Kontext einer Äußerung möglicherweise weitere Geltungsansprüche greifen, wird von den Proband*innen nicht explizit bedacht.

(3) Welche Textnormen des Interpretationsaufsatzes können in den Aussagen der Proband*innen erkannt werden? und (4) Welche interpretationsbezogenen Überlegungen äußern Lehrkräfte in Bezug auf das Gespräch über literarische Texte?

Die Diskussion im Theorieteil der Arbeit ergab, dass verschiedene Perspektiven auf die „textbesprechenden“ (Abraham 1994, S. 7) Schreibformen bestehen, die bereits weitgehend tradiert sind. Einerseits erfahren diese Textsorten eine erhebliche Kritik, weil sie einer literaturdidaktischen und schreibdidaktischen Perspektive auf den Gegenstand nur eingeschränkt standhalten können (z. B. Fritzsche 1994, Abraham 1994), andererseits wird ihr erhebliches heuristisches Potential betont (z. B. Becker-Mrotzek/Bachmann 2017, Fritzsche 1994). In Kapitel 2 ist bereits die Frage aufgeworfen worden, ob die dem Operatorenbegriff innewohnende Doppeldeutigkeit nicht zu einer unzureichenden Trennung der Prozess- und Handlungsdimension der Interpretation führen könnte, die sich in einer als problematisch zu beurteilenden Übertragung der im Aufsatz geforderten Darstellungsleistung auf die ihr vorausgehenden Rezeptionsprozesse äußern würde.

Die Ergebnisse der inhaltsanalytischen Untersuchung legen bislang nahe, dass die Proband*innen tatsächlich nicht so weit zwischen der Prozess- und der Handlungsdimension der Interpretation unterscheiden, dass sich entsprechende Unterschiede in den Konzeptionalisierungen erkennbar machen würden (vgl. Ergebnisse zur ersten Untersuchungsfrage). Als ein Indiz hierfür können weiterhin die Überlegungen der Lehrkräfte zum Interpretationsaufsatz gewertet werden, der in ihrem Nachdenken im Unterschied zum Interpretationsgespräch zwar einen dominanten Platz einnimmt, aber kaum eine illokutive Konzeptionalisierung erfährt. Der Textsorte werden allenfalls in Ansätzen (und dies nur bei wenigen Proband*innen) kommunikative Überlegungen zugeordnet, das Erfordernis der Argumentation wird ausdrücklich von nur einer Lehrkraft konsequent eingebracht. Handlungsorientierungen im eigentlichen Sinn sind somit nicht erkennbar. Damit schreibt sich ein Ergebnis fort, das bereits im Zusammenhang mit der Lehrmittellanalyse festgestellt werden konnte, denn Qualitätsvorstellungen wie „Leserlenkung“ oder dass das „Textverständnis des Schreibebers nachvollziehbar/überzeugend“ sein sollte, konnten für das gesamte untersuchte Lehrmaterial nur wenige Male kodiert werden.

Die Lehrmittelanalyse ergab weiterhin, dass die Qualität der Texte vor allem in ihrem Aufbau, in ihrer Sprache und in der Qualität des Textverständnisses gesehen wird (vgl. Abschnitt 4.3.1, vgl. Ü 15). In diesem Zusammenhang ist relevant, dass die Untersuchung der Handlungsschemata ergab, dass die Textanalyse im Sinne der Entfaltung eines Textverständnisses die Textanalyse als eine Ausführung von Argumenten deutlich überwiegt (vgl. ebd., Ü 16). Dieses Ergebnis findet in den Aussagen der teilnehmenden Lehrkräfte seine Entsprechung. Viele Äußerungen der Lehrkräfte lassen erkennen, dass sie das Schreibformat vor allem unter heuristischen Gesichtspunkten verstehen und auch würdigen. Dies bedingt, dass insgesamt wenig Klarheit über Geltungskriterien von Interpretationsaussagen herrscht.

Im Ergebnis kann konstatiert werden, dass die Handlungsebene der Interpretation eine Reduktion erfährt, nicht nur, weil eine unzureichende Klärung von Geltungsansprüchen zu verzeichnen ist, sondern auch deshalb, weil der Interpretationsaufsatz nicht als ein handelndes Format begriffen wird.

Ähnliches kann für das Interpretationsgespräch vermerkt werden. Die Lehrkräfte zeigen auch hier verschiedene Ausrichtungen: L2 und L3 fokussieren in ihren Antworten zum Interpretationsgespräch auf Rezeptionsprozesse, L1, L5, L7 betrachten das Gespräch eher unter der Perspektive, dass es einen Austausch über verschiedene Deutungen ermöglichen. Bei dieser Gruppe ist am ehesten eine kommunikative Ausrichtung zu erkennen. L6, L9 und L10 betonen beide Aspekte. L4 und L8 können die Frage nach den Interpretationsgesprächen hingegen gar nicht einordnen. Anders als anhand der von den Proband*innen geäußerten Überlegungen zum Schreibformat lassen die Aussagen einzelner Lehrkräfte zum Interpretationsgespräch zumindest vermuten, dass neben behauptenden und erklärenden auch epistemische Interpretationsaussagen im Unterricht ihren Platz haben.

Es sei noch angemerkt: Dem Gespräch wie auch dem Aufsatz ein heuristisches Potential zuzuschreiben, ist für sich genommen nicht problematisch, im Gegenteil sogar sehr relevant. Doch wird das Schreiben und Sprechen über Literatur primär durch seine heuristische Funktion begründet, gerät man in die Widersprüche, die im zweiten Kapitel dargelegt worden sind. Problematisch mag sein, dass Kommunikationsformen der Interpretation keine Reflexion erfahren und damit auch Gestaltungsanforderungen apodiktisch daherkommen und Geltungsan-

sprüche nicht zum Gegenstand der Metareflexion werden. Wie letztlich beide Hinsichten des Interpretierens durch unterrichtliche Arrangements und Schreibformen eine deutlichere Profilierung erhalten können, muss Gegenstand eines veränderten didaktischen Konzepts sein (vgl. Kapitel 8).

(5) Welche Handlungstypen der Interpretation spiegeln sich in den Äußerungen der Lehrkräfte über literarische Texte?

Im Interview haben die Lehrkräfte mehrheitlich auf das Interpretandum bezogene behauptende Interpretationsaussagen getätigt, die, sofern die Aussagen ausdrücklich als Interpretation gekennzeichnet werden, in der Regel mit der Formel „geht es um“ eingeleitet wurden. Sehr viele Interpretationsaussagen wurden jedoch nicht entsprechend gekennzeichnet. Weiterhin kommen nur bei einer Lehrkraft Relativierungen von Deutungen vor, Modalisierungen sind nicht zu erkennen. Diese Befunde können in einen Zusammenhang mit der auffallend häufigen Betonung subjektiver Involviertheit gestellt werden.

Diese Ergebnisse führen zu der Vermutung, dass der Modus der Äußerungen von Interpretationsaussagen (behauptend, nicht modalisierend oder relativierend) die Erfahrung subjektiver Bedeutsamkeit spiegelt. Für die Vermittlungssituation könnte dies bedeuten, dass Lehrkräfte, um mit Werner Graf zu sprechen, eine Form des intimen, inhaltsbezogenen Lesens (freilich eines literarisch gebildeten intimen Lesens) in die schulische Rezeptionssituation tragen und damit gegenüber ihren Schüler*innen in einer Form auftreten, mit der sie ihre eigenen Verstehensereignisse und -überzeugungen zu sehr in den Vordergrund stellen. Diese Überlegung wird im Zusammenhang mit den Schüler*inneninterviews weiter verfolgt werden müssen.

Ein zentrale Forschungsfrage ist, ob und inwiefern problematische Übertragungen von der Textsorte des Interpretationsaufsatzes auf das Nachdenken über Rezeptionsprozesse zu erkennen sind. Die bisherigen Ergebnisse lassen keinen eindeutigen Befund in dieser Richtung zu. Es gibt Lehrkräfte, die reduzierte Vorstellungen von der Rezeption literarischer Texte haben. Dies sind jedoch auch Lehrkräfte, die zugleich das Aufsatzformat auf wenige Elemente reduzieren. Eine Reduktion vom Darzustellenden auf das in der Rezeption zu Erfassende ist erkennbar, kann aber letztlich nicht als eindeutige Tendenz ausgemacht werden.

Allgemein lässt sich allerdings festhalten, dass die Lehrkräfte wenig Einsicht in die leserseitigen Voraussetzungen von Textrezeption haben. Diese Problematik kann jedoch sicher nicht der Praxis des Schreibens zugeordnet werden. Vielmehr liegen verschiedene Phänomene vor, die als Indikatoren eines übergeordneten Problems erscheinen, nämlich, dass zentrale Einsichten der Literaturdidaktik, Rezeptionsforschung und auch der Schreibdidaktik in die den schulischen Handlungsraum der Interpretation bestimmenden, traditionell verankerten Kategorien wie Operatoren und Schreibformate nicht einbezogen sind. Aus diesem Grund gerät die Kritik und Würdigung von literaturthematisierenden Schreibformen in der fachdidaktischen Diskussion wiederum in Widersprüche, die sie nicht auflösen kann und die in die schulische Praxis weitergetragen werden.

6 Interpretationskonzepte der Schüler*innen

6.1 Untersuchungsfragen

6.1.1 Untersuchungsfragen für die Schüler*inneninterviews

- (1) Wie konzeptionalisieren Schüler*innen den Prozess und den Akt der Interpretation? (Prozessdimension des Interpretierens)
 - Welche Analyse- und Interpretationsmethoden werden von den Lernenden genannt?
 - Welche Explizitheitsgrade sind im Sprachgebrauch der Proband*innen erkennbar?
 - Welche Wissensbezüge sind für die Schüler*innen erkennbar relevant?
- (2) Welche Kriterien gültiger Interpretationsaussagen werden genannt? (Handlungsdimension des Interpretierens)
 - Welche inhaltlichen Qualitätskriterien von Interpretation werden benannt?
 - Welche Explizitheitsgrade sind im Sprachgebrauch der Proband*innen erkennbar?
- (3) Haben Schüler*innen ein klares Verständnis vom Produktcharakter des Interpretationsaufsatzes? (Handlungsdimension des Interpretierens)
- (4) Welche Erfahrungen verbinden Schüler*innen mit den im Unterricht geführten Interpretationsgesprächen? (Handlungsdimension des Interpretierens)
- (5) Welche Handlungstypen der Interpretation spiegeln sich in den Äußerungen der Schüler*innen über literarische Texte? Welche Handlungstypen der Interpretation zeigen sich in ihren Aussagen über die im Unterricht behandelten und privat gelesenen Texte?
 - Welche Wissenskontexte sind hierfür relevant?
 - Welche Handlungsschemata finden in der Rede über literarische Texte Umsetzung?
 - Welche Verweisungsmodi kennzeichnen die Interpretationsaussagen?

6.1.2 Untersuchungsfragen für die Aufsätze der Schüler*innen

- (6) Welche Gestaltungsmerkmale weisen die Aufsätze auf? (Handlungsdimension des Interpretierens)
- (7) Welche Interpretationshandlungen sind erkennbar? (Handlungsdimension des Interpretierens)
- Durch welche Handlungsschemata werden diese umgesetzt?
 - Welche Verweisungsmodi sind erkennbar?
 - Welche Modalisierungen und Relativierungen sind erkennbar?

6.1.3 Untersuchungsfragen für den Einbezug der Lehrkraft

- (8) Welches Korrekturverhalten zeigt die Lehrkraft?
- (9) Welche Zusammenhänge mit den Aussagen der Lehrkraft im Interview können hergestellt werden?

6.2 Zur Konzeption der Interviews

6.2.1 Der Leitfaden

Ü 52: Leitfaden der Interviews mit den Schüler*innen

(A) Erste Kontaktaufnahme in der konkreten Interviewsituation

Guten Tag./Hallo. Vielen Dank, dass du da bist.

Bist du ein bisschen aufgeregt? Das kann ich gut verstehen, aber eigentlich gibt es keine Gründe dafür.

Heute soll es um den Literaturunterricht gehen. Ich werde dir im Folgenden ein paar Fragen stellen und ich möchte dich bitten, dass du einfach sagst, was dir dazu einfällt. Das hier ist keine Leistungsüberprüfung. Du musst dir also keine Sorgen machen, etwas Falsches zu sagen. Im Gegenteil, mir ist wichtig, was du meinst und denkst.

Ich werde unser Gespräch aufnehmen. Es wird ca. 15 Minuten dauern.

Bist du bereit?

Dann schalte ich jetzt das Aufnahmegerät ein.

(B) Einstieg: „Von einem literarischen Text erzählen“		
Erzählaufforderung/Fragen	Bezug zu den Untersuchungsfragen	Kommentar zum Vorgehen
<p>Ich habe dich gebeten, einen literarischen Text mitzubringen. Welchen Text hast du ausgewählt? Erzähle mir von ihm.</p> <p>- - -</p> <ul style="list-style-type: none"> • Weshalb hast du diesen Roman, dieses Gedicht etc. ausgewählt? • Was hat dir an diesem Text gefallen bzw. nicht gefallen? 	<p>Erfahrung der Lebenswelt „Literatur im Allgemeinen“</p> <p>Interpretationspragmatik</p> <p>Verweisungsmodus</p>	<p>Der narrative Teil steht am Beginn des Interviews. Das offene Erzählen soll es den Proband*innen ermöglichen, eigene Themen zu setzen. Weiterhin ermöglicht der Erzählimpuls das Formulieren von Interpretationsäußerungen anhand eines konkreten, persönlich bedeutsamen Textes.</p> <p>Die Frage nach der Begründung der Textauswahl lässt eine ganze Reihe von Optionen zu, sich zu äußern. Erkennbar sollte so werden, ob und inwieweit eine Lebensbedeutsamkeit in Bezug auf den ausgewählten literarischen Text besteht.</p> <p>Um Beeinflussungen der Schüler*innen zu vermeiden, soll die Frage danach, was gefallen bzw. missfallen hat, nur dann gestellt werden, wenn die Schüler*innen von sich aus eine Wertung formulieren.</p>

(C) Schulischer Handlungsraum Literatur im Allgemeinen		
Erzählaufforderung/Fragen	Bezug zu den Untersuchungsfragen	Kommentar zum Vorgehen
<p>Jetzt schauen wir einmal genauer auf die Schule. Welche Fächer magst du? Warum?</p> <p>Erzähle mir von deinem Deutschunterricht! Was gefällt dir an deinem Deutschunterricht? Was nicht?</p>	<p>Schule im Allgemeinen und Deutschunterricht im Besonderen</p>	<p>Einfache Fragen ohne besondere emotionale und kognitive Hürden. In Erfahrung gebracht werden soll das Verhältnis der Schüler*innen zu den Schulfächern.</p>

<p>Erzähle mir von dem letzten literarischen Text, den ihr in der Schule gelesen habt.</p> <p>Wie war es für dich, das Gedicht etc. zu lesen?</p>	<p>Umgang mit einem konkreten literarischen Text in der Schule</p> <p>Interpretationspragmatik Verweisungsmodus</p>	<p>Die Antworten der Proband*innen sollen Rückschlüsse auf die Interpretationsarbeit in der Schule und ihre Wahrnehmung durch die Schüler*innen erlauben. Die Lernenden formulieren Interpretationsaussagen.</p> <p>Erkennbar wird über die getätigten Illokutionen hinaus, welche Bedeutung dieser spezielle literarische Text für die Schüler*innen gewonnen hat.</p> <p>Die Frage danach, worum es geht, impliziert eine Inhaltsangabe. Sie ist daher zu vermeiden, weil eine Inhaltsangabe von der Illokution her auf behauptende Interpretationsaussagen festgelegt ist.</p>
---	---	---

(D) Begriff der Interpretation - Handlungsraum Literatur in der Schule im Besonderen		
Erzählaufforderung/Fragen	Bezug zu den Untersuchungsfragen	Kommentar zum Vorgehen
<p>Ich möchte mit dir über Interpretation im Speziellen sprechen: Was ist eine Interpretation für dich?</p> <p>Was gefällt dir am Interpretieren? Was nicht?</p> <p>Was macht ihr im Unterricht beim Interpretieren?</p>	<p>Interpretieren allgemein Interpretationspragmatik Verweisungsmodus</p>	<p>Diese Fragen sind nicht nur dahingehend besonders interessant, dass die Lernenden ihr Verständnis der Interpretation äußern, sondern auch dadurch, dass sie deutlich machen, wie sie zu diesem stehen. Weiterhin wird es interessant sein zu sehen, ob die Proband*innen von sich aus einen Zusammenhang zum Schreiben über Literatur herstellen.</p> <p>Die Impulse sind offen, sodass sich die Lerner zum Leseprozess, zu Handlungsweisen oder zum Schreiben über Literatur äußern, sie also die Themen selbst setzen können.</p>

<p>Wie läuft ein Gespräch über Literatur in der Regel ab?</p> <p>Welche Rolle nimmt der*die Deutschlehrer*in im Gespräch ein? Welche ihr als Schüler*innen?</p> <p>- - -</p> <ul style="list-style-type: none"> • Streitet ihr im Deutschunterricht oft über Interpretationen? • Darf deine Interpretation etwas ganz Eigenes sein? • Interpretiert der Lehrer ganz anders als du? 	<p>Interpretationspragmatik Verweisungsmodus</p>	<p>Diese Fragen zielen auf die Wahrnehmung der Interpretationspragmatik und des Verweisungsmodus' im Interpretationsgespräch.</p> <p>Die veränderte Fragestellung ergibt sich aus der Pilotierung, in der die Schüler*innen die vorherige Formulierung wiederholt nicht verstanden haben.</p>
<p>Erzähle mir von deinem letzten (oder einem anderen) Interpretationsaufsatz.</p> <p>Worum ging es da?</p> <p>Erzähle mir davon, wie es war, ihn zu schreiben./ Was fällt dir eher leicht? Was eher schwer?</p> <p>„Interpretiere den Text...“ ist zumeist die Aufgabenstellung bei Interpretationsaufsätzen. Erkläre, wodurch du diese Aufgabe erfüllst.</p> <p>Worauf achtet dein*e Lehrer*in besonders?/ Erzähle mir von seiner*ihrer Bewertung.</p>	<p>Schreiben über Literatur</p>	<p>Besonders interessant ist, welche Themen die Schüler*innen von sich aus setzen, wenn sie über ihre Aufsätze sprechen.</p> <p>Erfragt werden soll das Aufgabenverständnis der Lernenden. Das hier artikulierte Interpretationsverständnis kann dann mit den Äußerungen zu den weiter oben gestellten Fragen verglichen werden.</p>

(E) private Lesepraxis, einen Abschluss finden		
Erzählaufforderung/Fragen	Bezug zu den Untersuchungsfragen	Kommentar zum Vorgehen
<p>Wie wählst du das nächste Buch etc. aus, das du lesen wirst?</p> <p>---</p> <ul style="list-style-type: none"> • Du hast vorher gesagt, dass du Interpretieren magst, warum liest du dann nicht privat? • Erzähle mir von einem literarischen Text, den du zu Hause gelesen hast. <p>---</p> <p>Wann und mit wem sprichst du über das, was du gelesen hast?</p>	<p>Handlungsraum Literatur im Allgemeinen</p>	<p>Die Leitfrage dient der weiterführenden Erschließung der Bedeutung des Handlungsraums Literatur für die Proband*innen.</p> <p>Die Ergänzung soll helfen, das Verhältnis der Schüler*innen zur Literatur im Allgemeinen besser zu verstehen.</p>
<p>Wir denken einmal in die Zukunft, in die Zeit, wenn du die Schule abgeschlossen haben wirst. Was glaubst du, welche Rolle Literatur in deinem Leben dann noch spielen wird?</p>	<p>Handlungsraum Literatur im Allgemeinen</p>	<p>Erster Schritt, um einen Abschluss zu finden.</p> <p>Die Ergänzung soll helfen, das Verhältnis der Schüler*innen zu Literatur im Allgemeinen besser zu verstehen.</p>
<p>Wenn du dir etwas wünschen könntest, was hättest du dann gerne anders im Deutschunterricht?</p> <p>Gibt es noch etwas, das du sagen möchtest?</p> <p>Danke!</p>	<p>Literaturunterricht im Allgemeinen</p>	<p>Einen Abschluss finden</p>

6.2.2 Erläuterungen zum inhaltlichen Aufbau

Der Aufbau des Interviews folgte in seiner Logik dem für die Lehrkräfte vorgesehenen Leitfaden: Sofern es möglich war und sich die Schüler*innen darauf einließen, wurde zunächst die Erfahrungswelt

Literatur unabhängig von der schulischen Erfahrung der Interpretation in den Fokus gerückt. Interessant ist eine solche Perspektive deshalb, weil sie erkennen lässt, in welchem Verhältnis die verschiedenen Erfahrungsräume Literatur (der Alltagswelt und der Schule) zueinander stehen. Aus diesem Grund wurden die Schüler*innen gebeten, einen literarischen Text für die Interviewsituation auszuwählen. Es konnte sich dabei um irgendeinen Text handeln, die Lernenden sollten letztlich selbst entscheiden, welche Gründe für sie bei der Auswahl tragend waren. Die Pilotierung zeigte, dass die Schüler*innen keine Texte in die Interviewsituation mitbringen, wenn ihnen dies freigestellt wird. Da aber von Interesse ist, in welcher Weise sie über die in der Schule rezipierten literarischen Texte im Vergleich zu solchen sprechen, die sie in anderen Kontexten kennengelernt haben, wurde für die Haupterhebung eine andere Herangehensweise gewählt. In der Pilotierung gaben die Schüler*innen auf die Frage, weshalb sie keinen Text mitgebracht haben, verschiedene Gründe an. Neben organisatorischen Aspekten (sie seien erst am Vorabend informiert worden) nannten sie auch inhaltlich relevante Begründungen, etwa, dass es keinen Text gebe, der ihnen besonders am Herzen liegt. Um die Aufgabenstellung, wie in der Vorbereitung der Pilotierung befürchtet, nicht zu anspruchsvoll zu gestalten und möglichst niederschwellig zu halten, wurden die Schüler*innen in der Haupterhebung dahingehend auf das Interview vorbereitet, dass ihnen ein Spektrum möglicher auszuwählender Texte und Begründungen präsentiert wurde.¹³⁴

Die Frage danach, ob den Schüler*innen der Deutschunterricht gefällt, wurde nun als fester Bestandteil und nicht als alternativer Zugang zum Interview aufgenommen. Sämtliche Lernenden, die an der Pilotierung teilnahmen, wurden hierzu befragt, und es stellte sich heraus, dass es

¹³⁴ Eine Auflistung möglicher Textsorten zeigte ihnen erstens die Bandbreite ihrer Auswahlmöglichkeiten auf (z. B. Jugendbuch, Roman, Science Fiction, Märchen, Fabel, Kurzgeschichte, Gedicht, Drama, Ballade, Grafic Novel, ...). Zweitens wurden ihnen Formulierungsmöglichkeiten für die Auswahlbegründung zur Verfügung gestellt, sodass die Schüler*innen die Aufgabe der Textauswahl besser verstehen konnten: „Es gibt keine besonderen Grund für meine Textauswahl“, „Ich habe nicht lange suchen wollen“, „Ich mag diesen literarischen Text“, „Ich finde das Thema interessant“, „Ich mag diesen literarischen Text nicht“, „Das habe ich als Kind gelesen“, „Das haben wir in der Schule gelesen“ usw. Bei diesen Vorschlägen wurde darauf geachtet, dass den Schüler*innen keine wertenden Aussagen in den Mund gelegt werden. Die Auswertung der Interviews muss dort, wo wertende Aussagen einleitende Formulierungen aus dieser Liste aufgreifen, genauer herausarbeiten, wie die Aussagen begründet sind.

sich lohnte, etwas über das Verhältnis der Schüler*innen zu ihrem Deutschunterricht zu erfahren, weil so ein Deutungsrahmen für ihre Antworten zu den anderen Leitfragen geschaffen wurde.

Die weitere Logik des Interviewverlaufs strebte dann die Fokussierung verschiedener Themenbereiche des schulischen Handlungsraums Literatur an. Den Ausgangspunkt bildeten auch hier konkrete literarische Texte, die in der Unterrichtssituation gelesen wurden, sodass die Wahrnehmung der Interpretation anhand konkreter Beispiele verbalisiert werden konnte. Wichtig ist dabei, dass das Schreiben über Literatur erst am Ende des vierten Interviewteils durch den Interviewer zum Thema gemacht wurde, damit die Artikulation des Sinns, den die Interpretation für den Einzelnen hat, nicht bewusst durch die Fragetechnik von Beginn an auf das Schreiben gelenkt wurde. Auf diese Weise sollte der Stellenwert, den das Schreibformat des Interpretationsaufsatzes für die Konzeptionalisierung von Interpretation einnimmt, weiter untersucht werden. Insgesamt diente das Vorgehen in den Interviews dazu, die subjektive Wahrnehmung der von den Schüler*innen erlebten Interpretationskultur aus der Perspektive einzelner Proband*innen zu rekonstruieren.

6.3 Zur Kodierung der erhobenen Daten

Die Kodierung der Interviews, die mit den Schüler*innen erhoben wurden, verhält sich in fast allen relevanten Punkten analog zur Analyse der Lehrer*innen-Interviews. Daher soll hier nur auf relevante Unterschiede eingegangen werden. Zur Konzeption einzelner Kategorien und ihrer Anwendung verweise ich auf entsprechende Überlegungen, die ich im fünften Kapitel angestellt habe. Etwas ausführlicher gehe ich auf die Kodierung der Interpretationsaufsätze ein, doch auch hier kann ich auf einschlägige Ausführungen verweisen, die ich im Zusammenhang mit der Lehrmittelanalyse vorgenommen habe. Denn auch an dieser Stelle wurden Interpretationstexte in die Analyse einbezogen.

Zuerst sei der wichtigste Unterschied betont, der bei der Interpretation der Daten sicher eine Rolle spielen musste: Anders als ihre Lehrkräfte sind die Schüler*innen als Novizen der Interpretation zu behandeln. Sie befinden sich – qua ihres Status' als Schüler*innen – in der Rolle von Lernenden. Der Interpret der Daten sollte deshalb davon ausgehen, dass sie allenfalls anfängliche Erfahrungen im Umgang mit Literatur ge-

macht haben, Wissen nur lückenhaft und nicht systematisch vorhanden ist und dass die Überlegungen insgesamt eher noch nicht gefestigt sind. Gleichwohl möchte ich an dieser Stelle an Folgendes erinnern: Ich verstehe Interpretationskonzepte als Gegenstand eines domänenspezifischen Wissens, das nicht nur in unterschiedlichen Explizitheitsgraden vorliegt, sondern aufgrund der individuellen Relevanz von Literatur für den Einzelnen auch unterschiedliche Wertung erfährt.

Die Kodierung der Interviews erfasst das Vorkommen von Überlegungen bezogen auf einen Gedankengang (mit Ausnahme der Kategorien zur Analyse von Verweisungsmodi, vgl. Abschnitt 5.3.1). Das absolute Vorkommen der Kategorien (K) ist auch hier als ein heuristisches Instrument zu werten.

Die Triangulation von Daten, die im Kapitel 3 dargestellt worden ist, spielt bei den nun darzustellenden Analysen eine markante Rolle. Dies ist darin begründet, dass neben den Aussagen der Schüler*innen in den Interviews auch ihre Aufsätze einbezogen werden. Zusätzlich greife ich die Bewertungs- und Korrekturpraxis der Lehrkräfte auf. Entsprechend sind die einzelnen Aussagen der Proband*innen stets in ihrem Zusammenhang zu sehen.

Die Darstellung in diesem Kapitel weicht von dem für Kapitel 5 gewählten Vorgehen ab:

- Für eine erste Schüler*innengruppe, die Lernenden S1, S2, S3, S4 und S5, die von L3 unterrichtet wurden, werden individuelle Fallanalysen vorgestellt, die die Untersuchungsfragen 1-7 berücksichtigen. Es folgt in einem zweiten Schritt eine vergleichende Darstellung der Schüler*innen dieser Gruppe, in die im Weiteren auch die Untersuchungsfragen 8 und 9 einbezogen werden. Mit dieser Darstellungsoption soll mein Vorgehen in der Datenanalyse und -auswertung möglichst transparent dargestellt werden.
- Bei zwei weiteren Schüler*innengruppen (von L6 und L8), bei denen die Kodierung und Auswertung analog erfolgte, erachte ich eine zusammenfassende und vergleichende Form der Darstellung für sinnvoll. Sofern Unterschiede zwischen den einzelnen Schüler*innen relevant sind, werden diese im Rahmen der auf die Gruppe bezogenen Fallanalyse verdeutlicht.

In der Struktur bilden beide Darstellungsvarianten jeweils die Abfolge der Untersuchungsfragen ab.

6.3.1 Untersuchungsfrage 1

Die erste Untersuchungsfrage ist im Vergleich zu den Interviews mit den Lehrkräften etwas anders ausgerichtet, insofern sie nicht nach der schwerpunktmäßigen Konzeptionalisierung fragt, sondern allein die Prozessdimension der Interpretation in den Blick nimmt. Zwar gehe ich davon aus, dass auch in den Aussagen der Schüler*innen sowohl die Prozess- als auch die Handlungsdimension der Interpretation vorkommt (vgl. alle weiteren Untersuchungsfragen), sich die Frage nach der Schwerpunktsetzung aufgrund der bisherigen Ergebnisse, denen zufolge die Konzeption von Lehrmitteln wie auch die Konzeptionalisierungen der Interpretation durch die Lehrkräfte den Interpretationsprozess fokussieren, jedoch nicht in gleicher Weise stellt. Zentral ist, welche Überlegungen in den beiden Hinsichten der Interpretation zu erkennen sind.

Bezüglich der ersten Untersuchungsfrage fokussierte die Auswertung auf folgende Fragestellungen der Abschnitte C und D des Interviews:

- „Erzähle mir von deinem Deutschunterricht.“ (Abschnitt C)
- „Was gefällt dir am Deutschunterricht? Was nicht?“ (Abschnitt C)
- „Was ist eine Interpretation für dich?“ (Abschnitt D)
- „Was gefällt dir am Interpretieren? Was nicht?“ (Abschnitt D)
- „Was macht ihr im Deutschunterricht, wenn ihr interpretiert?“ (Abschnitt D)

Sofern sich die Proband*innen im Zusammenhang mit dem Interpretationsaufsatz zu Rezeptionsprozessen äußerten, wurden die entsprechenden Antworten ebenfalls einbezogen.

Die zur Kodierung gebrachten und in die Auswertung einbezogenen Kategoriengruppen entsprechen den Kategorien, die zur Erfassung der Prozessdimension bereits zur Auswertung der Interviews mit den Lehrkräften zum Einsatz kamen. Insofern verweise ich auf die an dieser Stelle vorgebrachten Überlegungen zur Kodierung (vgl. Abschnitt 5.3.2). Es handelt sich um folgende Kategoriengruppen, deren Definition im Anhang nachgelesen werden kann (vgl. Abschnitt 9.3.5):

- Wissen mit den Unterkategorien Alltagswissen, Artefaktwissen, Sachwissen und Sinnwissen
- Prozessdimension der Interpretation mit den Unterkategorien (1) Überlegungen, die in der Rezeptionsforschung diskutiert werden, (2) Operatoren, (3) Denkfiguren, (4) Rezeptionsmethoden

6.3.2 Untersuchungsfrage 2

Folgende Kategorienbereiche wurden für diese Untersuchungsfrage herangezogen:

- Illokutionäre Interpretationshandlungen (Metaebene)
- Zielgröße der Interpretation
- Operatoren des Handelns
- Geltungsansprüche

6.3.3 Untersuchungsfragen 3 und 4

Da sowohl das Leitfadeninterview mit den Schüler*innen als auch die Untersuchungsfragen, die zur Auswertung der Aussagen der Lernenden gestellt wurden, konzeptionell mit den jeweiligen Überlegungen zum Lehrer*inneninterview übereinstimmen, kann ich an dieser Stelle auf die entsprechenden Überlegungen in Kapitel 5 (Abschnitt 5.3.4) verweisen. Die für die beiden Untersuchungsfragen relevanten Leitfragen befinden sich in Abschnitt D der Interviews. Kodiert wurden die Aussagen mit den Kategoriengruppen „Qualitätsmerkmale der Schreibform“ und „Qualitätsmerkmale des Unterrichtsgesprächs“.

Im Zentrum der Untersuchungsfragen steht die Wahrnehmung zweier zentraler Organisationsformen unterrichtlicher Interpretationspraxis. Im besonderen Fokus steht die Frage, ob und inwiefern sie als Praxen der Kommunikation aufgefasst werden. Bereits im Zusammenhang mit der Lehrmittelanalyse und als Ergebnis der Auswertung der Interviews mit den Lehrkräften konnte gezeigt werden, dass Dimensionen des Handelns in Bezug auf das Schreibformat nur ansatzweise bedacht werden. Auch das Interpretationsgespräch wird nur bei einzelnen Lehrkräften mit auf Handlungsmomente bezogenen Kategorien erfasst.

6.3.4 Untersuchungsfrage 5

Analog zu den Lehrkräften wurden auch die Schüler*innen im Interview gebeten, über literarische Texte zu sprechen. Die entsprechenden Erzählaufforderungen liegen in den Abschnitten B und C des Interviews, in Abschnitt E bestand optional die Möglichkeit, noch einmal auf einen privat gelesenen Text einzugehen:

- „Ich habe dich gebeten, einen literarischen Text mitzubringen. Welchen Text hast du ausgewählt?“ „Erzähle mir von ihm.“ (Abschnitt B)
- „Erzähle mir von dem letzten literarischen Text, den ihr in der Schule gelesen habt.“ (Abschnitt C)
- „Erzähle mir von einem literarischen Text, den du zu Hause gelesen hast.“ (Abschnitt E)

Erhoben wurden neben den Handlungsschemata auch die illokutiven Muster der Interpretation sowie die in den Interpretationsaussagen erkennbaren Verweisungsmodi, Modalisierungen und Relativierungen.

Bei den Verweisungsmodi beschränkte ich mich wie bei den Lehrkräften auf das Strukturverhältnis und das Ambiguitätsverhältnis von Erst- und Zweitbedeutung (vgl. Zabka 2005, S. 40-45).

6.3.5 Untersuchungsfrage 6

Untersuchungsfrage 6 nimmt insbesondere für Untersuchungsfrage 7 eine Hilfsfunktion ein. Denn die Einschätzung der illokutiven Qualität von Interpretationsaufsätzen sollte sich wesentlich auf den Hauptteil der Schüler*innentexte beziehen, in dem die Interpretationsergebnisse zur Darstellung gebracht werden. Dies zu berücksichtigen, ist insbesondere wichtig, um die Ergebnisse der Inhaltsanalyse nicht zu verzerren, denn Einleitung, Hinführung zur Textstelle (bei Ganzschriften) oder die Inhaltsangabe der zu interpretierenden Textstellen sind in Bezug auf den illokutiven Charakter von Interpretationsaussagen insgesamt klarer konturiert als der Hauptteil, da hier in der Regel behauptende Aussagen ohne Textbelege vorkommen (sofern überhaupt Interpretationsaussagen

getätigt werden). Dies ist nicht nur ein Ergebnis, das sich aus der Durchsicht der Aufsätze ergibt, sondern entspricht auch der Logik des Schreibformats, innerhalb dessen die genannten Textteile eine eher informierende Funktion einnehmen.

6.3.6 Untersuchungsfrage 7

6.3.6.1 Kategorien zur Erfassung von Handlungsmustern der Interpretation

Ziel dieser Untersuchungsfrage war es, die in den Interpretationstexten vollzogenen illokutiven Akte zu erfassen. Dazu greift die Analyse auf die erkennbaren Handlungsschemata zurück. Damit können für diese Untersuchungsfrage die in der Lehrmittelanalyse ermittelten Kategorien- und Unterkategorien Anwendung finden. Handlungsschemata geben insofern Aufschluss über illokutive Akte, als sie Ausdruck eines sprachlichen Handelns sind. Dabei geht die Analyse davon aus, dass einzelne Illokutionen im konkreten Vollzug durch verschiedene Bündel von Handlungsschemata realisiert werden.

Im Folgenden soll die Kategorienzuordnung kommentiert und, sofern notwendig, diskutiert werden. Zur Illustrierung wird auf Textauszüge aus den Aufsätzen der Schüler*innen zurückgegriffen. Im Zuge dessen wird auch offen gelegt, inwiefern die von Thomas Zabka unterschiedenen Illokutionen zum Zweck der Analyse teilweise weiter ausdifferenziert werden. Die Darstellung beschränkt sich dabei auf die in den Aufsätzen anhand der Handlungsschemata feststellbaren illokutiven Handlungsmuster der behauptenden, erklärenden und bewertenden Interpretation. Ob es sich möglicherweise um missglückte Sprechakte (also in der Sprache Austins um „infelicities“, vgl. Austin 1962, S. 18) handelt, kann anhand des sprachlichen Erscheinungsbildes der Aussagen nicht festgestellt werden. Möglicherweise war die Intention in einzelnen Fällen eine andere; bei der Kategorienzuordnung war die Frage nach der Intention jedoch nicht leitend, weil die tatsächliche illokutive Qualität der Schüler*innentexte im Zentrum der Untersuchung stand. Akte des spontanen Verstehens (expressive Interpretation) und Textstellen, in

denen verschiedene Deutungsmöglichkeiten in Betracht gezogen werden, kommen in den Schülertexten nicht vor.¹³⁵

Folgende Systematik ergab sich im Zuge der Analysen:

Ü 53: Handlungsmuster der Interpretation

Z.	Typik		Handlungsschemata	
1	Typik 1	auf das Interpretandum bezogene behauptende Interpretation ohne Belege	a) ohne Kenntlichmachung des Verweisungsmodus' b) mit Kenntlichmachung des Verweisungsmodus'	Interpretationsthese
2	Typik 2	auf das Interpretandum bezogene behauptende Interpretation mit Belegen	a) und b) wie bei Variante 1	Interpretationsthese
3	Typik 3	auf das Interpretandum bezogene behauptende Interpretation mit Textzitat	a) und b) wie bei Variante 1	Textzitat + Interpretationsthese

¹³⁵ Während dies für die Diskussion verschiedener Deutungsmöglichkeiten offenkundig ist, weil eine solche schlicht nirgends durchgeführt wird, ist das für expressive Interpretationshandlungen nicht so eindeutig. Letztlich macht es jedoch keinen Sinn, sowohl bei einem sich über mehrere Schulstunden erstreckenden Interpretationsgeschehen (insbesondere Ganzschriften werden vor der Klausur im Unterricht besprochen) als auch bei einer über mehrere Zeitstunden laufenden Leistungssituation, davon auszugehen, dass erste, spontane Deutungen artikuliert werden. Gleichwohl machen viele Interpretationsaussagen, die in den Schüler*innentexten vorkommen, die Behauptungsstruktur nicht deutlich (was an dieser Stelle schon einmal gesagt werden kann), sodass das Thema bereits auf den nächsten Seiten sowie bei der abschließenden Einordnung der Ergebnisse berücksichtigt werden muss.

Ü 53: Handlungsmuster der Interpretation

Z.	Typik			Handlungsschemata
4	Typik 4	auf das Interpretandum bezogene behauptende Interpretation unter Einbezug von Kontexten	a) und b) wie bei Variante 1	<ul style="list-style-type: none"> • Sachwissen + Interpretationsthese • Alltagswissen + Interpretationsthese • Werkwissen + Interpretationsthese
5	Typik 5	auf das Interpretandum bezogene behauptende Interpretation unter Einbezug einer Inhaltsangabe	a) und b) wie bei Variante 1	Interpretationsthese + Inhaltsangabe
6	Typik 6	auf das Interpretandum bezogene behauptende Interpretation unter Einbezug der Beschreibung von Textgestalt	a) und b) wie bei Variante 1	Interpretationsthese + Beschreibung von Textgestalt
7	Typik 7	auf das Interpretandum bezogene erklärende Interpretation mit argumentativem Handlungsmuster	a) und b) wie bei Variante 1	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretationsthese + lokale Informationen als Argument verwenden • Interpretationsthese + textinterne Zusammenhänge als Argument verwenden • Interpretationsthese + Herstellung von Zusammenhängen zwischen einer Interpretationsthese und Artefaktwissen

Ü 53: Handlungsmuster der Interpretation

Z.	Typik		Handlungsschemata
8	Typik 8	auf das Interpretandum bezogene erklärende Interpretation zur Entfaltung des Textverstehens	a) und b) wie bei Variante 1 <ul style="list-style-type: none"> • Interpretationsthese + lokale Informationen verwerten (Textverständnis entfalten) • Interpretationsthese + textinternen Zusammenhänge (Textverständnis entfalten) • Interpretationsthese + Herstellung von Zusammenhängen zwischen einer Interpretationsthese und Artefaktwissen (Textverständnis entfalten)
9	Typik 9	auf das Interpretandum bezogene erklärende Interpretation unter Einbezug von Kontexten	a) und b) wie bei Variante 1 <ul style="list-style-type: none"> • Sachwissen + These + textinterne Zusammenhänge oder + lokale Informationen verwerten • Alltagswissen + These + textinterne Zusammenhänge oder + lokale Informationen verwerten • Werkwissen + These + textinterne Zusammenhänge oder + lokale Informationen verwerten

Behauptende Interpretationsakte (das Interpretandum betreffend)

Behauptende Interpretationsakte sind laut Zabka (vgl. Zabka 2005, S. 75) durch eine Behauptungsstruktur bestimmt. Dem literarischen Text wird ausdrücklich eine Deutung zugewiesen. Diese Form der Interpretation ist in den Texten der Lernenden weit verbreitet und lässt sich anhand der Struktur der behauptenden Aussagen weiter ausdifferenzieren, insofern Bezüge zur Erstbedeutung hergestellt werden.

Eine erste Form (Typik 1b) ist die Behauptung einer Interpretation, ohne dass Belege für diese angeführt werden. Ein Beispiel dafür ist folgende

Interpretationsthese, die S1 in der Einleitung in ihren Aufsatz formuliert:^{136,137}

2 Es thematisiert die Wahrnehmung der Einheit aller Wesen und der Natur, die nur in einem romantischen Dichter, welcher [Gr] der Protagonist Anselmus darstellt, möglich ist. (S1_A: 2)

Eine Deutung wird behauptet. „Es“ bezieht sich auf das „Wirklichkeitsmärchen“ (S1_A: 1) *Der goldne Topf*. Der illokutive Akt besteht aus der Formulierung einer Interpretationsthese, der bis auf das deiktische „es“ keine Bezüge zum literarischen Text entnommen werden können. Bei diesem Beispiel wird der Verweis auf das Interpretandum mit dem Verb „thematisieren“ ausdrücklich gemacht.

Wie bei den Interviewaussagen der Lehrkräfte gilt jedoch für die meisten der Interpretationsaussagen der Schüler*innen, dass ein solches In-Beziehung-Setzen von Erst- und Zweitbedeutung sprachlich nicht gefasst wird. Analog zu den Lehrkräften argumentiere ich so, dass diese Aussagen in der Regel dennoch als behauptende und nicht als expressive Äußerungen zu verstehen sind. Zwar wohnt ihnen durchaus eine gewissen Unmittelbarkeit inne, dass sie jedoch gänzlich unreflektiert geäußert werden, kann auf der Grundlage der Ergebnisse nicht angenommen werden. In vielen Fällen ist erkennbar, dass es sich um Übertragungen handelt, deren Quelle in einer Art Werkwissen oder Kontextwissen besteht, das vor allem im Unterricht, der den jeweiligen Leistungssituationen (in denen die Schülertexte entstanden) seinen Ursprung hat. Ein Beispiel für eine solche behauptende Interpretationsaussage (Typik 4a) ist:

45 Im Monolog vom [des] [A] Archivarius warnt er Anselmus auch vor Fehlern. 46 Damit würde er die Prüfung nicht bestehen. (S1_A: 45f.)

¹³⁶ S1 schreibt über eine Textstelle aus E.T.A. Hoffmanns *Der goldne Topf* (Vigilie 8). Die Belegstellen beziehen sich auf die Reclam-Ausgabe des Märchens.

¹³⁷ Sämtliche Auszüge aus den Schüler*innentexten werden mit den zugehörigen Korrekturvermerken zitiert (Angabe in eckigen Klammern). Dabei wird auch die Farbwahl der Lehrkräfte beibehalten; die Korrekturzeichen können im Anhang nachgelesen werden (vgl. Abschnitt 9.1). Nicht korrigierte Fehler im Bereich der sprachlichen Normen werden unverändert in die Zitate übernommen. Die Zählung der Kodiereinheiten der Interpretationstexte erfolgt satzweise (vgl. Abschnitt 9.3.2.2).

Bei diesem Beispiel folgt die Interpretationsthese in **46** der Wiedergabe einer lokal gegebenen Information in **45**. Dass Anselmus eine Prüfung zu bestehen habe, wird von S1, S3 und S5 dieser Schülergruppe thematisiert. Es liegt daher die Vermutung nahe, dass es sich an dieser Stelle um die Wiedergabe von Werkwissen handelt. Eine weiterführende Diskussion dieser Problematik nehme ich in Abschnitt 6.4.7 vor, wenn ich die Interpretationstexte der Schüler*innen dieser Gruppe insgesamt einer weiteren Einordnung unterziehe.

Eine weitere Form der Behauptung ergibt sich über die Angabe von Belegen (Typik 2a). Ein Beispiel dafür ist:

16 Durch den Zauber von der Hexe wird Anselmus nach der Szene in der Palmbibliothek im inneren Konflikt zwischen zwei Welten stehen (8. [9.] Vigilie S. 75). (S1_A: 16)

In seiner Behauptungsstruktur zeigt dieser Textauszug keinen Unterschied zur ersten Form der behauptenden Interpretation. Eine Differenz entsteht erst dadurch, dass eine Textstelle angeführt wird, auf die sich die formulierte Interpretationsthese bezieht.

Auch die Beschreibung der Textgestalt oder eine Inhaltswiedergabe kann durch die Behauptung einer Bedeutung ergänzt werden (Typik 5 und 6). Es könnte argumentiert werden, dass solche Handlungsmuster einer explanativen Handlungstypik entsprechen, weil nun stärker Bezüge zum Interpretandum hergestellt werden. In einigen Fällen jedoch stehen die Beschreibung der Textgestalt und die Interpretationsthese unvermittelt nebeneinander, sodass logische oder argumentative Zusammenhänge entweder nicht deutlich werden oder die mit „sprachlichen Mitteln“ ausgeführte Argumentation inhaltlich nicht nachvollziehbar ist. Ein Auszug aus dem Aufsatz von S8 soll hier als Beispiel dienen. Die Schülerin befasst sich mit dem Sonett *Menschliches Elende* von Andreas Gryphius:

6 Wie schon vorangestellt, handelt es sich bei diesem Gedicht um ein Sonett, welches aus 14 Versen, aber jeweils zwei Quartetten und zwei Terzetten besteht. **7** Es drückt eine Ordnung aus, etwas woran man sich festhalten kann, da sonst zu der Zeit, gequält vom nahenden Tod, fundamentale Verunsicherung entstand. (S8_A: 6-7)

Der Beschreibung der Textgestalt in **6** folgt in diesem Beispiel die Formulierung einer Interpretationsthese in **7**. Dabei wird von der Schreibe-

rin mittels des Partikels „es“ zwischen beiden durchaus ein Zusammenhang hergestellt. Doch wie kommt die Schülerin auf ihre These? Die Beschreibung der Textstruktur lässt die Einsicht, dass eine bestimmte Ordnung vorliegt, nicht erkennen. Damit hat die Interpretationsthese letztlich auch eher behauptenden Charakter.

Ein ähnliches Muster kann durch Inhaltswiedergaben in Kombination mit Interpretationsthesen erreicht werden:

87 Sie ist nämlich keine Schlange mehr, sondern ein „liebliches herrliches Mädchen“ (S. 66 Z. 19), das dennoch die charakteristischen blauen Augen hat, die Anselmus so liebt. 88 Es ist, als könnte Anselmus Serpentinias wahres Wesen erkennen, in ihr Innerstes blicken. (S1_A: 87f.)

Beide Handlungsmuster können entweder mit oder ohne Beleg vorkommen. Bei der Untersuchung, ob und inwiefern Belegstellen angegeben bzw. Bezüge zum zu interpretierenden Text hergestellt werden, geht es mir vor allem darum, das Verhältnis zu argumentierenden Handlungsschemata festzustellen, und zwar entlang der Staffelung Interpretationsthese ohne Textbeleg, mit Textbeleg, mit Einbezug von Werk- oder Kontextwissen, mit Beschreibung der Textgestalt bzw. Inhaltswiedergabe, mit Textzitat.

Eine letzte Form der behauptenden Interpretation entsteht durch die Kombination von Interpretationsthese und Textzitat (Typik 3). Auch dieser Aussagestruktur kann man eine explanative Kraft unterstellen. Doch es gibt zahlreiche Beispiele, bei denen Interpretationsthese und Textzitat ohne weitere Erläuterung nebeneinander stehen und damit auch die Funktion des Zitats ungeklärt bleibt:

„89 Nichtsdestotrotz gehört sie für ihn der fantastischen Welt an (vgl. „entgegenschwebte“ S. 66 Z. 17). [Beachte hier auch die wörtl. Rede Z. 9, 12 (Dialoganalyse) und den Gebrauch der Komparative und Superlative (Z. 4, 13, 14) sowie den Vergleich in Z. 13.]“ (S1_A: 89)

Behauptet wird an dieser Stelle, dass Serpentina für Anselmus Teil der fantastischen Welt ist. Angefügt wird ein Textzitat, das vermutlich die Funktion eines Arguments für die Deutung wahrnehmen soll. Dennoch führt die Schreiberin an dieser Stelle nicht aus, wie sie „entgegenschwebte“ versteht und wodurch folglich die Schlussfolgerung, sie gehö-

re für ihn zur fantastischen Welt, gerechtfertigt sei. Die Kategorie ermöglicht keine einfache Zuordnung, dies zeigt etwa das folgende Beispiel aus dem Aufsatz von S3:

„44 An der Formulierung „Mut gefasst , [Z] junger Mensch“ (S. 65 Z. 10 ff) **erkennt man**, dass der Geisterfürst sich von den Menschen abgrenzt [Lindhorst spricht ihm **Mut zu, ist wohlwollend u. hilfsbereit ... - I]** und sich selbst nicht als einer sieht.“ (S3_A: 44)

Die Interpretationsaussage besteht aus einem Zitat, das anzeigt, dass Informationen aus dem Text gewonnen wurden, die argumentativ weiterverarbeitet werden zu der Interpretationsthese, Lindhorst grenze sich von den Menschen ab. Diese erscheint nicht völlig plausibel, weil das Argument letztlich nicht ausformuliert wird. Zugleich ist der Anspruch zu erkennen, die Aussagen des Geisterfürsten zu erklären. Insofern liegt hier eine Form explanativer Interpretation vor, die als solche nicht vollständig überzeugen kann (Typik 7).

Explanative Interpretationsakte (das Interpretandum betreffend)

Ziel der texterklärenden Interpretation ist das Verständlichmachen eines literarischen Textes. Auch hier kommen verschiedene Formen vor. Diese können ausdifferenziert werden, wenn man zwischen argumentativen texterklärenden Mustern (Typik 7) und solchen unterscheidet, die ein Verstehen bekunden (Typik 8). Eine jede explanative Interpretationsaussage beinhaltet zunächst einmal eine (oder mehrere) Interpretationsthese/n, die entsprechend der Zuordnung zur jeweiligen Typik Ergänzungen erfährt, die letztlich den Kern der Textexplikation ausmachen.

Bei Typik 7 wird die Interpretationsthese durch folgende Handlungsschemata ergänzt:

- Analyse (textinterne Zusammenhänge als Argument anführen)
- lokale Informationen verwerten und als Argument nutzen
- Herstellung von Zusammenhängen zwischen einer Interpretationsthese und Artefaktwissen

Es können folgende Beispiele genannt werden:

49 Der Ball steht im Folgenden für den Jungen, denn auch dieser hebt sich von der Masse ab und fühlt sich wohl nicht immer dazugehörig, so wie der Ball sich über die Masse der Köpfe der anderen Kinder befindet („... über die Masse der Köpfe“). [Zeilenangabe] (S11: 49)

74 Jedenfalls werden die Strahlen von Anselmus anthropomorphisiert, da er diese als „Gesandte“ (S. 64 Z. 23) bezeichnet. [gut!] (S1_A: 74)

39 Und die Quartette stehen den Terzetten antithetisch gegenüber [nein!], somit wird der Gegensatz zwischen der Menschheit im Allgemeinen und der Vergänglichkeit dieser wiedergespiegelt. (S8_A: 39)

Kommentar zu Beispiel 1: Der Junge und der Ball werden in Bezug auf gemeinsame Attribute in einen Zusammenhang gestellt. Dabei wird ein argumentatives Sprachmuster umgesetzt und zugleich eine Interpretationsthese formuliert, nämlich die, dass der Junge nicht zur Gemeinschaft der Fußball spielenden Kinder gehöre.

Kommentar zu Beispiel 2: Eine lokale Textinformation¹³⁸ wird an dieser Stelle ausdrücklich als Argument für eine Interpretationsthese angeführt.

Kommentar zu Beispiel 3: Auch wenn die Überlegung des Schülers keine angemessene Grundlage hat, zeigt sich hier ein Muster, wonach Artefaktwissen mit einer Deutung verbunden wird. Der argumentierende Charakter dieses Textauszugs ergibt sich hier nicht aus der Angabe einer Begründung, sondern in der Formulierung einer Schlussfolgerung.

Folgende Handlungsschemata ergänzen die Interpretationsthese bei Typik 8:

- Analyse (textinterne Zusammenhänge - Entfaltung des Textverständnisses)

¹³⁸ Die Textstelle, auf die sich die Interpretation bezieht, sei an dieser Stelle zitiert: „Der Student Anselmus begriff, dass der Geisterfürst mit ihm gesprochen und nun in sein Studierzimmer hinausgestiegen, um vielleicht mit den Strahlen, die einige Planeten als Gesandte zu ihm geschickt, Rücksprache zu halten, was nun mit ihm und der holden Serpentina geschehen solle.“ (E.T.A. Hoffmann 1953/1993/2004, S. 65, Z. 20-25)

- lokale Informationen verwerten/Entfaltung des Textverständnisses
- Herstellung von Zusammenhängen zwischen einer Interpretationsthese und Artefaktwissen

Das folgende Beispiel enthält die ersten beiden Handlungsschemata:

51 Die erste Konfrontation mit den „seltsam verschlungenen Zeichen“ (S. 65 Z. 5) verwirrt Anselmus anfangs. 52 Trotzdem beginnt er nach und nach, [Z] Motive wie Pflanzen und Tiergestalten zu sehen (vgl. S. 65 Z. 4-8). 53 Dadurch wirken die „vielen Pünktchen, Striche und Züge und Schnörkel“ (S. 65 Z. 61) viel lebendiger. 54 Auch sind Pflanzen und Tiergestalten essentiell in der Natur, was auf die Wahrnehmung der Einheit aller Wesen und der Natur anspielt. 55 Anselmus besitzt also die nötige Vorstellungskraft, [...] (S1_A: 51-55)

Das dritte Handlungsschema kann mit diesem Textauszug konkretisiert werden:

15 Hier heißt es „nackte Kieferstämme“. [Sb] [R] 16 Die Kiefer-/stämme [R] wurden [T] also [St] vermenschlicht, was vermutlich das eher negative Denken des Jungens [Gr] widerspiegeln verdeutlichen [Sb] soll_ [Z] wie apstrackt [R] diese Situation für ihn ist. [Was meinst du hier mit „abstrakt“?] (S11_A: 15-16)

Kommentar zu Beispiel 1: Der Interpretationsgedanke beginnt in 51 mit einer Interpretationsthese, dieser folgt im nächsten Satz, 52, die Darstellung textinterner Zusammenhänge, die hier durch die Aufnahme lokaler Informationen umgesetzt werden. In 53 wird eine erneute Interpretationsthese formuliert, die als Schlussfolgerung aus den in 52 thematisierten Informationen kenntlich ist. In 54 werden nun Bezüge zwischen einer Interpretationsthese und alltagsweltlichem Wissen sowie Werkwissen („Wahrnehmung der Einheit aller Wesen und der Natur“) hergestellt, die in 55 zu einer erneuten Interpretationsthese weitergeführt werden. Die Textpassage bekommt vor allem durch den Einbezug einer Textstelle explanative Kraft. Anstelle eines Begründens ist hier vor allem ein Schlussfolgern zu erkennen.

Kommentar zu Beispiel 2: Artefaktwissen fließt in die Interpretationsthese ein, dass die Bäume Spiegel der negativen Denkweise des Jungen seien, insofern die Personifikation der Bäume die Grundlage für den Vergleich zwischen der Außenwelt und der Innenwelt des Jungen bildet.

Eine Sonderstellung in dem bislang dargestellten Kategoriensystem nehmen außertextliche Bezüge ein (Typik 9):

1. Bezüge zwischen einer Interpretationsthese und Kontexten (Alltagswissen)
2. Bezüge zwischen einer Interpretationsthese und Kontexten (Sachwissen)

In Abhängigkeit davon, ob außertextliche Bezüge mit der Darstellung textinterner Zusammenhänge oder mit Informationen, die aus dem Text gewonnen wurden, zusammengeführt werden, stellen sie entweder eine Komponente des behauptenden (Typik 4) oder des erklärenden Handlungsmusters (Typik 9) dar. Folgende Beispiele konkretisieren diese Unterscheidung (die Handlungsmuster vollziehenden Textstellen sind im Kursivdruck hervorgehoben):

Ü 54: Textexterne Zusammenhänge behauptend und erklären herstellen

	behauptend	explanativ
Bezüge zwischen Interpretationsthese und Kontexten (Alltagswissen)	In den Schülertexten befindet sich hierfür kein Beispiel.	34 Anselmus hat bereits viele Eindrücke vom Zimmer gesammelt, als der Archivarius eintritt. 35 Die Wandfarbe des Zimmers ist kein gewöhnliches blau [R]. 36 Es ist azurblau (S. 64 Z. 17), was die Farbe intensiviert. 37 <i>Auch sind alle Möbel, die sich in der Palmbibliothek befinden, mit edlem Material wie Porphyrt und Samt umhüllt.</i> 38 <i>Somit wird dargestellt, dass das Fantastische über dem Gewöhnlichen steht.</i> 39 <i>Normale Möbel werden durch edles Material besonders gemacht.</i> (S1_A: 34-39)
Bezüge zwischen Interpretationsthese und Kontexten (Sachwissen)	50 <i>Palmbäume werden oft als Symbol für alles Paradiesische [R] verwendet, was die Atmosphäre im Zimmer erleichtern soll.</i> (S1_A: 49)	26 <i>In der ersten Strophe geht Andreas Gryphius [A/I] näher auf das Motiv „vanitas“, die Vergänglichkeit ein.</i> 27 Die komplette Strophe eins_[Z] ist zudem eine Beschreibung der Menschen auf die gestellte rhetorische Frage. 28 So beschreibt er die Menschen als „Ein Baal des falschen Glücks“ (V.2), eine Metapher dafür, dass der Mensch nur ein Ball des Lebens ist, ein Ball mit dem gemacht werden kann, <u>was man will [ungeneau]</u> , ein Ball des falschen Glücks, also ein Ball des Unglücks. 29 Er beschreibt die Menschen auch als „ein Irrlicht dieser Zeit“ (V.2) und meint damit, <u>dass die Menschen nicht auf die Welt gehören oder zumindest in dieser Zeit nicht [I].</u> 30 Sie seien nur ein umherirrendes Licht. (S6_A: 26-30)

Die Analyse macht deutlich, dass die Zuordnung einer interpretierenden Überlegung zu einem behauptenden oder explanativen Muster der Interpretation oft gradueller Natur ist und in Teilen auch unterschiedliche Einschätzung erfahren kann. Die konkrete Einordnung hängt maßgeblich von den interpretativen Handlungszusammenhängen ab, in denen Interpretationsaussagen getroffen werden. So kann für alle in die Analyse einbezogenen Schüler*innentexte der Gruppe von L3 gezeigt werden, dass eine ganze Reihe an Themen und interpretatorischen Zugängen bereits im Unterricht Thema gewesen sein müssen, insofern die Kommentare der Lehrkraft erkennen lassen, dass sie sich auf bekannte Themen und Erwartungen bezieht (vgl. Abschnitt 6.4).

Obwohl die Kategorienzuordnung zu einzelnen Auszügen aus den Interviews im Detail sicher diskutiert werden kann, lassen sich aufgrund der Kodierungen dennoch allgemeine Tendenzen erkennen, etwa, ob ein Aufsatz eher behauptender oder erklärender Natur ist und welche Handlungsschemata mehrheitlich vollzogen werden. Bei der Bewertung der Befunde ist außerdem zu berücksichtigen, dass Interpretationstexte bestimmten Aufbaumustern folgen. Textbezüge werden in der Regel nicht in der Einleitung, in der Hinführung zur Textstelle, in der Inhaltsangabe oder im Schluss der Interpretation gefordert.

Im Zuge der Analyse der Schüler*innentexte hat das Kategoriensystem in wichtigen Punkten Erweiterungen erfahren. Dies betrifft zunächst die Bildung von Unterkategorien für die beiden Kategoriengruppen „Analyse (textinterne Zusammenhänge als Argument anführen)“ und „Analyse (textinterne Zusammenhänge-Textverständnis entfalten)“, die sich hier deshalb als sinnvoll erwiesen hat, weil so die Hinsichten, in denen textinterne Zusammenhänge zur Darstellung gebracht werden, einer genaueren Beschreibung unterzogen werden können:

- Gesprächsanalyse
- Wortkonnotationen
- Ort/Zeitgestaltung
- Textabschnitte
- Verweisungsmodi
- sprachliche Gestaltung
- Erzählinstanz
- Figuren/Figurenkonstellation

Weiterhin wurden die Kategorien „lokale Informationen verwerten und als Argument nutzen“ und „lokale Informationen verwerten (Textverständnis entfalten)“ ergänzt, um Bezüge zu Textinformationen zu erfassen. Im Zuge der Analyse der Schüler*innentexte ist deutlich geworden, dass zahlreiche Interpretationsthesen Formulierungen verwenden, die weder in einem Zusammenhang mit Beobachtungen am literarischen Text noch mit Kontextualisierungen stehen, sondern eher Ausdruck eines erworbenen Wissens über ein literarisches Werk zu sein scheinen. Dass solche Interpretationsaussagen in den Aufsätzen insbesondere bei der Interpretation von Auszügen aus Ganzschriften vorkommen, ist plausibel, findet die Textproduktion in der Regel doch zu einem Zeitpunkt statt, in dem die Textrezeption bereits weit vorangeschritten ist und Lernende durch den Unterricht, die häusliche Lektüre, die Rezeption von Sekundärtexten usw. Makropositionen des Textverstehens ausgebildet haben. Die Genese eines solchen Wissens kann über die Analyse von Interpretationstexten nicht nachvollzogen werden, und überhaupt diesen Anspruch erheben zu wollen, würde bedeuten, die für meine Arbeit wichtige Unterscheidung von Rezeptionsprozess und kommunikativer Äußerung aufzugeben. Gleichwohl ist es interessant, auch in dieser Hinsicht die vorkommenden Handlungsschemata zu erfassen, weil davon auszugehen ist, dass sie nicht nur die inhaltliche Dimension eines Interpretationstextes prägen, sondern auch dessen kommunikativen Charakter. Ein Beispiel für die Kategorie „Bezüge zwischen einer Interpretationsthese und Werkwissen herstellen“ ist folgender Textauszug aus dem Aufsatz von S1:

44 Es bildet die zentrale Prüfung von Anselmus, ob er wirklich in der Lage ist, „alle Wunder einer höheren Welt“ (S. 63 Z. 8) zu verstehen und letztendlich nach Atlantis zu kommen. (S1_A: 44)

Mit „es“ bezieht sich die Schreiberin auf das Kopieren der Schriften des Archivarius. Zwei Makropositionen sind in dieser kurzen Aussage erkennbar, die sich nicht aus dem Verstehen der konkret zur Interpretation zu bringenden Textstelle ergeben: 1. Anselmus muss eine Prüfung bestehen, um 2. eine bestimmte Entwicklung zu nehmen. Dieses Wissen über die Thematik des Werks scheint an dieser Stelle einbezogen zu sein. Welche Relevanz die neue Kategorie hat und wie sie in der Summe

der Analyseergebnisse zu bewerten ist, wird in Abschnitt 6.4.7 Thema sein, in dem ich die Ergebnisse dieses Kapitels zusammenfasse.

Wertende Interpretationsakte (das Interpretandum betreffend)

Wenige der Interpretationsaussagen gewinnen evaluativen Charakter, indem sie mit einem wertenden Aspekt verbunden werden. Als Interpretationsaussagen unterscheiden sich diese von den in den Interviews recht häufig vorkommenden Wertungen einzelner Aspekte literarischer Texte (vgl. hierzu Fallanalysen).

Verweisungsmodi, Modalisierungen, Relativierungen

Die Darstellung der relevanten Kategorien in diesem Bereich habe ich bereits in Bezug auf die von den Lehrkräften in den Interviews getätigten Interpretationsaussagen erläutert. Daher verweise ich an dieser Stelle auf Abschnitt 5.3.5.

6.3.6.2 Exemplarische Fallanalyse (S1)

Die folgende exemplarische Fallanalyse ist als Ergänzung zu den bereits vorgebrachten Ergebnissen für den Aufsatz von S1 zu verstehen. Der Aufsatz zeigt folgende Struktur:

- Einleitung: A: 1f.
- Hinführung zur Textstelle: A: 3-14
- Inhaltsangabe: A: 15-29
- Hauptteil: A: 30-94
- Schluss: A: 95-99

Ü 55: S1 Handlungsschemata und Interpretationshandlungen im Hauptteil

Z.	Kategoriengruppe	Unterkategorie	K (A: 30-94)
1	Handlungsschemata	Erläuterung des Interpretaments (Alltagswissen)	4 K
2		Inhaltswiedergabe	11 K
3		Interpretationsthese formulieren	40 K
4		Textelemente benennen	4 K

Ü 55: S1 Handlungsschemata und Interpretationshandlungen im Hauptteil

Z.	Kategoriengruppe	Unterkategorie	K (A: 30-94)
5	Handlungsschemata	lokale Informationen werden als Argument angeführt	3 K
6		lokale Informationen verwerten (Textverständnis entfalten)	8 K
7		Analyse (textinterne Zusammenhänge-Textverständnis entfalten) • Erzählinstanz	1 K
8		Bezüge zwischen Interpretationsthese und Artefaktwissen	2 K
9		Bezüge zwischen einer Interpretationsthese und Kontexten (Sachwissen) herstellen	1 K
10		Bezüge zwischen einer Interpretationsthese und Kontexten (Alltagswissen) herstellen	2 K
11		Bezüge zwischen einer Interpretationsthese und Werkwissen herstellen	11 K
12	Illokutionen	behauptend - Thema ist das Interpretandum • mit Zitat • mit Textbeleg • ohne Textbeleg	3 K 5 K 15 K
12		den Sinn des Interpretandums erklären	6 K

Übersicht 55¹³⁹ stellt die Ergebnisse der Kodierung zusammen. Im Hauptteil des Aufsatzes kann interpretierendes Handeln erkannt werden, das sich wie folgt näher beschreiben lässt:

- Erkennbar sind behauptende und texterklärende Handlungsmuster des Interpretierens. Dabei besteht ein Schwerpunkt in den behauptenden Mustern, wobei jedoch zu bedenken ist, dass texterklärende Handlungsmuster oftmals mehrere Handlungsschemata umfassen. Der Aufsatz hat damit insgesamt durchaus eine gewisse explanative Kraft.

¹³⁹ In die Übersichten werden auf der untersten Kategorienebene nur tatsächlich erfasste Kategorien aufgeführt. Für eine Fragestellung relevante Kategorienbereiche werden hingegen immer in die Übersichten aufgenommen. Konnten für diese keine Kategorien erfasst werden, wird dies mit dem Vermerk „KK“ (=keine Kodierung) gekennzeichnet.

- Innerhalb des erklärenden Handlungsschemas ist ein Fokus auf der Darstellung des Textverständnisses zu erkennen. Argumentative Muster sind dennoch in Ansätzen vorhanden.
- Konkrete Bezüge zu Informationen, die der Text gibt, werden in insgesamt elf Fällen mit Interpretationsthese verbunden. Auch hier zeigt sich ein Fokus auf dem texterklärenden Muster (vgl. Ü 55, Z. 5f.).
- Bei den Wissensbezügen ist ein eindeutiger Schwerpunkt auf dem Werkwissen zu vermerken (elf Kodierungen), d. h. die Schreiberin hat an die zu interpretierende Textstelle zahlreiche Makropositionen herangetragen, die sie im Aufsatz selbst weder entwickelt noch argumentativ stützt. Diesem Befund entspricht die Formulierung zahlreicher Thesen im behauptenden Interpretationsmodus. Der Bezug zu Werkwissen ist für die vorgelegte Deutung etwa gleich relevant wie die Aufnahme und weitere Verarbeitung von lokalen Informationen.
- Artefaktwissen wird an wenigen Stellen in die Interpretation einbezogen, jedoch nur zwei Mal zur Interpretation genutzt.
- Weitere Kontexte spielen für die dargelegte Deutung kaum eine Rolle (vgl. Ü 55, Z. 9f.).

Weiter eingehen möchte ich auf den Umstand, dass für eine Vielzahl von Interpretationsthese kaum erkennbar ist, welche Textinformationen das Textverständnis prägen, weil diese Textbezüge von der Schülerin nicht ausformuliert werden. Ein Beispiel hierfür ist folgende Aussage:

88 Es ist, als könnte Anselmus Serpentina's wahres Wesen erkennen, in ihr Innerstes blicken. 89 Nichtsdestotrotz gehört sie für ihn der fantastischen Welt an (vgl. „entgegenschwebte“ S. 66 Z. 17). [Beachte hier auch die wörtl. Rede Z. 9, 12 (Dialoganalyse) und den Gebrauch der Komparative und Superlative (Z. 4, 13, 14) sowie den Vergleich in Z. 13.] (A: 74f.)

Der Interpretation der Schülerin zufolge hat Serpentina für Anselmus fantastische Züge, obwohl er ihr Innerstes erkennt und sie damit – so könnte man den Gedanken der Schülerin vielleicht präzisieren – eine hohe Realität für ihn hat. Es kann vermutet werden, dass das Verb „entgegenschweben“ für S1 etwas mit Fantastik zu tun hat. Ausdrücklich formuliert sie die Überlegung aber nicht aus. Nimmt man den weiteren

Kontext der Aussagen in den Blick, ergibt sich folgendes Bild: Schon in der Hinführung zur Textstelle wird etwa das Thema der verschiedenen Welten, die in der Erzählung ausgestaltet werden, deutlich, als die Schülerin schreibt:

8 Somit erhält Anselmus durch ihren Vater Zugang zu Serpentina und gleichzeitig in die fantastische Welt, denn Serpentina und der Archivarius gehören dieser wunderbaren Welt an und unterstützen Anselmus [$\sqrt{\quad}$ → Warum? Welches Ziel verfolgt der Archivarius? Gehe hier noch etwas genauer auf die Binnenerzählung ein!] während seiner Entwicklung.* 9 (*Wichtig ist auch, dass Anselmus Serpentina in der Spiegelung des Goldenen Topfes, der die tiefsten Wünsche zeigt, gesehen hat. 10 Damit hat er dem Archivarius gezeigt, dass er Serpentina wirklich liebt.) 11 Auf der anderen Seite hat sich Veronika, die Tochter von Anselmus' Freund Paulmann, ebenfalls in Anselmus verliebt. 12 Allerdings gehört Veronika zur einfachen [realistischen] bürgerlichen Welt. (A: 8-12)

Die Textpassage entfaltet Teile der Figurenkonstellation. Serpentina und ihr Vater werden der fantastischen Welt zugeordnet, Veronika hingegen der bürgerlichen. In der Ausführung scheint die Schülerin auf ein für sie womöglich selbstverständliches Wissen zurückzugreifen, weder findet eine weitere Erklärung noch eine Argumentation für die dargelegte Figurenkonstellation statt. Die Handlungsmuster entsprechen an dieser Stelle im Aufsatz der Funktion der Einordnung der Textstelle in eine Handlung, wonach ein zu interpretierender Textauszug unter interpretatorischen Gesichtspunkten „Einordnung“ erfahren soll. Der Kommentar der Lehrkraft legt nahe, dass im Unterricht über die Figurenkonstellation und die Ziele der einzelnen Figuren gesprochen worden ist und die Schülerin dabei Werkwissen ausgebildet hat. Schließlich greift L3 die Themen auf und fordert hierzu weitere Überlegungen ein.

Eine weitere Textstelle im Aufsatz thematisiert erneut, dass die Erzählung verschiedene Welten ausgestaltet:

30 Bei dem Werk von E.T.A. Hoffmann handelt es sich um ein Wirklichkeitsmärchen, da es typische Merkmale eines Volksmärchens aufweist [Log/Bg → der Kausalsatz liefert noch nicht die Begründung für die im HS erhobene These, daher darf er hier nicht durch einen Punkt beendet werden, sondern nur mit dem nächsten Satz verbunden werden.] 31 Dennoch zeigt es Elemente der realen Welt, die mit Elementen

der fiktiven Ebene verbunden werden. 32 Somit stehen Realität und Fantasie immer im inhaltlichen Zusammenhang. (A: 30 ff.)

Auch hier werden behauptende Interpretationsaussagen gemacht, die in Form einer Begründung aufeinander bezogen werden. Über den Begriff des „Wirklichkeitsmärchens“ ist erkennbar, dass in die Überlegungen der Schülerin Textsortenwissen eingeflossen ist. Das Reale und das Fantastische schlage sich in dieser Kunstform, dem „Wirklichkeitsmärchen“, nieder. So zeigt sich auch an dieser Stelle, dass Makropositionen die Textwahrnehmung erheblich steuern und mitunter dazu führen, dass die Überlegungen selbst keine Explikation oder Argumentation mehr erfahren.

Für den Aufsatz von S1 betrifft dieses Phänomen alle auffindbaren Interpretationshinsichten. Hier sind zu nennen:

- die Dichotomie zwischen einer bürgerlichen und einer fantastischen Welt und ihr Verhältnis zueinander
- die Entwicklung des Anselmus zu einem Dichter, die durch das Bestehen zentraler Prüfungen markiert wird
- Aspekte einer romantischen Philosophie (Stichwort: „Einheit aller Wesen“)
- die Relevanz des Goldenen Topfs

Die Lehrkraft nimmt in diesem Zusammenhang zumindest eine steuernde Funktion ein, was an einem weiteren Beispiel gezeigt werden soll. Zum Thema der Entwicklung des Anselmus schreibt die Schülerin:

44 Es bildet die zentrale Prüfung von Anselmus, ob er wirklich in der Lage ist, „alle Wunder einer höheren Welt“ (S. 63 Z. 8) zu verstehen und letztendlich nach Atlantis zu kommen. 45 Im Monolog vom [des] [A] Archivarius warnt er Anselmus auch vor Fehlern. 46 Damit würde er die Prüfung nicht bestehen. (A: 44ff.)

Der Gedanke, Anselmus müsse eine Prüfung bestehen, wird später erneut aufgegriffen:

83 So ist es Anselmus möglich, die Überschrift auf der Pergamentrolle sicher zu deuten. [:] [Z] 84 „Da ertönte ein starker Dreiklang heller Kristallglocken“ (S. 66 Z. 8f). 85

Das ist das Signal von Anselmus bestandener Prüfung und als Lohn erscheint Serpentina, nach der er sich gesehnt hat. (A: 83ff.)

Es zeigt sich: Die Schülerin setzt den Gedanken, Anselmus müsse eine Prüfung bestehen, bereits voraus. Dieser selbst ist nicht Gegenstand der Argumentation. Nicht zuletzt formuliert die Schülerin in der Hinführung zum Interpretationsteil auch eine Überlegung, in die sich der Gedanke, Anselmus müsse eine Prüfung ablegen, sinnvoll eingliedern lässt:

15 Die vorgegebene Textstelle ist die zentrale Stelle in der Entwicklung von [des] [A] Anselmus vom Tollpatsch (1. Vigilie) zum Dichter (8. Vigilie)! [endgültig wird er erst in der 9. Vigilie zum Dichter] [Warum? Hier fehlt eine kurze Erklärung und ein Verweis auf S. 72/Z. 1-10] [Zshg] (A: 15)

In die Überlegung, die Figur mache eine Entwicklung durch, lässt sich der Gedanke einer Prüfung gut einordnen. Die Kommentare der Lehrkraft in der soeben zitierten Textstelle lassen erneut und verstärkt vermuten, dass das Thema der Entwicklung der Figur Anselmus Unterrichtsgegenstand war und dass dabei ein Konsens bezüglich seiner Deutung gewonnen worden ist, der in der Leistungssituation als zu formulierender Gedanke verbindlich eingefordert wird. Auf diesen bezieht sich die Lehrkraft dann in ihrem ausführlichen und detaillierten Vermerk.

Ü 56: S1 Verweisungsmodi, Relativierungen und Modalisierungen

Z.	Kategoriengruppe	Unterkategorie	K (gesamte A)
1	Verweisungsmodi	Y -> Z • macht deutlich	2 K
		YYY -> Z • es thematisiert • gilt als	2 K 1 K
2	Modalisierungen	- - -	KK
3	Relativierungen	„ich finde“	2 K

Angesichts der vielen Interpretationsthesen fällt das geringe Vorkommen der sprachlichen Kennzeichnung einer Distanz von Erst- und Zweitbedeutungen auf. Dieser Befund korrespondiert mit der hohen

Relevanz von Werkwissen. Trotz der in wenigen Fällen vorkommenden Relativierungen sind damit kaum Vorstellungen der Ambiguität von Interpretation zu erkennen.

6.4 Schüler*innengruppe L3 (H_Land)

Ü 57: Schüler*innengruppe L3 (H_Land)

Z.	Teilnehmende Schüler*innen	Interviewlänge	Thema des Interpretationsaufsatzes	erreichte Note	Klassenstufe
1	S1, weiblich	23:25 min	E.T.A. Hoffmann, <i>Der goldne Topf</i> , Vigilie 8	13 NP	11
2	S2, männlich	22:39 min	E.T.A. Hoffmann, <i>Der goldne Topf</i> , Vigilie 8	08 NP	
3	S3, weiblich	18:16 min	E.T.A. Hoffmann, <i>Der goldne Topf</i> , Vigilie 8	07 NP	
4	S4, männlich	17:00 min	E.T.A. Hoffmann, <i>Der goldne Topf</i> , Vigilie 6	05 NP	
5	S5, männlich	13:27 min	E.T.A. Hoffmann, <i>Der goldne Topf</i> , Vigilie 8	05 NP	

6.4.1 Die Aufgabenstellung

Die Aufgabenstellung für den Interpretationsaufsatz lautete:

Interpretiere die Textstelle; beziehe das für das Verständnis Wesentliche aus der vorangegangenen Handlung ein.

Zwei Textstellen wurden den Schüler*innen zur Wahl gestellt:¹⁴⁰

- e) E.T.A. Hoffmann, *Der goldne Topf*, Vigilie 8, S. 64, Z. 16 - S. 66, Z. 17
- f) E.T.A. Hoffmann, *Der goldne Topf*, Vigilie 12, S. 98 - S. 100, Z. 4

S4 schrieb die Klausur zu einem späteren Zeitpunkt. Er bearbeitete unter gleicher Aufgabenstellung eine Textstelle aus Vigilie 6 (S. 52, Z. 28 - S. 55, Z. 3).

¹⁴⁰ Die Stellenangabe bezieht sich auf die Reclam-Ausgabe (vgl. Literaturliste).

Die Aufgabenstellung entspricht im Wortlaut dem ersten Teil der Aufgabenstellung des Aufgabentyps I im Abitur Baden-Württembergs bis einschließlich dem Abiturjahrgang 2020. Den zweiten Teil der Aufgabenstellung im Abitur bildet eine Vergleichsaufgabe, die in dieser Klausur nicht gestellt wurde. Auch diese Aufgabenstellung ist zweigliedrig, insofern sie eine dem Interpretationsteil vorausgehende Darstellung relevanter Informationen und Handlungsschritte einfordert. Dem Modus nach sollen die Schüler*innen Inhaltsangaben verfassen und damit bereits auch interpretierende Aussagen treffen.

6.4.2 Die Schülerin S1

6.4.2.1 Interview

Ü 58: S1 - Untersuchungsfragen 1 und 2

Z.	Kategoriengruppe	Unterkategorie	K
1	Wissen	Artefaktwissen <ul style="list-style-type: none"> • Figuren/Figurenkonstellation • „Stilmittel“/„sprachliche Auffälligkeiten“ 	3 K: 64, 94, 96 1 K: 60
Prozessdimension der Interpretation			
2	Gruppe 1	---	KK
3	Gruppe 2	analysieren/Analyse	1 K: 36
4	Gruppe 3	Denkfigur: Der Text als Behälter	1 K: 90
5		Denkfigur: Der Text als Vordergrund	1 K: 36
6		Denkfigur: Dem Text etwas ihm Fremdes zuschreiben	1 K: 36
7	Gruppe 4	Textelemente benennen und untersuchen (Artefaktwissen)	1 K: 60
8		textimmanente Zusammenhänge herstellen (analysieren)	2 K: 64, 96
Handlungsdimension der Interpretation			
9	Illokutionäre Interpretationshandlung (Metaebene)	spricht über erklärende Interpretation	1 K: 68

Ü 58: S1 - Untersuchungsfragen 1 und 2

Z.	Kategoriengruppe	Unterkategorie	K
10	Zielgröße der Interpretation	die Intention der Autorin/des Autors erfassen	3 K: 42, 46, 68
11		„was damit gemeint sein könnte“	1 K: 38
12	Operatoren des Handelns	eine Deutung erklären	1 K: 90
13		eine Deutung begründen	2 K: 38, 50
14	Geltungsaspekte	„Interpretation ist die eigene Auffassung von einer Sache.“	1 K: 34
15		Interpretation als Meinung	4 K: 42, 44, 46, 50
16		„Lösung“/„Antwort“	1 K: 50

S1 trennt zwischen einer schulischen und einer privaten Interpretationspraxis. Gegen Ende des Interviews wird offensichtlich, was sich vorher in einzelnen Aussagen bereits andeutete (vgl. 42, 46). So sagt sie in ihrer Antwort auf die Frage, wodurch sie die Aufgabenstellung „Interpretiere den Text“ erfülle:

S1: [...] Also ich muss den Text auf jeden Fall durchlesen (Lachen), und (.) ich muss den verstehen, wie der aufgebaut ist, erstmal, und was der Inhalt ist, und interpretieren heißt, finde ich, in der Aufgabenstellung in der Schule immer, seine eigene Meinung sagen, also nicht Meinung, aber (.) eigene Erklärung, wieso das jetzt hier so geschrieben ist, und dann noch, wie der Autor das in die (.) bewusst gemacht hat. (68)

Verschiedene Vorstellungen werden in dieser Aussage kombiniert: Der Gedanke der Texterklärung wird verbunden mit der produktionsästhetischen Arbeit von Autor*innen am Text. Deutung wird wesentlich auf diese bezogen. Zugleich schreibt S1 dieser Tätigkeit mit der Formulierung „eigene Erklärung“ einigen Spielraum zu, trennt jedoch dieses Verfahren der schulischen Interpretation von der „eigene[n] Meinung“:

S1: Also, Interpretation für mich ist halt die eigene Auffassung von einer Sache, also, wie ich sie mit meinen Augen subjektiv sehe und was ich mir halt dabei denke. (34)

An dieser Stelle definiert S1 Interpretation als etwas Subjektives, von dem sie sich zugleich bewusst ist, dass man mit dem Interpretieren manchmal über das Ziel hinausschießt, insofern man, wende man den Begriff auch auf alltägliche Kommunikation an, Gesprächspartnern etwas unterstellen könne, was diese gar nicht gemeint hätten (vgl. 36). Sehr implizit taucht hier der Text als Bezugsgröße auf. Der Sprachgebrauch S1s entspricht dieser am lesenden Subjekt orientierten Konzeptionalisierung der Interpretation. So verwendet sie etwa den Konjunktiv II, um die Vielfalt von Deutungen auszudrücken, und spricht beispielsweise davon, dass man überlege, „was damit alles gemeint sein könnte“ (38, 42, 44). Weiterhin benutzt sie Metaphern wie „reininterpretieren“ (36) und „was hinter den Sachen noch steckt“ (36), um ihrer Freude an einem solchen subjektiv verstandenen Interpretieren Ausdruck zu verleihen.

In Bezug auf ein persönliches Interpretationsverständnis wird zunächst nicht deutlich, ob und wie S1 den operativen Umgang mit Literatur weiter ausdifferenziert. Der Nachvollzug von Kommunikation und Figurenverhältnissen, der verstehende Umgang mit dem Handeln von Figuren, ist für sie aber wichtig und zeigt sich schon zu Anfang, als sie den Interpretationsbegriff auf die alltägliche Kommunikation überträgt (vgl. 36). Im Zusammenhang mit dem Aufsatz nennt sie dann verschiedene Strategien mit dem Text, die anzeigen, dass sie den Umgang mit literarischen Texten durchaus als methodisch steuerbaren Prozess begreift. Hier nennt sie „Stilmittel herausfinden“ (60), das Verhalten von Figuren gegenüber anderen Figuren (vgl. 62), die Beziehung zwischen Figuren (vgl. 64), die Entwicklung von Figuren (vgl. 64) sowie den Aufbau des Textes (vgl. 68). Es sind die Figuren und ihr Verhalten, zu denen S1 einen besonderen Bezug gewinnt. Durch diesen fühlt sie sich als lesendes Subjekt einbezogen (vgl. 36).

Im Rahmen dieses vom Subjekt ausgehenden Interpretationsverständnisses macht sich S1 wohl wenig Gedanken über mögliche Grenzen der Interpretation. Doch auch auf andere Weise stellt sie die Geltungsfrage nicht, obwohl schulische Interpretation der freien Meinung in ihrer Wahrnehmung deutliche Grenzen zu setzen scheint. Hierauf wird, vor allem in Bezug auf die Wahrnehmung des Interpretationsgesprächs durch die Schülerin, zurückzukommen sein. S1 scheint diesem Umstand insgesamt aber keine ausdrückliche Bedeutung zuzumessen.

Interessant ist dennoch eine Aussage, die sie fast am Ende des Interviews trifft und die sich auf ihre zukünftige Lesepraxis bezieht. S1 geht nämlich davon aus, dass sie nach der Schule nicht mehr oft literarische Texte lesen wird:

S1: Weil ich halt auch Schwierigkeiten damit und (.), ja, bei normalen Texten ist halt so, ich lese es mir dann mehrmals durch (.) und dann verstehe ich auch wirklich, was die damit meinen, also (.) Figurenkonstellation ist halt, das finde ich etwas anderes als Textverständnis, weil das ist auch einfach eine andere Ebene. Also Textverständnis, das ist für mich da drunter, dass, dass wenn ich es lese auch im Nachhinein sagen kann, was jetzt genau gemeint war. Und Figurenkonstellation ist ja für mich einfach die Vorstellung dieser Verknüpfungen innerhalb von diesem Text. Also ich weiß nicht, wie ich es sonst erklären soll, aber es fällt mir halt, das eine fällt mir leichter als das andere. (96)

Zunächst einmal zeigt S1 hier ein Verständnis verschiedener Ebenen der Interpretation und durchaus eine komplexe Selbstwahrnehmung. Auffallend ist aber die Formulierung „was jetzt genau gemeint war“, die nicht zu ihrem Ansatz passt, dass Interpretation subjektiv ist, weil sie die Eindeutigkeit der Interpretation impliziert. Was könnte sich hier spiegeln? Das Bewusstsein, dass Interpretation doch Grenzen hat? Jedoch ist die Annahme von Grenzen der Interpretation nicht deckungsgleich mit der Auffassung, dass es nur eine mögliche Deutung geben kann.

Untersuchungsfragen 3 und 4: Die ambivalenten Zugänge der Schülerin zur Interpretation können auch in ihren Aussagen zum Interpretationsgespräch erkannt werden. Zunächst ganz allgemein danach gefragt, was die Klasse beim Interpretieren im Unterricht mache, zeichnet sie ein Bild des Unterrichts, dessen Kern in einem offenen Austausch besteht. Sie sagt:

S1: Also, wir kriegen eine Vorlage, und (.) je nachdem, eigentlich immer unterschiedlich, also entweder wir teilen unsere Gedanken spontan direkt so (.) der Klasse mit, oder dem Kurs, oder wir schreiben es halt auf und tragen es danach vor. Und dann vergleichen wir auch mal so, „Wie, meint ihr, könnte man das sehen?“, oder „Wie ist eure Auffassung dazu?“ oder „Wie ist, hat der Autor das gemeint?“ (..). Ja, wir vergleichen ja auch vor allem viel. (42)

Die ersten beiden von der Schülerin aus dem Unterricht zitierten Fragestellungen implizieren, dass der Unterricht das offene Gespräch über verschiedene Deutungen ermöglicht. Nicht nur verwendet die Schülerin etwa den Konjunktiv II, der die Auffassung anzeigt, dass Deutungen in einer Vielzahl möglich sind, sondern auch das Wort „Auffassung“, das Interpretation als Meinung qualifiziert (vgl. dazu auch 44). Nicht in dieses Muster passt allerdings die dritte der genannten Fragen, weil sie die*den Autor*in als Bezugsgröße definiert. Dann, direkt nach dem Unterrichtsgespräch gefragt, führt S1 weiter aus:

S1: (.) Ich würde sagen, Lehrer sind so ein bisschen Wegweiser, und so, die uns den kleinen Anschubs geben, und wir sind die, die praktisch, aber selbstständig trotzdem, noch dahin kommen müssen. (.) Und Interpretation ist eigentlich, also, was ich vorher gesagt, so was Eigenständiges, aber im Deutschunterricht ist halt auch noch ein bisschen was anderes. Also wenn zum Beispiel „nach Interpretation des Autors“ gemeint ist, dann gibt es ja (.) dann gibt es auch mal ein Falsch, das es sonst halt nicht geben würde, und um halt, um das zu vermeiden, ist der Lehrer halt da, um uns halt im Notfall noch auf den richtigen Weg zu schieben. (46)

Zunächst einmal wird aus dieser Aussage ersichtlich, dass S1 im Rahmen ihres nicht-schulischen Interpretationsverständnisses deshalb keine Grenzen der Geltung thematisiert, weil sie für diese tatsächlich keine annimmt. Weiterhin verbindet sie die Geltungsfrage für die schulische Interpretation hier ausdrücklich mit dem Rückbezug auf die*den Autor*in. Es sei eine letzte Antwort zum Interpretationsgespräch zitiert, weil sie zeigt, wie differenziert S1 wahrnimmt und wie sich das Gespräch laut ihren Aussagen mit zunehmendem Verlauf wandelt:

S1: (.) Also wenn es jetzt zum Beispiel jetzt ganz viele unterschiedliche Meinungen gibt, oder auch wenn mehrere Meinungen oftmals wiederholt werden mit anderen Begründungen, dann fragt uns die Lehrerin auch mal: Würdet ihr jetzt der Schülerin, dem Schüler da zustimmen und warum? Bevor wir halt die richtige Lösung herausarbeiten. Und damit wir halt nur zwei-, eigene Meinung auch vertreten, unsere Sicht erstmal so festhalten, bevor wir dann sagen, o.k., warum ist es so und warum ist es dann doch nicht so, wie es dann wirklich ist. (50)

Als Leser*in dieser Aussage fragt man sich, welche Rolle die individuelle Deutung und die Argumentation für dieselbe haben, wenn am Ende des

Unterrichts doch ein Ergebnis steht, „wie es dann wirklich ist“. Literaturinterpretation führt, folgt man der Darstellung von S1, nach und nach zu einer Vereindeutigung des literarischen Textes. Welche Rolle die*der Autor*in hierbei spielt, kann nicht vollständig aufgeklärt werden, weil die Schülerin ihn in der letzten Aussage nicht einbezieht. Er scheint aber den Gradmesser für die Gültigkeit einzelner Aussagen darzustellen. Angesichts der von der Schülerin dargestellten Unterrichtserfahrung verwundert es, dass sie die Suche nach der „richtigen“ Lösung nicht zurückweist.

Auch im Zusammenhang mit dem Interpretationsaufsatz taucht der*die Autor*in als Bezugsgröße auf. Wie schon zitiert, versteht die Schülerin ihre Aufgabe darin zu erklären, wieso er*sie den literarischen Text auf eine bestimmte Weise geschrieben hat (vgl. 68). Sie nimmt den Aufsatz insgesamt nicht als eine Textsorte wahr, mit der eine Gestaltungsaufgabe einher geht.

Untersuchungsfrage 5: S1 spricht im Interview ausführlich über das im Unterricht gelesene Drama *Faust I*. Sie formuliert hier verschiedene behauptende Aussagen, die das Verhältnis der Figuren und die Entwicklung der Figuren betreffen (vgl. 24). Diese Themen bestätigen ihre Selbstwahrnehmung, wonach sie über die Figuren Zugänge zu literarischen Texten erhält. Dabei ist ihre Darstellung, obgleich im Kern behauptend (weil keine Begründungsarbeit am Text stattfindet), auch argumentativer Natur. Insgesamt drei Mal beginnt sie mit der eine Begründung angehenden Subjunktion „weil“, in allen drei Fällen führt sie tatsächlich Begründungen aus, indem sie eine weitere Interpretationsthese formuliert (vgl. 24). In einem dieser Fälle wird die Analyse textinterner Zusammenhänge erkennbar im Sinne einer Argumentation angeführt (vgl. ebd.). Ihren thesenhaften Äußerungen entspricht auch der Verweisungsmodus, wonach vielen Textelementen mittels der Formulierung „geht es um“ ein Interpretationsgedanke zugewiesen wird (vgl. 6 und 24). Für die privat und in der Schule gelesenen Texte gibt es bezüglich der Handlungsschemata keine Unterschiede. Jedoch fällt auf, dass die Schüler*in ausführlich über *Faust I* spricht.

6.4.2.2 Interpretationsaufsatz

Vgl. Abschnitt 6.3.6.2

6.4.2.3 Zusammenhänge zwischen dem Interview und dem Interpretationsaufsatz

Im Interview beschreibt die Schülerin die Figuren, ihre Konstellationen und ihre Entwicklung als den zentralen Zugang zum Verständnis eines literarischen Textes. Figuren und ihre Entwicklung stellen auch den thematischen Kern der behauptenden Interpretationsaussagen zu *Faust I* dar. Ein Zusammenhang mit ihrem Aufsatz ist insofern zu erkennen, als sie auch hier einen Schwerpunkt auf die Entwicklung von Anselmus und auf die Figurenkonstellation legt.

Die Analyse des Interviews erweist zudem, dass S1 die Geltungsfrage nicht formuliert. In seinem Verlauf zeigt sich weiterhin, dass sie unterrichtlich erarbeitete Ergebnisse nicht in Frage stellt. Dies fällt mit der auffallend hohen Anzahl an Textstellen in ihrer Klausur zusammen, in die eine Art Werkwissen eingeflossen ist, sowie mit dem eher behauptenden Charakter ihres Aufsatzes. Die Verweisungsmodi lassen eine Vereindeutigung von Interpretation erkennen.

6.4.3 Der Schüler S2

6.4.3.1 Interview

Ü 59: S2 - Untersuchungsfragen 1 und 2

Z.	Kategoriengruppe	Unterkategorie	K
1	Wissen	- - -	KK
Prozessdimension der Interpretation			
2	Gruppe 1	- - -	KK
3	Gruppe 2	- - -	KK
4	Gruppe 3	Denkfigur: Der Text als Behälter	1 K: 54
5		Denkfigur: Der Text als Oberfläche	1 K: 92
6		Denkfigur: Interpretation als schwere Kost	1 K: 34
7	Gruppe 4	Vorstellungen aktivieren	1 K: 82

Ü 59: S2 - Untersuchungsfragen 1 und 2

Z.	Kategoriengruppe	Unterkategorie	K
Handlungsdimension der Interpretation			
8	Illokutionäre Interpretationshandlung (Metaebene)	- - -	KK
9	Zielgröße der Interpretation	die Intention der Autorin/des Autors erfassen	1 K: 48
10	Operatoren des Handelns	eine Deutung begründen (argumentieren)	3 K: 52, 54, 68
11	Geltungsaspekte	Interpretation als Meinung	1 K: 68
12		Interpretation besteht in der Erarbeitung von „Stoff“.	2 K: 34, 64
13		„richtige“ Antwort/Deutung	1 K: 64

S2s Interpretationsverständnis lässt Auffassungen in drei relevanten Hinsichten erkennen: Zunächst wird deutlich, dass er ein allgemeines operatives Verständnis der Interpretation anwendet, wonach mit einem Text bestimmte Dinge getan werden können. Er spricht zunächst negativ wertend davon, dass man bei seinem gegenwärtigen Deutschunterricht im Unterschied zu seinem vorherigen die Literatur „jetzt explizit einmal halt [durchkaut]“ (34). Zugleich lobt er den Unterricht damit, weil er den „Stoff [...], den man braucht“ (34), jetzt eben erarbeite. Er erlebt nun positiv, dass man mit literarischen Texten auf eine bestimmte Weise umgehen kann. Im ersten Teil des Interviews spezifiziert S2 dies jedoch nicht genauer. Erst im Zusammenhang mit dem Interpretationsaufsatz sind Hinsichten erkennbar, die die Textrezeption auch als ein Darzustellendes genauer benennen:

S2: [...] Also das Interpretieren an sich (.), in Textstellen, so nur seine Fantasie ein bisschen spielen lassen, da hat man schnell was, was man hinschreiben kann. Was dann schwieriger wird, wenn man Richtung sprachliche Analyse geht, warum er jetzt hier die Stilmittel verwendet hat und da die und warum er jetzt (.) so angefangen hat und nicht anders. Wenn es dann halt auch Redeanteil-Verteilung geht. Das ist zwar noch recht einfach, aber wenn es, genau, wenn es dann tiefer in die sprachliche Ge-

staltung geht, [...], die muss man dann halt auch noch in die normale Analyse von den Personen mit unterbringen. Das ist eher der schwierige Teil in der Interpretation. (82)

Man solle seine „Fantasie [...] spielen lassen“ und habe dann etwas, „was man hinschreiben“ könne. Auch die Analyse sprachlicher Mittel, der Redeanteile und der Figuren werden als Inhalt des Aufsatzes thematisiert, sogar mit Überlegungen zur Textstruktur, denn die „sprachliche Gestaltung“ solle im Text ihren Platz bei der „normalen Analyse von den Personen“ finden.

Aufgrund dieser Äußerungen kann man sagen, dass S2 eine Vorstellung davon hat, wie er mit einem literarischen Text umgehen soll. Diese bewegt sich nicht nur im Bereich der Analyse, sondern bezieht sich mit der „Fantasie“ auch auf einen subjektive Zugang zum Text, der den Bereich der Vorstellungsbildung betrifft. Doch letztlich sind alle Momente nur angedeutet. Aus diesem Grund kann nicht davon ausgegangen werden, dass S2 ein klares Verständnis seines Beitrags als Leser zum Verstehensprozess hat. Seinem Unterricht kann er spezifischere methodische Vorstellungen nicht entnehmen.

In dem zitierten Auszug aus dem Interview mit S2 werden auch inhaltliche Aspekte seines Interpretationsverständnisses deutlich, die an anderer Stelle ebenfalls auftauchen und deshalb in seinem Nachdenken über den Gegenstand insgesamt präsenter sind: Zum einen der Bezug des Interpretationsbegriffs auf den Aufsatz und zum anderen der Bezug zu den Autor*innen literarischer Texte. So antwortet er auf die Frage, was eine Interpretation für ihn sei, so:

S2: (Ächzen) Eine Interpretation für mich ist im Prinzip (.), man kriegt einen Text, ein Drama am besten, ja, Drama, weil es gehen ja auch andere Texte, und dann muss man halt eben das, was der Autor jetzt da geschrieben hat, in der Hin-, aufschreiben, was er jetzt damit bezwecken will, was er jetzt dabei gedacht hat. (48)

Schon früh im Interview spricht S2 von sich aus über den Aufsatz (vgl. 36), was dessen prägende Rolle für den Schüler kenntlich macht. Der zweite Aspekt der Begriffsdefinition betrifft die Relevanz von Autor*innen. S2s Auffassung zufolge mündet der Akt der Bedeutungszuweisung darin, ihrer Intention Rechnung zu tragen. Wenn man seine schon zitierte Überlegung zum Aufsatz einbezieht, so wird deutlich, dass es ihm um mehr geht, als den Verfasser*innen von literarischen Texten ein Ziel

zuzuschreiben, da konkrete „sprachliche Mittel“ mit einer konkreten Autor*inintention verbunden werden sollen (vgl. 82). Erkennbar wird so, dass S2 die Tendenz hat, Interpretationsaussagen als Ausdruck einer eindeutigen Korrelation zwischen Aussage und Text aufzunehmen. Wird die Erfassung der konkreten Intention als Kern der Interpretation einzelner Gestaltungsentscheidungen gesehen, ist kaum Spielraum für verschiedene Deutungen. Daher überrascht es, dass der Schüler fest von der Individualität der Deutungen ausgeht. Zu diesem Thema gibt er, als er gefragt wird, ob es im Unterricht auch unterschiedliche Meinungen zu einer Interpretation gebe, an:

S2: Ja klar. Also, es wäre ja komisch, wenn wir alle in einer Klasse einer Meinung wären, ob, wenn das jetzt so stimmt. Manche Sachen sind bei einer Interpretation, denk ich, recht eindeutig, aber bei manchen Sachen kann man durchaus darüber streiten, was jetzt der richtige Aspekt ist, und wenn es richtig begründet ist, dann (.) sind die Meinungen oft auch richtig und vielfältig. (68)

Das Erfordernis der Begründung von Interpretationsansätzen wird auch in Bezug auf den Unterricht genannt (vgl. 54). Zu erkennen ist, dass der Schüler sich nicht auf eine bestimmte Interpretation festgelegt sieht. Möglicherweise ist die Inkohärenz in den Aussagen des Schülers bezüglich der Geltungsfrage auf unterschiedliche Erfahrungen im Unterricht zurückzuführen. Vielleicht vermittelt auch seine Lehrerin, L3, beide Bezugspole – die Autor*innen auf der einen Seite und die Argumentation auf der anderen. Tatsächlich ist dieses Muster im Interview mit ihr erkennbar (vgl. Abschnitt 5.4.2.3). Darüber hinaus erlebt der Schüler die Unterrichtsinhalte als feste Größe, denn wiederholt spricht er vom erarbeiteten „Stoff“ (34, 64). Dies mag durchaus eine persönliche Präferenz des Schülers offenlegen, schließlich lobt er den Unterricht dafür, dass er im Unterschied zu seinem vorherigen Deutschunterricht Orientierung biete (vgl. 34, 36). Die fehlende Stimmigkeit der Vorstellungen in Bezug auf die Frage, wann Interpretationsaussagen Geltung beanspruchen können, bedingt, dass auch seine Vorstellungen zum Umgang mit der Literatur insofern in divergente Richtungen weisen, als dem methodischen Umgang mit den Texten Einsichten in die Autor*inintention zur Seite gestellt werden, ohne dass geklärt ist, wie man diese Einsicht argumentativ gewinnen könnte. Eine letzte Konsequenz ist, dass der Schü-

ler den Beitrag der Leser*innen zur Interpretation kaum berücksichtigt und sein Interpretationsverständnis stark textorientiert ist.

S2 verwendet hauptsächlich sachbezogene Sprache, was sicher so bewertet werden kann, dass die von ihm genannten Methoden der Analyse, obgleich nicht ausdifferenziert, fest in seinem Verständnis verankert sind. Er scheint damit gut operieren zu können. Zwei Denkfiguren, die Vorstellung des „Textes als einer Oberfläche“ und die vom „Text als einem Behälter“, kommen in seinen Überlegungen vor. Sie spiegeln die am literarischen Text orientierte Interpretationsauffassung und die Vorstellung, dass ein methodisches Vorgehen zu bestimmten Ergebnissen führen muss (vgl. 54, 92).

Untersuchungsfragen 3 und 4: Anhand der Interviewaussagen ist erkennbar, dass S2 kein spezifisches Verständnis des Interpretationsgesprächs hat. Auf die Frage nach dem Ablauf solcher Gespräche beschreibt er wiederholend den Unterrichtsverlauf (vgl. 54, 62). In seiner Wahrnehmung ist dieser sehr stark auf den Interpretationsaufsatz als Zielgröße orientiert. Auch dieser ist in der Vorstellung des Schülers nicht als interpretatorisches Handeln erkennbar. Der Schüler weiß um verschiedene Abschnitte der Schreibform und versucht entsprechend, deren Anforderungen gerecht zu werden (vgl. 74, 86).

Untersuchungsfrage 5: Bezüglich der privat und in der Schule gelesenen Texte wertet S2 sehr stark, und zwar im Positiven wie im Negativen: Während er die *Tribute von Panem* „packend“ (6) bzw. „ergreifend“ (10) findet, bezeichnet er *König Ubu* als „Hassobjekt“ (4). Offensichtlich hat er keinen Zugang zu diesem literarischen Text gefunden (vgl. 20). Auch zu Goethes *Faust I* äußert sich der Schüler wertend, doch formuliert er auch behauptende Interpretationsaussagen (vgl. 42). Die Wissensgrundlage für diese ist anhand der Aussagen nicht erkennbar. Der Schüler spricht von „Menschenbild“ und „Seelenproblematik“, was vermutlich Wörter sind, die er im unterrichtlichen Kontext aufgenommen hat.

6.4.3.2 Interpretationsaufsatz

Der Aufsatz von S2 zeigt folgende Struktur:

- Einleitung: A: 1-8
- Hinführung zur Textstelle: A: 9-34
- Ausblick auf die weitere Handlung: A: 35- 40

- Inhaltsangabe: A: 41-51
- Hauptteil: A: 52-101
- Schluss: A: 102-106

Der Aufsatz folgt im Aufbau dem geforderten Muster. Dennoch kann anhand der verwendeten Texthandlungstypen gezeigt werden, dass der Schüler mit der Umsetzung der einzelnen Textteile Schwierigkeiten hat. So ist der Stil der Hinführung zur Textstelle und der des Interpretationsteils kaum unterscheidbar.

Ü 60: S2 - Handlungsschemata und Interpretationshandlungen im Hauptteil

Z.	Kategoriengruppe	Unterkategorie	K (52-101)
1	Handlungsschemata	Textzitat	1 K
2		Werkwissen wiedergeben	4 K
3		Inhaltswiedergabe	16 K
4		Textelemente benennen	9 K
5		Interpretationsthese formulieren	18 K
6		lokale Informationen verwerten (Textverständnis entfalten)	1 K
7		Bezüge zwischen einer Interpretationsthese und Werkwissen herstellen	3 K
8		Wirkungsabsichten der Autorin/des Autors bzw. des Textes thematisieren	3 K
9	Illokutionen	behauptend - Thema ist das Interpretandum	
		• ohne Textbeleg	7 K
		• mit Textbeleg	8 K
		• mit Zitat	1 K

S2 tut sich offenkundig schwer, im Aufsatz zusammenhängende Interpretationsaussagen zu entwickeln. Selbst im Interpretationsteil (A: 52-101) formuliert er zahlreiche Äußerungen, die nicht als Interpretationsaussagen eingeordnet werden können (vgl. der hohe Anteil an Inhaltswiedergaben; Ü 60, Z. 3). Es handelt sich dabei weiterhin vielfach auch um Textabschnitte, die für den*die Leser*in mangels Kohäsions-

mitteln nicht in den sie umgebenden Gedankengang eingebunden sind. Ebenfalls zu den nicht interpretierenden Aussagen sind bloße Beschreibungen der Textgestalt zu zählen (A: 60, 78, 81, 82, 84, 86f., 88, 90, 91; Ü 60, Z. 4). Ergänzend sind unter den nicht-interpretierenden Aussagen solche, die die Wirkungsabsicht des Autors thematisieren (A: 90, 91, 94; Ü 60, Z. 8).

Der Aufsatz des Schülers hat damit nur in Ansätzen interpretierenden Charakter. Die vielen Textstellen etwa, in denen er Bemerkungen zur Textgestalt macht, werden nicht in einen interpretierenden Gedanken überführt. Auch die vielen Reformulierungen von Informationen mit eigenen Worten werden nicht in Bezug zu Interpretationsaussagen gesetzt. Ein Beispiel für die Beschreibung der Textgestalt, die nicht in einem funktionalen Zusammenhang mit der Interpretation steht, sind die folgenden Überlegungen:

86 Erst gegen Ende sagt er etwas. 87 Dies ist jedoch auf einen Ausruf minimiert. [Z] (vgl. 66/17) [S. 66/Z. 17/Bl]. [Z] 88 Auch Serpentina tätigt nur diesen einen Ausruf (vgl. 66/9). [Z] [Deute die Kommunikationsanalyse bitte differenziert und detailliert! Was genau zeigt die Analyse der Redeanteile? √] (A: 86ff.)

Als Leser*in gewinnt man den vagen Eindruck, dass die benannte Feststellung für den Schreiber interpretatorische Relevanz hat, die er jedoch nicht eindeutig formulieren kann. Der Umgang mit den „sprachlichen Mitteln“ besteht damit im Kern in einer Benennungspraxis.

Keine der Textpassagen kann als texterklärend eingestuft werden. Dies ergibt sich nicht nur, weil benannte Textelemente nicht für die Deutung genutzt werden, sondern auch, weil lokale Informationen mehrheitlich zur Textwiedergabe führen, der Schüler keine textimmanenten Zusammenhänge herstellt und den literarischen Text nur ansatzweise kontextualisiert.

Folgende Passagen sind behauptender Natur und damit ohne Begründung: ohne Beleg (A: 57, 60, 70, 73, 81, 85, 101), mit Beleg (A: 52f., 58, 59, 62, 64, 75ff., 95, 96), mit Zitat (A: 67f.). Doch auch die Angabe von Belegen oder das angeführte Zitat helfen dem*r Leser*in nicht, den Gedankengang nachzuvollziehen. Die Textnormen des geforderten Aufsatzformats verlangen, dass die Schüler*innen zu Beginn ihrer Arbeit eine Interpretationshypothese formulieren, die im Interpretationsteil genauer dargelegt werden soll. Dass die behauptenden Aussagen in der

Einleitung (vgl. A: 1-8) daher ohne Belege auskommen, ist vollkommen nachvollziehbar. Gleiches gilt für behauptende Aussagen, die in der sogenannten Hinführung zur Textstelle formuliert werden, wobei S2 in diesem Abschnitt vor allem Textwiedergabe betreibt (vgl. A: 9-11, 13, 15, 17-33). In diesen beiden Textabschnitten sowie im Ausblick auf die weitere Handlung (A: 35-40) formuliert der Schüler folgende Interpretationsaussagen:

- Es liege ein Kunstmärchen vor, in dem die magische und die reale Welt miteinander verschmelzen (vgl. A: 5, Einleitung).
- Die Figuren könnten den verschiedenen Wirklichkeitssphären zugeordnet werden (vgl. A: 6).
- Anselmus mache eine Wandlung vom Bürger zum Dichter durch (vgl. A: 7).
- Durch diese Entwicklung könne er in das goldene Zeitalter zurückkehren (vgl. A: 8).
- Er beginne mit dem Studium der Textstelle und verstehe sie (vgl. A: 34).
- Nachdem er in den Spiegel Veronikas geschaut habe, wende er sich wieder der realen Welt zu (A: 36).
- Weil er nicht mehr an das Magische glaube, mache er einen Tintenkleck (vgl. A: 37).
- Daraufhin werde er zur Strafe in die Kristallflasche gesperrt (vgl. A: 38).
- Es sei der Glaube an das Magische, der ihm die Befreiung aus dem Gefängnis ermögliche (A: 39).

Insbesondere die in der Einleitung getroffenen Aussagen sollten als Themen der Erzählung E.T.A. Hoffmanns auch im Interpretationsteil wieder aufgegriffen werden. Tatsächlich behauptet der Schüler, in den Interpretationsteil einleitend, erneut, dass Anselmus eine Weiterentwicklung zum Dichter durchmache (vgl. A: 41). Im Interpretationsteil wird auf diese Überlegung dann allerdings nicht noch einmal eingegangen, sodass dieser die Interpretationsthese nicht zu erklären vermag. Stattdessen werden folgende Interpretationsaussagen, erneut im behauptenden Modus, vorgebracht:

- Anselmus sei von Serpentina „besessen“ (A: 51, 67f., 101).
- Das Vertrauen des Archivars in Anselmus belege dessen gute Schreibfähigkeiten (vgl. A: 52f.).
- Die Wahrnehmung von Tier- und Pflanzengestalten in den Schriftzeichen verstärke die Verwunderung Anselmus' (vgl. A: 57).
- Dass Anselmus vor dem Archivarius kniet, zeige dessen Untergebenheit (vgl. A: 58).
- Anselmus sei, den Archivarius betreffend, unwissend (vgl. A: 59).
- Seine Wahrnehmungen seien ihm bereits vom Himmelfahrtstage an vertraut (vgl. A: 62).
- Aufgrund des ihm Bekannten könne er die Schrift besser entziffern (vgl. A: 64).
- Serpentina habe eine entscheidende Rolle, denn sie gebe Anselmus „den Mut und die Kraft“ (A: 75ff.).

Es fällt auf, dass die einzelnen Texthandlungen für sich stehen und sich nicht zu größeren Einheiten zusammenfügen. Das, was der Schüler im Interpretationsteil des Aufsatzes interpretativ behauptet, steht nicht kohärent in einem Zusammenhang mit den Interpretationsthesen, die in der Einleitung und im Rahmen der Hinführung zur Textstelle genannt wurden. Wie bereits bei S1 ist zu fragen, worauf der Schüler Bezug nimmt und wie weit in den Aufsatz ein beträchtlicher Anteil an Werkwissen eingeflossen ist, das an anderer Stelle erworben wurde und dessen Einbindung in den Aufsatz wesentlich zu seinem thesenhaften Charakter beiträgt.

Die Bewertung mit 08 NP (befriedigend) ist angesichts dieser Analyse nicht nachvollziehbar. Vielleicht ist die Bewertung der Lehrkraft ein Indiz dafür, dass die Schüler*innen mit der Lehrerin eine Art Interpretationsgemeinschaft eingegangen sind. Dies könnte erklären, dass die Lehrkraft die vielen behauptenden Aussagen angesichts der Benotung durchaus akzeptiert, obwohl sie realisiert, dass sie genauerer Begründung bedürfen (vgl. A: 60).¹⁴¹ Die Begründungsarbeit wäre dann an anderer Stelle, nämlich im Unterricht, vollzogen worden. Die Konsequenz dieses Vorgehens ist die Vereindeutigung von Interpretation.

¹⁴¹ Das Korrekturverhalten der Lehrkraft wird im verglichen Textabschnitt zu dieser Schülergruppe Thema sein (vgl. Abschnitt 6.4.7).

Ü 61: S2 - Verweisungsmodus, Relativierungen und Modalisierungen

Z.	Kategoriengruppe	Unterkategorie	K (gesamte A)
1	Verweisungsmodus	Y -> Z <ul style="list-style-type: none"> • „dies zeigt“ • zeigen 	1 K 1 K
2		YYY -> Z <ul style="list-style-type: none"> • „geht es“ • TEXT „beschreibt“ 	1 K 1 K
3	Modalisierungen	- - -	KK
4	Relativierungen	- - -	KK

S2 verwendet kaum Formulierungen, die Interpretation anzeigen. Der Sprachgebrauch ist Anzeichen fehlender Distanz zu den Interpretationsaussagen, spiegelt die Vereindeutigung der Interpretation und entspricht der Thesenhaftigkeit der vorgetragenen Deutungen.

6.4.3.3 Zusammenhänge zwischen dem Interview und dem Interpretationsaufsatz

Angesichts der Handlungsschemata, die S2 im Aufsatz verwendet (Wiedergabe von Inhalten, Benennung von Handlungsschritten, Beschreibung der Textgestalt, behauptende Interpretationsaussagen), kehren Überlegungen, die im Interview zum Interpretationsaufsatz erkennbar sind, in Teilen wieder. Im Interview hebt der Schüler die Analyse von „sprachlichen Mitteln“ und „Redeanteilen“ hervor, beides versucht er im Aufsatz umzusetzen. Im Interview war weiterhin erkennbar, dass S2 weder den Aufsatz noch das Interpretationsgespräch als Kommunikationsformen begreift. Im Gegenteil: Dass der Schüler im Interpretationsteil kaum zu anderen Handlungstypen greift als in der Hinführung zur Textstelle, spricht für einen eher unreflektierten Gebrauch.

6.4.4 Die Schülerin S3

6.4.4.1 Interview

Ü 62: S3 - Untersuchungsfragen 1 und 2

Z.	Kategoriengruppe	Unterkategorie	K
1	Wissen	Artefaktwissen <ul style="list-style-type: none"> • Bildmittel • „Stilmittel“ / „sprachliche Auffälligkeiten“ 	1 K: 26 2 K: 36, 52
2		Sachwissen <ul style="list-style-type: none"> • andere Interpretieren 	1 K: 18
Prozessdimension der Interpretation			
3	Gruppe 1	- - -	KK
4	Gruppe 2	analysieren/Analyse	2 K: 24, 36
5		„deuten“ / „Deutung“	2 K: 36, 50
6	Gruppe 3	Denkfigur: „Der Text als Behälter“	4 K: 18, 26, 44, 52
7	Gruppe 4	Inhaltswiedergabe	3 K: 24, 36, 52
8		Textelemente benennen und untersuchen (Artefaktwissen)	2 K: 36, 52
9		dem Text einen Sinn zuweisen (interpretieren)	1 K: 36
Handlungsdimension der Interpretation			
10	Illokutionäre Interpretationshandlung (Metaebene)	- - -	KK
11	Zielgröße der Interpretation	„Gesamtaussage“ / „Aussage“ / „Kernthese“	2 K: 24, 52
12		die Intention der Autorin/des Autors erfassen	2 K: 42, 52
13	Operatoren des Handelns	- - -	KK
14	Geltungsaspekte	Interpretation als Meinung	1 K: 42

Ü 62: S3 - Untersuchungsfragen 1 und 2

Z.	Kategoriengruppe	Unterkategorie	K
15	Geltungsaspekte	Interpretation hat mit Wissen zu tun.	1 K: 38
16		„richtige“ Antwort/Deutung	1 K: 26
17		„Lösung“ / „Antwort“	1 K: 38

Was S3 in den verschiedenen Teilen des Interviews, in ihrer Begriffsbestimmung, zum Unterricht und zum Interpretationsaufsatz, über Interpretation sagt, ist im Kern deckungsgleich. Wiederholt spricht sie von der „Analyse“ der „sprachlichen Mittel“ (36, 46, 50, 52, 54; „Analyse“ wird explizit in 36, 46 und 50 erwähnt) und dem Erkennen von „Kernaussagen“ (24, 52).

Wie die von ihr genannten Ebenen des Verstehens, die sich einerseits auf ein globales Textverstehen und andererseits auf einzelne Textelemente beziehen, zusammenhängen, ist nicht ganz klar. Die Metaphern des „Herauslesens“ (18, 26) bzw. „Raussuchens“ (52) implizieren, dass S3 einen Bottom-up-Prozess beschreibt. Letztlich sei jedoch die Ermittlung von „Kernaussagen“ (24, 52) der Analyse zeitlich vorgelagert. Wie die Schülerin sich den Weg zu den „Kernaussagen“ vorstellt, bringt sie eher ungenau zum Ausdruck, die Ermittlung von Informationen spielt dabei eine Rolle. Um welche Informationen es sich dabei handelt und worauf sie beim Lesen achtet, erklärt sie nicht (vgl. 24, 52). Sie sagt, nach der Definition der Interpretation gefragt:

S3: Also Interpretation ist (.) zu versuchen zu verstehen, was die Grundaussage oder die Kernaussage des Textes ist. (.) Und anhand halt von allen, also erst mal alles halt analysieren und alles schauen, was gibt es denn für Informationen gegeben und daraus versuchen, quasi die Kernaussage zu verstehen, ja. (24)

Ganz ähnlich antwortet sie auf die Frage, wodurch sie die Aufgabenstellung „Interpretiere den Text“ erfülle:

S3: Also ich müsste, also wenn wir einen Text haben, müsste ich, würde ich erstmal so eine Art, die Kernthesen halt einfach raussuchen, dass ich halt so dieses (.) grobe Thema verstehe, und dann bei „interpretiere den Text“ (.) das einfach (.) anhand der

gegebenen sprachlichen Mittel und inhaltlichen Informationen versuchen, die Grundaussage des Autors zu verstehen. (52)

Diese Aussagen zeigen, dass S3 ein operatives Verständnis der Literaturinterpretation hat: Man muss mit dem Text auf eine bestimmte Weise verfahren. Sie benennt allerdings nur wenige Lesestrategien.

Aufschlussreich ist in diesem Zusammenhang auch ihr Sprachgebrauch, denn neben diesen eher sachbezogenen Formulierungen spricht die Schülerin auch in Sprachbildern. Neben der Wendung „raussuchen“, die im eben zitierten Auszug vorkommt, nutzt sich noch an drei Stellen „herauslesen“ (18, 26, 44). Dieses Sprachbild, das die Vorstellung impliziert, dass die Deutung im Text enthalten und „einfach“ zu finden sei, nutzt sie einmal zur Kennzeichnung ihrer eigenen Textwahrnehmung (vgl. 26) sowie für die in der Schule stattfindenden Interpretationsvorgänge (vgl. 18, 44). Das Bild des „Herauslesens“ ist damit durchaus unterschiedlich konnotiert. Es zeigt weiterhin an, dass S3 nur ungenau konzeptionalisiert, wie sie methodisch mit dem literarischen Text umzugehen hat, obgleich ihre Vorstellung im Vergleich zu S2 deutlich konkreter sind.

Darüber hinaus offenbaren S3s Äußerungen auch ein inhaltliches Verständnis der Interpretation, das sich auf die „Grundaussage des Autors“ bzw. die „Kernthesen“ des literarischen Textes bezieht. Hier zeigt sich der Gedanke, dass einzelne Interpretationsaussagen angemessener sind als andere. Der „Kern“ des literarischen Textes ist dabei mit der „Grundaussage des Autors“ identisch. Im Gesamtgefüge ihrer Aussagen nimmt die*der Autor*in aber keine markante Rolle ein, insofern S3 nicht in Frage stellt, dass ihre*seine Intention grundsätzlich erfassbar sei, wenn man beim Interpretieren nur gut genug arbeite. Ohne dass sie dies ausdrücklich macht, zeigt sich hier ein Verständnis, wonach alle literarische Textproduktion mit inhaltlichen Zielen verbunden ist.

Doch S3 zweifelt an ihren eigenen Fähigkeiten zu interpretieren und sagt deshalb:

S3: Also, es ist so ein Mittelding, weil ich versuche als nicht wirklich zu interpretieren, was ich herauslese, sondern manchmal, was ich denke, was der Lehrer als richtig empfindet, einfach, weil ich das Gefühl habe, dass es halt, dass ich das manchmal nicht richtig alles einordnen kann, diese ganzen Symbole oder halt auch Dinge, wo man da (.) mit einbringen kann, oder halt, wo man sieht in den Texten. (26)

Weil S3 akzeptiert, dass Interpretationsaussagen mehr oder weniger angemessen sein können, und weil sie zugleich an ihren eigenen Fähigkeiten zweifelt, ist es ihr Ziel, es ihrer Lehrerin recht zu machen. Das ist nachvollziehbar, darf sie doch zurecht annehmen, dass diese in Sachen Interpretation eine Expertin ist (was S3 allerdings so nicht zum Ausdruck bringt). Dennoch verschiebt sich in ihrem Sprachgebrauch etwas, weil sie dem entsprechen möchte, was „der Lehrer als richtig empfindet“. Darüber, wie dieser neue Gedanke einzuordnen ist, gibt eine Aussage zum Unterrichtsgespräch Auskunft, die eher den Unterricht allgemein beschreibt:

S3: Also, es kommt halt immer darauf an, welche Art wir nehmen, also ob wir das jetzt eine Art Gruppenarbeit machen, weil da müssen wir halt alle gemeinsam quasi auf die Lösung kommen, oder [...] wir das halt alle zusammen im, als Klasse machen. Dann kommt es halt vor, dass eher sie und halt so die Schüler, die am besten sind, den Unterricht quasi führen, einfach weil (.), ja, die wissen es dann halt am ehesten. Und wenn man das nicht so gut weiß, dann braucht man meist länger, um das alles zu verstehen, und dann wurde ja das Wichtigste schon gesagt. (38)

Zum Umgang mit unterschiedlichen Interpretationsmeinungen ergänzt die Schülerin:

S3: Ja, also dass alle das gleiche haben, kommt eigentlich nie vor. Also, jeder, ich denk mal, das ist auch normal, dass jeder das anders anfangs erstmal interpretiert, weil jeder diese ganzen Sachen auch anders sieht, ja. (40)

Und weiter:

S3: Also, unsere Lehrerin hat meistens quasi so, also, hat meistens so eine Interpretation, die sie für richtig hält, und da versucht sie uns halt zu erklären und anschaulich zu machen, warum es denn jetzt eher so ist und warum das halt der Autor so gedeutet haben kann oder warum der Autor das so halt (.) meint, einfach halt anhand des Textes und, ja, mit Belegen dann auch. Also sie zwingt uns jetzt nicht ihre Meinung auf, wenn wir eine andere Meinung haben. (42)

Zunächst einmal macht sie die Erfahrung, dass einige Schüler*innen im Interpretieren besser sind, was für sie etwas mit „wissen“ (38) zu tun hat, ganz so, als ob die Deutung eines literarischen Textes eine feste

Größe sei, was auch ihrer Rede von einer „richtigen“ Interpretation entspreche. In der ersten der zuletzt zitierten Antworten spricht sie auch von „der Lösung“ (28). S3 beschreibt den Unterricht weiter als ein Geschehen, in dem nicht verschiedene Interpretationen ausgehandelt werden, sondern eine Interpretation, nämlich die der Lehrerin und womöglich auch die der guten Schüler*innen, der Begründung unterzogen wird und „falsche“ Deutungen eine Korrektur erfahren.

Zusammenfassend kann man in Bezug auf das Thema der Geltung festhalten: Die Schülerin vermittelt nicht ausdrücklich, dass die Deutung eines Textes eine feste Größe ist. Ebenso formuliert sie diesen Gedanken selbst auch nicht explizit. Dennoch schwingt in ihren Äußerungen mit, dass sie den Unterricht ausgerichtet auf eine Deutung wahrnimmt, was der inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem literarischen Text enge Grenzen setzt. Die Rede von „richtig“ und „falsch“ bzw. davon, die Deutung zu „wissen“, käme demnach durch eine gewisse Zielorientierung im Unterricht zustande. Weil die Schülerin ihren Interpretationen nicht traut, artikuliert sich diese Erfahrung nicht in der Formulierung der Geltungsfrage.

In ihrer Darstellung führt Unterrichtserfahrung dazu, dass sie sich entweder mit ihren eigenen Deutungen zurückhält (vgl. 26) bzw. nicht schnell genug zu eigenen Überlegungen kommt (vgl. 38). So mag erklärbar sein, weshalb die Schülerin Interpretation vor allem auf den Text und die*den Autor*in bezogen definiert und die Bedeutung der Leser*innen für die Generierung von Deutung nicht konzeptionalisiert.

Untersuchungsfragen 3 und 4: Der Interpretationsaufsatz nimmt in der Wahrnehmung der Schülerin viel Unterrichtszeit ein. Ohne danach gefragt zu werden, erzählt sie davon, wie der Unterricht von der Thematisierung einzelner Textstellen zum Schreiben der Aufsätze voranschreitet (vgl. 34). Dass S3s Verständnis der Interpretation mit ihren sonstigen Äußerungen zum Thema deckungsgleich ist, habe ich bereits herausgearbeitet. Darüber hinaus nimmt sie den Aufsatz nicht als spezifische Gestaltungsaufgabe wahr. Sie hat ein Bewusstsein von verschiedenen genormten Textabschnitten, deren Anforderungen sie zu erfüllen versucht (vgl. 50).

Das Interpretationsgespräch wird von S3 nicht vom Literaturunterricht unterschieden. Sie beschreibt einen Unterricht, der sukzessive zu einer Interpretation kommt und diese durch den Rückbezug zum literari-

schen Text zu begründen versucht. Individuelle Lesarten scheinen in diesem Prozess nicht gefördert zu werden (vgl. 36, 38, 40, 42).

Untersuchungsfrage 5: S3 äußert sich zu zwei Texten ausführlich, einmal zu *Harry Potter* und einmal zu *Faust I*. Ihre Äußerungen fallen jeweils unterschiedlich aus. Während S3 in Bezug auf *Harry Potter* auf ihre Leseerfahrungen eingeht und beispielsweise erwähnt, dass sie sich die geschilderten Szenen aufgrund der detailreichen Darstellung gut vorstellen konnte (vgl. 2, 4, 6, 12), formuliert sie in Bezug auf *Faust I* mehrere behauptende Interpretationsaussagen (vgl. 16). Eine persönliche Stellungnahme ist aber erst nach wiederholter Nachfrage von ihr zu erhalten (vgl. 22). Auch legt sie offen, eine Lektürehilfe verwendet zu haben, um ihren fehlenden Zugang zum Drama zu kompensieren (vgl. 18).

6.4.4.2 Interpretationsaufsatz

Der Aufsatz von S3 zeigt folgende Struktur:

- Einleitung: A: 1f.
- Hinführung zur Textstelle und ihre Einordnung: A: 3-15
- Inhaltsangabe: A: 16-22
- Hauptteil: A: 23-58
- Schluss: A: 59-63

Der Aufsatz folgt insgesamt dem erwartbaren Aufbauschema. Eine Auffälligkeit betrifft die Gedankenführung im Interpretationsteil, insofern die Schülerin dem Textverlauf folgend interpretiert und zum Abschluss dieses Teils gesondert auf die Dialoge zwischen Anselmus und dem Archivarius sowie Anselmus und Serpentina eingeht (vgl. A: 53-58).

Ü 63: S3 - Handlungsschemata und Interpretationshandlungen im Hauptteil

Z.	Kategorien- gruppe	Unterkategorie	K (23-58)
1	Handlungs- schemata	Inhaltswiedergabe	6 K
2		Textelemente benennen (Artefaktwissen)	2 K
3		Interpretationsthese formulieren	20 K
4		lokale Informationen verwerten und als Argument nutzen	7 K
5		Analyse (textimmanente Zusammenhänge-Textverständnis entfalten) • Ort/Zeitgestaltung	1 K
6		Bezüge zwischen einer Interpretationsthese und Artefaktwissen herstellen	3 K
7		Bezüge zwischen einer Interpretationsthese und Alltagswissen herstellen	2 K
8		Bezüge zwischen einer Interpretationsthese und Werkwissen herstellen	3 K
9	Illokutionen	behauptende Interpretation - Thema ist das Interpretandum • ohne Textbeleg • mit Textbeleg	1 K 6 K
10		explanative Interpretation - Thema ist das Interpretandum	11 K

Im Hauptteil des Aufsatzes, in dem die Schülerin die Interpretation der vorgelegten Textstelle darstellt (A: 23-58), wechseln behauptende und textexplizierende Interpretationsaussagen einander ab. Darin, dass in diesem Aufsatz textexplikative Handlungsmuster noch häufiger vorkommen als bei S1, ist sicher eine Besonderheit zu vermerken (vgl. Ü 63, Z. 10). Zwei weitere markante Unterschiede sind festzustellen, indem S3 deutlich öfter Bezug auf der Textgrundlage entnommene Informationen nimmt, um eine Deutung zu erklären, und vermehrt argumentative Muster zeigt (vgl. Ü 63, Z. 4). Sehr verschieden fällt letztlich auch die Kodierung der Kategorie „Bezüge zwischen einer Interpretationsthese und Werkwissen herstellen“ aus, denn bei S3 ist dieses Muster deutlich weniger zu erkennen, obgleich es ebenfalls präsent ist (vgl. Ü

63, Z. 8). Die beiden Aufsätze wurden von der Lehrkraft sehr unterschiedlich bewertet.

In den texterklärenden Passagen entwickelt die Schülerin Gedankengänge, die in der Regel über einen Satz hinausgehen, und schafft damit etwas größere Kontexteinheiten. Ein Beispiel für eine den literarischen Text erklärende Passage ist:

26 Anselmus lebt zwar schon seit einiger Zeit und mit der magischen Welt, jedoch **kenn**t er noch nicht alles davon und ist trotzdem über manche Dinge verwundert, was für seine bürgerliche Seite steht [St]. 27 Dies **erkennt** man daran, dass [R] er die Schriftrollen zunächst für Smaragdgrüne [R] (S. 64 Z. 36ff.) Blätter hält und er „wunderte sich nicht wenig“ **wundert** [Sb] (Z. 4ff S. 65) über die Schriftzeichen. 28 Diese Verneinung ist eine schwächere Form [die Litotes dient der Hervorhebung u. Verstärkung] von einem „er wundert sich **viel** [sehr/A]“ [→ Stilmittel? ✓ Warum so kompliziert, nenne den Fachbegriff!] und der Autor möchte damit zwar die Verwunderung Ausdrücken [R], jedoch abschwächen, weil Anselmus schon in manchen Teilen vertraut mit der magischen [✓ Sb] ist. (A: 26.ff.)

Die Schülerin beginnt zunächst mit einer These, indem sie festhält, dass Anselmus mit der magischen Welt noch nicht vollends vertraut sei, was sie weiterhin mit der Behauptung verbindet, dass dies seine „bürgerliche Seite“ zeige. Im nächsten Gedankenschritt bezieht sie sich auf die zur Interpretation vorgelegte Textstelle und gibt die Reaktion des Anselmus auf die „Schriftrollen“ im Sinne eines Arguments für ihre Deutung wieder. Der Gedankengang ist für S3 an dieser Stelle noch nicht abgeschlossen. Sie greift die Formulierung „nicht wenig“ auf, und, nicht erkennend, dass es sich um eine Litotes handelt, bezieht sie hier ihr Sprachgefühl ein. So vergleicht sie die Formulierung „wunderte sich nicht wenig“ und „wunderte sich viel“ miteinander. Für sie besteht ein Unterschied, den sie im letzten Satz dieser Passage auf ihre These bezieht, Anselmus stünde noch immer zwischen den Welten. Auf die interessante Rückmeldung der Lehrkraft werde ich an anderer Stelle eingehen (vgl. A: 28).

Insgesamt ist nicht erkennbar, weshalb die Schülerin an manchen Stellen auf ein behauptendes Handlungsmuster der Interpretation zurückgreift. Diese gehen entweder einher mit Artefaktwissen (Kategorie „Behauptung aufgrund der Beschreibung der Textgestalt“), mit Belegen oder im Fall einer Behauptung ohne weitere Angaben im Zusammen-

hang mit Werkwissen. Eine mögliche Deutung des Befundes ist, dass die Schülerin sich über die Struktur ihrer sprachlichen Äußerungen nicht völlig im Klaren ist und nicht in allen Fällen bewusst gestaltet.

Dass die korrigierende Lehrerin all diese Muster akzeptiert, wird letztlich auch deutlich, wenn man die Ergebnisse zu S1 einbezieht, die im Hauptteil sehr viele behauptende Aussagen auf der Grundlage von Werkwissen vorbringt. Kritisch angemahnt wird lediglich die bloße Textwiedergabe ohne Interpretationsleistung bzw. die Benennung „sprachlicher Mittel“ ohne weitere Deutung (wie bei L2).

Übersicht 63 lässt erkennen, dass Artefaktwissen in S3s Aufsatz Eingang gefunden hat. Sie nutzt es an drei Textstellen zur Darstellung ihrer Deutung (vgl. A: 36, 39, 57f.; Ü 63 Z. 6). Im Hauptteil sind zwei Textstellen auffällig, in denen der Bezug zwischen den benannten Bildmitteln und der Deutung nicht gelingt:

37 Mit dem einsetzen einer Melodie, welche ~~durch~~ [Sb] durch die Metapher [Vergleich! Def] „als strahlten dann die holden Kristallklänge“ (S. 65 Z. 35 ff) beschrieben wird, beginnt sich Anselmus „wunderbar gestärkt“ (s. 66 Z. 3) zu fühlen, weil die Melodie ihn an Serpentina erinnert. (A: 37)

42 Die Veränderung von dem [des] Geisterfürsten [Gr] wird mit der Metapher [ein Vergleich! Def] „Seine Stimme tönte wie [„wie“ eingekreist, Verweis auf Vergleich] klingendes Metall“ eingeleitet. 43 Sie verdeutlicht die Unmenschlichkeit des Geisterfürsts [Gr] (A: 42f.)

Sieht man einmal davon ab, dass S3 im zuerst zitierten Beispiel eine falsche Zuordnung des Bildmittels vornimmt (das ist auch beim zweiten Beispiel der Fall), so müsste sie doch genauer auf Formulierungen wie „strahlten“ und „holden Kristallklänge“ eingehen, um die Feststellung, hier liege ein sprachliches Bild vor, für die Interpretation zu nutzen. Genauer noch müsste es sogar darum gehen, Facetten des Verstehens zu entwickeln, wenn man die Begriffe der Metapher oder des Vergleichs ernst nimmt. Letztlich wird die Qualität des Gesangs nicht interpretiert, sondern ohne Deutung mit der Verfassung Anselmus' in einen Bezug gesetzt. Die Einordnung des Bildmittels ist für die Interpretation funktionslos. Die Problematik besteht auch für das zweite zitierte Beispiel, denn inwiefern die Stimme des Geisterfürsten für die Schreiberin etwas „Unmenschliches“ hat, wird nicht ausdrücklich gemacht, ließe sich aber

erfassen, wenn man auf die Formulierung „tönte wie klingendes Metall“ genauer einginge.

Im Umgang mit „sprachlichen Mitteln“ zeigt ihr Aufsatz ein differenziertes Bild. Vor allem dort, wo es darum ginge, Ambiguitäten aufzudecken und verschiedenen Bedeutungsdimensionen nachzuspüren, gerät der Umgang mit den Bildmitteln zu einer Benennungspraxis und einer Vereindeutigung der Interpretation.

Gerade in den Passagen, in denen die Schreiberin von lokalen Informationen ausgeht und diese für die Deutung nutzt, werden eigene Überlegungen erkennbar. Ein Beispiel hierfür ist der schon zitierte explanative Textabschnitt, in dem die Schülerin ihr Sprachempfinden auf die These bezieht, Anselmus stehe zwischen der bürgerlichen und der magischen Welt (vgl. A: 26-28). Dass die Schülerin die Interpretationsaussage aus ihrer Textbeobachtung gewonnen haben könnte, scheint wenig plausibel. Vielmehr ist es wohl so, dass sie versucht, eine schon bestehende These argumentativ auf den Text anzuwenden. Der Weg, den sie dabei einschlägt, wäre zu fördern. Doch bleibt dies schwierig, solange Schüler*innen versuchen, nur noch für schon festgelegte Interpretationsthemen zu argumentieren. Tatsächlich scheint dies die den Aufsatz prägende Strategie zu sein. Dass die Schülerin sich auf bereits festgestellte Deutungsansätze bezieht, wird dadurch kenntlich, dass sie Interpretationsaussagen trifft, die nicht aus der im Aufsatz nachvollziehbar gemachten Rezeption der Textpassage oder des gesamten zur Interpretation gestellten Textauszugs allein stammen können. Dazu gehört nicht nur die These, dass Anselmus zwischen der bürgerlichen und der magischen Welt stehe (vgl. A: 26-28, 29), sondern auch der Deutungsansatz, wonach Anselmus eine Prüfung zu bewältigen habe und ihm dies im Glauben an Serpentina auch gelingen könne (vgl. A. 45f.).

Die Vermutung, dass sich die Schülerin auf Lektürehilfen oder Unterrichtsergebnisse bezieht, kann durch das Korrekturverhalten von L3 erhärtet werden. Sie hat offenbar ganz genaue Vorstellungen davon, was die Schüler*innen inhaltlich leisten sollen. So kommentiert sie die Einleitung in den Aufsatz entsprechend:

1 Das Wirklichkeitmärchen [Titel fehlt] wurde 1814 von E.T.A. Hoffmann fertiggestellt [R] und handelt von dem Persönlichkeitswandel eines jungen Mannes, [Z] durch die Liebe zu einem magischen Wesen [√ und durch sein „kindl. und poet. Gemüt“] und den damit verbundenen Konflikt zwischen den Welten [I/Log zwischen welchen Wel-

ten? Bitte präziser!]. 2 Im Laufe der Handlung wendet sich die Hauptperson immer mehr dem magischen [R], romantischen [R] und fantastischen [R] zu und erkennt dadurch die Einheit aller Wesen und der Natur. [Entwicklung zum romantischen Dichter] (A: 1f.)

Auch in den weiteren Textabschnitten nimmt L3 solche Anmerkungen vor, die anzeigen, dass sie sich auf eine Art interpretatorischen Konsens und einen „Kanon“ erarbeiteter Motive und Deutungen bezieht (vgl. A: 14, 23, 48).

Der Unterricht und seine Ergebnisse bildeten somit, sollte der Befund weitere Bestätigung finden, den zentralen Wissensbezug für die Interpretation.

Ü 64: S3 - Verweisungsmodus, Relativierungen und Modalisierungen

Z.	Kategoriengruppe	Unterkategorie	K (gesamte A)
1	Verweisungsmodus	Y -> Z <ul style="list-style-type: none"> • ausdrücken • „das ist ein Zeichen für“ • „damit ist gemeint“ • „die Aussage beschreibt“ • „der Autor möchte“ • erkennen • deutlich machen/verdeutlichen 	1 K 1 K 1 K 1 K 1 K 4 K 3 K
2	Verweisungsmodus	YYY -> Z <ul style="list-style-type: none"> • deutlich machen/verdeutlichen • „handelt von“ • TEXT „beschreibt, ...“ 	1 K 2 K 2 K
3		Y -> ZZZ <ul style="list-style-type: none"> • „dies spricht für“ 	3 K

Dass sie Interpretation ergebnis- und zielorientiert auffasst, wird auch durch den Sprachgebrauch der Schülerin deutlich. Sie verwendet eine ganze Reihe von Formulierungen, um Interpretation anzuzeigen. Hierin unterscheidet sie sich ebenfalls deutlich von ihren Mitschüler*innen. Zunächst findet sich mit „dies spricht für“ (A: 29, 34, 35) eine Formulierung, die implizit die Vorstellung der Interpretation als argumentierbar birgt. Wenn etwas für eine Deutung spricht, so ist die Korrelation grundsätzlich auch offen für andere Deutungen. Zu dieser Formulie-

rung greift die Schülerin dreimal im Zusammenhang mit textexplanativen Handlungsformen der Interpretation.

Im Weiteren verwendet sie eine ganze Reihe von Formulierungen, die eine eindeutige Zuordnung von Interpretation und literarischem Text implizieren. Diese Formulierungen sind dadurch gekennzeichnet, dass sie den Text als Bezugsgröße setzen. Sie zeigen interpretatorische Distanz an, insofern sie die*den Leser*in als Teil des Interpretationsgeschehens ausklammern.

Die letzte zu nennende Formulierung ist: „der Autor möchte“ (A: 28). Die Interpretation nimmt hier Bezug zur Autor*inintention. In diesem Fall wird eine konkrete sprachliche Formulierung, „er wunderte sich nicht wenig“ (E.T.A. Hoffmann 1953/1993/2004, S. 65) über die Zuschreibung einer Autor*inabsicht einer eindeutigen Deutung zugeordnet.

Letztlich ist nicht erkennbar, ob die Formulierungsunterschiede sachlich motiviert sind. Vielleicht folgen sie dem Erfordernis, „abwechslungsreich“ zu schreiben. Tatsächlich mahnt dies L3 auch an (vgl. A: 47, vgl. gelbe Markierungen der Lehrkraft im Text der Schülerin).

6.4.4.3 Zusammenhänge zwischen dem Interview und dem Interpretationsaufsatz

Die Auswertung des Interviews hat ergeben, dass die Schülerin ein operatives Verständnis der Interpretation hat, das auf wenige Verstehensstrategien fokussiert. Zentral ist dabei die „Analyse sprachlicher Mittel“. Im Aufsatz zeigt sich, dass die Schülerin diese teilweise, insbesondere im Zusammenhang mit Bildmitteln, in eine Benennungspraxis umsetzt. Schon im Interview und dann auch im Aufsatz ist erkennbar, dass sie in Bezug auf Schullektüre eine von ihrer Person distanzierte, vereinfachende Interpretationspraxis pflegt. S3 verwendet wenige Metaphern, die anzeigen, dass sie Deutungen als etwas versteht, was einem literarischen Text eingeschrieben ist. Der Bezug zum Unterricht und seinen Ergebnissen scheint auch bei ihr eine Rolle zu spielen, wenn auch weniger ausgeprägt als bei S1 und S2. Letztlich mag sich hierdurch auch die verschiedene Bewertung der Aufsätze durch die Lehrkraft erklären. S3 bindet in ihre Überlegungen deutlich weniger Makropositionen ein und erreicht damit vergleichsweise eine weniger abstrakte Verarbeitungsebene als S1. Der*die Autor*in des literarischen Textes ist im In-

terview und im Aufsatz als Bezugsgröße ebenfalls erkennbar. Es ergibt sich dabei jedoch kein systematisches Bild. Während der*die Autor*in in den Aussagen des Interviews als Verfasser*in eines Textes Thema ist, verwendet die Schülerin im Aufsatz an einer Stelle eine Formulierung, die ihm*ihr eine konkrete Intention unterstellt.

6.4.5 Der Schüler S4

6.4.5.1 Interview

Ü 65: S4 - Untersuchungsfragen 1 und 2

Z.	Kategoriengruppe	Unterkategorie	K
1	Wissen	Artefaktwissen • „Stilmittel“/„sprachliche Auffälligkeiten“	2 K: 52, 74
Prozessdimension der Interpretation			
2	Gruppe 1	- - -	KK
3	Gruppe 2	analysieren/Analyse	1 K: 52
4	Gruppe 3	Denkfigur: Der Text als etwas, das sich entzieht	7 K: 24, 52, 74, 78, 80, 86, 88
5		Denkfigur: Der Text als noch unbekannter Wissensbereich	1 K: 74
6	Gruppe 4	den Text zusammenfassen	1 K: 50
7		„Kernaussagen“ erfassen	1 K: 50
8		Textelemente benennen und untersuchen (Artefaktwissen)	2 K: 50, 74
9		Bezüge zwischen einer Interpretationsthese und Artefaktwissen herstellen	3 K: 50, 52, 74
Handlungsdimension der Interpretation			
10	Illokutionäre Interpretationshandlung (Metaebene)	- - -	KK

Ü 65: S4 - Untersuchungsfragen 1 und 2

Z.	Kategoriengruppe	Unterkategorie	K
11	Zielgröße der Interpretation	„Gesamtaussage“/„Aussage“/„Kernthese“	1 K: 88
12		die Intention der Autorin/des Autors erfassen	5 K: 28, 40, 52, 56, 86
13		Denkfigur: Der Text als Träger einer Botschaft	2 K: 40, 42
14	Operatoren des Handelns	eine Deutung begründen (argumentieren)	1 K: 74
15	Geltungsaspekte	Interpretation als Meinung	1 K: 46
16		Interpretieren heißt: einen „Freiraum“ nutzen.	2 K: 40, 46

S4s Interpretationsverständnis lässt drei Pole der Orientierung erkennen: den literarischen Text, die Leser*innen und die Autor*innen. Er definiert:

S4: Also, eine Interpretation ist für mich (.) der Freiraum, den ein Autor einem Außenstehenden gibt. Zum Beispiel jetzt halt in, im Bezug auf Faust halt eben, was wir halt eben denken, was Johann Wolfgang von Goethe halt eben von uns, also uns zeigen wollte, und es ist immer etwas Persönliches, was man halt denkt, was der F-, also was der Autor einem geben wollte oder ein-, was für eine Botschaft er eben auf den Weg geben wollte nach oder während dem Lesen des Werkes. (40)

Erste Bezugsgröße der Interpretation ist also der*die Autor*in. In der zitierten Aussage werden der*die Leser*in und sein*ihr Textverständnis direkt auf diesen bezogen. Für S4 ist das Ergebnis der Interpretation, so der erste Eindruck, dennoch eine offene Angelegenheit, denn er sagt auch:

S4: Also, ich denke, gefallen tut mir halt eben, dass es eben frei ist. Jeder hat seine eigene Meinung und es spiegelt ja im Prinzip (unv.) immer die Meinung wider ein bisschen von einem, was man halt eben interpretiert, und halt auch die Gedanken spiegelt es auch wider. (46)

Interpretatorische Offenheit entsteht für S4 deshalb, weil eine Deutung auch immer die Gedanken der Lesenden spiegele. Der*die Autor*in ist demnach zwar Bezugsgröße, aber nicht in dem Sinn, dass die Bedeutung des literarischen Textes durch seine*ihre Intention festgelegt werde.

Der dritte Pol von S4s Interpretationsverständnis, der literarische Text, wird vor allem in dem deutlich, was er über den Unterricht sagt. Er meint:

S4: Also, wenn wir interpretieren, gehen wir erst mal, also (.) haben wir ja meistens einen Text vorliegen oder eine Textstelle von einem Buch, gehen halt schrittweise an das Bu-, also an diesen Text ran, lesen ihn erst mal durch, und fassen, also fassen ihn erstmal zusammen, schreiben wichtigste, die wichtigsten Punkte raus, Kernaussagen, Kernthesen, (.) und dann fangen wir halt darauf, danach an, ein (..) Konzept zu entwickeln. (50)

S4: Was wir halt rausgefunden haben, das dann mit sprachlichen Mitteln übera-, ob das dann halt mit sprachlichen Mitteln übereinstimmt, dann halt eben eine Deutung halt aus diesen Ana-, aus dieser Analyse halt eben herauszufinden und zu gucken, was halt der Autor für uns vielleicht sagen wollte, mit dem Text. (52)

In dieser Darstellung ist der Text zunächst einmal Ausgangspunkt jeder Interpretation. Um diese zu erlangen, wird er in der Wahrnehmung des Schülers einem Top-Down-Verfahren unterzogen, wobei den „sprachlichen Mitteln“ eine entscheidende Funktion bei der Überprüfung von Interpretationshypothesen zugeschrieben wird. Die Rolle, die den „sprachlichen Mitteln“ hier zukommt, scheint in dieser Aussage darin zu bestehen, dass sie Berücksichtigung finden sollten, um eine möglichst umfassende und kohärente Deutung zu erreichen. In einer späteren Antwort, die sich auf den Interpretationsaufsatz bezieht, findet der Schüler eine andere Formulierung, die den „sprachlichen Mitteln“ ein anderes Gewicht für den Interpretationsprozess gibt, denn da „haben wir auch mit Metrum angefangen“, und er habe dann

S4: [...] darüber herausgefunden halt eben, dass Faust, Mephisto ein Seelenteil von Faust ist und das halt dann ausgebaut, relativ viele sprachliche Mittel zur Unterstützung meiner These bzw. meiner Bedeutungshypothese halt (..) entdeckt, und da zu

dem Schluss gekommen, dass halt eben Faust wir-, also Mephisto wirklich so ein Seelenteil von Faust ist, [...] (74)

Unklarheit besteht hier in mehreren Aspekten. Der Schüler wurde nach einem Aufsatz gefragt, doch er antwortet zunächst so, also ob er ein Unterrichtsgeschehen wiedergeben würde. Zudem nehmen die „sprachlichen Mittel“ nun eine entscheidendere Rolle ein: Dass man vom Metrum allein auf eine bestimmte Deutung des *Faust* kommen könnte, ist als Aussage kaum haltbar. Eine Deutungsrichtung wird sich auch nicht allein durch die Analyse weiterer „sprachlicher Mittel“ prüfen lassen. Der sprachlichen Form wird hier – für den Verstehensprozess wie auch für die Frage nach der Geltung von Interpretationsansprüchen – eine viel zu große Relevanz zugeschrieben. Es scheint nicht realistisch, dass ein hermeneutischer Prozess in dieser Weise stattfinden könnte. Zudem wird der Analysebegriff auf die Herstellung von eindeutigen Zusammenhängen zwischen Inhalt und Form reduziert. Dem Schüler fällt diese Verschiebung in dem, was er sagt, nicht auf. Erkennbar wird auf einer übergeordneten Ebene aber, dass aus der Wahrnehmung eines unterrichtlichen Geschehens nicht immer diesem adäquate methodische Vorstellungen folgen müssen.

Wie sind die Befunde in der Gesamtschau zu bewerten? Möglicherweise liegen unterschiedliche Dimensionen eines Interpretationsverständnisses vor, einmal eine inhaltliche Ausrichtung, die mit der*dem Autor*in und ihrer*seiner „Botschaft“ verbunden ist, und einmal eine operative Ausrichtung, die den Vollzug der Interpretation meint und hier zwei Pole des Textverstehens definiert, einen globalen und einen lokalen, die aufeinander zu beziehen seien. Während die inhaltliche Bestimmung der Interpretation die Vorstellung derselben als Meinung zulässt und damit die Offenheit der Interpretation anzeigt, beinhaltet die operative Vorstellung die Idee der eindeutigen Korrelation zwischen einer weiterreichenden Interpretationshypothese und lokalen Textelementen wie „sprachlichen Mitteln“ und mithin der Geschlossenheit der Interpretation. Doch ist mit dieser Interpretation der Daten Vorsicht geboten, denn tatsächlich kann man sinnvoll sagen, dass lokale Textelemente mit einer globalen Deutung übereinstimmen. Problematisch ist aber der umgekehrte Weg, bei dem aus einem einzelnen Textelement (vgl. Metrum) eine weitreichende Deutung entwickelt werden soll, weil eine entspre-

chende Argumentation wohl kaum hinreicht, um eine bestimmte Deutung überzeugend vorzubringen.

In diesem Zusammenhang ist es sehr auffällig, dass für S4 die Geltung von Interpretationsaussagen keine Rolle spielt. Was er aber anspricht, ist, dass er nicht ausführlich genug schreibe (vgl. 24), ganz so, als ob die zu erreichende Deutung inhaltlich schon vollkommen klar sei und die entscheidende Leistung darin bestünde, bei ihrer Darstellung zu einer entsprechenden Ausführlichkeit zu kommen und genug „sprachliche Mittel“ zu finden (vgl. 74). In gleicher Weise stellt er auch das von ihm gepflegte methodische Vorgehen nicht in Frage, ganz im Gegenteil, er geht damit affirmativ um. Vieles von dem, was er sagt, lässt die Vermutung zu, dass er sich in keiner Weise gegängelt fühlt. Die „Botschaft“ des Textes, die Ergebnis des Unterrichts ist (vgl. 50, 52, 64), hat für S4 womöglich tatsächlich Erkenntnisgehalt. Dafür kann als Beleg angeführt werden, dass er die Einsicht, dass Mephisto ein Teil der Seele Fausts sei, als Beispielinterpretation im Interview insgesamt vier mal wiederholt (vgl. 32, 60, 62, 74). Noch deutlicher wird seine Involviertheit bezüglich seiner Aussagen zu *Die Physiker*, denn er stellt fest, „und es ist einfach so interessant halt zu sehen, wie des vielleicht als Physiker [...] sich so fühlt bzw. was man halt so für Gedanken hat“ (16). In der nächsten Aussage führt S4 die Perspektivenübernahme dann aus:

S4: Ich denke, es ist halt eben (.) gerade das Interessante dran, dass er halt eben weiß, dass diese Formel vielleicht nicht nur für gute Zwecke eingesetzt werden kann, sondern auch für Krieg, und dass er sich sel- da eben Gedanken darüber gemacht hat, was halt seine Entdeckung bzw. Erfindung dann (.) als Auswirkung haben könnte auf die Welt. (18)

Im Vorgriff auf den Aufsatz kann gesagt werden: S4 fällt es sehr schwer, eigenständig Interpretationsaussagen auf der Grundlage von Beobachtungen am Text zu formulieren. Dies bedingt wohl, dass er die Unterrichtsergebnisse und das, was er als methodisches Erfordernis wahrnimmt, dankbar aufnimmt und inhaltliche Aspekte für sich auch weiter verarbeitet. Damit ist die Deutung für ihn eine „Botschaft“ und etwas „Persönliches“ (40) zugleich.

S4s Sprachgebrauch bewegt sich neben den sachbezogenen Formulierungen und der Metapher der „Botschaft“ vor allem im Bereich der Denkfigur, wonach sich der Text den Leser*innen entzieht bzw. einen

noch unbekanntem Wissensbereich darstellt. Er spricht von „rausbringen“ (28), „rausfinden“ (24, 52, 74, 78, 86, 88) und im Weiteren von „entdecken“ (74). „Herausgefunden“ werden sowohl „Kernthesen“ (vgl. 88) als auch „sprachliche Mittel“ und „was der Autor sagen wollte“ (vgl. 86). Interessanterweise verbessert der Schüler an einer Stelle seine Redeweise, um dann doch wieder in sie zurückzufallen: „wir sollten halt eben (.) herau-, also nicht herausfinden, sondern halt interpretieren“ (74). S4 scheint sich irgendwie darüber im Klaren zu sein, dass Interpretation im eigentlichen Sinne wenig mit „finden“ zu tun hat, dennoch greift er dieses Sprachbild immer wieder auf. Möglicherweise ist dies Spiegel seiner Unsicherheit im Bereich der Interpretation und insbesondere bezüglich der Aufsätze. Das Bild des Herausfindens suggeriert auch die Idee, dass der literarische Text eine feste Größe ist, deren Bestandteile nur gefunden werden müssten. Die Leser*innen spielen, sofern S4 auf den Prozess der Interpretation eingeht, keine Rolle mehr.

Untersuchungsfragen 3 und 4: Sehr interessant ist deshalb, was S4 zum Unterrichtsgespräch sagt. Danach gefragt, schildert der Schüler ein Vorschreiten des Unterrichts, bei dem dieser in die schriftliche Interpretation mündet. Der Unterricht mache zum Thema, wie man einen Aufsatz ausführlicher gestalten könne (vgl. 60, 62). Die Aussagen S4s lassen dabei die Hypothese zu, dass der Unterricht sehr stark auf die Leistungssituation ausgerichtet ist. Er sagt zum Unterricht:

S4: Also, L3 korrigiert, denke ich, immer, (.) und gibt halt vermut-, gibt halt noch, ja, weitere Ansätze, wie wir es halt eben ausführlicher machen können, und halt eben nicht, dass wir nur sagen: Mephisto ist ein Seelenteil von Faust, sondern halt eben, (.) der halt eben versucht (.), dass (.) die Bedürfnisse von Faust zu befriedigen und so weiter. Also halt eben, dass wir halt einfach ausführlicher schreiben [...] (62)

Darüber hinaus könne es verschiedene Meinungen beim Interpretieren geben, aber

S4: [...] ich denke, oder (.) wir bekommen halt immer auf einen Nenner, weil wir halt eben das Allgemeine, (unv.) eine grobe Richtung alle haben, die wir dann halt auch in der Klausur aufschreiben würden, dass halt irgendwie alle irgendwie so bisschen das Gleiche haben. Also am Anfang ist es sehr verschieden, und im weitere-, oder je

mehr wir uns mit dem Stück halt befassen, desto klarer wird es, was für eine Richtung halt eben das Stück hat. (64)

Die Verschiedenheit der interpretatorischen Meinungen wird hier dem Anfangsstadium der Interpretation zugeordnet, danach geht es in der Wahrnehmung des Schülers darum, auch für die Leistungssituation zu klären, welche richtige Deutungsrichtung ein Aufsatz nehmen sollte.

Dass Unterricht auf die Leistungssituation vorbereiten und auch das Schreiben von Aufsätzen thematisieren soll, entspricht sicher jeder pädagogischen Logik. Wie ist es aber zu bewerten, dass im Zuge dieses Verfahrens eine Vorstellung von Interpretation gefördert wird, wonach Interpretation darin besteht, für eine bestimmte Deutung Belege zu finden? Auch das Erlangen eines interpretatorischen Konsenses im Unterricht ist eine plausible Zielgröße. Die Frage nach der Bewertung des Befundes möchte ich an dieser Stelle noch zurückstellen, jedoch kann nachvollzogen werden, weshalb das Nachdenken von S4 im Bezug auf Interpretation die Pole der Offenheit und Geschlossenheit ausschöpft und er den Vollzug der Interpretation als ein „Herausfinden“ begreift.

S4 nimmt den Interpretationsaufsatz durchaus als Gestaltungsaufgabe wahr. Dies gilt insbesondere für die Interpretationsteile, bis zur „Inhaltsangabe“ gehe es „gut, weil das halt klar geordnet ist im Prinzip“ (78). Der Interpretationsteil zeichne sich jedoch durch die Vernetzung der Gedanken aus, was S4 schwer falle (vgl. ebd.). Welchen Hinsichten die Vernetzung der Gedanken jedoch folgen solle, bringt der Schüler nicht zum Ausdruck.

Untersuchungsfrage 5: Neben den Inhaltswiedergaben, die S4 zu dem Drama *Die Physiker* (vgl. 10, 12) vornimmt, formuliert der Schüler in Bezug auf *Faust I* eine ganze Reihe von Interpretationsthesen, in denen sein Wissen zum Drama deutlich wird. Er agiert hier also im behauptenden Interpretationsmodus (vgl. 18, 32, 34, 36).

6.4.5.2 Interpretationsaufsatz

Der Aufsatz zeigt folgende Struktur:

- Einleitung: A: 1-3
- Hinführung zur Textstelle und ihre Einordnung: A: 4-11 [12-20 Kommentar der Lehrkraft]
- Inhaltsangabe: A: 21-28 Inhaltsangabe
- Hauptteil: A: 29-52
- Schluss: A: 53-57

Der Aufsatz folgt im Wesentlichen gängigen Aufbaumustern für diesen Aufgabentyp. Einer Einleitung (vgl. A: 1-3) folgt zunächst der Textteil, in dem zu der zur Interpretation gegebenen Textstelle hingeleitet wird (vgl. A: 4-11). Der Schüler gibt dann deren Inhalt wieder (vgl. A: 21-28). Es folgen detailliertere Deutungen zu einigen wenigen Textabschnitten (vgl. A: 29-50), die durch einen Absatz zur Analyse und Interpretation „sprachlicher Mittel“ weitergeführt wird (vgl. A: 50-52). Den Aufsatz schließt ein zusammenfassender Schluss ab (vgl. A: 53-57).

Ü 66: S4 - Handlungsschemata und Interpretationshandlungen im Hauptteil

Z.	Kategoriengruppe	Unterkategorie	K (29-52)
1	Handlungsschemata	Inhaltswiedergabe	4 K
2		Textelemente benennen (Artefaktwissen)	1 K
3		Interpretationsthese formulieren	16 K
4		lokale Informationen verwerten und als Argument nutzen	3 K
5		Analyse (textinterne Zusammenhänge-Textverständnis entfalten) • Wortkonnotationen	1 K
6		Bezüge zwischen einer Interpretationsthese und Artefaktwissen herstellen	2 K
7		Bezüge zwischen einer Interpretationsthese und Werkwissen herstellen	7 K

Ü 66: S4 - Handlungsschemata und Interpretationshandlungen im Hauptteil

Z.	Kategoriengruppe	Unterkategorie	K (29-52)
8	Illokutionen	behauptende Interpretation - Thema ist das Interpretandum <ul style="list-style-type: none"> • ohne Textbeleg • mit Textbeleg • mit Zitat 	7 K 1 K 2 K
9		erklärende Interpretation - Thema ist das Interpretandum	5 K

Der Aufsatz zeigt ein eher zurückhaltendes interpretierendes Verhalten. Im Hauptteil wechseln sich Äußerungen, die Textpassagen inhaltlich zusammenfassen bzw. auch teilweise im Wortlaut wiedergeben, behauptende und explanative Interpretationsaussagen ab. Sehr viele der behauptenden Aussagen liegen außerdem ohne die Angabe von Belegstellen vor. Explanative Interpretationshandlungen sind an fünf Stellen des Aufsatzes zu erkennen (vgl. A: 30f., 33ff., 36f., 41f., 47f.).

Im Einzelnen können folgende Beobachtungen gemacht werden: Einige der behauptenden Aussagen haben den Charakter einer Wiedergabe von Inhalten, die andernorts, vielleicht im Unterricht oder durch die Lektüre von Interpretationshilfen, erlernt worden sind. Bei diesen Aussagen ist nicht erkennbar, auf welchen Beobachtungen des Schülers am Text sie beruhen. Sie sind dadurch gekennzeichnet, dass sie allgemeine Aussagen über den literarischen Text beinhalten und auf so etwas wie Werkwissen zu rekurrieren scheinen.

Bei anderen behauptenden Aussagen liegt die Vermutung nahe, dass der Schüler eine konkrete Formulierung aus dem Text aufgreift, um eine Deutung für ganze Textabschnitte anzubieten, ohne den Textstellenbezug transparent zu machen. Zum Beispiel schreibt der Schüler, bezogen auf die Figur des Archivarius, an einer Stelle, dass er „eindrucksvoller“ werde und einer „königlichen Gestalt“ gleiche (A: 24). Tatsächlich heißt es im Text E.T.A. Hoffmanns: „Die ganze Gestalt war höher, würdevoller; der weite Schlafrock legte sich wie ein Königsmantel in breiten Falten um Brust und Schultern [...]“ (E.T.A. Hoffmann 1953/1993/2004, S. 53). Die Formulierung des Schülers greift die Wortwahl des literarischen Textes unmittelbar auf und charakterisiert die Figur zusätzlich als „eindrucksvoller“. Weil er den Textbezug nicht herstellt und nicht offenlegt,

welche Veränderungen an der Figur zu seinem Urteil führen, erreicht seine Aussage an dieser Stelle eine geringe explanative Dimension. Dieses Muster wiederholt sich an anderer Stelle (vgl. A: 44).

S4 versucht gelegentlich auch, ausgehend von gegebenen Textinformationen, eigenständige interpretatorische Schlussfolgerungen anzubieten und sich dabei stärker vom Ausgangstext zu lösen. Allerdings gelingt ihm dies nur an einer Stelle (vgl. A: 48). An anderer Stelle missversteht er schlicht den Ausgangstext, sodass seine Interpretationsaussage keine Gültigkeit beanspruchen kann (vgl. A: 41f.). Der Schüler versucht auch auf „sprachliche Mittel“ einzugehen und diese für die Deutung nutzbar zu machen. Doch weil er missversteht, welcher Figur welche Redeanteile zuzuordnen sind, kommt er mit seinen Beobachtungen nicht an ein Ziel.

An wenigen Stellen gelingt es dem Schüler, eine Deutung argumentativ zu stützen und damit für einige Aspekte explanative Kraft zu erreichen. Es sei ein Auszug zitiert, weil hieran auch Aspekte des Korrekturverhaltens von L3 deutlich werden:

33 Er hört die Kristallklänge [„Kristall“ eingekreist/Deute bitte dieses Symbol!/, „Symbol“ eingekreist] von Serpentina, welche ihn in seiner Arbeit bestärkt und ihm weiter hilft, [Z] die Schriften zu kopieren (Z. 4 - Z. 15 S. 53). 34 Das deutet darauf hin, das [Sb/R] wie eng ihre Gedanken bei ihm sind, [Z] und wie stark die Gedanken an eine geliebte Person oder ihre Worte einem Menschen helfen können. 35 Es zeigt außerdem das wunderbare [R], was hier mit Serpentina [eingekreist/Wofür steht Serpentina?] in Verbindung gebracht wird, da sie scheinbar gar nicht bei Anselmus ist. [√ Analyse hier auch die Sprache. Deute sprachliche Merkmale und Auffälligkeiten!] (A: 33ff.)

Aus der Beobachtung, dass Anselmus Serpentina hört, obwohl sie physisch nicht anwesend ist, schlussfolgert S4 zum einen ihre Nähe zu Anselmus und zum anderen ihre Verbindung mit der fantastischen Welt.

L3 ist jedoch nicht zufrieden mit dem, was der Schüler leistet. Sie möchte, dass er weiter erklärt. Gleich drei Mal macht sie entsprechende Bemerkungen, die kenntlich machen, dass sie sehr konkrete Vorstellungen davon hat, wie der Schüler seine Gedanken entwickeln soll. Hierauf wird später einzugehen sein.

Schließlich gibt es einige Textpassagen, in denen der Schüler auf „sprachliche Mittel“ eingeht. Auch hier sei ein Beispiel zitiert:

50 E.T.A. Hoffmann verwendet ein paar Stilmittel [Bitte keine nachträglich angefügte Sprachanalyse!!] wie der [Gr] Paraleismus [R] „Wenn du sie nicht in Sinn und Gedanken trügest, wenn du nicht an sie und ihre Liebe glaubtest?“ (S. 53 Z. 2-3). [Z Sb] [deute ihn funktional!] (A: 50)

S4 macht die Feststellung, dass die wörtliche Rede durch einen Parallelismus strukturiert wird, kann dies aber nicht weiter nutzen. Etwas besser gelingt ihm dies in den beiden folgenden Sätzen:

51 Sowie Den [das - Gr/R] Tricolon „leisen, leisen, lispelnden ...“ (Z. 4) [Alliteration/√/ Lautmalerei Klänge], [Z] der [Gr] die Stimme der Serpentina positiver darstellen lässt.

52 Und „nah - nahe - nahe!“ (Z. 5/6) was die Verbundenheit von Serpentina [Hier geht es um Serpentina: Füge eine solche sprachl. Analyse an die Figurenanalyse an!] zu Anselmus zeigt. [Bitte präziser!] (A: 51f.)

Die erkennbare Strategie ist: Rückgriff auf rhetorisches Fachvokabular und Bezug zum Inhalt.

Ü 67: S4 - Verweisungsmodus, Relativierungen und Modalisierungen

Z.	Kategoriengruppe	Unterkategorie	K (gesamte A)
1	Verweisungsmodus	Y -> Z • darstellen • „das deutet darauf hin“ • zeigen	1 K 1 K 3 K
2		YYY -> Z • „man sieht“ • darstellen • „handelt von“	1 K 1 K 1 K

Eine Besonderheit des Aufsatzes ist, dass er nur sprachliche Formulierungen nutzt, um interpretative Distanz anzuzeigen. Für S4 gilt hiermit, was schon für andere Schüler*innen deutlich geworden ist: Er vereindeutigt die Interpretation des literarischen Textes.

6.4.5.3 Zusammenhänge zwischen dem Interview und dem Interpretationsaufsatz

Der Aufsatz zeigt, dass S4 nicht nur Schwierigkeiten hat, eine Interpretation nachvollziehbar darzustellen, sondern überhaupt aus den Beobachtungen, die er beim Lesen des literarischen Textes macht, eigene Interpretationsgedanken zu entwickeln. Er greift deshalb auf Unterrichtsergebnisse zurück, die ihn leiten. Sein Unterfangen ist dabei, entsprechende Belege für eine Deutung zu finden. Weil er davon überzeugt ist, dass er die schriftliche Interpretation nicht beherrscht, entwickelt er keine kritische Haltung gegenüber jenen, die es scheinbar können, im Gegenteil: Er ist für die Unterstützung sogar dankbar und stellt die Frage nach der Geltung von Interpretationsaussagen nicht. Ganz selbstverständlich nimmt er die Eindeutigkeit von Interpretationsaussagen an. Gemäß der für ihn greifbaren Interpretationsstrategien versucht er eine eindeutige Zuordnung von „sprachlichen Mitteln“ und globaler Interpretationsaussage.

6.4.6 Der Schüler S5

6.4.6.1 Interview

Ü 68: S5 - Untersuchungsfragen 1 und 2

Z.	Kategoriengruppe	Unterkategorie	K
1	Wissen	Artefaktwissen • „Stilmittel“/„sprachliche Auffälligkeiten“	3 K: 40, 62, 66
2		Sachwissen • literarhistorischer Kontext	2 K: 34, 38
Prozessdimension der Interpretation			
3	Gruppe 1	---	KK
4	Gruppe 2	deuten/Deutung	1 K: 66
5	Gruppe 3	Denkfigur: Der Text als Behälter	1 K: 58
6		Denkfigur: Dem Text ihm Fremdes zuschreiben	3 K: 32, 34, 62

Ü 68: S5 - Untersuchungsfragen 1 und 2

Z.	Kategoriengruppe	Unterkategorie	K
7	Gruppe 4	Textelemente benennen und untersuchen (Artefaktwissen)	1 K: 40
8		dem Text einen Sinn zuweisen	1 K: 66
9		Bezüge zwischen einer Interpretationsthese und Artefaktwissen herstellen	3 K: 40, 62, 66
Handlungsdimension der Interpretation			
10	Illokutionäre Interpretationshandlung (Metaebene)	- - -	KK
11	Zielgröße der Interpretation	die Intention der Autorin/des Autors erfassen	3 K: 32, 40, 68
12		„wie das gemeint sein könnte“	3 K: 40, 42, 62
13	Operatoren des Handelns	eine Deutung begründen (argumentieren)	1 K: 50
14		am Text „belegen“/„Textbelege“ anführen	1 K: 52
15	Geltungsaspekte	Interpretation hat mit Wissen zu tun.	1 K: 44

Der Schüler S5 zeigt zunächst ein operatives Verständnis des Interpretierens. Er geht von dem Grundgedanken aus, dass man etwas mit dem Text tut. Um diese Tätigkeit genauer zu charakterisieren, verwendet er die Verben „reinlesen“ (32), „reininterpretieren“ (34, 62) und „rausziehen“ (58). Er definiert die Interpretation weiterhin inhaltlich, weil auch er den*die Autor*in als relevante Bezugsgröße benennt:

S5: Ja, halt so, in Werke etwas reinlesen, also egal, ob es jetzt logisch ist oder nicht, dass man da dann halt einfach schaut, was könnte der Autor damit meinen.“ (32)

Man geht demnach in S5s Vorstellung mit dem Text auf eine bestimmte Weise um, um damit die Aussageabsicht von Autor*innen zu ermitteln. Dabei scheint er dem gesamten Vorgehen mit einer gewissen Skepsis gegenüberzustehen, zumindest erscheint es ihm wohl nicht immer „logisch“. Auf seine Zweifel angesprochen, führt S5 aus, dass Autor*innen

„vor sechs-, siebenhundert Jahren“ in einer anderen „[kulturellen] Lage“ (34) gelebt hätten und dadurch für die Interpret*innen eine besondere Verstehenshürde bestehe (vgl. ebd.). Schon bei *Faust I* sei das aber anders, denn „da ist dann auch der geschichtliche Kontext nicht so weit weg für die meisten“ (38). S5 setzt damit den Verstehensmöglichkeiten der Leser*innen Grenzen. Implizit zeigt sich so, zusätzlich zu einem operativen Verständnis der Interpretation und einer inhaltlichen Definition, ein weiterer Aspekt, der den Lesenden Relevanz für den Rezeptionsprozess zuschreibt, dies allerdings nicht in dem Sinne, dass er das Lesen relativ zum*r Leser*in versteht. Er*sie muss hingegen die nötigen Verstehensvoraussetzungen mitbringen, um den literarischen Text richtig verstehen zu können.

Zurück zu den Vorstellungen zum Umgang mit Literatur, die in den Aussagen des Schülers erkennbar sind: S5 gibt genauere Auskunft darüber, wie er sich den Umgang mit Literatur vorstellt. „Sprachliche Mittel“ nehmen hierbei einen zentralen Platz ein. In seiner Begründung, weshalb es für ihn schwierig war, den Aufsatz zu schreiben, antwortet er:

S5 Wir haben zwar im Unterricht immer halt so geschaut, wie findet man die ganzen Stilmittel. Aber dadurch, dass ich die ganzen Stilmittel halt nicht gelernt habe, habe ich halt auch keine gefunden und konnte halt eben nur reininterpretieren, was jetzt halt irgendwie gemeint sein könnte, halt ohne die Stilmittel [...]“ (62)

Auch eine Aussage S5s zum Unterricht sei hier zitiert und in die Analyse eingebunden:

S5: Ja, halt, also wir lesen zum Beispiel eine Textstelle, und dann bespricht das halt die Lehrerin mit uns, also erst mal halt, was sind die Mittel, also halt die Stilmittel, und wo könnte irgendwie was, also zum Beispiel auch (.) wie heißt das? (.) gut, die Gesprächsanteile, wie groß sind die von den einzelnen Protagonisten? Und wenn wir das dann halt alles so besprochen haben, dann geht halt mit uns die Lehrerin durch, wie könnte das gemeint sein, also, was könnte der Autor damit gemeint haben? (40)

Zunächst einmal kann festgestellt werden, dass die Darstellungen sich im Kern gleichen, insofern den „Stilmitteln“ die zentrale Rolle im methodischen Umgang mit dem literarischen Text eingeräumt wird. Der Schüler geht in der Aussage zu seinem Aufsatz davon aus, dass das Auffinden entsprechender „sprachlicher Mittel“ bereits hinreichend, aber

auch notwendig sei, um interpretieren zu können. Wenn er nun von „reininterpretieren“ (62) spricht, bezieht er sich an dieser Stelle wohl eher auf dieses Vorgehen, das „irgendwie“ zu einer Deutung kommt, ohne eben jene „Mittel“ einzubeziehen. Gleichwohl ist davon auszugehen, dass der Vorgang für ihn selbst insgesamt, also auch unter Einbezug der „Stilmittel“, eher ungeklärt ist, weil er die Sprachbilder des In-den-Text-hinein- bzw. Aus-diesem-Herausnehmens auch an anderer Stelle verwendet (vgl. 32, 34, 58). Seine Wahrnehmung des interpretatorischen Tuns im Unterricht sowie seine Vorstellungen darüber, was er beim Schreiben von Interpretationsaufsätzen zu tun habe, lassen ein Analyse- und Interpretationsverständnis erkennen, das sich auf eine einzige Verstehensstrategie konzentriert. Der Schüler scheint das unhinterfragt zu akzeptieren bzw. nicht kritisch zu reflektieren. Die Zweifel, die er an anderer Stelle bezüglich der Verstehensmöglichkeiten der Leser*innen andeutet, beziehen sich nicht auf diesen operativen und eher mechanistischen Umgang mit Literatur.

Auch bezüglich der inhaltlichen Definition der Interpretation, dass diese darauf ziele zu erkennen, was die*der Autor*in gemeint habe (vgl. 32, 40, 68), sind keine Zweifel zu erkennen. S5 stellt die Geltungsfrage nicht. In seinen Aussagen über den Unterricht ist jedoch erkennbar, dass die Schüler*innen durchaus prüfen, welche Aussagen Geltung beanspruchen können (vgl. 44). Mit Meinungsverschiedenheiten werde auf dem Weg der Argumentation verfahren, der Schüler fühlt sich nicht gegängelt bzw. gibt zu erkennen, dass er die Argumente seiner Lehrerin akzeptiert:

S5: Ja, genau, und dann schaut man halt einfach. Also ich habe dann natürlich meine Argumente und sie dann auch, und meistens hat sie dann halt auch recht, und, ja, also es ist nicht so, dass die Lehrerin dann sagt, ich habe jetzt recht und fertig, sondern sie hört sich die Argumente dann auch an und sagt halt, ja, aber da fehlt zum Beispiel das oder das oder das widerspricht sich mit dem. (50)

Die Argumente werden dabei aus „Textstellen“ (52) gewonnen. Der*die Autor*in spielt damit für die Entscheidung, welche Aussagen Gültigkeit haben, keine Rolle. Welche Rolle er*sie im Gesamtgefüge einnimmt, ist damit unklar. Womöglich zeigt sich hier eine produktionsästhetische Perspektive auf den Text, die berücksichtigt, dass Autor*innen Gestal-

tungsentscheidungen treffen. Expliziert wird das vom Schüler so aber nicht.

Untersuchungsfragen 3 und 4: S5 denkt zusätzlich zu den inhaltlichen Anforderungen („Stilmittel“ finden, benennen und deuten) über den Aufsatz vor allem als ein strukturelles Gebilde nach, wobei es darum geht, die vorgeschriebene Funktion der einzelnen Textteile zu erfüllen. Dies falle ihm nicht leicht (vgl. 64). Im Rahmen dieser Vorschriften nimmt er den Aufsatz als eine Gestaltungsaufgabe wahr.

Der Unterricht scheint, folgt man der Wahrnehmung von S5, stark auf die Leistungssituation bezogen zu sein (vgl. 20), obgleich er wiederholt zum Ausdruck bringt, dass ihm die Vorbereitungen zu kurz seien (vgl. z. B. 22). S5 erzählt, dass Interpretationsgespräche im Unterricht auf die Klärung der Frage „Was könnte damit gemeint sein?“ zielen (42). Dabei werden die verschiedenen Überlegungen der Schüler*innen zu einem Ergebnis zusammengeführt. Die Situation stellt sich in der Wahrnehmung des Schülers als ergebnisoffen dar, mit verschiedenen Ansätzen setzt man sich argumentativ auseinander.

Untersuchungsfrage 5: S5 tätigt im Interview keine Interpretationshandlungen. Neben einer Inhaltswiedergabe (vgl. 6), nimmt er wertende Aussagen vor, die sich auf die Erfahrung von Spannung beziehen (vgl. 10, 12, 26, 28).

6.4.6.2 Interpretationsaufsatz

Der Aufsatz zeigt folgende Struktur:

- Einleitung: A: 1
- Hinführung zur Textstelle und ihre Einordnung: A: 2-11
- Inhaltsangabe: A: 12-19
- Hauptteil: A: 20-37
- Schluss: A: 38-44

Auch dieser Aufsatz folgt den üblichen Aufbaumustern. Im Interpretationsteil ist dahingehend eine Besonderheit festzustellen, dass der Schüler mit Überlegungen zu den Redeanteilen und zur sprachlichen Gestaltung beginnt, bevor er, dem Textverlauf folgend, seine Deutung darlegt.

Ü 69: S5 - Handlungsschemata und Interpretationshandlungen im Hauptteil

Z.	Kategoriengruppe	Unterkategorie	K (20-37)
1	Handlungsschemata	Inhaltswiedergabe	3 K
2		Textelemente benennen (Artefaktwissen)	1 K
3		Interpretationsthese formulieren	11 K
4		lokale Informationen verwerten und als Argument nutzen	2 K
5		lokale Informationen verwerten (Textverständnis entfalten)	2 K
6		Analyse (textimmanente Zusammenhänge-Textverständnis entfalten) <ul style="list-style-type: none"> • Gesprächsanalyse • Figuren/Figurenkonstellation 	1 K 1 K
7		Bezüge zwischen einer Interpretationsthese und Artefaktwissen herstellen	1 K
8		Bezüge zwischen einer Interpretationsthese und Werkwissen herstellen	3 K
9		Behauptung der Verstärkung von Inhalt durch Sprachliches	1 K
10		Illokutionen	behauptende Interpretation - Thema ist das Interpretandum <ul style="list-style-type: none"> • ohne Textbeleg • mit Textbeleg • mit Zitat
11	explanative Interpretation - Thema ist das Interpretandum		3 K

S5 nimmt im Interpretationsteil (A: 20-37) seines Aufsatzes zumeist behauptende Interpretationsaussagen vor (A: 21, 23, 26, 27f., 29, 32f., 35, 36f.; Ü 69, Z. 10). Auch explanative Aussagen kommen vor (A: 20, 22, 24; Ü 69, Z. 11). Diese formulieren in der Regel im Rückgriff auf lokale Textelemente einzelne interpretatorische Beobachtungen. Ein Beispiel hierfür ist:

20 Archivarius besitzt den größeren Redeanteil (S. 64, Z. 22-35), während Anselmus nichts sagt, [[Dies zeigt/Sb/Log](#)] [was](#) seine Unsicherheit ([zeigt](#)), [[in Bezug worauf?](#) → [Gehe auf den Inhalt ein!](#)] welche auch in Zeile 8 und 9 aufgezeigt wird, [in dem](#) [R] von seinem sinkenden Mut die Rede ist und in Zeile 10 von seinen „tiefen Gedanken“ (S.

65, Z. 8-10). [Randbemerkung: Warum ist er denn mutlos? Erkläre den Inhalt/den inhaltl. Zusammenhang] (A: 20)

Der Schüler stellt hier einen Zusammenhang zwischen ausdrücklich formulierten Einblicken des Erzählers in die Gefühle von Anselmus und einer formalen Beobachtung zu den Redeanteilen her. Daraus schlussfolgert S5, dass Anselmus unsicher sei. Dabei greift er möglicherweise auf ein Alltagswissen über Kommunikationsverhalten zurück. Größere erklärende Zusammenhänge werden jedoch nicht hergestellt. Dieses Muster wiederholt sich in den anderen Textpassagen, in denen der Schüler Formulierungen des literarischen Textes aufgreift und für die Deutung nutzt (vgl. A: 22, 24). Auch im Zusammenhang mit behauptenden Interpretationsaussagen geht der Schreiber von lokalen Informationen aus. In diesen Passagen gelingt es ihm noch weniger, einen Zusammenhang zwischen der These und den Textinformationen herzustellen, weshalb diese letztlich der behauptenden Interpretationshandlung zugewiesen wurden (vgl. A: 27f., 36f.).

Zu Beginn des Interpretationsteils formuliert der Schüler in einer behauptenden Aussage die Deutung, Anselmus trete in der Textstelle von der bürgerlichen in die übernatürliche Welt über. Dies gelinge ihm, weil er an die „wahre Liebe“ glaube (A: 19). Der Aufsatz geht dann auf folgende Aspekte ein:

- die Unsicherheit Anselmus' und die Ermutigung durch den Archivarius (A: 20ff.)
- Einsicht in die Wahrheit der Erzählung des Archivarius in Vigilie 3 (A: 23-29)
- Parallelen zur ersten Begegnung zwischen Serpentina und Anselmus (A: 30-36)

Jedes dieser Themen könnte argumentativ auf die Interpretationsthese bezogen werden. Insgesamt gelingt es dem Schüler jedoch nicht, die entsprechenden Zusammenhänge herzustellen, sodass die Gedanken tendenziell eher für sich stehen, was den behauptenden Charakter der Interpretationsaussagen bedingt. Zugleich stellt sich die Frage, auf welcher Grundlage der Schüler zu seiner Interpretationsthese gefunden hat. Wissensbezüge, die ihm dabei helfen, sich verstehend mit dem literarischen Text auseinanderzusetzen, sind kaum erkennbar. Der Schüler

verfügt offenbar über Textkenntnis und nutzt diese, um seine Schlussfolgerungen zu ziehen.

Auch bei S5 ist das Korrekturverhalten der Lehrkraft ein Indiz dafür, dass der Schüler Interpretationsergebnisse aus dem Unterricht wiedergibt. In dem im Folgenden zitierten Beispiel formuliert er zwei behauptende Interpretationsaussagen (A: 26 und 28), die sich jeweils an eine Textwiedergabe anschließen (A: 25 und 27):

25 Nun begreift Anselmus, dass der Geisterfürst eben mit ihm gesprochen hat und in sein Studierzimmer gegangen ist (S. 65, Z. 20-29). 26 Hier erkennt man sehr deutlich, dass Anselmus begriffen hat, dass die Binnenerzählung des Archivarius wahr ist (vgl. 3. Vigilie, S. 21-24). 27 Zum einen sieht er ihn als Geisterfürst (S. 65, Z. 21), zum anderen denkt Anselmus, dass Archivarius „Neus [R] von den Quellen des Nils erwartet“ (S. 65, Z. 26, 27) oder, dass ihn der „Magus aus Lappland (...) besucht“ (S. 65, Z. 27, 28). 28 Dies zeigt deutlich die Parallele zur Binnenerzählung (vgl. S. 25, Z. 8, 9; S. 25, Z. 12, 13). **[Erkläre den inhaltlichen Zusammenhang, benenne ihn nicht nur!]** (A: 25-28)

An der Oberfläche stellt der Schüler in diesem Auszug einen Bezug zwischen den Interpretationsaussagen in **26** und **28** und einer Inhaltswiedergabe in **27** her. Allerdings ist die Schlussfolgerung in der dargestellten Form nicht nachvollziehbar. Der Vermerk seiner Lehrerin macht deutlich, dass sie die These inhaltlich akzeptiert, aber mit der fehlenden Erklärung nicht einverstanden ist. Der Abgleich mit dem Text E.T.A. Hoffmanns gibt Aufschluss über den möglichen Gedankengang, denn Anselmus erinnert sich in der vom Schüler zitierten Textpassage an die Erzählung des Archivarius. In Vigilie drei heißt es nämlich:

Jetzt hält er sich in einem Zypressenwalde dicht bei Tunis auf, dort hat er einen berühmten mystischen Karfunkel zu bewachen, dem ein Teufelskerl von Nekromant, der ein Sommerlogis in Lappland bezogen, nachstellt, weshalb er denn nur auf ein Viertelstündchen [...], um mir in der Geschwindigkeit zu erzählen, was es gutes Neues an den Quellen des Nils gibt. (E.T.A. Hoffmann 1953/1993/2004, S. 25, Z. 5-14)

Dass Anselmus sich daran erinnert, mag in der Situation tatsächlich als ein Anerkennen der Wahrheit der Erzählung des Archivarius gedeutet werden. Weil dieser Zusammenhang jedoch ohne weitere Erklärung kaum nachvollziehbar ist, er von der Lehrkraft jedoch inhaltlich akzep-

tiert wird, lässt sich vermuten, dass in der Sache zwischen dem Schüler und der Lehrerin ein interpretatorischer Konsens besteht und der Schüler sehr wahrscheinlich auf Ergebnisse des Unterrichts zurückgreift. Auch in der folgenden Passage entsteht der Eindruck, dass sich die Lehrkraft in ihrer Rückmeldung auf den Unterricht bezieht. Der Schüler kehrt hier am Ende des Interpretationsteils zu seiner Interpretationsthese zurück:

37 Dies zeigt, dass der Übertritt vom bürgerlichen [R] zum Magischen fast vollends abgeschlossen ist. [Wozu ist Anselmus auf einmal in der Lage? → Lücke („Lücke“ eingekreist) S. 66/Z. 2 - Z. 8/Du gehst nicht auf den Kern („Kern“ eingekreist) dieser Textstelle ein ! (großes Ausrufezeichen)] [Randbemerkung: Hier fehlt eine Zsfg. („Zsfg.“ eingekreist) der Ergebnisse/eine klare Bilanz!] (A: 37)

Die Lehrkraft beginnt ihre Bemerkung mit einer Frage. Es ist ihr Bestreben erkennbar, möglichst viel Unterstützung anzubieten. Ihre Frage formuliert aber nicht nur einen Appell, sondern lässt auch erkennen, dass sie an dieser Stelle eine umfangreichere Deutung erwartet, die die Weiterentwicklung des Anselmus einbezieht. Sie verbindet ihre Rückmeldung mit dem Verweis auf eine Textstelle, auf die der Schüler in seinem Aufsatz nicht eingegangen ist, und bemerkt, dass er deshalb den „Kern“ derselben nicht thematisiere. Ihre Frage bezieht sich auf die Entwicklung der Figur, sie wird, wie ein allgemein bekanntes Thema, unvermittelt eingebracht.

Insgesamt ist der Aufsatz dadurch bestimmt, dass Thesen entweder in den Raum gestellt oder aber für die Leser*innen nur teilweise nachvollziehbar mit Textinhalten verknüpft werden. Dass sich Textstellen vor dem Hintergrund eigenständig eingebrachter Wissensbezüge verstehend angenähert wird, ist kaum zu erkennen. Im Schluss des Aufsatzes versucht der Schüler dann einen Bezug zum historischen Kontext herzustellen. Er schlägt hierin aber fehl, weil er die falschen Bezüge herstellt und die Erzählung nicht auf die Romantik, sondern auf den Barock bezieht (vgl. A: 38f.).

Ü 70: S5 - Verweisungsmodus, Relativierungen und Modalisierungen

Z.	Kategoriengruppe	Unterkategorie	K (gesamte A)
1	Verweisungsmodus	Y -> Z <ul style="list-style-type: none"> • erkennen • ankündigen • unterstreichen • zeigen 	1 K 1 K 1 K 4 K
2		YYY -> Z <ul style="list-style-type: none"> • verdeutlichen 	1 K

S5 verwendet an einigen Stellen Formulierungen, die den Interpretationsakt anzeigen. Der Sprachgebrauch ist ein Indiz dafür, dass der Schüler insgesamt nur wenig interpretatorische Distanz zu seinen Aussagen hat. Er hält sich, vielleicht aus Unsicherheit, an wenige Interpretationsaussagen und versucht diese argumentativ zu stützen. Mögliche Ambiguitäten werden von ihm nicht thematisiert.

6.4.6.3 Zusammenhänge zwischen dem Interview und dem Interpretationsaufsatz

Sehr deutlich ist das Bemühen des Schülers zu erkennen, den an ihn gestellten Anforderungen zu entsprechen. Literaturinterpretation hat für ihn viel mit dem Erlernen und Anwenden von Regeln zu tun. Die Analyse und Deutung der „Stilmittel“ findet im Aufsatz dabei insgesamt weniger Berücksichtigung, als der Schüler dies wohl selbst für notwendig erachtet. Im Interview bezieht er sich zwar auf einen anderen Aufsatz, dennoch fällt zu diesem Aspekt zwischen Interview und Aufsatz eine gewisse Diskrepanz auf, die vielleicht dadurch zu erklären ist, dass der Schüler die erlernten Verfahren akzeptiert, aber nicht gleichermaßen umsetzen kann und sich dessen auch bewusst ist. Weder der*die Autor*in noch der*die Leser*in, die im Interview als Pole des Nachdenkens über Literaturinterpretation erfasst werden können, sind im Aufsatz präsent. Nur ansatzweise ist erkennbar, dass der Schüler individuell Wissensbezüge herstellt. Eine Hypothese ist, dass er hauptsächlich versucht, auf die Darstellung von Unterrichtsergebnissen hinzuarbeiten.

6.4.7 Gruppenbezogene Fallanalyse unter Einbezug der Lehrkraft L3

6.4.7.1 Untersuchungsfrage 1: Konzeptionalisierung des Interpretationsprozesses

Eine Gemeinsamkeit aller Schüler*innen dieser Gruppe ist, dass sie Interpretation als einen methodisch steuerbaren Prozess begreifen. Sie haben folglich ein operatives Verständnis von Interpretation. Die Analyse der „sprachlichen Mittel“ spielt dabei in den Vorstellungen dieser Schüler*innen eine herausragende Rolle. Sie ist die einzige Verstehensstrategie, die von allen genannt wird. Andere Überlegungen betreffen die Ermittlung von „Kernaussagen“ eines literarischen Textes bei S3 (vgl. S3: 24, 52) und S4 (vgl. S4: 50, 52). Hier mag sich der Gedanke verbergen, dass einzelne Interpretationsaussagen bedeutsamer sind als andere. S1 betont besonders die Charakterisierung von Figuren, den Blick auf ihre Entwicklung und ihre Beziehungen zueinander (vgl. S1: 36, 62, 64, 68). Sie ist damit die einzige Schülerin dieser Gruppe, die einen inhaltlichen Zugang zum Thema findet. Punktuell sind bei einzelnen Schüler*innen weitere Ansätze feststellbar: Etwa, dass man beim Interpretieren seine Fantasie einbringen könne (vgl. S2: 82), dass man auf die Redeanteile der Figuren achten solle (vgl. S2: 82; S5: 40) und eine Analyse der Figuren vornehmen müsse (vgl. S2: 82). Anders als bei der Nennung der „sprachlichen Mittel“ werden diese Facetten des Verstehens aber nur punktuell genannt, weshalb davon ausgegangen werden kann, dass das operative Verständnis der Schüler*innen mit Ausnahme von S1 deutlich auf die „Analyse sprachlicher Mittel“ fokussiert. Dies bedingt auch, dass sie nicht erkennbar zwischen Analyse und Interpretation unterscheiden. So stellt sich die Frage, wie die Schüler*innen den Weg von der „Analyse sprachlicher Mittel“ zur Deutung verstehen. Bei S5 scheint schon das Auffinden entsprechender Mittel mit der Interpretation zusammenzufallen, wenn er beschreibt, dass man sich auf der Grundlage der Benennung von Mitteln der Frage widmet, „wie [...] das gemeint sein [könnte]“ (S5: 40). Wenn S3 und S4 von der Erfassung von „Kernaussagen“ sprechen (vgl. S3: 24, 52; S4: 50, 52), ergänzen sie eine eher globale Perspektive auf den literarischen Text. Zwei Pole machen dann das Spektrum ihrer Interpretationsbemühungen aus: Erstens die Betrachtung einzelner, lokaler Textelemente und zweitens der Text in seiner Gesamtheit. Inwiefern beide Zugänge zusammenhängen, kann anhand

der Aussagen von S3 nicht festgestellt werden, bei S4 entsteht der Eindruck, dass er sich ein Top-Down-Verfahren (vgl. S4: 50, 52) vorstellt, im Zuge dessen eine eindeutige Korrelation zwischen beiden Polen des Verstehens ermittelt werden könne. Insgesamt scheint damit die Analyse die den Schüler*innen präsenteste Interpretationsmethode. Innerhalb dieses Zugangs fokussieren sie dann auf die Analyse „sprachlicher Mittel“.

In der Art und Weise, wie die Schüler*innen dieser Lerngruppe ihre Rolle als lesendes Subjekt konzeptionalisieren, lässt sich ein Einerseits und ein Andererseits formulieren. Auf der einen Seite finden sich Überlegungen, die auf dem Gedanken der Geschlossenheit der Interpretation basieren, in deren Konsequenz das lesende Subjekt für die Textrezeption keine Relevanz hat. Auf der andere Seite haben sie aber auch Vorstellungen, die zunächst den Gedanken der Individualität der Deutung implizieren.

Zunächst zu dem Aspekt der Vereindeutigung der Interpretation: Bei allen Schüler*innen nehmen „sprachliche Mittel“ und die Autor*inintention bei diesem Thema eine prominente Rolle ein. Bei S2 entsteht die Vereindeutigung der Interpretation dadurch, dass er eine feststellbare Korrelation zwischen der Intention von Autor*innen und den einzelnen Gestaltungsmerkmalen des Textes sieht (vgl. S2: 48, 82). Die „sprachlichen Mittel“ sollen deshalb im Aufsatz mit einer konkreten Interpretation verbunden werden. Dem lesenden Subjekt trägt der Schüler in gewisser Weise Rechnung, wenn er der Fantasie einen Beitrag zum Textverstehen zuschreibt (vgl. S2: 82). Doch weil S2 generell nicht genauer nachvollzieht, wie er zu einer Deutung kommt, kann er diesen Aspekt nicht prägnanter benennen. In der Konsequenz hat er kaum Vorstellungen davon, welchen Beitrag er als lesendes Subjekt zum Textverstehen leistet. Auch S4 konstruiert eine eindeutige Korrelation zwischen einer Interpretationsaussage und konkreten Gestaltungselementen des Textes (vgl. S4: 52, 74). Obgleich auch für ihn der*die Autor*in eine zentrale Bezugsgröße darstellt, steht dieser für S4 nicht in einem Zusammenhang mit der Eindeutigkeit der Interpretation. Vielmehr seien es die Verfasser*innen, die den Leser*innen eine gewisse Freiheit einräumen, wenn es darum gehe, die Botschaft eines Textes zu verstehen (vgl. S4: 40). Weil S4 sich als Person angesprochen fühlt, erlebt er seine eigene Deutung als „etwas Persönliches“ (S4: 40). S5 scheint allein schon die Benennung „sprachlicher Mittel“ als einen Akt der Interpretation zu

verstehen (vgl. S5: 40, 62). Für den*die Leser*in bleibt so aber kein Raum, eine individuelle Deutung zu entwickeln. Die Relevanz der „sprachlichen Mittel“ wiederholt sich bei S3. Sie sollen, gemeinsam mit herauszusuchenden „Informationen“, helfen, die „Grundaussage des Autors“ zu verstehen (vgl. S3: 24, 52). Anders als für ihre Mitschüler*innen ist für sie damit zunächst jedoch nicht die Eindeutigkeit der Interpretation verbunden. Weil S3 aber akzeptiert, dass nicht alle Interpretationen gleich gut sind, verfällt sie auf den Gedanken der „richtigen Interpretation“, die einer „Lösung“ gleichkomme (S3: 38, 42). Damit scheint Interpretation doch wieder etwas Geschlossenes. Ein Verständnis für den Beitrag der Lesenden zur Deutung hat S3 nicht. S1 unterscheidet zwischen der Interpretation in der Schule und einem persönlichen Interpretationsverständnis (vgl. S1: 34, 68). Für die Schule nennt auch sie die*den Autor*in als Bezugsgröße und neben der Auseinandersetzung mit den Figuren und der Analyse des Textaufbaus auch die Analyse der „Stilmittel“. Hier nun seien die Interpret*innen nicht so frei, weil es darum gehe, die Gestaltungsentscheidungen der Autor*innen zu erklären (vgl. S3: 68).

Wodurch scheint nun bei diesen Schüler*innen der Gedanke der Individualität impliziert? S2 und S3 nennen für diskursive Zusammenhänge die Argumentation als eine zentrale Größe. Im Unterricht gebe es verschiedene Interpretationsmeinungen, und wenn man für seine Meinung eine „richtige“ Begründung liefere, dann „sind die Meinungen oft auch richtig und vielfältig“ (S2: 68, vgl. 54). Argumente werden im Unterricht in der Wahrnehmung S3s vor allem für die Begründung der Interpretation der guten Schüler*innen bzw. der Lehrerin ausgetauscht. Vor dem Hintergrund mag man zwar nachvollziehen, weshalb S3 den Beitrag des Lesenden zur Interpretation nicht kennt, doch weshalb auch S2 der*dem Leser*in keine größere Rolle einräumt, kann nicht leicht erfasst werden. Vielleicht ist der unterrichtliche Diskurs am Ende doch zu sehr auf die Autor*inintention, Kernthesen und „sprachliche Mittel“ fokussiert, als dass sich der Gedanke der Argumentation für eine eigene Deutung durchsetzen könnte. Argumentiert würde dann für eine irgendwie feststehende Größe, auf die die Schüler*innen in ihrer Wahrnehmung keinen Einfluss haben und die es „herauszufinden“ gilt, wie die Schüler*innen dieser Gruppe vielfach metaphorisch formulieren. Wenn S1 ein subjektives Verständnis der Interpretation von der in der Schule stattfindenden unterscheidet (vgl. S1: 34), so mag sich hier genau

diese Wahrnehmung artikulieren, dass schulische Interpretation deutlich geschlossener ist. Doch es ist Vorsicht geboten. Denn S1 sieht, betrachtet man ihr subjektives Interpretationsverständnis, mögliche Grenzen der Interpretation nur in Ansätzen (vgl. S1: 34). Dass auch bei S4 der Gedanke der Individualität der Interpretation vorkommt, indem er die „Botschaft“ des literarischen Textes als „etwas Persönliches“ sieht (S4: 40), habe ich schon ausgeführt. Doch auch dieser Gedanke wird in das Verständnis des Interpretationsprozesses nicht einbezogen. S5 bezweifelt, dass der*die Leser*in die Intention von Autor*innen immer erfassen könne, denn in seinen Augen ist die Kenntnis ihrer Lebensverhältnisse hierfür unabdinglich. Er*sie muss also notwendige Voraussetzungen mitbringen, doch führt dieser Gedanke S5 nicht dazu, die Individualität des Lesens zu artikulieren. S1 ist damit die einzige Schülerin dieser Gruppe, die den Gedanken der Individualität der Interpretation anspricht, im Detail weiß aber auch sie den Beitrag des lesenden Subjekts nicht genauer zu benennen.

Eine weitere Gemeinsamkeit in dieser Schülergruppe sei im Zusammenhang mit der zweiten Untersuchungsfrage genannt. Die Schüler*innen verwenden hauptsächlich sachbezogene Sprache. Metaphern kommen durchaus vor, sie greifen hier mehrheitlich auf ähnliche Vorstellungen zurück, nach denen eine Bedeutung im Text enthalten sei und nur gefunden werden müsse. So sprechen S2, S3, S4 und S5 von „raussuchen“ bzw. „heraussuchen“ (S2: 54; S3: 52), „rausbringen“ (S4: 28), „rausfinden“ (S4: 24, 52, 74, 78, 86, 88), „herauslesen“ (S2: 18, 26, 44) und „rausziehen“ (S5: 58). Diese Bilder könnten durchaus in einem Zusammenhang zum operativen Verständnis der Interpretation stehen und außerdem die Relevanz der Autorin bzw. des Autors anzeigen, die die Bedeutung, die mittels der „sprachlichen Analyse“ zu finden ist, in den Text eingeschrieben haben. Auch die Rede von S4 von einer „Botschaft“ (S4: 40) fügt sich hier ein. Die Gegenbewegung, wonach der*die Leser*in etwas in den Text hineintut, zeigt sich bei S5 und S1. Während sie von „reinlesen“ (S1: 36) spricht, um der Subjektivität der Interpretation Ausdruck zu verleihen, kann der Gebrauch von „reinlesen“ (S5: 32) und „reininterpretieren“ bei S5 (S5: 34, 62) als ein Indiz dafür gewertet werden, dass die Generierung von Bedeutung für ihn etwas Ungeklärtes hat. S1 verwendet an einer Stelle das Sprachbild, man könne verstehen „was hinter den Sachen noch steckt“ (S1: 36), um ihrer Freude an der Interpretation in einem subjektiv verstandenen Sinne Ausdruck zu ver-

leihen. Schließlich spricht S2 negativ wertend von „durchkauen“ (vgl. S2: 34).

In jeweils unterschiedlichen Akzentuierungen geht die Wahrnehmung der Funktion von „sprachlichen Mitteln“ und der Bezug zum*r Autor*in damit einher, dass die Schüler*innen dieser Gruppe dem lesenden Subjekt bei der Interpretation von literarischen Texten keine oder kaum Relevanz zuschreiben.

6.4.7.2 Untersuchungsfrage 2: Kriterien der Geltung von Interpretationsaussagen

Dass alle Schüler*innen dieser Gruppe Bezüge zur*m Autor*in literarischer Texte herstellen, ist bereits deutlich geworden. Ausgeführt habe ich soeben auch, dass das In-Beziehung-Setzen von Autor*inintention und „sprachlichen Mitteln“ bei allen Schüler*innen mit einer fehlenden Einsicht in die Subjektivität von Rezeptionsprozessen korreliert.

Darüber hinaus kann für die zweite Untersuchungsfrage folgendes Ergebnis festgestellt werden: Obgleich die Schüler*innen dieser Lerngruppe Interpretation als stark normiert wahrnehmen, wird die Geltungsfrage von ihnen nicht gestellt. Vielmehr liegt in Einzelfällen ein Nebeneinander verschiedener Hinsichten vor, in denen über Interpretation gesprochen wird, zum Beispiel das Erfassen der Autor*inintention, das Erkennen „sprachlicher Mittel“ oder die Formulierung von Argumenten, aus denen sich implizit Geltungsvorstellungen entwickeln lassen. Das scheint für die Schüler*innen nicht widersprüchlich zu sein. Dass sie die Geltungsfrage nicht stellen, ist auffällig, weil die von ihnen konzeptionalisierten Methoden der Interpretation Textverstehen nicht hinreichend ermöglichen können. Doch die Schüler*innen äußern nicht den Wunsch, hierin genauere Instruktion zu erhalten, und sie stellen Interpretationsergebnisse auch nicht in Frage, was eine mögliche Reaktion darauf sein könnte, dass man einerseits die Genese einer Interpretationsaussage nicht nachvollziehen kann und andererseits Unterrichtsergebnissen grundsätzlich Gültigkeit zuschreibt.

Kann hierfür eine Erklärung gefunden werden? Die bisherige Analyse hat gezeigt, dass das lesende Subjekt von den Schüler*innen in seiner Relevanz für den Leseprozess nicht konzeptionalisiert wird. Deutlich geworden ist weiterhin, dass sie den operativen Umgang mit literarischen Texten auf wenige Methoden fokussieren („sprachliche Analyse“,

„Kernthesen“ ermitteln) oder auf den*die Autor*in und seine*ihre Gestaltungsentscheidungen beziehen. Argumentation wird bei vier der fünf Schüler*innen, S2, S3, S4 und S5 durchaus angeführt, doch bei keiner*m Lernenden konzeptionell stimmig auf eigene Deutungen bezogen, sondern auf die Stützung der Interpretation anderer. Der Verweis auf „sprachliche Mittel“ oder die Autor*inintention ist dann Teil der Argumentationsstrategie, die auf eine Setzung bezogen ist, die von den Lernenden nicht hinterfragt wird.

Möglicherweise schafft der Unterricht für diese Schüler*innen einen so klaren Rahmen, dass sie dessen Erfordernisse und inhaltliche Ergebnisse nicht in Frage stellen. Wenn S5 sagt, man überlege, „was damit gemeint sein könnte“ (S5: 42), fühlt man sich an ein spekulatives Vorgehen mit willkürlichen Ergebnissen erinnert. Willkürlich sind die Ergebnisse, betrachtet man etwa die Aussagen der Schüler*innen zu *Faust I* in den Interviews, sicher nicht. Sie können aber wohl kaum aus der „Analyse sprachlicher Mittel“ und aus dem Bezug zur Autor*inintention gewonnen worden sein, beide Bezugsgrößen können damit auch nicht zu einer hinreichenden Argumentation führen. Den Schüler*innen geben die klaren Ergebnisse des Unterrichts womöglich Orientierung, weshalb sie diese nicht in Frage stellen, sondern möglicherweise sogar schätzen.

6.4.7.3 Untersuchungsfrage 3: Konzeptionalisierung des Interpretationsaufsatzes

Für die Schüler*innen dieser Gruppe gilt, dass sie den Interpretationsaufsatz im Wesentlichen nicht als eine Gestaltungsaufgabe wahrnehmen. Mehrheitlich geht es ihnen darum, die einzelnen Textabschnitte wie gefordert umzusetzen (vgl. S2: 74, 86; S3: 50; S4: 78; S5: 64). Weshalb die einzelnen Textabschnitte eine bestimmte Umsetzung erfahren sollten und welche Funktion sie einnehmen könnten, fragen sie sich nicht. Dabei erleben S4 und S5 die Umsetzung der Anforderungen durchaus als Aufgabe, die Möglichkeiten zur individuellen Gestaltung gebe. S1 spricht vor allem über das inhaltliche Erfordernis zu klären, weshalb der*die Autor*in eines literarischen Textes diesen so gestaltet habe (vgl. S1: 68). Über strukturelle Aspekte denkt sie nicht nach.

6.4.7.4 Untersuchungsfrage 4: Konzeptionalisierung von Interpretationsgesprächen

Die bereits festgestellten Ambivalenzen zeigen sich auch in der Wahrnehmung der Schüler*innen bezüglich der Interpretationsgespräche, die einerseits die Verschiedenheit von Interpretationsmeinungen auf der Grundlage von Argumentation zuließen und andererseits die Geschlossenheit der Interpretation anstrebten und Argumentation in ihren Dienst stellten. Anders verhält es sich in der Wahrnehmung von S5, der Interpretationsergebnisse als persönlich signifikant zu erleben scheint. Die Frage „Was könnte damit gemeint sein?“ impliziert in seiner Wahrnehmung Ergebnisoffenheit.

Zusätzlich wird das interpretierende Gespräch über Literatur von allen Schüler*innen der Gruppe L3 als stark auf die Leistungssituation bezogen wahrgenommen. S2 lässt kein spezifisches Verständnis eines Interpretationsgesprächs erkennen. Für ihn unterscheidet es sich nicht vom restlichen Unterrichtsverlauf (vgl. S2: 54, 62). Auch S4 und S5 schildern ein Voranschreiten des Unterrichts so, dass er in die schriftliche Interpretation münde. Thema im Unterricht sei, welche Kernthesen man im Aufsatz vertreten und wie man diesen ausführlicher gestalten könne (S4: 62, 64; S5: 20). Anhand der Aussagen von S4 entsteht der Eindruck, dass der Unterricht auf das Erreichen eines interpretatorischen Konsenses und das Finden von Belegen für eben denselben bestehe. Weiterhin spricht S3 von sich aus über das Schreiben von Aufsätzen, ohne von der Interviewerin danach gefragt worden zu sein (vgl. S3: 34). Auch S1 unterscheidet nicht zwischen Gesprächsformen über Literatur und dem Schreiben über Literatur. Sie ordnet beides der schulischen „[Interpretation nach dem Autor]“ (S1: 46) zu.

6.4.7.5 Untersuchungsfrage 5: Handlungstypen der Interpretation im Interview

Unter den Aussagen der Schüler*innen zu den privat gelesenen Texten sind keine Interpretationsaussagen zu finden. Stattdessen formulieren sie zumeist wertende Aussagen (vgl. S3: 6 oder S5: 10) oder beschreiben (allerdings nur bei S3) sinnlich-ästhetische Erfahrungen (vgl. S3: 4, 6). Interpretationsaussagen formulieren hingegen fast alle Schüler*innen dieser Gruppe in Bezug auf die in der Schule gelesenen Texte, insbe-

sondere in Bezug auf *Faust I*. Eine Ausnahme stellt S5 dar, der sich zu keinem Text interpretierend äußert. Die Aussagen der Schüler*innen zu *Faust I* sind teilweise sehr umfangreich. Dies ist sicher positiv zu bewerten, schließlich können sich die Schüler*innen zu dem von ihnen gelesenen Drama äußern. Was sie sagen, erfolgt mehrheitlich im Modus von behauptenden Interpretationsaussagen und greift Themen wie den Wissensdurst (S1: 24; S4: 32) oder die Lebenskrise Fausts (vgl. S3: 16), die Zwei-Seelen-Problematik (S3: 16; S1: 24; S2: 42; S4: 32), die Wette zwischen dem Herrn und Mephisto zum wahren Menschenbild (S2: 42; S4: 34) und die „Entgrenzungsversuche“ Fausts (S3: 16) auf. Ein Ergebnis des Unterrichts ist damit, dass die Schüler*innen in der Regel über allgemeines Werkwissen verfügen. Obgleich die Schüler*innen auf eine Erzählaufforderung („Erzähle mir von diesem Drama“) antworten, bleiben ihre Antworten in einem eher objektivierenden Bereich. Ganz eigene Zugänge zum Drama sind kaum zu erkennen. Auch auf die Frage, wie es für sie war, den Text zu lesen, machen die Schüler*innen am ehesten Bemerkungen zur Textgestalt (vgl. S2: 44; S4: 38). Individuelle Textauffassungen, die eben auch individuelle Wissensbezüge anzeigen könnten, sind einmal bei S4 zu erkennen, als er über *Die Physiker* spricht, und einmal bei S1, die innerhalb des behauptenden Aussagemodus' argumentierend agiert und in der Entfaltung der Thesen von üblichen Formulierungen wie „Zwei-Seelen-Problematik“ abweicht, wenn sie etwa betont, dass man merke, „wie unterschiedlich Faust sein kann“, der „immer diese Höhen und Tiefen, die sich echt überall wiederfinden“, erlebe (S1: 24). In Bezug auf *Die Physiker* ist für S4 interessant, dass der Physiker (er meint wohl die Figur des Möbius) selbst begreife, dass seine Entdeckung negative Folgen haben könnte (vgl. S4: 18). S4 bezieht hier implizit Vorstellungen zur Verantwortung des Wissenschaftlers ein. Auch das kann natürlich Ausdruck eines allgemeinen Werkwissens sein, dennoch, es war „grad das Interessante dran“ (S4: 18).

Bei der Bewertung der Feststellung, dass die Schüler*innen in ihren Aussagen zu *Faust I* mehrheitlich im Bereich allgemeinen Interpretationswissens bleiben, ist Vorsicht geboten. So kann dies auch ein Ergebnis der Interviewsituation sein, in der sie vielleicht das Bedürfnis hatten, ihren Gesprächspartner über das Drama zu informieren. Möglich ist auch, dass ihnen Erzählimpulse und Nachfragen zu ihren Lektüreerfahrungen nicht vertraut sind und sie deshalb auf ihnen vertraute Hand-

lungsmuster im Umgang mit Literatur zurückgreifen. Letztlich handelt es sich bei den geäußerten Interpretationsaussagen auch um fest verankerte Deutungsmuster (mehr noch: um einen über viele Generationen ausgeprägten kulturellen Konsens), die in zahlreichen Interpretationshilfen eine stete Reproduktion erfahren.

6.4.7.6 Untersuchungsfrage 6: Gestaltungsmerkmale der Aufsätze

Die Aufsätze gleichen sich in ihren Aufbauschemata weitgehend. Erkennbar ist ihre Orientierung an entsprechenden Vorgaben, die mit dem Aufgabentyp, der in der Klausuraufgabe umgesetzt wurde, einhergehen. Der Hauptteil der Texte orientiert die Interpretationsgedanken am Verlauf der Textstelle. Bei drei der Schüler*innen sind Besonderheiten dahingehend zu erkennen, dass einzelne Themenbereiche in gesonderten Textabschnitten behandelt werden. Dies betrifft die Figurendialoge bei S3, sprachliche Gestaltungsmittel bei S4 (sie schließen die Überlegungen im Hauptteil ab) sowie Redeanteile und sprachliche Auffälligkeiten bei S5 (der im Hauptteil mit diesen Aspekten beginnt). Weiterhin muss festgehalten werden, dass argumentative Muster zwar vorkommen, insgesamt jedoch weniger häufig Verwendung finden als die „bloße“ Darstellung eines Textverständnisses. Damit ist auch für die Hauptteile der Schüler*innentexte keine eindeutige, an kommunikativen Aspekten orientierte Gestaltung zu erkennen.

6.4.7.7 Untersuchungsfrage 7: Interpretationshandlungen in den Aufsätzen

Die folgende Übersicht gibt die absolute Häufigkeit der im jeweiligen Hauptteil der Interpretationsaufsätze vorkommenden Handlungsschemata und Handlungsmuster der Interpretation an:¹⁴²

¹⁴² Die Auflistung führt in Zeile 12 die Kategorie „Analyse (textinterne Zusammenhänge-Textverständnis entfalten)“ qua der Bezeichnung der Kategorie in der Gruppe der interpretativen Handlungsmuster auf. Diese Einordnung ist nicht gänzlich unproblematisch, weil nicht alle Ausführungen textanalytischer Verstehensmuster tatsächlich auch in eine Interpretationstheorie münden oder für die Kodiererin eindeutig auf eine solche bezogen sind. Besonders häufig ist dies der Fall, wenn sprachliche Elemente aufeinander bezogen werden, der erfasste Zusammenhang jedoch nicht erkennbar gedeutet wird. Auch solche Fälle nicht-interpretatorischer Handlungsmuster wurden der Kategorie zugeordnet. Textstellen, in denen eine Interpretation vorliegt, wurden zusätzlich mit der Kategorie „Interpretationstheorie formulieren“ gekennzeichnet.

Ü 71: Handlungsmuster der Interpretation im Hauptteil der Aufsätze (G3)

Z.	Unterkategorie	S1 K (A: 30-94)	S2 K (A: 52-101)	S3 K (A: 23-58)	S4 K (A: 29-52)	S5 K (A: 20-37)
nicht-interpretatorische Handlungsschemata						
1	Textzitat	-	1 K	-	-	-
2	Werkwissen wiedergeben	-	4 K	-	-	-
3	Wiedergabe/Erläuterung des Interpretaments (Alltagswissen)	4 K	-	-	-	-
4	Inhaltswiedergabe	11 K	16 K	6 K	4 K	3 K
5	Textelemente benennen (Artefaktwissen)	4 K	9 K	2 K	1 K	1 K
6	Wirkungsabsichten der Autorin/des Autors bzw. des Textes thematisieren	-	3 K	-	-	-
7	Behauptung der Verstärkung von Inhalt durch Sprachlich-Formales	-	-	-	-	1 K
interpretatorische Handlungsschemata						
8	Interpretationsthese formulieren	40 K	18 K	20 K	16 K	11 K
9	lokale Informationen verwerten und als Argument nutzen	3 K	-	7 K	3 K	2 K
10	lokale Informationen verwerten (Textverständnis entfalten)	8 K	1 K	-	-	2 K
11	Analyse (textinterne Zusammenhänge als Argument nutzen)	-	-	-	-	-
12	Analyse (textinterne Zusammenhänge-Textverständnis entfalten)	2 K	-	1 K	1 K	2 K
13	Bezüge zwischen Interpretationsthese und Artefaktwissen herstellen	2 K	-	3 K	2 K	1 K
14	Bezüge zwischen Interpretationsthese und Kontexten (Sachwissen) herstellen	1 K	-	-	-	-
15	Bezüge zwischen Interpretationsthese und Kontexten (Alltagswissen) herstellen	2 K	-	2 K	-	-

Ü 71: Handlungsmuster der Interpretation im Hauptteil der Aufsätze (G3)

Z.	Unterkategorie	S1 K (A: 30-94)	S2 K (A: 52-101)	S3 K (A: 23-58)	S4 K (A: 29-52)	S5 K (A: 20-37)
16	Bezüge zwischen Interpretationsthese und Werkwissen herstellen	11 K	3 K	3 K	7 K	3 K
Illokutionen						
	behauptende Interpretation - Thema ist das Interpretandum					
17	• ohne Beleg	15 K	7 K	1 K	7 K	2 K
18	• mit Beleg	5 K	8 K	6 K	1 K	5 K
19	• mit Zitat	3 K	1 K	-	2 K	1 K
20	explanative Interpretation - Thema ist das Interpretandum	6 K	-	11 K	5 K	3 K
21	evaluative Interpretation - Thema ist das Interpretandum	1 K	-	-	-	-
Verweisungsmodi (K gesamte A)						
22	Y -> Z	2 K	2 K	12 K	5 K	7 K
23	YYY -> Z	3 K	2 K	5 K	3 K	1 K
Relativierungen/Modalisierungen (K gesamte A)						
24	Relativierungen	2 K	-	-	-	-

Bis auf den Aufsatz von S2 sind in allen Aufsätzen im Interpretationsteil textexplanative Passagen zu finden (vgl. Ü 71, Z. 20). Damit sind entsprechend der Typisierung in Übersicht 53 solche Interpretationshandlungen gemeint, die ausdrücklich argumentierend vorgehen bzw. die Deutung erklären, indem

- lokale Informationen aufgegriffen und mit einer Interpretationsthese verbunden werden (Typik 7 oder 8),
- textinterne Zusammenhänge mit einer Interpretationsthese verbunden werden (Typik 7 oder 8),

- Artefaktwissen in einen Zusammenhang mit einer Interpretationsthese gestellt wird (Typik 7 oder 8) oder
- Kontextwissen und konkrete Textinformationen bzw. Analyseergebnisse auf eine Interpretationsthese bezogen werden (Typik 9).

Behauptende Aussagen, bei denen die Textexplikation nicht geleistet wird, dominieren jedoch das Bild (vgl. Ü 71). Werden solche Interpretationsthese mit einem Textzitat oder einer Belegstelle kombiniert, wird die*der Leser*in in die Lage versetzt, mögliche Zusammenhänge zwischen Text und Deutung selbst herzustellen. Allerdings beziehen sich viele Belegstellen nicht auf Textinhalte, die konkret mit der Interpretationsaussage verbunden werden könnten. Auch kommt es häufig vor, dass Inhalte wiedergeben bzw. Handlungsschritte benannt werden, ohne dass diese weiter in Interpretationsaussagen eingebunden sind.

Es fällt auf, dass die Schüler*innen insgesamt nur wenig Bezug auf lokale Informationen nehmen, um ihr Textverständnis darzulegen oder zu begründen. Auch die „sprachlichen Mittel“ und ihre Deutung sind in den Texten weniger häufig vertreten, als das die Interviewaussagen der Schüler*innen zunächst vermuten ließen. Für das Korrekturverhalten der Lehrkraft kann an dieser Stelle festgestellt werden, dass sie die inhaltliche Deutung „sprachlicher Mittel“ wiederholt anmahnt. Der fehlende Bezug auf lokale Textinformationen wird von ihr jedoch nicht kritisch vermerkt.

Berücksichtigt man die Bewertung der Lehrkraft, so fällt auf, dass die Anzahl interpretierender Texthandlungen für die Notenfindung nicht entscheidend gewesen sein kann, denn S3, deren Text die meisten explanativen Textabschnitte aufweist, wurde im mittleren Leistungsbereich angesiedelt. Neben der sprachlichen Qualität der Arbeiten (die bei S3 deutlich zurücksteht) kann der folgende, für die Bewertung möglicherweise relevante Aspekt festgestellt werden: Im Rahmen der Einzelanalysen hat sich herausgestellt, dass die Schüler*innen eine ganze Reihe von Themenbereichen in ihren Interpretationstexten darstellen, die als an den literarischen Text herangetragen erscheinen und für die der inhaltliche Bezug zu der zur Interpretation vorliegenden Textstelle nicht ausgearbeitet wird. Dies sind folgende Überlegungen:

- Thema des Märchens von E.T.A. Hoffmann sind zwei Welten: die fantastische und die reale Welt: S1, S2, S3
- Die Figuren können den einzelnen Wirklichkeitssphären zugeordnet werden: S1, S2, S3, S4, S5
- Die Holunderbuschszene ist ein Erweckungserlebnis: S1
- Das erste Treffen mit Serpentina ist eine Parallelstelle: S2
- Das erste Treffen mit Serpentina bildet den ersten Kontakt mit der magischen Welt: S3
- Positive Effekte Serpentinias auf Anselmus kann man auch bei der ersten Begegnung sehen: S4
- Anselmus verliebt sich am Holunderbaum in Serpentina./Die Szene ähnelt immer mehr der ersten Begegnung zwischen Anselmus und Serpentina: S5
- *Der goldne Topf* ist ein Wirklichkeitsmärchen: S1, S2, S4, S5
- Anselmus vollzieht eine Entwicklung zum Dichter: S1, S2, S3, S4
- *Der goldne Topf* thematisiert den romantischen Dichter, der die „Einheit aller Wesen“ versteht: S1, S2
- Anselmus lernt die „Welt des Wunderbaren“ kennen und „taucht immer mehr in die Welt von Atlantis und der Naturpoetik ein“: S4
- Das Abschreiben der Manuskripte ist eine Prüfung: S1, S3, S5

Diese Auflistung lässt erkennen, dass einzelne Themenbereiche in den Aufsätzen der fünf Schüler*innen wiederholt vorkommen. In der thematischen Ausrichtung gleichen sich somit ihre Texte. Es kann gezeigt werden, dass die Aufsätze von S1 und S2 für jeden der in der Übersicht aufgelisteten Themenbereiche Werkwissen einbinden. Schon in den Fallanalysen wurde dargelegt, dass L3 in allen Aufsätzen Interpretationshinsichten als bekannte Themen kommentiert. Als zentrales Bewertungskriterium könnte sich damit die möglichst umfassende Einbindung von Werkwissen erweisen. Dass S1s Arbeit nun deutlich besser bewertet wird, mag damit zusammenhängen, dass ihre Arbeit am häufigsten komplexe Gedankengänge entwickelt und, darüber gibt die Häufigkeit, mit der sie einzelne Themen im Aufsatz aufgreift, Aufschluss, mit dem jeweiligen Werkwissen am stringentesten und eloquentesten verfährt. Die textexplanativen Abschnitte in den Aufsätzen von S3, S4 und S5 beziehen sich auf lokale Beobachtungen, die jedoch als isoliert durchgeführte Betrachtungen nur wenig Erkenntnisgewinn vorweisen können und zudem oftmals sprachlich fehlerhaft vorgetragen sind.

Verweisungsmodus, Relativierungen und Modalisierungen: Die Schüler*innen von L3 verwenden, gemessen an der Menge von getätigten Interpretationsaussagen, nur wenige Formulierungen, die eine Differenzierung von Erst- und Zweitbedeutung erkennen lassen. Insgesamt weisen die Interpretationshandlungen der Schüler*innen damit nur geringe interpretatorische Distanz auf. Zudem ist festzustellen, dass die Formulierungen bis auf wenige Ausnahmen eine eindeutige Zuordnung zwischen dem literarischen Text und der Deutung vornehmen. Entweder werden ganze Textabschnitte auf einen Interpretationsgedanken bezogen oder einzelne Beobachtungen einer Deutung zugeordnet. Dies entspricht dem eher behauptenden Charakter der Texte. Ein Bewusstsein für Ambiguitäten ist nicht zu erkennen.

So entsteht nicht der Eindruck, dass die Schüler*innen ihre Sprache zielgerichtet, also im Sinne kommunikativer Handlungen wie behaupten, erklären, begründen usw. verwenden. Womöglich steht eher das Bestreben im Vordergrund, abwechslungsreich zu schreiben. Tatsächlich ist es so, dass L3 in S3s Aufsatz, in dem die meisten Kennzeichnungen der Differenz von Interpretandum und Interpretament vorkommen, die Wiederholung von „kennen“ und „erkennen“ anstreicht (vgl. S3_A: 26, 27, 30, 33, 45, 47) und auch dazu auffordert, die „[Verben häufiger zu variieren]“ (S3_A: 47).

6.4.7.8 Untersuchungsfrage 8: Zum Korrekturverhalten der Lehrkraft

Das Korrekturverhalten ist teilweise bereits in den Fallanalysen zu den einzelnen Schüler*innen sowie in den vorangegangenen Abschnitten Thema gewesen. Dabei hat sich gezeigt, dass L3 viele inhaltliche Kommentare anbringt, die darauf hindeuten, dass sie sich auf Ergebnisse ihres Unterrichts bezieht. Weiterhin wurde deutlich, dass L3 neben den explanativen Interpretationsaussagen auch viele behauptende akzeptiert. Das Korrekturverhalten der Lehrkraft soll nun systematischer aufgearbeitet werden.

Es ist festzustellen, dass L3 sehr aufwändig korrigiert. Nicht nur arbeitet sie die Interpretationstexte ihrer Schüler*innen sehr gründlich durch, sie fertigt für jede*n Schüler*in auch eine umfassende Übersicht an, die Rückmeldungen zu einzelnen Textteilen gibt. Die Notenfindung ist damit für die Schüler*innen sehr transparent gestaltet. Die viele Arbeit,

die sich L3 macht, wird entsprechend von den Lernenden ihrer Klasse gewürdigt.

Der von L3 angefertigte Korrekturbogen gibt Aufschluss über den von ihr erwarteten Aufbau der Interpretationstexte. Die Erwartungen darüber, welche Textteile zu schreiben sind, entsprechen, das ergibt der Vergleich mit den Aufsatzschemata, die in den analysierten Lehrwerken erkennbar sind, allgemeinen Vorstellungen. Der Textteil „Hinführung zur Textstelle“ ist auf das Format von Aufgabentyp I des schriftlichen Abiturs in Baden-Württemberg bis 2020 zurückzuführen.

Zunächst zu der Vermutung, dass viele Themen, die die Schüler*innen in den Aufsätzen ansprechen, bereits in der Unterrichtssituation Gegenstand gewesen sein müssen. Dass in die Aufsätze der Schüler*innen so etwas wie ein Wissen um die Interpretation eines literarischen Textes einfließt, habe ich bereits thematisiert. Zum Ersten scheint von dem im Unterricht Erarbeiteten für die Schüler*innen eine normative Kraft auszugehen, insofern sie dieses Wissen in ihre Texte einarbeiten. Zum Zweiten dient es der Lehrkraft dazu, weitere inhaltliche Konkretisierungen einzufordern bzw. Deutungen auch zurückzuweisen. Welche Dimension dies einnimmt, soll hier kurz dargestellt werden: So taucht das Thema „Entwicklungsstufen des Anselmus“ wiederholt in den Aufsätzen auf. Die Einschätzung der Schülerin S1, Anselmus entwickle sich in der zu interpretierenden Textstelle aus Vigilie 6 bereits „endgültig zum Dichter“ (vgl. S1_A: 8, 15, 77, 86), wird von L3 gleich zweimal zurückgewiesen, vermutlich weil der Lehrkraft die Einschätzung zu ungenau erscheint (vgl. S1_A: 15, 77). Ebenso verhält es sich bei S3, die meint, Anselmus trete in der Textstelle bereits fast „[vollständig in die magische Welt]“ (S3_A: 14) über. Die Lehrkraft fragt ausdrücklich nach der „**Entwicklungsstufe**“ (vgl. ebd.). Auch an einer späteren Stelle im Aufsatz von S3, die sich dem Thema widmet, merkt die Lehrkraft an: „**Schon hier? Das musst du im Folgenden belegen...**“ (vgl. S3_A: 23). In gleicher Weise verhält es sich bei Kommentaren zu dieser Thematik bei S4s Aufsatz (vgl. S4_A: 4, 13, 39, 40, 53).

Nicht nur in Bezug auf das thematische Wissen, das die Interpretation der Schüler*innen leitet, werden entsprechende Einflüsse eines Wissens deutlich, das von außen in die Leistungssituation hinein getragen wird. L3 korrigiert die Schülerin S1 am Ende des Aufsatzes, weil sie einen allzu gegenwärtigen Glücksbegriff auf Anselmus überträgt und schreibt: „**Dieses Glücksgefühl ist aber nicht gemeint, wenn es um den paradies.**“

Urzustand in Atlantis und den ‚heiligen Einklang aller Wesen‘ geht (vgl. S. 102)“ (S1_A: 100). Die von L3 zitierte Stelle entstammt dem Ende der Erzählung und wird genau in der Wortwahl dieses Zitats auch von S2 (vgl. S2_A: 8) und S3 (vgl. S3_A: 2) wiedergegeben. Bei S2 lobt die Lehrkraft entsprechend mit „Schön!“ (S2_A: 8). Zu erkennen ist, dass selbst konkrete sprachliche Regelungen, die freilich an den Inhalt gebunden sind, in irgendeiner Form im Voraus des Aufsatzes eine Prägung erfahren haben. Wie dies zustande kommt, kann nicht im letzten Detail geklärt werden, doch deutlich wird, dass diese Prägungen von der Lehrkraft ausgehen.

Ein weiterer interessanter Aspekt sei an dieser Stelle eingefügt: Aus den bereits zitierten Kommentaren geht hervor, dass L3 an manchen Stellen weitere Erklärungen einfordert, also einzelne Behauptungen zumindest weiter entfaltet wissen möchte. In diesem Zusammenhang spricht sie von „belegen“ (S3_A: 23; S1_A: 82) oder verweist darauf, dass eine entsprechende Erklärung fehle (z. B. bei S1: „Warum? Hier fehlt eine kurze Erklärung“, vgl. S1_A: 15; S5_A: 22, 28, 34).¹⁴³ Die Aufforderung zu einer genaueren Darstellung der Interpretationsaussage taucht im Ganzen nur wenig auf und scheint vor allem an jenen Stellen vorzukommen, an denen die Lehrkraft mit der Deutung nicht ganz übereinstimmt, also bei Themen der Interpretation, bei denen L3 in den anderen Aufsätzen entsprechend auch eine inhaltliche Rückmeldung gibt. Es ginge ihr damit also gar nicht im eigentlichen Sinne um eine Erklärung. Der Kommentar markierte vielmehr eine indirekte Kritik, die sich eigentlich auf die unvollständige Wiedergabe von Werkwissen bezieht. „Erklärungen“ werden von L3 auch eingefordert, wenn es darum geht, Beobachtungen zur Textgestalt genauer darzulegen. So schreibt S2, dass der Archivarius „deutlich mehr Redeanteile [...] als Anselmus“ besitze. „Warum?“ fragt seine Lehrerin, und: „Erkläre es bitte!“ (S2_A: 78). Nimmt man die Operatorendefinitionen der KMK zur Grundlage, muss ein insgesamt ungenauer Operatorengebrauch konstatiert werden: „belegen“ steht für „erklären“ und umgekehrt. Doch ist das nicht durchgängig so, an zahlreichen Stellen meint der Verweis auf den fehlenden Beleg genau das, dass nämlich eine entsprechende Textstelle nicht angegeben wurde (vgl. z. B. S2_A: 81, 91; S3_A: 40). Das Fazit dieser Analyse ist: Fordert die Lehr-

¹⁴³ So auch: S1_A: 65: „ohne präzisen Beleg und klare Erläuterung“ (vgl. ebenfalls: S4_A: 31, 48). Auch fragt L3: „Warum?“: S4_A: 35; S5_A: 1, 7, 12. Eine weitere Frage ist: „Welche Bedeutung hat [...]“: S5_A: 12, 14. Oder aber es wird inhaltlich kommentiert: S5_A: 37.

kraft eine Erklärung ein, meint sie dies nicht in dem Sinne, dass der literarische Text bzw. eine Interpretation eine Explanatio erfahren soll, indem die Schüler*innen ihr Verständnis einer Textstelle darlegen und erklären. Die Vokabel wird von L3 hingegen eher im Sinne einer kohärenten Darstellung von gelerntem Interpretationswissen verwendet.

Bei der Durchsicht der Aufsätze zeigt sich weiterhin, dass L3 besonders großen Wert auf die „sprachliche Analyse“ legt. Erkennbar ist das zunächst daran, dass sie dies immer wieder einfordert, zum Beispiel in Bezug auf die Funktion der in der zur Interpretation gestellten Textstelle vorkommenden Farben (vgl. S1_A: 42; S2_A: 90). Weiterhin fordert sie immer wieder die Analyse der „Redeanteile“ bzw. eine Dialoganalyse ein (vgl. S1_A: 75, 82; S2_A: 78, 88; S4_A: 49) oder konstatiert ganz allgemein, dass wenig „sprachliche Analyse“ vorgenommen wurde (vgl. S2_A: 60, 74). Dabei geht es der Lehrkraft einerseits um einen Inhalt-Form-Bezug: „Sprachliche Mittel“ sollen weiter „erklärt“ oder als Argumente für eine Deutung genutzt werden (z. B. S4_A: 33, 50, 52; S2_A: 60, 78, 88, 90, 91; S1_A: 65). Doch es gibt auch ein Andererseits, das zeigt, dass die Benennung eines „sprachlichen Mittels“ mit einem Fachbegriff für L3 einen eigenen Wert hat. Erkennbar ist dies daran, dass sie bei der Umschreibung sprachlicher Phänomene die Ergänzung des Fachbegriffs einfordert (z. B. S5_A: 31; S3_A: 26-28; S1_A: 56). Dabei akzeptiert L3 in den Aufsätzen auch Aussagen, die sich allein der Beschreibung der Textgestalt widmen, ohne dass diese in eine Interpretation überführt würden (vgl. S1_A: 44, 60, 62; S3_A: 24, 36, 37, 42¹⁴⁴).¹⁴⁵ Mitunter führt dieser Fokus sogar dazu, dass sie dadurch den Blick für die inhaltlichen Gedanken ihrer Schüler*innen aus den Augen verliert (vgl. S3_A: 26-28). „Sprachliche Analyse“ gerät an diesen Stellen zu einer Benennungspraxis.

Der folgende Auszug aus dem Korrekturbogen für S5s Klausur gibt den Anschein, dass L3 die vollständige Bearbeitung der Liste unter 3c verlangt, die sie mehrheitlich unter den Begriff der „Stilmittelanalyse“ fasst. Ein Indiz dafür, dass L3 hier Vollständigkeit im Blick hat, sind nicht nur die Hinweise, die sie auf dem Bogen vermittels von Auslassungszeichen

¹⁴⁴ Auch die Fehler S3s werden hier einbezogen: Die Lehrkraft weist Fehler zurück. In diesen Fällen falscher Zuordnung von Artefaktwissen geht die Schülerin nicht näher auf die festgestellten Bildmittel ein.

¹⁴⁵ Die angegebenen Textstellen beziehen sich wie in Übersicht 71 nur auf den Interpretationsteil.

für S5 festhält (vgl. Abbildung 1: „Analyse der Farbgestaltung fehlt“, „Adjektive“, „Superlative“). Explizit fordert sie bei anderen Schüler*innen etwa die Analyse der Redeanteile ein bzw. vermerkt, dass sie lediglich knapp ausgeführt bzw. nicht interpretiert wurde. Die sprachliche Analyse soll argumentativ zur „Untermauerung“ der Interpretation einbezogen werden.

Abbildung 1: Bewertungsbogen für S5

<p>3) Textstelle: !</p>	<p>a) Gliederung/strukturierte Inhaltsangabe</p>	<p>→ Du erwahnt keine Gliederungsschritte! → g. inhaltl. Lücke: S. 65fz, 208-1 S. 66fz, 8. ;</p>	<p>4</p>		
<p>b) Deutungshypothese zur Textstelle (zentrales Thema)</p>	<p>→ S. 1 Milke: gut!</p>	<p>MM</p>	<p>MM</p>		
<p>c) Analyse und Interpretation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dialoganalyse • Figurenanalyse • Erzählverhalten/-technik • Syntax • Leitmotive • Zeit- und Raumgestaltung • Metaphorik • Wortwahl • textstellenübergreifene Parallelstellen („Verortung“) 	<p>→ <u>Satzlehl.</u>: Analyse führt zu nichtigen Ergebnissen, aber der inhaltliche Zusammenhang wird nur angedeutet (Unschärfe!) nicht präzise erklärt (keine Interpretator (Telle)). • Stilmittel u. -spezifisches werden nicht benannt - erörtert! • Lücke: S. 61fz, 2-9 → diese Punkte werden nicht genannt! • <u>Wahl</u> (Satzlehl.) auf 11 erfolgt im Schenkschritt verpasst die Begriffe aus der Deutungshypothese; die Begründung ist unvollständig</p>	<p>3-4</p>	<p>3-4</p>	<p>zwei Interpretier bitte den Text detaillierter u. folgender und untermauere diese inhaltl. Interpretation durch sprachl. - formale Auffälligkeiten. Du geht herein auf den Inhalt ein und analysiere sprachl. nur sprachlich.</p>	
<p>4) Schluss</p> <ul style="list-style-type: none"> • Einordnung der Ergebnisse in einen übergeordneten Zusammenhang • begründetes persönliches Urteil zum Inhalt oder zur ästhetischen Gestaltung des Textes • Einordnung in Tendenzen der zeitgenössischen Literatur • Aktualitätsbezug etc. 	<p>→ <u>Bilanz und Zusammenfassung der Ergebnisse</u></p>	<p>→ <u>Wahl</u> (Satzlehl.) auf 11 erfolgt im Schenkschritt verpasst die Begriffe aus der Deutungshypothese; die Begründung ist unvollständig</p>	<p>1</p>		

Keine Analyse!

Was meint L3 also, wenn sie davon spricht, eine Deutung solle durch die „Analyse sprachlicher Mittel“ gestützt werden? Das Korrekturverhalten ist nicht eindeutig, insofern ist auch das sich ergebende Bild divergent. Benennungspraxis kommt vor und wird gebilligt, manchmal sogar eingefordert, dennoch scheint das Erfassen eines inhaltlichen Potentials von Sprache zentral zu sein. Allerdings muss auch dies eingeschränkt werden, wenn man berücksichtigt, wie wichtig es L3 ist, dass bestimmte Interpretationsaussagen in den Aufsätzen formuliert werden. Der*die Leser*in und seine Wahrnehmung von Sprache spielen damit wohl doch eine eher geringere Rolle. Argumentation bezieht sich dann auf das bereits Feststehende. In der Textplanung vollziehen die Schüler*innen damit eher einen Top-down- als einen Bottom-up-Prozess.

In einem positiven Sinn kann man sagen, dass die Gruppe L3 eine Art Interpretationsgemeinschaft bildet. Es scheint zu einer Verständigung über Deutungen zu kommen, nicht jedoch in dem Sinne, dass das Feld des Textverstehens geöffnet wird, sondern eher so, dass es einen klaren Umriss erhält. Möglicherweise steht dieser Befund in einem Zusammenhang mit einem anderen, nämlich, dass die Schüler*innen dieser Lerngruppe literarische Texte als eindeutige Gebilde auffassen und den Gedanken der Mehrdeutigkeit nicht kennen. Weiterhin mag ein Zusammenhang mit dem Ergebnis bestehen, wonach die Schüler*innen kein Verständnis ihrer Rolle als lesende Subjekte haben, weil die starke Ergebnisorientierung bedingt, dass ihren Textwahrnehmungen und individuellen Zugängen wenig Raum gegeben wird. Dass die Lehrkraft viele behauptende Aussagen akzeptiert, mag ebenfalls mit der Ergebnisorientierung zusammenhängen. Das Format des Aufsatzes, der Themenangaben und eine Hinführung zur Textstelle verlangt, fördert den behauptenden Modus weiterhin.

6.4.7.9 Untersuchungsfrage 9: Zusammenhänge mit den Interviewaussagen von L3

Der Abgleich der Befunde mit dem Aussagen von L3 im Interview lässt insgesamt große Übereinstimmung erkennen. Die Schüler*innen dieser Gruppe begreifen Interpretation als einen methodisch steuerbaren Prozess, bei dem die Analyse der „sprachlichen Mittel“ eine herausragende Rolle spielt. Diese werden auch von L3 genannt (vgl. L3: 30). Im Weiteren spricht sie im Interview von der Gesprächs- und Kommunika-

tionsanalyse, dem Form-Inhalt-Bezug und der Erfassung des Inhalts (vgl. ebd.), die teilweise auch von den Lernenden dieser Gruppe aufgegriffen werden. Es sind auch diejenigen Hinsichten, die in der Korrektur der Lehrkraft eine maßgebliche Rolle spielen.

Ein weiteres Ergebnis bezüglich der Konzeptionalisierung des Interpretationsprozesses ist, dass L3 in den Interviewaussagen letztlich nicht klärt, wie Deutungen ihrem Verständnis nach zustande kommen. Anhand der Interviewaussagen kann gesagt werden, dass die Lehrkraft über verschiedene Richtungen des Verstehens spricht, einmal ausgehend von der „Analyse“ und ein anderes Mal ausgehend von der „Erfassung des Inhalts“ (L3: 30, 44). Interessanterweise mag sich in der jeweiligen Ausrichtung der Kontext des Nachdenkens spiegeln: Das Verstehen des literarischen Textes geht dieser Überlegung zufolge von Beobachtungen am Text aus, das Schreiben über den literarischen Text vom Inhalt. „Stilmittel“ hätten dann eine Funktion in der Argumentation. Tatsächlich spricht die Lehrkraft im zweiten der verwiesenen Abschnitte über den Aufsatz. Es bleibt aber insgesamt festzustellen: Die Aussagen sind nicht hinreichend spezifiziert, um eine Unterscheidung in eine Prozess- und Handlungsperspektive der Interpretation erkennen zu können. Auch bei den Schüler-Proband*innen dieser Gruppe ist in dieser Hinsicht keine Klarheit zu erkennen.

Gemeinsam ist L3 und ihren Schüler*innen auch, dass ihr Interpretationsverständnis um die Autor*inintention kreist. Für die Lehrkraft hat diese einerseits bindende Funktion, weil es ihr darum geht, dass die Schüler*innen verstehen, dass Autor*innen begründete Entscheidungen treffen. Für L3 ist klar, dass diese Entscheidungen und ihre Beweggründe für die Leser*innen einsehbar sind (vgl. L3: 28), andererseits formuliert sie auch den Gedanken, dass Interpretationen inhaltlich sehr verschiedene Ausrichtungen nehmen könnten (vgl. L3: 40). Der Bezug zur Intention von Autor*innen hat für die Schüler*innen verschiedene Relevanz, nicht alle verbinden mit ihr die Eindeutigkeit der Interpretation.

L3 glaubt allerdings, dass das mit der Eindeutigkeit der Interpretation verbundene Thema für die Schüler*innen von großer Relevanz ist (vgl. L3: 10). Tatsächlich wird die Geltungsfrage im Interview jedoch von keiner*m Lernenden dieser Gruppe gestellt. Dabei entsteht der Eindruck, berücksichtigt man den Inhalt der von den Schüler*innen im Interview und noch viel mehr die im Aufsatz getätigten Interpretationsaussagen

sowie das Korrekturverhalten der Lehrkraft, dass der Unterricht den Deutungsrahmen literarischer Texte absteckt und zumindest normierend in die Leistungssituation hineinwirkt oder gar das inhaltlich Erwartete genau definiert. Bezüglich der Konzeptionalisierung des Beitrags der Lesenden für das Textverstehen muss festgestellt werden, dass dieser weder von der Lehrkraft noch von den Schüler*innen in ihren Überlegungen berücksichtigt wird. In einer Handlungsperspektive der Interpretation sprechen die Schüler*innen teilweise davon, dass sie ihre Interpretation begründen müssten, doch scheint es dabei mehrheitlich darum zu gehen, eine Argumentation für eine weitgehend feststehende Interpretationsaussage zu entwickeln. Auch die Lehrkraft spricht davon, dass Ergebnisse der Interpretation „untermauert“ oder „sprachliche Mittel“ auf den Inhalt bezogen werden müssten. Die Analyse des Korrekturverhaltens von L3 zeigt aber, dass Texterklärung im Sinne einer individuellen Textwahrnehmung weniger gefordert ist, weil die zu erbringende argumentative Leistung des Inhalt-Form-Bezugs bereits auf einen mehr oder weniger feststehenden Inhalt zu beziehen ist. Nicht nur wird so deutlich, dass die Prozess- und die Handlungsperspektive auf Interpretation nicht getrennt werden, sondern auch, dass die Interpretation in beiden Hinsichten konzeptionell und wohl auch auf der methodischen Ebene der subjektiven Elemente des Lesens bzw. des kommunikativen Handelns beraubt wird. Die Schüler*innen akzeptieren diese Konstellation, vielleicht, weil es eben die Art von Interpretation ist, die sie in der Schule erfahren. Für manche Lernenden bietet ein so klar abgesteckter Rahmen möglicherweise auch eine willkommene Orientierung. Natürlich kann es auch sein, dass die Schüler*innen, von denen L3 spricht, nicht an den Interviews beteiligt waren oder die Schüler*innen die Interviews ebenfalls als Leistungssituation wahrnahmen und ihr Wissen entsprechend präsentierten.

6.4.7.10 Zusammenfassung

Die fehlende Unterscheidung von Prozess- und Handlungsperspektive der Interpretation verbindet sich mit einer auf der Deutungsebene stark normierten Korrekturpraxis und möglicherweise auch mit einem stark ergebnisorientierten Unterricht. Letzteres bedingt, dass das lesende Subjekt und seine Relevanz für das Verstehen weder für den Interpretationsprozess noch für die Interpretationshandlung berücksichtigt werden.

Auch der Mehrdeutigkeit einzelner Textstellen und literarischer Texte insgesamt wird so nicht Rechnung getragen. Aus dem Verständnis des Aufsatzformats und der in ihm geforderten „Argumentation“ im Sinne eines Form-Inhalt-Bezugs resultiert, zumindest in den Aussagen der Lehrkraft, eine kaum tragfähige Idee der Generierung von Leseverstehen. Denn weder ist klar, wie dieses aus der Betrachtung einzelner „sprachlicher Mittel“ gewonnen, noch, wie es ohne weitere Verstehensstrategien als „Inhalt“ erfasst werden könnte. Insofern korrelieren zentrale Überlegungen zum Schreibformat der Interpretation und die Konzeptionalisierung des Interpretationsprozesses. In der Folge unterliegen beide einer verkürzten Wahrnehmung.

6.5 Schüler*innengruppe L6 (H_kleine Stadt)

Ü 72: Schüler*innengruppe L6 (H_kleine Stadt)

Z.	Teilnehmende Schüler*innen	Interviewlänge	Thema des Interpretationsaufsatzes	erreichte Note	Klassenstufe
1	S6, weiblich	14 min	Andreas Gryphius, <i>Menschliches Elende</i>	1-2	10
2	S7, männlich	18:33 min	Wilhelm Müller, <i>Der Lindenbaum</i>	2-3	
3	S8, weiblich	24:50 min	Andreas Gryphius, <i>Menschliches Elende</i>	3	
4	S9, männlich	14:27 min	Andreas Gryphius, <i>Menschliches Elende</i>	3-4	
5	S10, männlich	13:49 min	Wilhelm Müller, <i>Der Lindenbaum</i>	5	

6.5.1 Die Aufgabenstellung

Die Schüler*innen der zehnten Klasse hatten für die Gedichtinterpretation insgesamt 90 Minuten Zeit. Ihnen wurden zwei Gedichte zur Auswahl gestellt:

- Wilhelm Müller, *Der Lindenbaum*
- Andreas Gryphius, *Menschliches Elende*

Die Aufgabenstellung lautete jeweils:

Interpretiere dieses Gedicht. Welcher Epoche ist dieses Gedicht zuzuordnen? Benenne und erläutere epochentypische Merkmale.

Die Schüler*innen sollen drei Teilaufgaben bearbeiten, wobei die zweite Teilaufgabe von der Formulierung her, wenn auch nicht zwingend, auf die erste bezogen ist. Die Funktion der dritten Aufgabe bleibt hingegen ganz offen. Dem allgemeinen Konzept des Interpretationsaufsatzes folgend, geht es wohl darum, in die Darstellung der Interpretation „epochentypische Merkmale“ einzubeziehen. Allerdings lässt die Aufgabenstellung auch zu, sich in der Deutung der Gedichte nur auf „epochentypische Merkmale“ zu beziehen bzw. die letzte Frage sogar ohne Bezug auf das konkrete Gedicht zu beantworten.

6.5.2 Gruppenbezogene Fallanalyse unter Einbezug der Lehrkraft L6

6.5.2.1 Untersuchungsfrage 1: Konzeptionalisierung des Interpretationsprozesses

Ü 73: Konzeptionalisierung des Interpretationsprozesses (G6)

Z.	Unterkategorie	S6 K (I)	S7 K (I)	S8 K (I)	S9 K (I)	S10 K (I)
1	Sinnwissen	KK				
2	Alltagswissen	-	-	1 K: 30	-	-
Artefaktwissen						
3	Genrewissen	-	-	-	1 K: 32	-
4	Figuren/Figurenkonstellation	-	-	1 K: 30	-	-
5	Bildmittel	1 K: 18	-		1 K: 32	-
6	„Stilmittel“/„sprachliche Auffälligkeiten“	-	3 K: 26, 52, 54	2 K: 54	-	-

Ü 73: Konzeptionalisierung des Interpretationsprozesses (G6)

Z.	Unterkategorie	S6 K (I)	S7 K (I)	S8 K (I)	S9 K (I)	S10 K (I)
Sachwissen						
7	literarhistorischer Kontext	2 K: 36, 54	1 K: 30	-	2 K: 44, 50	-
Prozessdimension der Interpretation (Gruppe 1): Konzepte der Leseforschung						
8	- - -	KK				
Prozessdimension der Interpretation (Gruppe 2): Operatoren						
9	analysieren/Analyse	1K: 14	-	KK	1 K: 54/0	-
10	untersuchen	-	2 K: 18, 30		-	-
11	„schließen“/„Schlussfolgerung“	-	-		-	3 K: 26, 32, 34/0
12	„deuten“/„Deutung“	-	1 K: 26/0		-	-
13	„hinterfragen“	-	-		-	1 K: 26
Prozessdimension der Interpretation (Gruppe 3): Denkfiguren						
14	„Der Text ist in einer fremden Sprache“	KK	1K: 24	-	-	-
15	„Interpretation ist Glückssache“		-	1 K: 54	-	-
16	„Der Text als das Uneigentliche“		-	1 K: 26	-	-
17	„Der Text als Behälter“		1 K: 56	-	2 K: 26, 32	1 K: 26
18	„Der Text ist verschlossen“	KK	2 K: 24, 26	-	4 K: 26, 36, 44, 52	-
19	„Dem Text etwas ihm Fremdes zuschreiben“		1 K: 28	-	-	4 K: 44, 46, 50
20	„Der Text als Oberfläche“		-	2 K: 26, 28	1 K: 48	-

Ü 73: Konzeptionalisierung des Interpretationsprozesses (G6)

Z.	Unterkategorie	S6 K (I)	S7 K (I)	S8 K (I)	S9 K (I)	S10 K (I)
Prozessdimension der Interpretation (Gruppe 4): Methoden/Strategien der Rezeption						
21	Perspektiven einnehmen	1 K: 10	-	1 K: 8	KK	1 K: 10
22	methodisch vorgehen	-	-	2 K: 52, 54		-
23	Textelemente benennen und untersuchen (Artefaktwissen)	1 K: 18	2 K: 52, 54	2 K: 54		-
24	textimmanente Zusammenhänge herstellen (analysieren)	-	-	1 K: 30		-
25	textexterne Zusammenhänge herstellen (kontextualisieren)	1 K: 54	1 K: 30	2 K: 30, 54		-
26	Bezüge zwischen einer Interpretationsthese und Artefaktwissen herstellen	-	1 K: 26	1 K: 54		-

Übersicht 73 offenbart als einen wesentlichen Unterschied zwischen den Schüler*innen den abweichenden Konkretisierungsgrad an Strategiewissen. Während S9 und S10 hier keine bzw. nur eine Überlegung erkennen lassen, ist bei den anderen drei Schüler*innen Strategiewissen bezüglich der Rezeption literarischer Texte zu erkennen und ansatzweise ausdifferenziert. Am ehesten ist ein Verständnis der Interpretation als methodisch steuerbarem Prozess bei S8 erkennbar (vgl. S8: 54). Sie definiert Interpretation als einen Vorgang, im Zuge dessen man ein „besseres Verständnis“ (S8: 26, 28) eines literarischen Textes erhält. In ihren Aussagen zum Interpretationsaufsatz belegt die Schülerin, dass sie über ein methodisches Repertoire zur Annäherung an literarische Texte verfügt. So lese sie sich diese zunächst durch, um „so einen Eindruck zu bekommen“ (S8: 54). Weitere Lektüregänge sind dann mit einem weniger systematischen Zugriff verbunden, insofern sie „irgendwelche Besonderheiten“ (S8: 54) markiere. Als einziges Beispiel nennt sie „diese Alexandriner“ (S8: 54). Der Niederschrift der Einleitung wird ein weiterer Lesegang nachgeordnet, „um dann wirklich sicher zu sein, dass ich diese Interpretation richtig hinbekomme“ (S8: 54). Die Schülerin stellt hier einen bewusst gestalteten Arbeitsprozess dar. Es ist auch nur S8,

die darüber hinaus genauer über Analyse im Sinne einer Herstellung textinterner Zusammenhänge spricht, als sie auf den Unterricht zu Brüssigs *Am kürzeren Ende der Sonnenallee* eingeht:

S8: [...] im Unterricht (.) [...] also als wir (.) die, diesen Roman von Thomas Brüssig, den ich vorher erwähnt habe, gelesen haben, haben wir dann teilweise zur Person was aufgeschrieben, also wie sie charakterisiert wird im Buch von dem Autor, wie die Familienstruktur ist, also (.), im (.), wie so eine Mindmap, in der Mitte stand dann halt die Hauptfigur, und dann halt so Striche gingen halt weiter weg, zu seiner Familie, zu seinen Freunden und so weiter, und da so ein paar Stichpunkte aufgeschrieben, also wie seine, wie diese Struktur sozusagen, wie er in allem verwickelt ist, [...] (S8: 30)

Doch S8 ist sich bewusst, dass ihr manchmal die Strategien für die Interpretation ausgehen (vgl. auch zu ihren Wünschen: S8: 76). Sie erkennt, dass ihr der Bezug zur Autor*inintention, über die noch im Zusammenhang mit der zweiten Untersuchungsfrage zu sprechen sein wird, bei der Deutung von Textstellen nicht weiterhelfen kann:

S8: [...] Also, mir fällt es halt einfach leicht, so einen Überblick zu bekommen, also, was der Autor so meist gemeint haben könnte, oder mich halt, bzw. mit dem, mich mit dem Text vertraut zu machen, ich weiß ja, was da steht und alles und sowas, und meistens ist es dann auch klar [...], aber was ich bisschen schwer finde, also Interpretation an sich: geht, ich meine, ja, was er halt gemeint haben könnte, was ich dann aber auch schwer finde, ist, wenn ich dann wirklich mal nicht weiter weiß, weiß ich auch nicht, was ich hinschreiben soll, [...], weil manchmal ist es wirklich nicht klar, was der Autor meint [...] (S8: 56)

S9 und S10 bilden entsprechend den Gegenpol, denn sie sprechen über „Interpretieren“ in einer unbestimmten Weise von einem „Schließen“ (S10: 32, 34) bzw. „Entschlüsseln“ (S9: 26, 44, 52). Ihre Schwierigkeiten, den Interpretationsprozess konkreter zu fassen, zeigen sich auch in den von ihnen verwendeten Sprachbildern. So hebt S9 die Verschllossenheit des literarischen Textes hervor; bei S10 sind Vorstellungen zu erkennen, wonach dem Text im Zuge der Interpretation etwas zugeschrieben wird, was ihm nicht eigen sei. So sagt S9:

S9: Eine Interpretation für mich? (.) Also, ich würde sagen, wenn man irgendwie etwas bekommt, also einen Text oder so, und eine Person dort irgendwie etwas ver-

schlüsselt ist, und man selbst irgendwie versucht, das Verschlüsselte rauszunehmen, und da find ich dann auch, eine Problematik ist, dass jeder irgendwie etwas anderes daraus interpretieren könnte, und ich denke, das ist auch so ein Problem, das es zum Teil vielleicht auch bei Deutsch gibt, dass, wenn jemand anderes es komplett anders versteht und der Deutschlehrer das doch irgendwie bewerten muss. (S9: 26)

Sehr deutlich bringt S9 zum Ausdruck, dass er nicht genauer zu spezifizieren weiß, wie Interpretieren vonstatten geht. Die Frage, wann Aussagen über literarische Texte Geltung beanspruchen können, kommt wie bei S8 auch bei diesem Schüler vor. „Irgendwie“ ist ein Wort, das in diesem Zusammenhang wiederholt auftritt. Dass er über Interpretation vor allem metaphorisch spricht, kann in einen direkten Zusammenhang mit seiner Unkenntnis von Deutungsprozessen gestellt werden. Und S10 merkt zu seinem zuletzt geschriebenen Interpretationsaufsatz zu *Der Lindenbaum* von Wilhelm Müller an:

S10: [...] Das war eine Gedichtinterpretation. Das war halt so ein historisches Gedicht. Und die Meinung von den damaligen Dichtern war halt ziemlich anders. Die haben halt mit anderen Wörtern geschrieben als jetzt wir das heutzutage sehen. Wenn das jetzt aus dem Barock oder so kommt, ist dann halt die Sprache komplett anders und das dann halt reinzudeuten, fand ich jetzt halt relativ schwierig. (S10: 44)

S10 macht im Bezug auf diesen Gedichttext (es muss vermerkt werden, dass Müllers *Der Lindenbaum* kein Text des Barock ist) und wohl im Zusammenhang mit allen älteren literarischen Texten insgesamt Fremdheitserfahrungen, die er im Zuge des Interpretationsprozesses nicht zu überbrücken vermag. Schon allein die sprachliche Form der Texte bereitet ihm Schwierigkeiten. Sein metaphorischer Sprachgebrauch lässt erkennen, wie hilflos der Schüler letztlich ist.

Die anderen beiden Lernenden dieser Gruppe spezifizieren den Interpretationsprozess. Sie gehen auf die Benennung und Untersuchung von Textelementen ein sowie auf die Herstellung textexterner Zusammenhänge. Einen eindeutigen Bezug zur Interpretation lassen jedoch nur S7 (vgl. S7: 26) und S8 (vgl. S8: 54) erkennen.

Im Bereich der Wissensbezüge sind eindeutige Schwerpunktsetzungen bei Artefakt- und Epochenwissen zu erkennen. Hierauf geht auch S9 ein, wobei seine Redeweise eben deutlich macht, dass er nicht weiß, wie

die Wissensbezüge in das Verstehen einfließen sollen. Dies gilt in abgeschwächter Form auch für die anderen Schüler*innen S6, S7 und S8.

S6 verwendet als einzige Schülerin keine Metaphern. Sie nutzt die Operatoren „interpretieren“ (S6: 16) und „analysieren“ (S6: 14), macht letztlich aber nicht kenntlich, worin die Unterscheidung aus ihrer Sicht bestehe, und bringt deutlich zum Ausdruck, dass sie nicht versteht, was analysiert werden soll (vgl. S6: 14). S7 hebt die „Stilmittel“ und ihren Bezug zum Inhalt hervor (S7: 58, 72), bringt aber den Zusammenhang zur Generierung von Interpretationsaussagen nicht zum Ausdruck. Danach gefragt, was ihm am Interpretieren gefalle, antwortet der Schüler:

S7: Also, theoretisch gefällt mir das sehr gut, wir machen das ja auch in Latein, und da finde ich es tatsächlich sehr interessant, (.) wobei in, in Deutsch, also (.), ich weiß nicht, manchmal ist es mir (.) zu (..), ja, zu sehr entschlüsseln, also es sind im Prinzip (.) Gedichte, deren Sinn man schnell erkennt und man muss dann (.) probieren, die, die Reime und die Strukturen und alles darauf zu deuten, es ist tatsächlich im Lateinunterricht anders. (S7: 26)

Auf die Frage, ob er den Unterschied genauer erklären könne, führt S7 weiter aus:

S7: Ja, also, man, man sucht im Prinzip die Stilmittel, die (.) natürlich (.) in der lateinischen (unv.) prägnanter sind als in der deutschen, und man versucht tatsächlich genau zu gucken, (.) welchen Sinn jedes einzelne Stilmittel hat und ob man dann vielleicht auf einen neuen (.) Kontext kommt. Und im Deutschen, vielleicht ist es (.) nur der Eindruck, aber ich habe immer das Gefühl, dass man es (.) erstens probiert, es sich so ein bisschen zurechtzulegen, allerdings auch (.) keine genaue Bedeutung auf die einzelnen Stilmittel hat, zum Beispiel, also das ist ja dieser klassische Witz, ja, es unterstreicht den Inhalt. (S7: 28)

Interpretieren wird im Verständnis des Schülers vollzogen, indem sprachlich-formale Textmerkmale benannt und auf einen bereits vorliegenden Sinn bezogen werden. Damit ist ein Phasenverständnis des Prozesses zu erkennen: erst werde interpretiert, die „Stilmittelanalyse“ erfolgt im Anschluss und wird funktional an die feststehende Interpretation angepasst (es werde „probiert, es sich so ein bisschen zurechtzulegen“). Die Betrachtung und Deutung der „Stilmittel“ nimmt in der Vorstellung von S7 damit keine wesentliche Rolle für den Verstehenspro-

zess ein. Auf welche Weise der*die Leser*in aber zunächst zu einer Deutung des Textes kommt, wird vom Schüler nicht expliziert. Der Vergleich zum Unterrichtsfach Latein ist erhellend, denn auch dort, so S7, werde „Stilmittelanalyse“ betrieben, doch diese falle nachvollziehbarer und eindeutiger aus, womöglich, weil sie den Übersetzungsprozess mitträgt, während S7 im Fach Deutsch den Zusammenhang zum Verstehensprozess nicht herstellen kann. So mag es nicht verwundern, dass auch bei diesem Schüler das Sprachbild der Entschlüsselung wiederholt vorkommt (vgl. S7: 24, 26).

Für S6 und S8 sei überdies angemerkt, dass sie Interpretation als eine spezifische schulische Umgangsform mit Texten verstehen (vgl. S6: 16; S8: 54). Zwei der fünf Schüler*innen, S10 und S6, sprechen weiterhin von Interpretation ausschließlich im Zusammenhang mit den Interpretationsaufsätzen (z. B. S10: 16; S6: 28). Drei der Lernenden nennen für ihre private Lektüre die Möglichkeit, sich in Charaktere versetzen zu können (vgl. S6: 10; S8: 8; S10: 12), bezogen auf die Schullektüre sprechen diese Schüler*innen aber nicht von Perspektivenübernahme. Wenn S6 das Lesen von literarischen Texten und deren Interpretation voneinander trennt, geht es ihr wohl vor allem um diesen Aspekt der persönlichen Beteiligung. Mangelnde oder fehlende subjektive Involviertheit kann im Fall der Schülergruppe von L6 insgesamt aber nicht als Erklärung für den Ausschluss des lesenden Subjekts in der Perspektive der Metareflexion auf Interpretation geltend gemacht werden. Die Schüler*innen erleben zugleich Distanznahme (dieses Ziel des Deutschunterrichts würde damit erreicht), diese wird jedoch nicht so gesteuert, dass die Schüler*innen um ihren Beitrag zum Textverstehen wissen.

Insgesamt fällt somit auf, dass bis auf S8 keine*r der Schüler*innen dieser Gruppe zielführende Interpretationsstrategien kennt oder zu benennen vermag. Sie wissen nicht, wie Deutungen zustandekommen. Dass Wissensbezüge dabei eine Rolle spielen, wird ihnen zwar mehrheitlich deutlich, deren konkrete Funktion für das Verstehen können sie jedoch nicht darlegen. Als konkrete Ansatzpunkte für das Textverstehen stellen sich ihnen damit vor allem die Wissensbezüge (Epochenwissen und „Stilmittel“) heraus. Weil sie aber nicht wissen, wie sie mit diesen verfahren sollen, bleibt ihnen Interpretation weitgehend suspekt. Zu erkennen ist auch, dass die Schüler*innen ihren eigenen Anteil am Verstehensprozess nicht einmal ansatzweise kennen.

6.5.2.2 Untersuchungsfrage 2: Kriterien der Geltung von Interpretationsaussagen

Ü 74: Aspekte der Geltung (G6)

Z.	Unterkategorie	S6 K (I)	S7 K (I)	S8 K (I)	S9 K (I)	S10 K (I)
1	Illokutionäre Interpretationshandlungen (Metaebene)	KK				
Zielgröße der Interpretation						
2	die Intention der Autorin/des Autors erfassen	5 K: 18, 28, 32, 34, 54	-	3 K: 28, 52, 54	2 K: 30, 44	-
3	„einen übergeordneten Sinn“ erkennen	-	1 K: 24	-	-	-
4	„ein besseres Verständnis des literarischen Textes“ erlangen	-	-	2 K: 26, 28	-	-
Operatoren des Handelns						
5	eine Deutung erklären		-	-	1 K: 44	-
6	eine Deutung begründen (argumentieren)	-	-	1 K: 58	-	3 K: 40, 46, 52
7	über Deutungen diskutieren	-	-	-	-	1 K: 36
8	am Text „belegen“/„Textbelege“ anführen	2 K: 54, 56	-	4 K: 30, 58, 60	-	-
9	am Text „festmachen“	-	-	2 K: 28, 42	-	-
Geltungsaspekte						
10	„Mit der Interpretation der Lehrerin/des Lehrers übereinstimmen.“	-	-	1 K: 28	-	-
11	Es gibt nicht nur eine Interpretation.	-	-	-	1 K: 26	-
12	Interpretation als Meinung	-	1 K: 38	2 K: 28, 42	-	-

Ü 74: Aspekte der Geltung (G6)

Z.	Unterkategorie	S6 K (I)	S7 K (I)	S8 K (I)	S9 K (I)	S10 K (I)
13	Interpretation hat mit Wissen zu tun.	-	-	1 K: 38	-	-
14	Interpretation ist „nichts Festes“.	-	1 K: 18	-	-	-
15	Jeder interpretiert anders.	-	-	-	1 K: 26	-
16	„richtige“ Antwort/Deutung	3 K: 32, 44, 48	-	1 K: 34	-	1 K: 46
17	„Lösung“/„Antwort“	1 K: 42	-	-	-	-

Alle Schüler*innen dieser Lerngruppe bringen Unsicherheit bezüglich der Geltungskriterien für Interpretationsaussagen zum Ausdruck.

S6 kritisiert am Interpretieren, dass man nicht sicher sein könne, „ob man das Richtige interpretiert“ (S6: 32). Die Instanz, an der sie die Ergebnisse messen möchte, ist der*die Autor*in (vgl. S6: 18, 28, 54). Belege dienen in diesem Zusammenhang als Nachweis für eben seine*ihre Absichten (vgl. S6: 54). Der literarische Text scheint ihrem Verständnis nach auf eine bestimmte Bedeutung festgelegt. Dazu passt, dass sie wiederholt die Frage in den Raum stellt, inwieweit ihre Deutungen richtig oder falsch seien. Dass der Text in der Vorstellung der Lernenden eine feststehende Bedeutung hat, wird auch erkennbar, wenn sie davon spricht, dass sie im Aufsatz „nur“ einen bestimmten Aspekt vergessen habe (S6: 48) oder dass es beim Interpretieren darum gehe, die „Leitmotive“ (S6: 54) zu „finden“.

S7 stellt fest, dass Interpretation „nichts Festes“ (S7: 18) sei, sagt darüber hinaus aber nichts, was erkennen lässt, dass er über Kriterien der Geltung verfügt. Dass er in der Vermittlung verschiedener Interpretationsansätze eher ratlos ist und sich wünscht, besser zu verstehen, wie Deutungen zustande kommen, scheint hiermit in einem Zusammenhang zu stehen (vgl. S7: 58, 72).

S8, die in der Interpretation die Einsicht in das sieht, was sich die*der Autor*in gedacht hat, erkennt, dass ihr der Bezug zu den Autor*innen nicht helfen kann, Geltungsansprüche zu klären (vgl. S8: 28, 54, 56). Ihre Zweifel an dieser Instanz werden bereits in ihrem Sprachgebrauch deutlich:

S8: Also, was mir gefällt, ist, dass man [...] dadurch selber ein besseres Verständnis davon bekommt und dann, zum Beispiel, wenn [...], während man es selber gerade macht, dasitz und denkt: aha, o. k., so ist das, dass man dadurch halt sozusagen eine Erkenntnis bekommt und das, was sich zum Beispiel die Autoren früher, vor, was weiß ich vor wie viel Jahren, so gedacht haben. (S8: 28)

Der Nachsatz „vor was weiß ich vor wie viel Jahren“ gibt bereits einen ersten Eindruck ihres Zweifels an einem Zugang zu Texten, der die Überlegungen der Autor*innen in die Interpretation einbezieht. Im weiteren Verlauf des Interviews bringt S8 diese Zweifel noch deutlicher zum Ausdruck, etwa als sie die Geltungsfrage von Interpretationsaussagen von sich aus anspricht (vgl. S8: 28) oder als sie über Interpretationsaufsätze spricht. Hier verwendet sie durch Modaladverbien oder durch den Gebrauch des Konjunktivs abgeschwächte Formulierungen wie „was der Autor damit vielleicht gemeint haben könnte“ (S8: 54) oder „was der Autor so meist gemeint haben könnte“ (S8: 56). Der Sprachgebrauch von S8 zeigt deutlich eine Distanzierung an, dennoch spielen auf den*die Autor*in bezogene Überlegungen für sie eine große Rolle, was nicht nur aufgrund der recht häufigen Nennung deutlich wird (vgl. S8: 28, 52, 54, 56), sondern auch in Bezug auf die Verunsicherung bezüglich der Frage, wann eine Interpretationsaussage Geltung beanspruchen kann. Sie weiß es nicht und macht sich deshalb Sorgen, ob ihre Interpretation mit der des Lehrers übereinstimmt (vgl. S8: 28, 58):

S8: Und was ich halt daran nicht mag, ist, dass man teilweise etwas interpretiert, was ja vielleicht hätte so sein können, aber der Lehrer dann das nicht so sieht, das ist dann seine persönliche Meinung, und dadurch, dass, dann heißt es: Ja, das ist falsch interpretiert. (S8: 28)

Die Schülerin begreift Interpretationsaussagen als Meinungen, weil sie aber keine Kriterien kennt, aufgrund derer Meinungen Geltung beanspruchen können, setzt sie ihren Lehrer als entsprechende Instanz ein. Wie die Autor*inintention hält diese jedoch keine Klärung ihres Problems bereit. Die Auffassung kann stringent in einen Zusammenhang zu ihren Überlegungen zur Gestaltung des Interpretationsvorgangs gestellt werden: Der bewusst gestaltete Leseprozess ist in dieser Vorstellung auf die Erarbeitung dessen gerichtet, was die Verfasser*innen eben sagen wollten.

S9 thematisiert das Problem der Geltung im Zusammenhang mit der Bewertung von Interpretationsaufsätzen, indem er auf unterschiedliche Interpretationen der Schüler*innen und des Lehrers verweist (vgl. S9: 26). Zu seinem Aufsatz sagt er:

S9: [...] da ging darum, so gesehen, das Leiden und (.) an sich die Situation im Barock aufzugreifen und dann zu interpretieren, was (.) der Autor damit ausdrücken will, zum Beispiel gab es da düstere Passagen, die man dann (.) einfach entschlüsseln musste, dass es der Leser leichter versteht. (S9: 44)

Auch bei ihm taucht die*der Autor*in als relevante Instanz auf. Den „düsteren Passagen“ soll eine andere sprachliche Form gegeben werden, damit die*der Leser*in den Gedichttext besser versteht. Der Gedanke impliziert, dass Textinhalten eine feste Bedeutung zugeordnet werden kann. Dieser Überlegung, die die Vorstellung eindeutiger Interpretation erkennen lässt, kann eine gegenläufige gegenübergestellt werden, denn S9 hat ein Verständnis dafür, dass Interpretationen abhängig vom Standpunkt der Lesenden sind:

S9: [...] gibt es so gesehen (.) diese einheitliche Interpretation von den meisten Schülern, dann noch die, die so gesehen heraussticht und irgendwie anders ist, weil man irgendwie was vielleicht falsch verstanden hat oder an sich auch ganz anders wahrnimmt aus dem eigenen Gesichtspunkt [...] (S9: 28)

Der Schüler benennt in diesem Zusammenhang das Problem der Geltung ausdrücklich. Zwar würden die meisten Schüler*innen zu „einheitlichen“ (S9: 28) Interpretationen gelangen, doch bestehe mit den eigenen Interpretationen das Problem, „wenn man es komplett anders versteht und der Deutschlehrer das doch irgendwie bewerten muss“ (S9: 26). Dies scheint eine Erfahrung zu sein, die er im Zusammenhang mit seinen Interpretationsaufsätzen häufiger gemacht hat (vgl. S9: 48). Obwohl der Schüler das Problem klar erkennt, stellt er dennoch die eigentliche Frage nach gültigen Kriterien nicht. So kann auch zu diesem Aspekt seines Interpretationsverständnisses festgehalten werden, dass S9 ein eher diffuses Verständnis der Problematik hat.

Auch bei S10 liegt Unklarheit vor:

S10: [...] Je nachdem, wenn halt jetzt so ein Gedicht oder so da ist, dann, wenn es halt ganz kurz ist, kann man halt richtig viel hineininterpretieren, weiß dann halt nicht, ob das jetzt richtig ist oder halt falsch. Und man das dann halt, man muss, die Argumente müssen halt Hand und Fuß haben, aber das ist halt schon eher ein bisschen schwierig da, weil man halt sich unsicher ist und nicht weiß, ob es richtig oder falsch ist. (S10: 46)

Offenkundig weiß er um die Strategie der Argumentation, die Interpretationsaussagen Geltung verleihen kann. Zugleich scheint er sich aber unsicher darüber, worin ein gültiges Argument besteht, sodass er sich letztlich fragt, ob seine Ergebnisse richtig oder falsch sind. S10 hat ein starkes Bedürfnis nach Klarheit, dieses ist bei ihm jedoch nicht primär bestimmt durch sein Interpretationsverständnis, sondern durch seine Unsicherheit. Diese wiederum mag aus seinem ungenauen Verständnis des Interpretationsprozesses resultieren.

Zusammenfassend kann zu diesen Überlegungen betont werden, dass drei der Schüler*innen, S7, S8 und S9, Interpretationsaussagen als Meinungen einstufen. Von diesen wiederum greift jedoch lediglich S8 das Erfordernis der Argumentation auf, das außerhalb dieser Dreiergruppe auch bei S10 vorkommt. S8 wiederum ist in ihrem Verständnis nicht gesichert, Autor*in und Lehrkraft sind für sie ebenfalls entscheidende Instanzen der Geltung von Interpretationsaussagen.

Die Unsicherheiten der Schüler*innen bezüglich einschlägiger Geltungskriterien gehen einher mit der Tendenz aller Lernenden dieser Gruppe, Interpretationsaussagen als vereindeutigbar zu behandeln. Erkennbar ist dies zunächst an den Aussagen, die sie im Interview sowohl über privat als auch schulisch gelesene Texte formulieren.

Diese Auffassung zeichnet sich weiterhin – bei allen Unterschieden im Detail – vor allem im Sprachgebrauch der Schüler*innen ab: S10, der auf der Sachebene nur sagen kann, dass Interpretation etwas mit „schließen“ (S10: 26, 32, 34) zu tun habe, spricht von „reindeuten“ (S10: 44, 50), „reininterpretieren“ (S10: 50) bzw. „hineininterpretieren“ (S10: 46) und „herausziehen“ (S10: 26). Auf welcher Grundlage der*die Leser*in etwas in den Text bringt bzw. aus diesem herauszieht, kann S10 nicht kenntlich machen. Die divergenten Bewegungen, die in seinem Sprachgebrauch kenntlich sind, zeigen auch unterschiedliche Vor-

stellungen an, die sich auf die Funktion der Lesenden und die Rolle des Textes beziehen. Dieser Gebrauch von Sprache wiederholt sich bei S9, der von „rausnehmen“ (S9: 26) und „reininterpretieren“ (S9: 32) spricht. Weiterhin taucht bei ihm wie auch bei S7 der Gedanke der „Entschlüsselung“ (S7: 24; S9: 44, 52) auf. S7 stellt die „Stilmittel“, die „übersetzt“ (S7: 24) werden müssten, in das Zentrum seiner Überlegungen. Seine Erfahrung lehrt ihn aber, dass der Umgang mit den „Stilmitteln“ keinen wesentlichen Beitrag zur inhaltlichen Klärung des literarischen Textes leistet (S7: 28, 58, 72). Infolge dessen misslingt der Versuch einer methodisch gesteuerten Interpretation. Er kommt „irgendwie“ zu einer Deutung, weiß aber nicht wodurch, und spricht in der Konsequenz von „Entschlüsselung“ (S7: 24). Erkennbar ist die Auffassung, Interpretation sei eindeutig, weiterhin in der Rede von „richtig“ und „falsch“, die drei Schüler*innen pflegen (S6: 32, 44, 48; S10: 46; S8: 34). S8, S6 und S7 sprechen auch von „Frage“ und „Lösung“ (S8: 34, 76; S7: 42) bzw. „Frage“ und „Antwort“ (S6: 42). S8 verwendet diese Redeweise zwar auch, grenzt sich an anderer Stelle jedoch ebenso deutlich von dem Verfahren der eindeutigen Zuordnung von Interpretation zu den Polen „richtig“ oder „falsch“ ab (S8: 28, 56).

Die Unsicherheit bezüglich relevanter Geltungskriterien betrifft damit alle Schüler*innen dieser Gruppe, und zwar unabhängig von den von ihnen erbrachten Leistungen. Drei von ihnen führen ausdrücklich den*die Autor*in als Referenzgröße an (S8: 28; S6: 18, 28, 52; S9: 30, 44). Dies scheint jedoch nicht der einzige Ursprung der Unsicherheit hinsichtlich der Geltungsfrage zu sein. Ein Grund mag auch darin bestehen, dass sie keine hinreichende Klarheit über einschlägige Rezeptionsstrategien haben (vgl. Ergebnisse zur ersten Untersuchungsfrage).

6.5.2.3 Untersuchungsfrage 3: Konzeptionalisierung des Interpretationsaufsatzes

Keine*r der Schüler*innen dieser Lerngruppe nimmt den Interpretationsaufsatz im Sinne einer Gestaltungsaufgabe wahr. S6, S7, S8 und S10 denken den Aufsatz vor allem von den geforderten Textstrukturen her. So thematisieren sie den Textaufbau und einzelne Erfordernisse, die in der Einleitung, im Hauptteil und im Schluss erfüllt werden müssten. Die Orientierung an den Textnormen wird auch deutlich, wenn einzelne Lernende zum Ausdruck bringen, dass sie nicht wissen, welche Anfor-

derungen sie in den Textteilen erfüllen sollen. So gibt zum Beispiel S6 für den Schluss an, dass sie nicht wisse, was sie dort schreiben soll (vgl. S6: 52). Über den Hauptteil sagt sie weiter: „Und der Hauptteil, ich weiß nicht, da gehe ich das Gedicht einfach von oben nach unten durch und schreibe so hin, was ich denke, was der sich dabei gedacht hat.“ (S6: 52) S10 bleibt in seinen Überlegungen so allgemein, dass sich seine Aussage zur Textstruktur auf jede andere schulische Textsorte übertragen ließe. In Bezug auf die inhaltliche Leistung formuliert er eine Aussage, die dann auch eher der Erörterung zugewiesen werden kann, denn er sagt: „Und dann halt die Argumente halt ordnet in eine Reihenfolge und dann halt auch zum Schluss kommt.“ (S10: 52)

Bei S9 ist als einzigem Schüler eine Orientierung an den Adressat*innen zu erkennen, wenn er zum Ausdruck bringt, dass der literarische Text mittels der „Entschlüsselung“ einzelner Textpassagen für seine Leser*innen „leichter“ verstehbar zu machen sei (vgl. S9: 44).

Letztlich ist auch nicht feststellbar, dass die Schüler*innen mit dem Aufsatz einen Argumentationsauftrag verbinden. Dies gilt auch für S9; nur S8 spricht vom Erfordernis der Argumentation, wenn sie ausführt:

S8: [...] im Hauptteil geht man dann wieder mehr ins Detail, und das, da versuche ich auch so detailliert und so schlüssig wie möglich zu argumentieren, was da sein könnte, und das dann auch versuchen zu belegen [...] (S8: 58)

Der Qualitätsanspruch lautet: Kohärenz; Überzeugungskraft soll der Aufsatz über Beleg- und Argumentationsarbeit gewinnen. Außer S8 spricht nur noch S6 davon, dass Zeilenbelege (vgl. S6: 56) zu erbringen seien.

In der Konsequenz lässt sich feststellen: Die Schüler*innen ziehen aus einer Orientierung an den Adressat*innen keine Rückschlüsse auf Gestaltungsaufträge, und umgekehrt zeigt sich, dass Aspekte der Textgestalt nicht mit einem kommunikativen Auftrag verbunden werden.

Weniger ausgeprägt als in der Gruppe von L3 ist auch bei diesen Schüler*innen zu erkennen, dass sie in Bezug auf die zu schreibenden Interpretationsaufsätze entweder von Rezeptionsleistungen sprechen oder aber sprachlich so agieren, dass die Darstellung derselben den Kern der zu leistenden Aufgabe darstellt. Dabei thematisieren die Schüler*innen entweder „Stilmittel“ oder den historischen Kontext, wobei ihre Formulierungen verschiedene Deutungen zulassen, da sie sowohl Rezeptions-

tätigkeiten als auch Darstellungsinhalte meinen könnten. Zwei Beispiele seien hierzu aufgeführt:

S7: (...) Also, ich denke (...), ich meine, dadurch, dass man die Stilmittel deutet, macht man ja quasi immer eine Interpretation, das heißt, solange ich irgendwas aus dem Text ziehe, habe ich den dann interpretiert, je nachdem, wie ausführlich oder nicht ausführlich ich das dann mache oder wie logisch und nicht logisch, ergibt dann vielleicht die Note. (S7: 56)

S7 spricht über die Rezeptionsphase und vermischt die Überlegungen mit dem Darstellungsaspekt der Ausführlichkeit.

S8: Um ein Bests... , also das hieß dann Interpretieren, ich glaube, das das hieß „Interpretiere das Gedicht“ und (...) das halt auch logisch und ordentlich oder so was, also dass wir halt (.) Zeile für Zeile, Strophe für Strophe dann rangehen und dann gucken, was der Autor schon damit gemeint hat, schon damals. (S8: 52)

Auch hier wird deutlich, dass S8 sich zunächst auf den Rezeptionsprozess bezieht. Zugleich spricht sie wohl über das Strukturmuster des Hauptteils von Interpretationstexten, wonach dieser dem Verlauf des literarischen Textes folgen sollte. Eine weitere Schlussfolgerung aus diesen Ergebnissen ist, dass die Lernenden dieser Gruppe das als Rezeptionsleistung begreifen, was sie für den Interpretationsaufsatz als relevant erkannt haben.

6.5.2.4 Untersuchungsfrage 4: Konzeptionalisierung von Interpretationsgesprächen

In diesem Zusammenhang ist interessant, dass alle Schüler*innen dieser Gruppe das Unterrichtsgespräch über Literatur mehr oder weniger als offenen Austausch erleben. Sie alle konstatieren, dass ihre Interpretation etwas Eigenes sein kann und Diskussionen stattfinden (vgl.: S9: 40; S7: 42; S8: 42; S6: 44; S10: 40).

Dennoch gibt es gravierende Unterschiede, was die Wahrnehmung des Vollzugs der Gespräche betrifft. S10 erzählt von freien Diskussionen, in denen argumentiert werde (vgl. S10: 36), und S7 stellt fest, dass der Lehrer sich zurückhalte (vgl. S7: 36). S6 nimmt das Gespräch hingegen als stark gelenkt wahr, wenn der Lehrer ein bestimmtes Ergebnis wolle (vgl.

S6: 46). Sie beschreibt ein Geschehen, bei dem der Lehrer eine Frage stellt und die Schüler*innen antworten (vgl. S6: 42). Möglicherweise hat dieser Eindruck Auswirkungen auf ihre Vorstellungen bezüglich der Geltung von Interpretationsaussagen. Der Unterricht scheint, folgt man dem, was sie sagt, in der Regel die Strategie der Vereindeutigung von Literatur zu verfolgen. Denn unterschiedliche Interpretationen können nur dann bestehen, so die Schülerin, wenn der Lehrer sich nicht vorher ein „Ergebnis“ überlegt habe (vgl. S6: 46). S8 beschreibt wiederum, wie ihr Lehrer die Begründung von Interpretation einfordert (vgl. S8: 43). Zugleich expliziert sie die nahezu gegenteilige Wahrnehmung, wonach im Gespräch „Lösungen“ bereitgestellt würden (vgl. S8: 34, 42). S9 meint nur, es sei ein Gespräch der besten Schüler*innen der Gruppe mit dem Lehrer. Offenbar sind die Lernenden nicht in der Lage, ihre Erfahrung aus dem Unterricht auf ihr Verständnis der Interpretation zu beziehen und daraus die für sie offene Frage der Geltungsansprüche zu klären. L6 tut sich in seinem Interview auffallend schwer, als er nach dem Ablauf der Interpretationsgespräche gefragt wird (vgl. L6: 42, 50). Damit kommt die Vorstellung der Argumentation im Zusammenhang mit dem Interpretationsgespräch etwas häufiger vor als im Kontext des Aufsatzes. Zugleich trägt die Erfahrung der Diskussion nicht dazu bei, die offenen Fragen der Schüler*innen zur Geltung zu klären oder ihr Verständnis diesbezüglich genauer zu konturieren. Eine mögliche Deutung dieser Befunde ist, dass der Vollzug der Gespräche im Unterricht selbst nicht reflektiert wird. Die Durchführung würde also Regeln folgen, die den Schüler*innen gegenüber nicht transparent gemacht wurden. In einer diskursanalytischen Perspektive ist dies problematisch, weil für die Schüler*innen geklärt werden müsste, welche Aussagen wann Geltung haben bzw. was das Ziel des jeweiligen interpretatorischen Tuns ist. Genau solche Überlegungen zu einem interpretativen Handeln sind demnach auch in Bezug auf das Interpretationsgespräch nicht zu erkennen.

6.5.2.5 Untersuchungsfrage 5: Handlungstypen der Interpretation im Interview

Die folgende Übersicht bezieht sich auf die Antworten der Schüler*innen zu folgenden Fragen:¹⁴⁶

- „Ich habe dich gebeten, einen literarischen Text mitzubringen. Welchen Text hast du ausgewählt?“ „Erzähle mir von ihm.“ (Abschnitt B)
- „Erzähle mir von dem letzten literarischen Text, den ihr in der Schule gelesen habt.“ (Abschnitt C)

Die Schüler*innen haben dabei über folgende Texte gesprochen:

Ü 75: Thematisierte Texte (G6)

Z.	Schüler*in	Privatlektüre	Schullektüre
1	S6	Marisa Meyer: <i>Die Luna-Chroniken</i> (S6: 2, 4, 6, 8, 10)	Thomas Brussig, <i>Am kürzeren Ende der Sonnenallee</i> (S6: 22, 24, 26)
2	S7	- - -	Thomas Brussig, <i>Am kürzeren Ende der Sonnenallee</i> (S7: 2, 4) Friedrich Schiller, <i>Kabale und Liebe</i> (S7: 8)
3	S8	Monika Feth: <i>Der Erdbeerpflock</i> (S8: 2, 6, 8)	Thomas Brussig, <i>Am kürzeren Ende der Sonnenallee</i> (S8: 16, 18, 20, 22)
4	S9	<i>League of Legends</i> (Buchversion zum Computerspiel) (L9: 10, 12)	Thomas Brussig, <i>Am kürzeren Ende der Sonnenallee</i> (S9: 20, 22, 24)
5	S10	Chris Bradford: <i>Der Bodyguard</i> (S10: 6, 8, 10)	Thomas Brussig, <i>Am kürzeren Ende der Sonnenallee</i> (S10: 18, 22, 24)

¹⁴⁶ Bei keinem der Schüler habe ich die Option genutzt, in Abschnitt E noch einmal nach einer Privatlektüre zu fragen.

Ü 76: Handlungsmuster der Interpretation in den Interviews (G6)

Z.	Unterkategorie	S6 K (I)	S7 K (I)	S8 K (I)	S9 K (I)	S10 K (I)
Handlungsschemata						
1	Wiedergabe/Erläuterung von Artefaktwissen	-	-	1 K: 6	-	
2	Wiedergabe/Erläuterung des Interpretaments	-	-	-	-	1K: 22
3	Inhaltswiedergabe	2 K: 6, 24	1 K: 4	2 K: 6, 18	2 K: 4, 22	2 K: 8, 22
4	Textelemente benennen (Artefaktwissen)	1 K: 10	-	2 K: 6, 8	-	-
5	Interpretationsthese formulieren	-	1 K: 4	1 K: 18	1 K: 22	2 K: 22, 24
6	Bezüge zwischen Interpretationsthese und Kontexten (Alltagswissen) herstellen	-	-	-	-	1 K: 24
7	Aspekte des Textes werten	4 K: 6, 8, 10, 26	3 K: 8, 22, 50	4 K: 2, 8, 20, 22	2 K: 12, 24	3 K: 6, 10, 24
Illokutionäre Interpretationshandlungen (Vollzug im Interview)						
8	behauptende Interpretation - Thema ist das Interpretandum	-	1 K: 4	-	1 K: 22	-
9	auf das Interpretament bezogene behauptende Interpretation	-	-	1 K: 18	-	2 K: 22, 24
Verweisungsmodus						
10	YYY -> Z	2 K: 6, 24	3 K: 4	2 K: 18	2 K: 22	2 K: 8, 22

Die bisherigen Ergebnisse lassen erkennen, dass die Schüler*innen kein erkennbares Verständnis für ihren Beitrag als lesende Subjekte für die Generierung von Interpretationsaussagen haben. Gleichwohl treten sie als Leser*innen in Erscheinung, etwa in der Form negativ, aber auch positiv wertender Aussagen über die im Unterricht und zu Hause gele-

senen Texte. „Aspekte des Textes werten“ ist eines der am häufigsten vorkommenden Handlungsschemata, die die Schüler*innen in den Interviews vollziehen. Doch keine dieser Wertungen ist mit einer Interpretationsaussage und damit Interpretationshandlung verbunden. Das Phänomen betrifft sowohl privat gelesene Texte also auch solche, die im Unterricht besprochen wurden. Dass Wertungen so häufig vorkommen, belegt, dass subjektive Leseprozesse auch dann einen Einfluss auf die Textrezeption haben, wenn diese auf einer Metaebene nicht konzeptionalisiert sind oder in einem didaktischen Setting unberücksichtigt bleiben. Dabei beziehen sich die Schüler*innen vornehmlich auf die Textgestalt und das Thema oder führen die schwer verständliche Sprache an (z. B. S9: 24; S7: 8; S8: 20; S6: 26; S10: 24). Textgestalt und Thema haben in den Augen der Lernenden Einfluss auf ihre Erfahrung der Involviertheit; die als schwierig empfundene Sprache wird von den Schüler*innen deutlich als Barriere zwischen ihnen und dem literarischen Text benannt.

Gleichwohl lassen sich signifikante Unterschiede zwischen der privaten und der schulischen Lektüre feststellen, insofern die Schüler*innen ausschließlich zu letzterer Interpretationshandlungen vollziehen, was eine Gemeinsamkeit mit der Schülergruppe von L3 darstellt. Auch in dieser Gruppe gibt es eine Schülerin, die gar keine Interpretationsaussage formuliert (vgl. S6). Bei allen anderen Lernenden bewegen sich die Deutungen im Bereich der behauptenden Interpretation und betreffen sowohl das Interpretandum als auch das Interpretament. Ein Beispiel für eine auf das Interpretandum bezogene Interpretationsaussage ist:

S9: Also, in dem Roman geht es um Michael Kuppisch, einen Jungen (.), der im kürzeren Ende der Sonnenallee wohnt, und das ist auf der Ost-Berliner Seite, und er ist, er hat eigentlich einen ganz normalen Alltag, er (.) er (.) liebt das Mädchen, das (.), die wunderschöne, das wunderschöne Mädchen, das es an jeder Schule irgendwie gibt, und er versucht auch ihr Herz zu erobern, aber währenddessen kommen auch Ereignisse von seinen Freunden im Roman, wie zum Beispiel von seinem besten Freund Mario, wie er seine Freundin kennenlernt und die beiden ein Kind zusammen bekommen, und so zieht sich, so gesehen, durch diesen Roman viele Geschichten, aber so, wenn man wirklich nach einer, nach einem roten Faden sucht, dann ist es wahrscheinlich die Geschichte, dass Michael das Herz von Miriam erobern will. (S9: 22)

Der Schüler gibt zunächst ungeordnet den Inhalt des Textes wieder, um dann seinen Beitrag mit einer interpretierenden Behauptung, das Figurenverhältnis betreffend, abzuschließen. Allerdings muss man festhalten, dass S9 bei der Formulierung seiner These stark auf der Handlungsebene bleibt. Die Aussage wird deshalb als interpretierend gewertet, weil der Schüler in der Intention Michaels denjenigen Aspekt sieht, auf den die Handlungsabfolge hinausläuft. Im Hintergrund der Aussage steht ein alltagsweltliches Verständnis von Beziehung. S7 hingegen bezieht denselben Roman auf den historischen Hintergrund und formuliert eine Interpretationsthese, wonach das Thema des Romans „um die ganze politische Einschränkung, Zensur und die Schwierigkeit, mit denen man da zu kämpfen“ (S7: 4) gehabt habe, kreise.

Die beiden anderen Interpretationsaussagen machen Angaben zum Interpretament, der Roman wird als Beispiel der Darstellung des historischen Kontextes, der Thema sei, verstanden:

S8: Also, es geht um Michael Kuppisch und seine Freundesgruppe, die in der DDR, also am kürzeren Ende der Sonnenallee, so heißt diese Straße, (,) leben, direkt am Grenzübergang zu der BRD, und da wird halt aus dem Alltagsleben von seiner Familie, von Michael selbst, von der Schule, und wie sie, und von der (unv.) natürlich auch, also Clique jetzt mal (,) wird dann halt erzählt, und wie sie ihren Alltag in der DDR bewältigen und was für sie zum Beispiel typisch ist, was für uns jetzt zum Beispiel komplett unvorstellbar wäre, und da wird man halt relativ gut in, einfach, *wird einem aufgezeigt, so was die DDR sozusagen zu bieten hatte* (Lachen). (S8: 18)

Thema der Aussage ist, „was die DDR so zu bieten hatte“, und hierüber gibt der Roman eben Auskunft. Auch S10 nimmt den Inhalt des Romans als eine Illustration historischer Sachverhalte:

S10: Das ist halt ein DDR-Jugendbuch. Da geht es halt auch um Gleichaltrige so wie wir halt jetzt sind im Moment, 15, 16 Jahre, und *wie die halt damals gelebt haben in der Zeit in Ostberlin halt. Und welche Probleme das dann halt mit sich gebracht hat. Also eher schon auch ein bisschen historisch, aber halt auch, wie es halt in der DDR war.* (S10: 22)

Die Interpretationsaussagen zeigen damit deutliche Vereindeutigungs-tendenzen auf. Im Vergleich mit der Schülergruppe von L3 wird auch hier erkennbar, dass die Schüler*innen über allgemeines Werkwissen verfügen, obgleich sich die Lernenden von L6 deutlich weniger ausführ-

lich äußern. Eigene interpretatorische Zugänge zu Brussigs *Am kürzeren Ende der Sonnenallee* sind nicht zu erkennen. Die Tendenz zur Vereindeutigung des Textes wird auch durch die im Sprachgebrauch ausgedrückten Verweisungsmodi erkennbar, im Zuge dessen viele Textelemente zu einer Kernthese in Bezug gesetzt werden. Hierzu verwenden die Schüler*innen mehrheitlich die Formulierungen „handelt von“ und „geht es um“.

Ein Unterschied zur Schülergruppe von L3 ist, dass diese Schüler*innen auch auf das Interpretament bezogene Interpretationsaussagen vornehmen. Diese Feststellung wird im Rahmen des vergleichenden Blicks auf das Interview von L6 einbezogen.

6.5.2.6 Untersuchungsfrage 6: Gestaltungsmerkmale der Aufsätze

Die Aufsätze dieser Lerngruppe gleichen sich in ihrem Aufbau nicht nur dahingehend, dass Einleitung, Hauptteil und Schluss umgesetzt wurden (bis auf den Text von S9, der Schüler konnte die Arbeit nicht fertigstellen), sondern auch in der Struktur des Hauptteils, in dem die Schüler*innen der Abfolge der Strophen folgen. Alle Schüler*innen stellen der Darstellung der Einzelstrophen auch mehr oder weniger umfangreiche Beschreibungen der Gedichtform voran, die sich auf das Sonett, die Strophenanzahl, die Reimstruktur und die Kadenz beziehen.

6.5.2.7 Untersuchungsfrage 7: Interpretationshandlungen in den Aufsätzen

Im Hauptteil der Interpretationstexte kommen Handlungsschemata und Interpretationshandlungen mit folgender absoluter Häufigkeit vor:

Ü 77: Handlungsmuster der Interpretation im Hauptteil der Aufsätze (G6)

Z.	Unterkategorie	S6 K (A: 4-65)	S7 K (A: 9-37)	S8 K (A: 6-40)	S9 K (A: 4-18)	S10 K (A: 5-32)
nicht-interpretatorische Handlungsschemata						
1	Textzitat	3 K	-	1 K	-	1 K

Ü 77: Handlungsmuster der Interpretation im Hauptteil der Aufsätze (G6)

Z.	Unterkategorie	S6 K (A: 4-65)	S7 K (A: 9-37)	S8 K (A: 6-40)	S9 K (A: 4-18)	S10 K (A: 5-32)
2	Wiedergabe/Erläuterung des Interpretaments (Alltagswissen)	-	1 K	-	-	-
3	Wiedergabe/Erläuterung des Interpretaments (Sachwissen)	3 K	-	-	-	-
4	Inhaltswiedergabe	3 K	1 K	-	-	3 K
5	Textelemente benennen (Artefaktwissen)	11 K	6 K	6 K	7 K	10 K
6	Zusammenhänge zu Kontextwissen herstellen	-	3 K	-	-	1 K
7	Behauptung der Verstärkung von Inhalt durch Form	-	3 K	2 K	-	3 K
8	Wirkungsabsichten der Autorin/des Autors bzw. des Textes thematisieren	3 K	-	1 K	-	-
interpretatorische Handlungsschemata						
9	Interpretationsthese formulieren	20 K	22 K	21 K	9 K	9 K
10	lokale Informationen verwerten und als Argument nutzen	-	2 K	-	-	-
11	lokale Informationen verwerten (Textverständnis entfalten)	8 K	10 K	6 K	-	1 K
	Analyse (textinterne Zusammenhänge-Textverständnis entfalten)					
12	• sprachliche Gestaltung	5 K	-	-	-	1 K
13	Bezüge zwischen Interpretationsthese und Artefaktwissen herstellen	-	-	2 K	1 K	1 K
14	Bezüge zwischen Interpretationsthese und Kontexten (Sachwissen) herstellen	4 K	1 K	3 K	2 K	-
15	Bezüge zwischen Interpretationsthese und Kontexten (Alltagswissen) herstellen	-	-	1 K	-	-

Ü 77: Handlungsmuster der Interpretation im Hauptteil der Aufsätze (G6)

Z.	Unterkategorie	S6 K (A: 4-65)	S7 K (A: 9-37)	S8 K (A: 6-40)	S9 K (A: 4-18)	S10 K (A: 5-32)
Illokutionen						
	behauptende Interpretation - Thema ist das Interpretandum					
16	• ohne Beleg	-	13 K	9 K	4 K	4 K
17	• mit Beleg	-	-	4 K	5 K	2 K
18	• mit Zitat	6 K	2 K	-	-	-
19	behauptende Interpretation - Thema ist das Interpretandum	2 K	-	-	-	-
20	explanative Interpretation - Thema ist das Interpretandum	4 K	9 K	5 K	-	1 K
Verweisungsmodi (gesamte Aufsatz)						
21	Y -> Z	12 K	13 K	10 K	-	10 K
22	YYY -> Z	20 K	6 K	6 K	2 K	5 K
Modalisierungen/Relativierungen (gesamte Aufsatz)						
23	Relativierungen	KK				
24	Modalisierungen	KK				

Anhand von Übersicht 77 ist erkennbar, dass die Schüler*innen nicht nur im Interview eine Tendenz zur Vereindeutigung von Interpretation haben, sondern auch in den in ihren Aufsätzen ausgeführten Interpretationshandlungen (vgl. Ü 77: 21-24).

Eine Argumentation in dem Sinne, dass die Schüler*innen lokale Textinformationen oder Analyseergebnisse in einer Begründung für eine Interpretationsthese verwenden, findet nur wenig statt, die Diskussion verschiedener Interpretationsansätze gar nicht. Die Übersicht zeigt, dass behauptende Interpretationsaussagen dominieren. In vier Texten kommen texterklärende Interpretationsaussagen vor. Anhand der Aufsätze ist nicht erkennbar, inwiefern es sich um bewusst gesteuerte Texthandlungen handelt. Das Vorgehen scheint eher unreflektiert und davon ab-

hängig, welche Bezüge für die Schüler*innen angesichts einer bestimmten Textstelle zu ihrem Verständnis greifbar scheinen.

Im Unterschied zum Interview stellt der literarhistorische Kontext in den Aufsätzen nun die zentrale Bezugsgröße dar. Der hauptsächliche Wissensbezug, den die Schüler*innen in ihren Aufsätzen herstellen, ist gemäß der Aufgabenstellung literarhistorisches Wissen zum Barock bzw. zur Romantik. Ein einziger Schüler dieser Gruppe, S7, bricht aus diesem Muster aus, indem er den Gedichttext (Wilhelm Müllers *Der Lindenbaum*) vor dem Hintergrund eines Alltagskonzepts von Partnerschaft betrachtet. Dass er darin zum Teil fehlt und wie sein Lehrer mit seinem Ansatz umgeht, wird noch aufzugreifen sein.

Um die Relevanz des Epochenwissens für die Aufsätze deutlich zu machen, möchte ich einige Beispiele aus den Schüler*innentexten zitieren. Der erste Auszug ist ein Beispiel texterklärender Interpretation, die Interpretationsthese wird ergänzt durch den Einbezug lokaler Informationen und die Herstellung von Bezügen zum Sachwissen:¹⁴⁷

26 In der ersten Strophe geht Andreas Gryphius [A/I] näher auf das Motiv „vanitas“, die Vergänglichkeit ein. 27 Die komplette Strophe eins, [Z] ist zudem eine Beschreibung der Menschen auf die gestellte rhetorische Frage. 28 So beschreibt er die Menschen als „Ein Baal des falschen Glücks“ (V.2), eine Metapher dafür, dass der Mensch nur ein Ball des Lebens ist, ein Ball mit dem gemacht werden kann, was man will [ungenau], ein Ball des falschen Glücks, also ein Ball des Unglücks. 29 Er beschreibt die Menschen auch als „ein Irrlicht dieser Zeit“ (V.2) und meint damit, dass die Menschen nicht auf die Welt gehören oder zumindest in dieser Zeit nicht [I]. 30 Sie seien nur ein umherirrendes Licht. (S6_A: 26-30)¹⁴⁸

An dieser Stelle verwendet die Schülerin die Deutung der Sprachbilder zur Charakterisierung des Menschen. Zum Motiv der Vanitas, das sie in 26 als den zentralen thematischen Kern der Strophe identifiziert, kehren ihre Überlegungen nicht ausdrücklich zurück. In dieser Passage ihres

¹⁴⁷ Die in den eckigen Klammern notierten Korrekturen stammen von der Lehrkraft, die in der Korrektur die Farbe Grün verwendete. Die Auszüge aus den Aufsätzen werden mit samt den Fehlern, die die Schüler*innen gemacht haben, zitiert. Darunter sind auch etliche, die von der Lehrkraft nicht angestrichen wurden. Die Transkription weist diese Fälle nicht eigens aus.

¹⁴⁸ Der Schülerin zitiert „Baal“ gemäß der ihr vorlegten Fassung des Gedichts. Die Lehrkraft gibt hierfür keine Quelle an, konkretisiert aber „Baal“ mittels einer Fußnote mit „Ball“.

Aufsatzes ist ihr Versuch, den literarischen Text zu erklären und aus der Betrachtung der Bilder heraus für ein Textverständnis zu argumentieren, zu erkennen (vgl. S6_A: 29f.). Hier arbeitet sie mit der Sprache des Gedichttextes, und indem sie Verstehen aus den Formulierungen des Gedichts heraus entwickelt, werden auch Bezüge zu anderen Wissenskontexten, hier durch Assoziationen zu „irren“ bzw. „herumirren“, deutlich. Der Bezug zum Vanitas-Motiv ist für die Deutung der Schülerin an dieser Stelle ohne Funktion.

Anders verhält es sich in der folgenden Textpassage, in der sie ausdrücklich den Bezug zum Dreißigjährigen Krieg und zu den Krankheiten der Menschen sucht:

31 Auch als „Ein Schauplatz herber Angst“ (V.3) werden die Menschen beschrieben.

32 Dies bezieht sich vor allem auf den 30jährigen Krieg, aber auch auf andere Kriege dieser Zeit, welche oftmals sehr brutal waren und das Schlachtfeld, der Schauplatz, sehr angsteinflößend waren [Bz? = Mensch! /R]. 33 „besetzt mit scharffem Leid“ (V.3)

ist seine nächste Beschreibung für die Menschen. 34 Das „scharffe Leid“ ist eine Metapher für die Krankheiten und Seuchen dieser Zeit, vorrangend die Pest, bei der große Teile der Bevölkerung gestorben sind. 35 Die Strophe eins endet mit „ein bald verschmolzter Schnee und abgebrannte Kertzen“ (V.4). 36 Dies steht nochmals explizit für die Vergänglichkeit. Nichts und Niemand bleibt ewig, jedes Leben ist irgendwann vorbei. (S6_A: 31-36)

Im Unterschied zu den Formulierungen des zweiten Verses versucht S6 nun nicht,¹⁴⁹ sich dem Wortlaut und einer möglichen Bedeutung zu nähern. Stattdessen stellt sie den Bezug zu ihrem Wissen her und behauptet, der dritte Vers bringe den Krieg und das durch Krankheiten verursachte Leid zum Ausdruck. Der Gedankengang endet mit dem Rückbezug zum Vanitas-Motiv, auch hier geht sie den Metaphern des vierten Verses nicht genauer nach. Die Begründung für den hergestellten Zusammenhang könnte in Bezug zu den Überlegungen zum dritten Vers des Gedichts aus den Sprachbildern gewonnen werden, sie fehlt

¹⁴⁹ Die erste Strophe des Gedichts lautet: „Was sind wir Menschen doch! Ein Wohnhaus grimmer Schmerzen,/ Ein Baal des falschen Glücks, ein Irrlicht dieser Zeit,/ Ein Schauplatz herber Angst, besetzt mit scharffem Leid,/ Ein bald verschmolzter Schnee und abgebrannte Kerzen.“ Allerdings gibt L6 keine Quelle an, aus der er den Gedichttext bezogen hat (vgl. Anhang 9.3.6.2). Bei Paefgen/Geist (2010) wird der dritte Vers mit einer anderen Übertragung ins Neuhochdeutsche zitiert: „Ein Schauplatz aller Angst und Widerwärtigkeit“ (vgl. ebd., S. 149).

aber. Für die Schülerin ist der Zusammenhang offensichtlich nicht begründungsbedürftig, schließlich spricht sie davon, dass dieser „explizit“ bestehe, was jedoch nicht der Fall ist. Gegenüber dem zuvor analysierten Textabschnitt behauptet diese Textpassage eine Deutung (vgl. S6_A: 34, 35f.), ohne sie anhand des Textes zu begründen oder auf einzelne Formulierungen und das Verständnis derselben einzugehen. Dabei ist hier eine Besonderheit festzustellen, insofern **34** nicht eindeutig als auf das Interpretandum oder das Interpretament bezogen erkennbar ist. Der Grund dafür ist, dass der thematische Kern der Interpretationsthese sich aus dem Kontextwissen ergibt. Die Metapher wird damit nicht nur verdeutlicht, sondern es ist auch nicht klar, ob nun eine Aussage über den literarischen Text oder aber über den historischen Kontext gemacht wird. Vielmehr ist beides der Fall. Dass Interpretationsaussagen als Aussagen über das Interpretament aufgefasst werden können, gilt in dieser Gruppe nur für den Aufsatz von S6. Der Epochenbezug ermöglicht ein Verstehen und die Formulierung einer Interpretationsthese, er führt jedoch auch dazu, dass die einzelne Formulierung undifferenziert einer allgemeinen Auffassung untergeordnet wird. Gleiches geschieht in **35**. Zwar wird hier eine Textstelle zitiert, doch anders als den Sätzen **27-30** befasst sich die Schreiberin nicht mit den Formulierungen des Textes, auch hier wird ein ganzer Vers in seiner Bedeutung dem Konzept der Vergänglichkeit zugeordnet.

Das Muster wiederholt sich in anderen Fällen, in denen kein Textzitat ergänzt wird, sondern entweder mit einem Beleg gearbeitet oder letztlich gar kein genauer Textbezug gesucht wird. Aus dem Aufsatz von S8 seien zwei aufeinanderfolgende Interpretationsgedanken zitiert, die mit einem Textbeleg arbeiten und den Epochenbezug zur Formulierung einer Interpretationsthese nutzen:

23 In zweiten Strophe wird deutlich gemacht, dass das Leben entweicht und die Menschheit sich [**ungenau**] in das Buch der Sterblichkeit längst eingeschrieben hat. (vgl. 4/6) **24** Aus dem Sinn und dem Herzen sind die Laster abgelegt [**Bl??**] worden, die Menschheit hat ihr Schicksal schon [**? D.M**] längst besiegelt. (V.5/7) (S8_A: 23-24)

Ein Auszug aus dem Aufsatz von S9 ist ein Beispiel für eine behauptende Interpretation ohne Beleg:

12 Das lyrische Ich spricht auch schon in dieser Strophe die Vergänglichkeit, Vanitas, an. 13 Es benutzt hierfür Metaphern und um dies noch zu verdeutlichen wird die bezweckte Aussage in den zwei Metaphern wiederholt (vgl. V. 4). [benenne sie!] (S9_A: 12-13)

Der die Textbedeutung vereinseitigende Umgang mit dem literarhistorischen Wissen kann damit sowohl für das behauptende als auch für das texterklärende Handlungsmuster festgestellt werden. Letztlich kann ein*e Schreiber*in in dem Versuch, sich am Kontextwissen zu orientieren, auch dahingehend scheitern, dass er*sie einem Text eine Bedeutung zuschreibt, die sich aufgrund der Textgrundlage nicht plausibilisieren lässt. Ein Beispiel dafür ist ein Auszug aus dem Text der Schülerin S8, auf den ich an dieser Stelle eingehen möchte, weil sich hieraus auch eine erste Reflexion der Aufgabenstellung ergibt.

Zu Beginn zeigt die gemeinte Textpassage sehr deutlich einen texterklärenden Ansatz, um dann aber in dem Moment in den behauptenden Modus zurückzufallen, in dem die Schülerin den Versuch unternimmt, ihr Epochenwissen einzubringen. Dabei unterstellt sie dem Gedicht mit der Behauptung, das Motiv des „carpe diem“ sei erkennbar, auch einen Sinn, der auf der Textgrundlage nicht bestätigt werden kann:

30 Die vierte Strophe fasst die Intention nocheinmal zusammen. 31 Das was nach den Menschen kommt, wird ebenfalls vom Schicksal des Sterbens erfasst. [Was soll das sein?] 32 Abschließend fragt das lyrische Ich: „Was sag ich? Wir vergehen wie Rauch von starken Winden.“ (V.14) 33 Das lyrische Ich schließt das Gedicht mit einer rhetorischen Frage ab, es erwartet keine Antwort, da es seine eigene schon hat. 34 Die Menschheit vergeht wie Rauch, also dass sie sehr präsent [?Bl?] ist, solange sie da ist, aber sobald sie weg ist, keine Anzeichen mehr für ihre Existenz gibt. 35 Die Thematik von carpe diem, nutze den Tag, wird aufgegriffen, da es jederzeit vorbei sein könnte. [sehr indirekt]“ (S8_A: 30-35)

Nach einer behauptenden Aussage zur Deutung des 13. Verses des Gedichts („Was nach uns kommen wird/ wird uns ins Grab nach zihn“), wird zunächst auf die rhetorische Qualität der Frage eingegangen, mit der die Überlegungen zum letzten Gedichtvers eingeleitet werden. S8 bezieht sich nun auf das Bild des „Rauches“ und fügt eine erklärende Interpretation an. Auch wenn ihr Lehrer hier Zweifel anmeldet, tragen ihre Überlegungen Plausibilität. S8 müsste nun allerdings genauer dar-

auf eingehen, inwiefern der Mensch eine große Präsenz aufweist, was sie nicht tut. Ihr nächster Gedanke gilt dem Motiv des „carpe diem“. Es scheint fast eine Schlussfolgerung, die sie hier ausführt, was jedoch nicht nachvollziehbar ist, weil sich aus der Feststellung der Flüchtigkeit des menschlichen Lebens nicht automatisch auch die Aufforderung zum Lebensgenuss ergibt. Die Deutung von S8 basiert zudem nicht auf der Textgrundlage und weiteren einschlägigen Wissensbereichen, sondern auf ihrem Wissen über die Literatur der Zeit. Die behauptende Aussage versucht dieses zu integrieren. Der literarische Text wird an dieser Stelle wenig nachvollziehbar als ein Beispiel für etwas Zeittypisches betrachtet. Das in den Schüler*innentexten erkennbare methodische Vorgehen im Umgang mit barocken Texten ist insgesamt als problematisch einzustufen.¹⁵⁰

Die Lehrkraft kommentiert diesen Gedankenschritt mit „**sehr indirekt**“ (S8_A: 35). Deutlich tritt an dieser Stelle eine Problematik der Aufgabenstellung zutage. Denn wenn die Schüler*innen in der Gedichtinterpretation „epochentypische Merkmale“ „benennen“ und „erläutern“ sollen, setzt das voraus, dass ein Gedicht mustergültig das Gelernte und hier von der Lehrkraft Erwartete auch zum Ausdruck bringt. Anderweitig können die Schüler*innen die geforderte Leistung im Rahmen der Interpretation des Gedichts nicht leisten. Dies ist nur dann möglich, wenn der Aufsatz das verlangte Muster sprengt und tatsächlich Epo-

¹⁵⁰ An dieser Stelle könnten umfangreiche Überlegungen zum adäquaten Umgang mit der Literatur des Barock angefügt werden. Folgende eher thesenhafte Ausführung soll aber genügen: Tatsächlich stellt diese Literatur für die Didaktisierung eine besondere Herausforderung dar, weil sie nicht auf modernen Vorstellungen von Autorschaft beruht: „Es gehört zu den wichtigsten Einsichten der sozialgeschichtlichen Literaturwissenschaft, dass es sich bei der Lyrik des Barock nicht um ‚Erlebnisdichtung‘ im Verständnis des 18. und 19. Jahrhunderts handelt, sondern dass ihre Textproduktion auf rhetorischen Prinzipien basiert (Dyck 1966, Barner 1970). Nicht die Authentizität des biografischen Gefühls ist ihr Anliegen, sondern das Beherrschen formaler Konventionen, die auf Schulen und Universitäten zu erlernen waren.“ (Aurnhammer/Detering 2019, S. 161) Ein zentrales Ziel barocker Literatur ist demnach die Umsetzung poetischer Normvorstellungen. Opitz' *Buch von der Deutschen Poeterey* bildet hierfür vielfach den Ausgangspunkt. Genauso gilt jedoch, dass einzelne Autoren wie Paul Fleming (vgl. ebd., S. 163-176) oder Andreas Gryphius (vgl. ebd., S. 185f.) zu je eigenen poetischen Umsetzungen und thematischen Orientierungen fanden. Einzelne literarische Texte auf wenige Denkfiguren und die umfangreiche Beschreibung der Sonettform zu reduzieren oder als zeitgenössischen Bericht zu verstehen, wird den Texten nicht gerecht.

chentypisches erklärt, ohne dabei zugleich Bezug zum Gedicht zu nehmen.¹⁵¹

Eine Vereindeutigung der Textbedeutung kann auch dann stattfinden, wenn ein*e Schüler*in eine andere thematische Bezugsgröße sucht, was bei S7 der Fall ist: Der Aufsatz des Schülers weist in allen Textteilen (Einleitung, Textüberblick, Hauptteil) mehrheitlich behauptende Interpretationsaussagen auf. Er bezieht sich dabei nur im vorletzten Absatz auf die literarische Epoche der Romantik, wobei er allein auf das Motiv der Sehnsucht eingeht (vgl. S7_A: 34-37). Damit hat er die Aufgabenstellung, „epochentypische Merkmale“ zu „benennen“ und „zu erläutern“, nur ansatzweise erfüllt. Die Grundüberlegung des Schülers resultiert aus dem Bezug zu der Erfahrung, dass Partnerschaften auseinandergehen. Schon in der Einleitung wird die These benannt, denn das lyrische Ich lasse „seinen Partner [Bl?]" zurück und könne „so keine Ruhe finden“ (S7_A: 3). Die Überlegung wird von der Lehrkraft mit dem Fehlerzeichen des fehlenden oder falschen Belegs angestrichen, was nachvollziehbar ist, weil der lyrische Text keine ausdrücklichen Hinweise auf eine Partnerschaft gibt. Im weitesten Sinne können die Verse fünf und sechs des Gedichtes allerdings durchaus im Sinne einer Liebeserfahrung gedeutet werden, denn hier heißt es: „Ich schnitt in seine Rinde/ so manches liebes Wort“. Evoziert werden hier Vorstellungen von Treuschwüren oder Liebesbekundungen. Ob sich der Schüler auf diese Verse bezieht, kann jedoch nicht eindeutig festgestellt werden; zwar bezieht die Interpretation zur zweiten Strophe die These der Partnerschaft mit ein, diese wird aber auch in den anderen Strophen genannt. Kritisierbar an der Deutung des Schülers ist, dass seine Schlussfolgerungen zu weit reichen und für den*die Leser*in nicht nachvollziehbar ausgeführt werden. Letztlich ist auch nicht klar, woran der Schüler denkt, wenn er hier von einer „Partnerschaft“ schreibt. Kritisch bemerkt werden kann weiterhin, dass sich der Schüler auf diese Deutung festlegt und viele abwei-

¹⁵¹ Die Aufgabenstellung ist auch im Lichte der in der vorangegangenen Fußnote entwickelten Überlegung kritisch zu betrachten: Die didaktische Herausforderung liegt demnach darin, ein Verständnis für die regelpoetischen Vorstellungen zu entwickeln und zugleich der Besonderheit einzelner Texte Rechnung zu tragen. Lehrkräfte sind demnach mit curricularen Vorgaben konfrontiert, die in der konkreten Umsetzung eines erheblichen didaktischen Feingefühls und umfangreichen fachlichen Wissens bedürfen.

Ob die Auseinandersetzung mit der Literatur des Barock ein adäquates Ziel für Schüler*innen einer zehnten Klasse oder der gymnasialen Oberstufe sein kann, sei an dieser Stelle dahingestellt.

chende Informationen, die dem Text entnommen werden könnten, nicht wahrnimmt oder für seine Deutung nicht nutzt.

Auch Artefaktwissen wird umfangreich eingebunden, dies jedoch mehrheitlich im Zusammenhang mit nicht-interpretierenden Handlungstypen. Die Schüler*innen setzen hier eine Beschreibungspraxis um, die nicht zu einem weiteren Verständnis der Gedichttexte beiträgt. Dies betrifft nicht nur ganze Textpassagen, in denen die Gestalt der Sonettform beschrieben wird (vgl. z. B. S6_A: 4-17), sondern auch auf die einzelne Strophe bezogene Überlegungen, in denen die Schüler*innen mehrfach nicht die Ebene der Interpretation erreichen. Ein Auszug aus dem Aufsatz von S10 soll als Beispiel hierfür dienen:

19 Die dritte Strophe weist [R], ähnlich wie die zwei Strophen zuvor, das selbe Vermaß auf. 20 Die Strophe weist [R] wieder nach dem zweiten und vierten Vers ein männliche Kadenz auf, welche einen Sinnesabschnitt [?] signalisieren sollen. 21 Das Lyrische Ich hält sich typisch für die Romantik in der Natur auf und beschreibt diese. 22 In der dritten Strophe wird auch nochmal klar, dass es sich um einen Traum handelt, da das lyrische Ich seine Augen schließt (V. 12). [Zshg!! I] (S10_A: 19-22)

Der Beschreibung formaler Aspekte folgend (vgl. S10_A: 19f.), wird eine Feststellung auf inhaltlicher Ebene getroffen (in 21: der Sprecher befindet sich in der Natur). Die Wiedergabe des Stropheninhalts erfolgt nur unvollständig. In der Folge wird der Versuch unternommen, daraus eine Interpretationsaussage zu gewinnen. Doch der Gedanke ist nur angerissen und eher ungeschickt formuliert. Wie die Feststellung, „dass es sich um einen Traum handelt“, interpretatorisch verwertet werden kann, ist unklar.

An anderer Stelle wird ein Zusammenhang zwischen der sprachlichen Gestalt des Textes und dem Inhalt behauptet, der nicht unbedingt nachvollziehbar ist. So behauptet der Schüler, dass die Kadenzen einen Zusammenhang zwischen Grund bzw. Ursache und Folge kennzeichneten. Zur fünften Strophe von Müllers Gedicht schreibt er¹⁵²:

29 Vor der Kadenz, war die Ausgangslage und nach der Kadenz, die Folgen daraus. (S10_A: 29)

¹⁵² Die Strophe lautet: „Die kalten Winde bliesen/ Mir grad ins Angesicht,/ Der Hut flog mir vom Kopfe,/ Ich wendete mich nicht.“ Auch für dieses Gedicht gibt die Lehrkraft keine Quelle an. Es kann bei Paefgen/ Geist (2010) auf Seite 382 nachgelesen werden.

Der Erkenntniswert einer solchen Übung kann nur in Frage gestellt werden.

Dass Metaphern von den Schüler*innen zwar teilweise als solche benannt werden, nicht aber im Sinne sprachlicher Bilder eine Deutung finden, ist anhand der zitierten Textauszüge bereits deutlich geworden. Die Schüler*innen sind insgesamt bestrebt, eindeutige Aussagen zu formulieren. Im Umgang mit bildlichen Mitteln wird zudem deutlich, dass sie zu wenig Bewusstsein für deren Deutung haben. Gelingende Deutung metaphorischer Ausdrücke kommt zwar vereinzelt vor (vgl. S6_A: 42f.), andererseits werden Metaphern als solche aber mehrheitlich ohne Deutung benannt (vgl. S6_A: 28). Auch kommt es vor, dass Formulierungen fälschlicherweise als metaphorische Ausdrücke eingestuft werden:

40 Er bezeichnet die Lebensdauer als Metapher mit „Geschwätz“ und „Schertzen“.
(S6_A: 40)

Auch eine gelingende Interpretationshandlung soll zitiert werden:

42 Im nächsten Vers benutzt Andreas Gryphius [A/I] wieder eine Metapher, so wie in fast jedem Vers. 43 „Die von uns abgelegt deß schwachen Leibes Kleid“ (V.6) bezeichnen die Toten, die das „schwache Leib Kleid“, den Körper, abgelegt haben und ins Jenseits aufgestiegen sind. (S6_A: 42f.)

Anhand dieser Auffistung ist zu erkennen, dass S6 ihre Sprache noch nicht reflektiert genug verwendet. Vielleicht ahmt sie einen Sprachgestus nach, von dem sie glaubt, dass er erwartet wird. Bis auf die letzte Aussage, die sprachlich ungeschickt dargelegt wird, ist die Verwendung des Metaphernbegriffs entweder unbegründet oder wird nicht für die Herleitung der angebotenen Deutung genutzt. Die Metapher ist von ihr noch nicht als eine Sprachfigur erfasst worden, die verschiedene Konnotationen zulässt, stattdessen versucht sie sich darin, ein eindeutiges Denotat nachzuweisen. In gleicher Weise kann der Befund auch für S7 erhoben werden (vgl. S7_A: 15, 25, 27). Die anderen Schüler*innen dieser Gruppe beziehen den Begriff der Metapher gar nicht in ihre Überlegungen ein.

Der weitere Sprachgebrauch in den Aufsätzen legt die Vermutung nahe, dass die Schüler*innen sich nicht selbst in einen Bezug zum literari-

schen Text setzen. Die Sprachverwendung der Lernenden folgt dabei ähnlichen Mustern:

- unpersönliche „Es“-Formulierungen in grammatikalischen Passiv- und Aktiv-Konstruktionen (z. B. „es drückt aus“)
- Passiv-Konstruktionen zur Beschreibung von Textstrategien (z. B. „wird personifiziert“, „wird beschrieben“)
- einzelne sprachliche Auffälligkeiten, die den Text oder den*die Autor*in als handelnde Instanz bezeichnen (z. B. „... bringt ... rein“)
- Korrelation von Sprachbildern und Inhalten („... ist eine Metapher für ...“)

Keine*r der Schüler*innen spricht von sich selbst als Interpret*in. Insgesamt scheint es, dass das Erfordernis, Aussagen mit übersubjektiver Gültigkeit zu formulieren, zu einem prägenden Erscheinungsbild der Texte führt, bei dem alles Verstehen vom verstehenden Subjekt losgelöst präsentiert wird.¹⁵³ Die Sprachform kann allerdings bei genauerer Betrachtung nicht über den Mangel hinwegtäuschen, dass die Schüler*innen kaum argumentieren und damit dem inhaltlichen Erfordernis zu wenig gerecht werden. Die sprachliche Gestalt allein kann noch keinen Geltungsanspruch erfüllen. Konsequente Argumentation hingegen würde die Pole des Objekts und des Subjekts der Erkenntnis miteinander verbinden. Ein Sprachgestus, der den*die Schreiber*in stärker verpflichtet (z. B. durch Ich-Formulierungen), müsste der konsequenten Argumentation keinesfalls im Wege stehen, im Gegenteil: Hier böte sich eine Möglichkeit, genauere Textwahrnehmung und subjektive Involviertheit zu verbinden und in den Dienst nachvollziehbarer, weil argumentativ gestützter Kommunikation zu stellen.

¹⁵³ Erneut muss eine Bemerkung im Zusammenhang mit den Kontexten, in denen die beiden Gedichte, die zur Interpretation standen, gemacht werden: Tatsächlich kann im Sinne des interpretatorischen Gebots, Anachronismen zu vermeiden (vgl. Klausnitzer 2015, S. 153), das angemessene Verstehen von Bildmitteln und Motiven sowohl barocker als auch romantischer Gedichttexte nicht allein auf der Grundlage der Vorstellungsbildung des lesenden Subjekts vorstatten gehen. Doch selbst dann, wenn der Bedeutungsrahmen von Bildmitteln und Motiven in einem relativ klar umrissenen weltanschaulichen und philosophischen Kontext steht, bleibt Spielraum für der Kohärenzstiftung. Im Einzelnen handelt es sich um eine sehr anspruchsvolle didaktische Aufgabe, deren Diskussion an dieser Stelle nicht geleistet werden kann.

6.5.2.8 Untersuchungsfrage 8: Zum Korrekturverhalten der Lehrkraft

In ihren Interpretationsaufsätzen vollziehen die Schüler*innen in den Hauptteilen ihrer Aufsätze mehrheitlich textbeschreibende Handlungsschemata und behauptende Interpretationshandlungen. Dem Korrekturverhalten der Lehrkraft nach entspricht dies genau der erwarteten Leistung.

Zunächst ist festzuhalten, dass die Lehrkraft nur sehr wenige Korrekturzeichen verwendet:

- „Bg“ für fehlende oder falsche Begründung taucht gar nicht auf.
- „Bl“ für fehlenden oder falschen Beleg nur sehr vereinzelt (nämlich in: S7_A: 3; S8_A: 24, 34; S10_A: 14).
- Einzelne Kommentare beziehen sich auf die inhaltliche Ausrichtung bzw. auf die fehlende Nachvollziehbarkeit der Interpretationsaussagen (z. B. S9_A: 13; S7_A: 14, 17, 26; S8_A: 22, 23, 31, 35, 40; S6_A: 28, 56; S10_A: 2, 4, 16, 27).
- Das Fehlerzeichen „I“ wird bei drei Schüler*innen verwendet. Es kommt in verschiedenen Zusammenhängen zum Einsatz:
 1. Zurückweisung von Interpretationsaussagen (S8_A: 8, 18, 21, 26, 29, 40; S6_A: 26, 29, 57, 58; S10_A: 31, 33, 34)
 2. Zurückweisung der Zuschreibung einer Autor*inintention (S6_A: 25, 27, 37, 39, 42, 57, 65)
 3. Markierung von Falschem in Bezug auf die Benennung von Textelementen (S6_A: 20; S10_A: 6)
 4. Zurückweisung von behaupteten Inhalt-Form-Bezügen (S10_A: 28)

Insgesamt wirken die angebrachten Korrekturvermerke wenig systematisch, weil sie eine konsequente Ausführung vermissen lassen, beispielsweise was die Einforderung von Belegen betrifft. Auch der Umgang mit Bildmitteln ist uneinheitlich. Während der eher problematische Umgang mit dem Metaphernbegriff bei S6 nicht angestrichen wird (S6_A: 28, 33f., 40), reagiert L6 auf die Gleichsetzung von Lindenbaum und geliebtem Partner bei S7 sehr kritisch, weil er die Deutung pauschal zurückweist (S7_A: 14). Insgesamt beziehen sich die Kommentare und Korrekturzeichen in der Mehrzahl auf die Infragestellung der inhaltlichen Ausrichtung einer Deutung, nicht so sehr auf deren fehlende oder

unzulängliche Begründung. Die vielen behauptenden Aussagen werden damit von der Lehrkraft akzeptiert oder zumindest nicht als unzureichend angestrichen. Im Interview spricht L6 allerdings davon, dass er prüfe, ob die Schüler*innen ihre Interpretation „in irgendeiner Art und Weise am Text irgendwie festmachen“ (L6: 26). Erneut zeigt sich mit „festmachen“ an einer zentralen Stelle metaphorischer Sprachgebrauch. Doch die Analyse von Texthandlungstypen (vgl. Ü 77) zeigt, dass für dieses „Festmachen“ verschiedene Muster in Frage kommen, etwa der Verweis auf eine Belegstelle, das Zitat einer Textstelle im Bereich der behauptenden Texthandlungstypen oder die ausführliche Erklärung einer Interpretation unter Rückgriff auf die Formulierungen der jeweiligen Textstelle. Das Korrekturverhalten von L6 zeigt sich bezüglich des von ihm benannten Erfordernisses, die Deutung „festzumachen“, eher inkonsequent. Zugleich ist seine Redeweise unbestimmt: Auf der Sachebene spricht er ausschließlich von „Belegen“ (L6: 42, 72), von Argumenten bzw. Argumentieren hingegen nicht. Hierin könnte eine Erklärung dafür liegen, dass er Erklärungsarbeit für die von den Schüler*innen formulierten Interpretationsaussagen nicht konsequenter einfordert. Eine weitere Deutung ist möglich: Qua Aufgabenstellung liegt für die Lehrkraft der Fokus auf der Interpretation der Gedichte als Texte des Barock bzw. der Romantik. Die behauptenden Aussagen seiner Schüler*innen treten vielfach im Zusammenhang mit Epochenwissen auf. Auf der einen Seite erfüllen sie damit ein an sie gestelltes Erfordernis, und indem sie dies tun, geraten die genaue Textwahrnehmung und ihre Explikation auf der anderen Seite in den Hintergrund.¹⁵⁴

Die Beobachtung, dass L6 in der Korrektur vor allem auf aus seiner Perspektive inhaltliche Fehler reagiert, kann mit Blick auf seine schriftlichen Kommentare zu den einzelnen Schüler*innenarbeiten vertieft werden: In seinem Kommentar zum Aufsatz von S7 weist die Lehrkraft die Grundthese des Schülers, der Baum sei ein Bild für den Partner des lyrischen Sprechers, entschieden zurück. Die Lehrkraft verwendet dabei

¹⁵⁴ Die in einer der vorangegangenen Fußnoten gemachten Ausführungen zum Umgang mit der Barockliteratur sind an dieser Stelle anschlussfähig. Der vergleichbare Umgang mit dem Gedicht Wilhelm Müllers zeigt, dass L6 die Gleichsetzung des literarischen Textes mit Vorstellungen von der Epoche nicht nur in Bezug auf die Texte des Barock fördert. Im Abgleich mit seinen Aussagen im Interview ergibt sich außerdem, dass die Vorstellung, literarische Texte seien Ausdruck zeitgeschichtlicher oder gesellschaftlicher Verhältnisse, seine eigene Lesepraxis prägt. Die beschriebene Problematik ergibt sich demnach nicht aus den besonderen didaktischen Anforderungen der Texte des Barock.

die Formulierung „was leider gar nicht zum Inhalt des Gedichts passen mag“ (S7_R: 2). Es fällt auf, dass er der Deutung des Schülers kaum Geltung zuspricht. In seinem Kommentar führt L6 nun seine eigene Deutung aus, der zufolge sich der lyrische Sprecher zwischen „Wanderschaft“ und Häuslichkeit bzw. „[beschränktem] Glück“ und „Unsicherheit“ befinde (S7_R: 3):

1 Hättest du den Lindenbaum nur als Baum genommen, bei dem das lyrische Ich sich „in Freud' und Leid“ aufhält, so wäre das hier eine gute Interpretation geworden. 2 So aber verbiegst du dich, um den Baum als Partner wiederzufinden (→ „schnitt in seine Rinde (5)? „seine Zweige rauschten, als riefen sie mir zu“ (13/14?), was leider gar nicht zum Inhalt des Gedichts passen mag. 3 Das lyrische Ich verlässt den idyllischen, verträumten Ort und zieht ins Ungewisse – die Wanderschaft wird dem „kleinen häuslichen beschränkten Glück“ vorgezogen, auch wenn diese Art zu leben unsicherer ist. 4 Für das lyrische Ich gibt es kein Zurück mehr – es lässt die behütete Welt hinter sich. 5 Man könnte hier auch von Erwachsenwerden eines Menschen reden. 6 Schade.
(S7_R: 1-6)

Dieser Rückmeldung kann zugestanden werden, dass die von der Lehrkraft vorgestellte Interpretation eine mögliche, vielleicht sogar sehr plausible Deutung darstellt.¹⁵⁵ Über die inhaltliche Andeutung dieser eigenen Interpretation hinaus gibt L6 aber keine Hinweise, die sich auf die Bewertung der Textgestalt oder die argumentative Qualität beziehen bzw. mögliche Interpretationsstrategien betreffen. Auf mögliche alternative Deutungen lässt er sich damit nicht einmal prüfend ein.

Auch für den Aufsatz von S8 weist der Lehrer im abschließenden Kommentar die Interpretation des Gedichts als Ausdruck des Motivs des „carpe diem“ zurück und stellt dem ein anderes Textverständnis gegenüber, welches er mit dem Operator „beschreibt“ einleitet und als definitive Deutung darstellt (S8_R: 2). Er gibt der Schülerin weder Hinweise zum Rezeptionsprozess (denn die Frage ist ja, wie man mit Textelementen umgehen soll, bei denen textexterne Bezüge zur Deutung nicht weiterhelfen) noch zu den Erfordernissen der Darstellung.

¹⁵⁵ Tatsächlich lässt die Gleichsetzung des Lindenbaums mit einem geliebten Partner kaum eine stimmige Interpretation des Gedichtstextes zu. Der Schüler ist, womöglich ausgehend von einzelnen Versen des Gedichts, vorschnell zu einem Urteil gekommen. Dennoch ist es kritisch zu beurteilen, dass sich L6 auf die Überlegungen des Schülers nicht nachvollziehend einlässt.

In der Rückmeldung zum Aufsatz von S10 geht der Lehrer auf die Fehleinschätzung des Schülers bezüglich des literaturgeschichtlichen Kontextes ein:¹⁵⁶

Du verwechselst Romantik mit Barock! Und leider versuchst du krampfhaft das Unmögliche, nämlich im Gedicht dafür Belege zu finden: Gott als Erlöser aus dem irdischen Leid. Das Offensichtliche erkennst du nicht, du bist völlig auf diese Erlösungs-idee fixiert. Das ging leider völlig daneben. (S10_R: 1-4)

Tatsächlich kann dem Schüler mit dieser Rückmeldung das Zustandekommen seiner Note erklärt werden. Darüber hinaus formuliert L6 aber erneut keine Hinweise, die dem Schüler helfen, etwa an der Verbesserung der explanativen Funktion seines Aufsatzes zu arbeiten. Der behauptende Charakter müsste durch entsprechende Argumentation erweitert werden, was wiederum durch eine Erklärung der Interpretation auf der Grundlage der Formulierungen des literarischen Textes erreicht werden könnte. Auch die von der Lehrkraft eingesetzten Korrekturzeichen machen deutlich, dass hierauf kein Fokus liegt. Einige der Bemerkungen am Rand beziehen sich auf die Fehldeutung des Schülers (vgl. S10_A: 2, 4, 16, 18, 27, 33, 34). Hinweise dazu, wie er einzelne Interpretationsgedanken ausarbeiten könnte, erhält S10 aber nicht.

Bei S6 und S9 bekommt die Rückmeldung einen anderen Schwerpunkt. In diesen beiden Fällen scheint L6 mit den erbrachten Schülerleistungen zufrieden. S9 wird für seinen Zugang zum Gedichttext gelobt. Was er in der „**Interpretation der 1. Strophe**“ (S9_K: 1) richtig gemacht hat, ist im Kommentar allerdings nicht erkenntlich. Erneut zeigt sich, dass die Lehrkraft mit einem behauptenden Interpretationsstil zufrieden scheint bzw. einen solchen erwartet. Im abschließenden Kommentar zum Aufsatz von S6 wird nur vage Bezug zur Aufgabenstellung genommen: „**Viele gute Beobachtungen, einiges missverstanden, insge-**

¹⁵⁶ S10 interpretiert das Gedicht Müllers als ein Gedicht der Romantik. Diese Herangehensweise, die er in der Einleitung in den Aufsatz ausweist (vgl. S10_A: 4), bestimmt alle weiteren Überlegungen. Dabei vereinfacht seine zentrale Interpretationsthese Merkmale romantischer Literatur so sehr, dass er mit der Sehnsucht nach Gott eine These formuliert, die insgesamt wenig tauglich ist, um sich diesem konkreten Gedichttext zu nähern. Anhand des weiteren Verlaufs lässt sich nachvollziehen, inwiefern S10 diese Überlegung für die Deutung des Gedichts nutzt. Für die korrigierende Lehrkraft allerdings haben sich entsprechende Zusammenhänge zu anderen Aussagen des Schülers nicht ergeben, sodass die Schülerarbeit letztlich mit „mangelhaft“ bewertet wurde.

samt gute stilistische Arbeit mit gutem Erkenntnisgewinn“ (S6_R: 1). Etwas ausführlicher geht der Lehrer darauf ein, dass die Schülerin immer wieder vom Autor spricht. L6 benennt dies als Fehler, ohne es jedoch weiter – womöglich, weil er es als einen Standard betrachtet – zu begründen.

Alle Rückmeldungen lassen ein Muster erkennen: L6 geht auf aus seiner Sicht falsche Interpretationen ein und setzt eigene „richtige“ interpretatorische Überlegungen dagegen. Seine Bemerkungen geben keine Hinweise, die sich auf die illokutive Qualität des entstandenen Textes oder auf mögliche Interpretationsstrategien beziehen. Insofern gibt die Lehrkraft – zumindest in dieser Situation – auch keine Hilfestellung bzw. Hinweise, die den Schüler*innen helfen, beim nächsten Versuch etwas anders und besser zu machen. In der Zusammenschau mit den Aussagen der Lehrkraft im Interview kann weiterhin die Hypothese formuliert werden, dass unklar ist, wann eine Interpretationsaussage als argumentiert gilt.

Vor diesem Hintergrund wird nachvollziehbar, weshalb die Frage, welche Interpretationsaussagen Geltung beanspruchen können, für die Schüler*innen dieser Gruppe eine so hohe Relevanz hat. Die einzigen, deren Interpretation in dieser Weise nicht zurückgewiesen wird, sind S7 und S6. Auch sie haben „einiges missverstanden“ (S6_R: 1), dennoch wird ihre Deutung akzeptiert. Das Korrekturverhalten von L6 läuft auf eine Vereindeutigung von Interpretationsaussagen hinaus, dabei würde wohl gerade die argumentative Stütze einer Interpretationsaussage den Raum für individuelle Lesarten öffnen. Interpretationsstrategien und Kriterien der Geltung stellen hier eine Leerstelle dar. So ist auch der kommunikative Auftrag, der mit dem Interpretationsaufsatz verbunden sein könnte, ungenau erfasst. Letztlich konterkarieren die Aufgabenstellung und insbesondere der Umgang mit den Aufsätzen in der Bewertung die von der Lehrkraft im Interview genannte Intention, die Schüler*innen mehr in literarische Texte zu involvieren.

6.5.2.9 Untersuchungsfrage 9: Zusammenhänge mit den Interviewaussagen von L6

Das Nachdenken von L6 zum Gegenstand der Literaturinterpretation ist von einer Dichotomie geprägt. Er weiß um die Subjektivität der Literaturinterpretation (vgl. L6: 26) und ist bestrebt, seinen Schüler*innen

altersangemessene Texte zu präsentieren (vgl. L6: 10). Weiterhin möchte er junge Leser*innen für literarische Texte begeistern und hält die schulische Literaturinterpretation dazu für nicht geeignet (vgl. L6: 68). Für die Lernsituation lehnt er aus den genannten Gründen auch eine Umgangsweise mit der Literatur ab, bei der diese „kaputtgemacht“ (L6: 40) werde, und bezieht sich dabei auf einen Unterricht, bei dem „in jedes Detail [reingegangen]“ (L6: ebd.) werde. Er meint damit wohl eine textanalytische Praxis, bei der der literarische Text intensiv auf einzelne „Stilmittel“ untersucht wird (vgl. L6: 40).

Gleichwohl tut sich L6 schwer mit seinem Zugang zu literarischen Texten, wenn er im Rahmen der bestehenden Aufsatzpraxis Bewertungen von Schülerleistungen vornehmen soll. Im Zusammenhang mit dem Aufsatz taucht die Verknüpfung von Inhalt und Form als zentrales Qualitätskriterium auf (vgl. L6: 64), was in einer gewissen Diskrepanz zu seinen Überlegungen zum guten Literaturunterricht steht. Er wünscht sich eine Eindeutigkeit der Bewertung, die jedoch nicht möglich ist, und bemerkt, dass die Schüler*innen dazu angehalten werden müssten, ihre Interpretationsaussagen am Text zu belegen (vgl. L6: 26, 42). Weiterhin hilft ihm die Einbindung historischer Kontexte bei der Feststellung der Qualität einer Interpretation, dies sei sogar eine Strategie, die Objektivität einer Interpretation geltend zu machen (vgl. L6: 32), eine Überlegung, die er aber im Zusammenhang mit dem Aufsatz nicht erneut aufgreift.

Seine Aussagen zu literarischen Texten im Interview legen weiterhin nahe, dass er literarische Texte vor allem als Wissensvermittler zu historisch und gegenwärtig relevanten gesellschaftlichen Themen betrachtet (vgl. L6: 16, 78, vgl. Abschnitt 5.4.1.1). Bedingt durch diese Lesart nimmt L6 selbst eine Vereindeutigung der Interpretation vor. Vor diesem Hintergrund ist nachvollziehbar, dass er die textanalytische Praxis kritisiert.

In Bezug auf seine Redeweise von „tiefer gehen“, „in die Tiefe gehen“ und „vertiefend“ interpretieren kann für den Verlauf des Interviews eine inhaltliche Verschiebung in der Redeweise festgestellt werden: Während er zunächst allgemein die Qualität des Verstehens meint, die über die bloße Aufnahme der sprachlichen Form des Textes hinausgeht (vgl. L6: 26), besetzt er die Metapher im zweiten Teil des Interviews mit dem Bezug „sprachlicher Mittel“ zum Inhalt (vgl. L6: 64). Es scheint, da L6 einen an der Analyse orientierten Unterricht ablehnt, nicht ganz unplausibel, dass seine Schüler*innen Interpretationswege nur ansatzweise

artikulieren können. Letztlich bleibt die Sachebene, mit der die Rede von „in die Tiefe gehen“ zum Ausdruck gebracht wird, weitgehend unartikuliert.

Insgesamt tun sich im Agieren und Nachdenken des Lehrers neben der Subjektivität der Interpretation zwei weitere Pole auf, nämlich einmal die Analyse und der Inhaltsbezug von „Stilmitteln“ und zum zweiten die Reduktion des literarischen Textes auf allgemeine zeitgeschichtliche Aspekte oder Epochenmerkmale. Diese beiden letzten Orientierungspunkte scheinen in Bezug auf die Schüler*innen besondere Wirksamkeit zu entwickeln. Sie dienen jedoch in ihrer Verabsolutierung nicht als geeignete Bezugsgrößen, um das Verständnis der Lernenden für Interpretationsprozesse und Geltungsansprüche zu entwickeln.

Die Wünsche, die die Schüler*innen dieser Gruppe abschließend im Interview nennen, entsprechen diesem Eindruck:

- S6 und S8 wünschen sich Hinweise, wie man an literarische Texte „rangeht“ (vgl. S6: 70; S8: 76).
- S7 wünscht sich mehr Verständigung darüber, weshalb Interpretationsaussagen gelten oder nicht gelten (vgl. S7: 72).
- S8 würde sich weiterhin über Formulierungshilfen für den Aufsatz freuen (vgl. S8: 76).
- S10 wünscht sich mehr Zeit, um das Schreiben von Aufsätzen im Unterricht zu üben (vgl. S10: 66).

6.5.2.10 Zusammenfassung

Während die Erfahrung des Unterrichtsgesprächs durch die Schüler*innen kaum Wirksamkeit auf die Konzeptionalisierung der Interpretation durch die Lernenden hat, kann für den Aufsatz, die Korrekturpraxis und den Sprachgebrauch der Lehrkraft eine hohe Wirksamkeit festgestellt werden. Sie bedingen, dass die Schüler*innen die Subjektivität von Leseprozessen nicht konzeptionalisieren und interpretationsmethodisch kaum Klarheit haben (Prozessdimension). Sie führen weiterhin dazu, dass die Schüler*innen den Interpretationsaufsatz kaum mit einem Argumentationsauftrag verbinden und wenig Klarheit über Geltungsansprüche haben (Handlungsdimension). In der Folge ist die Engführung des Interpretationsbegriffs (ohne Subjekt, behauptend, richtig-falsch, eindeutig) auf der Seite der Lernenden und in Teilen auch auf der Lehrerseite erkennbar, und dies sowohl für die Prozess- als auch für die

Handlungsdimension der Interpretation. Bei den Schüler*innen wird dadurch möglicherweise eine entsprechende Tendenz zu unreflektierten, identifikatorischen Lesarten gefördert, statt diese durch weitere Interpretationsmodi zu ergänzen. Die bisherigen Befunde führen zu der Hypothese, dass dies maßgeblich durch die Korrekturpraxis und den Sprachgebrauch der Lehrkraft bedingt ist. Nicht nur in Bezug auf Interpretationsprozesse müsste mit den Schüler*innen die Metaebene eingenommen werden, sondern auch in Bezug auf Diskurse der Interpretation. Allerdings kann schon an dieser Stelle kenntlich gemacht werden, dass das allgemeine Setting, in dem sich Lehrkräfte bewegen, viele Unklarheiten, wie etwa die in Anschlag zu bringenden Textnormen, bereithält, auf die in Kapitel 7 genauer einzugehen sein wird.

6.6 Schüler*innengruppe L8 (H_Stadt)

Ü 78: Schüler*innengruppe L8 (H_Stadt)

Z.	Teilnehmende Schüler*innen	Interviewlänge	Thema des Interpretationsaufsatzes	erreichte Note	Klassenstufe
1	S11, weiblich	14:05 min	Gabriele Wohmann, <i>Denk immer an heut nachmittag</i>	13 NP	11
2	S12, weiblich	17:26 min	Gabriele Wohmann, <i>Denk immer an heut nachmittag</i>	12 NP	
3	S13, männlich	27:56 min	Gabriele Wohmann, <i>Denk immer an heut nachmittag</i>	10 NP	
4	S14, weiblich	25:11 min	Gabriele Wohmann, <i>Denk immer an heut nachmittag</i>	09 NP	
5	S15, weiblich	28:46 min	Gabriele Wohmann, <i>Denk immer an heut nachmittag</i>	07 NP	

6.6.1 Die Aufgabenstellung

Zur Interpretation von Gabriele Wohmanns *Denk immer an heut nachmittag* hatten die Schüler*innen vier Unterrichtsstunden Zeit.

Die Aufgabenstellung lautete:

Interpretiere die Kurzgeschichte *Denk immer an heut nachmittag*.
Beachte dabei das Verhalten des Vaters und des Sohnes. Analysiere die Rolle, den Standpunkt und die Haltung des Erzählers anhand sprachlicher Mittel.

6.6.2 Gruppenbezogene Fallanalyse

6.6.2.1 Untersuchungsfrage 1: Konzeptionalisierung des Interpretationsprozesses

Ü 79: Konzeptionalisierung des Interpretationsprozesse (G8)

Z.	Unterkategorien	S11 K (I)	S12 K (I)	S13 K (I)	S14 K (I)	S15 K (I)
1	Alltagswissen	1 K: 64	-	-	-	-
Artefaktwissen						
2	Figuren/Figurenkonstellation	1 K: 50	1 K: 42	2 K: 34, 36	1 K: 26	-
3	„Stilmittel“/„sprachliche Auffälligkeiten“	-	-	1 K: 18	-	-
Sachwissen						
4	literarhistorischer Kontext	KK				
Sinnwissen						
5	- - -	KK				
Prozessdimension der Interpretation (Gruppe 1)						
6	Lesen vollzieht sich vor einem persönlichen Verstehenshorizont	-	-	-	1 K: 38	-

Ü 79: Konzeptionalisierung des Interpretationsprozesse (G8)

Z.	Unterkategorien	S11 K (I)	S12 K (I)	S13 K (I)	S14 K (I)	S15 K (I)
Prozessdimension der Interpretation (Gruppe 2): Operatoren						
7	analysieren/Analyse	2 K: 44, 46	-	3 K: 28, 36, 50	-	-
8	„hinterfragen“	-	-	-	-	1 K: 20
Prozessdimension der Interpretation (Gruppe 3): Denkfiguren						
9	Der Text als Baukasten	-	-	-	2 K: 22, 32	-
10	Verstehen als Einfall	1 K: 46	-	-	-	-
11	Der Text als das, was sich entzieht	1 K: 46	2 K: 20	3 K: 18, 28, 40	1 K: 42	1 K: 42
12	Der Text als das Uneigentliche	-	-	-	2 K: 2, 32	-
13	Der Text als Behälter	1 K: 28	1 K: 18	-	3 K: 2, 26, 42	-
14	Der Text als Vordergrund	1 K: 28	1 K: 8	-	-	-
15	Der Text als noch unbekannter Wissensbereich	1 K: 28	-	2 K: 30, 40	-	-
16	Der Text als Oberfläche	-	-	3 K: 32, 43, 54	-	-
17	Der Text als Wissens- bzw. Erkenntnisquelle	-	-	-	-	1 K: 18
18	Dem Text etwas ihm Fremdes zuschreiben	3 K: 30, 44, 50	-	1 K: 54	1 K: 26	4 K: 20, 22, 42
19	Der Text als schwere Kost	-	-	-	1 K: 22	-
20	Interpretation als Herstellung eines Gewebes	-	-	-	1 K: 34	-
Prozessdimension der Interpretation (Gruppe 4): Methoden/Strategien der Rezeption						
21	assoziiieren: Wissen/Erfahrungen aktivieren und in Bezug setzen	-	1 K: 24	-	-	-

Ü 79: Konzeptionalisierung des Interpretationsprozesse (G8)

Z.	Unterkategorien	S11 K (I)	S12 K (I)	S13 K (I)	S14 K (I)	S15 K (I)
22	Perspektiven einnehmen	1 K: 50	3 K: 18, 42, 58	1 K: 34	-	1 K: 8
23	sich in den Text projizieren	-	-	-	-	1 K: 12
24	Inhaltswiedergabe	1 K: 28	-	1 K: 36	-	-
25	„genau lesen“/„Textarbeit“	-	-	1 K: 34	-	-
26	erste Eindrücke formulieren	-	-	-	-	1 K: 42
27	Vorstellungen aktivieren	-	-	1 K: 2	-	-
28	„seine Fantasie spielen lassen“	-	1 K: 22		-	-
29	Klärung der vorausgehenden Handlung	-	-	1 K: 34	-	-
30	Einbezug der weitere Handlung	-	-	1 K: 34	-	-
31	Textabschnitte bilden	-	-		1 K: 32	-
32	Textelemente benennen und untersuchen	-	-	1 K: 18	-	-
33	textimmanente Zusammenhänge herstellen (analysieren)	1 K: 50	-	3 K: 34, 50	2 K: 26	1 K: 42
34	dem Text einen Sinn zuweisen	-	1 K: 24	-	-	-

Eine erste Auffälligkeit ist, dass die Lernenden dieser Gruppe im Gesamten Vorstellungen zu verschiedenen Methoden der Textrezeption erkennen lassen. Dabei ist jedoch zu bedenken, dass sie diese nur in wenigen Fällen auf einer Metaebene benennen. Vielmehr werden sie in ihren Überlegungen vor allem implizit deutlich, wenn die Schüler*innen über gelesene Texte oder den Interpretationsaufsatz sprechen bzw. ihre Definition der Interpretation darlegen. So sagt S11 im Zusammenhang mit dem Aufsatz, dass es ihr unter bestimmten Bedingungen leichter falle, der Aufgabenstellung gerecht zu werden:

S11: Ja, wenn es halt, wenn der Text um Menschen geht. Also wenn es irgendwie nachvollziehbar ist, also eine alltägliche Situation oder sowas und man dann reinin-

terpretieren soll, warum handeln die so oder was wollen die damit ausdrücken und so, das geht schon, aber wenn es jetzt einfach irgendwie nur eine Situation ist oder die Natur beschrieben ist vom lyrischen Ich, dann fällt mir das sehr schwer, da irgendwas reinzuinterpretieren. (S11: 50)

Der Zugang zu einem literarischen Text gelingt ihr demnach dann, wenn dieser im Thema auf die Handlungen und Beweggründe von Menschen fokussiert, in diesem Fall weiß sie, dass dies auch Gegenstand der Interpretation sein soll. Gleichwohl spricht sie im zitierten Auszug gleich an zwei Stellen von „reininterpretieren“, wobei sie das Sprachbild sowohl für Situationen verwendet, in denen sie einen Zugang zu Texten entwickelt, als auch für solche, in denen ihr dies nicht gelingt. In beiden Fällen erlebt sie Unsicherheit und vermisst, folgt man dem Sprachbild, ein Verständnis dafür, wie Deutung gelingen kann. Ihre Unsicherheit besteht damit auch im interpretierenden Umgang mit Figuren. Die Schülerin weiß, dass es beim Interpretieren nicht nur um die Informationsentnahme gehen kann (vgl. S11: 28), doch wie sie ihren Zugang zu Texten bewusst gestalten kann, ist ihr nicht klar. Und so klagt sie bezüglich der letzten Lyrikinterpretation, als sie gefragt wird, was sie am Interpretieren mag:

S11: Also, mir fällt jetzt eigentlich nichts ein, was ich daran mag. Und warum nicht? Weil es mir halt meistens schwer fällt. Ja, ich weiß auch nicht, warum es mir so schwer fällt. Vor allem, wenn es halt alte Sprache ist, Altdeutsch oder einfach so, vielleicht habe ich nicht so ein weites Denken, was das angeht, zum Beispiel jetzt, in der letzten Klausur, mussten wir auch zwei Gedichte vergleichend interpretieren und die gingen einfach über Schifffahrt und das Meer wurde beschrieben, [...] und ich wusste nicht, was ich da reininterpretieren soll in einer dreistündigen Klausur [...] (S11: 30)¹⁵⁷

S12 hingegen mag Lyrik:

S12: Also bei Gedichten zum Beispiel, auch bei Naturgedichten, da, finde ich, kann man so einfach so seinen Gedanken freien Lauf lassen und einfach mal so, ja, das könnte jetzt das meinen, und so, das ist voll cool, weil man einfach seine Fantasie

¹⁵⁷ Die Schülerin bezieht sich auf eine Klausur, in der die beiden Goethe-Gedichte *Meeresstille* und *Glückliche Fahrt* miteinander verglichen werden mussten und für die sie 07 NP erhalten hat. 13 Punkte hat sie hingegen für ihren Aufsatz zu Wohmanns *Denk immer an heut nachmittag* erhalten.

spielen lassen kann und so. Und dann halt einfach irgendwas hinschreiben. Ob es dann das Richtige ist, ist dann eine andere Sache. (S12: 22)

Auch für sie gilt, dass sie kein methodisches Verständnis des Interpretierens erkennen lässt. Eine Strategie des Verstehens, die hier deutlich wird, ist, seine Fantasie spielen zu lassen. Weiterhin erkennbar ist noch eine ungefähre Vorstellung davon, dass Assoziationen beim Verstehen eine Rolle spielen können (vgl. S12: 24). Auch die Einnahme von Figurenperspektiven ist für diese Schülerin interessant (vgl. S12: 18, 42, 58). Letztlich wird jedoch auch hier deutlich: Die Schülerin weiß nicht, wie sie zu einer Deutung kommt. Sie folgt individuellen Verstehenspräferenzen, die keinem Korrektiv unterliegen, und so sagt sie im zitierten Auszug schließlich auch: „Ob es dann das Richtige ist, ist dann eine andere Sache.“ (S12: 22)

S13 ist der Schüler dieser Gruppe, bei dem auf den ersten Blick die methodischen Vorstellungen im Umgang mit Literatur am differenziertesten scheinen. Dabei fällt eine Diskrepanz zwischen der Beschreibung des inhaltlichen Verlaufs des Unterrichts zu *Faust I* und seiner Definition der Interpretation auf. Zum Unterricht sagt er:

S13: [...] wenn wir zum Beispiel über „Faust“ geredet haben oder auch bei „Iphigenie“, haben wir immer eine Szene uns *genau angeguckt*, und so, wie das eigentlich bei so ziemlich jeder Interpretation ist, haben wir (unv.) die *äußere Grundlage bzw. welcher Handlungsstrang zu der Szene geführt hat*, was waren die Hintergrundinformationen, dann, was sind vielleicht die *Motive von den Personen* in der Szene, und dann gehen wir natürlich weiter rein, *wie fühlt sich die und die Person*, was für ein *Konflikt* entsteht dadurch, bis wir da natürlich immer so weiter in die Tiefe gehen, dass wir halt die Szene betrachten, und dann irgendwann so ein *Weitblick auch auf weitere Szenen*, zum Beispiel grad bei der Gretchen-Tragödie, dass man da auch schon diese *Entwicklung*, die vielleicht da erst angefangen hat, schon weiter vorführt in die nächsten Szenen. (S13: 34)

Hinsichtlich der Interpretationsmethodik werden in die Beschreibung verschiedene Überlegungen eingebunden, die die Vorstellung eines systematischen Vorgehens erkennen lassen. Sie beziehen sich auf die Funktion einer Textstelle im Ganzen des literarischen Textes und die Figurenanalyse. Die Begriffsbestimmung des Schülers hingegen ist weitaus weniger differenziert, er spricht global von „Analyse“. Damit

sind er und S11 die einzigen Schüler dieser Gruppe, die diesen Operator gebrauchen. Im Unterschied zu S11 kann er aber wohl etwas genauer spezifizieren, was er unter „Analysieren“ versteht (vgl. S13: 34). Die Begriffsbestimmung lautet:

S13: Also, ich denke, eine Interpretation ist ja, dass man einmal die Sachen, wie sie im Text geschrieben wurden, zuerst analysiert und dann herausfindet, was der Autor damit ausdrücken wollte. Also, dass man einmal so versteckte Botschaften bzw. Anlehnungen herausfindet und damit auch den Text bzw. den Kontext vollständig versteht. Also, dass man da sozusagen einen größeren Überblick hat und, ja, vielleicht auch so ein bisschen Hintergrundwissen dazu erwerben. (S13: 28)

Auf diese Begriffsbestimmung wird noch zurückzukommen sein. Sie zeigt vor allem die Vorstellungen des Schülers hinsichtlich der Zielgröße der Interpretation an.

Eingehen möchte ich noch auf S14 und S15, bei denen, wie bei S11 und S12, nur wenige Ansätze eines interpretationsmethodischen Verständnisses zu erkennen sind. Auch bei S14 taucht die textimmanente Analyse im Zusammenhang mit der Deutung von Figuren auf (vgl. S14: 26). Darüber hinaus spricht sie noch von der Bildung von Textabschnitten (vgl. S4: 32). S14 hat als einzige Schülerin ein Bewusstsein von der Verschiedenheit von Interpretationen, die durch die Verschiedenheit von Leser*innen bedingt ist (vgl. S14: 38). Diese Überlegung wird jedoch nicht durch weitere ergänzt, sodass für die Schülerin die Frage nach der Gültigkeit von Interpretationsaussagen besonders relevant wird (vgl. Abschnitt 6.6.2.2).

S15 hat wie S14 stark am lesenden Subjekt orientierte Vorstellungen. Ihre Aussagen über die gelesenen Texte bezeugen eine hohe subjektive Involviertheit (vgl. Abschnitt 6.6.2.7). So spricht sie davon, dass man sich in Figuren hineinfühle und „man sich dann vielleicht manchmal auch selbst wiederfinden“ könne (S15: 12). Eine Vorstellung textanalytischer Vorgehensweise ist hingegen kaum vorhanden:

S15: [...] Und dann überlege ich immer so, okay, wie hat das jetzt auf mich gewirkt, was tue ich dann jetzt so verbinden, [...] (S15: 42)

Zusammenfassend kann für diese Schülergruppe bisher festgehalten werden: Sie finden Zugänge und bekunden auch ein Interesse an lyri-

schen oder epischen Texten. Je nach Präferenz beziehen sie sich dabei auf assoziative Textzugänge oder auf die Figuren. Über individuelle Vorlieben hinaus lässt sich jedoch nicht erkennen, dass ihre Textzugänge einer systematischen Schulung unterlagen. Dieser Eindruck korreliert mit dem markanten Vorkommen von Metaphern (z. B. die Denkfiguren: „Der Text als das, was sich entzieht“ oder „Dem Text etwas ihm Fremdes zuschreiben“, vgl. Ü 79). Die Beobachtung kann auch in einen Zusammenhang mit der Tatsache gestellt werden, dass die Schüler*innen nicht die Auffassung erkennen lassen, dass Artefaktwissen (über die Zugänge zu den Figuren hinaus), alltagsweltliches historisches oder Sachwissen eine Rolle für das Textverständnis spielen können. Nur S13 spricht an einer Stelle davon, dass man „Hintergrundwissen“ (vgl. S13: 28) erwerbe, was jedoch so offen ist, dass dies nicht als relevantes Sachwissen oder Alltagswissen kategorisiert werden kann. Er ist auch der einzige Schüler, der an einer Stelle von „Stilmitteln“ (vgl. S13: 18) spricht. So entsteht eine bemerkenswerte Konstellation: Diese Schüler*innen schätzen literarische Texte und praktizieren subjektive Zugänge, sie scheinen jedoch darüber hinaus nicht die Anleitung zu erhalten, die es ihnen ermöglichen würde, ihre Relevanz für das Textverstehen einzuordnen und durch weitere Methoden zu ergänzen. Tatsächlich wird sich ein Zusammenhang zu L8 aufzeigen lassen, die über Interpretation vor allem auf der metaphorischen Ebene spricht (vgl. Abschnitte 6.6.2.7 und 6.6.2.8). Einstweilen stellt sich die Frage, ob diese Schülergruppe als „Gruppe der verpassten Chance“ bezeichnet werden kann.

6.6.2.2 Untersuchungsfrage 2: Kriterien der Geltung von Interpretationsaussagen

Ü 80: Aspekte der Geltung (G8)

Z.	Unterkategorie	S11 K (I)	S12 K (I)	S13 K (I)	S14 K (I)	S15 K (I)
Illokutionäre Interpretationshandlungen (Metaebene)						
1	- - -	KK				
Zielgröße der Interpretation						
2	„Gesamtaussage“/„Aussage“/„Kernthese“	1K: 52	-	1 K: 54	-	-

Ü 80: Aspekte der Geltung (G8)

Z.	Unterkategorie	S11 K (I)	S12 K (I)	S13 K (I)	S14 K (I)	S15 K (I)
3	die Intention des Textes erfassen	-	1 K: 18	-	-	-
4	die Intention der Autorin/des Autors erfassen	-	1 K: 18	2 K: 28, 30	1 K: 2	
5	„einen übergeordneten Sinn“ erkennen	-	-	-	-	-
6	„was uns der Text sagen soll“	-	-	1 K: 52	-	-
7	„was damit gemeint ist bzw. gemeint sein könnte“	-	-	1 K: 52	1 K: 18	1 K: 20
8	„ein besseres Verständnis des literarischen Textes“ erlangen	-	-	1 K: 28	-	-
9	Schlussfolgerung, die man aus dem literarischen Text zieht	-	-	-	-	1 K: 18
10	Denkfigur: Der Text als Träger einer Botschaft	-	1 K: 8	3 K: 18, 28, 30	-	-
Operatoren des Handelns						
11	eine Deutung erklären	-	-	-	-	-
12	eine Deutung begründen (argumentieren)	-	-	-	1 K: 24	1 K: 42
13	über Deutungen diskutieren	-	1 K: 28	-	-	-
14	am Text „belegen“/„Textbelege“ anführen	-	-	1 K: 46	3 K: 24, 48, 50	1 K: 18
15	am Text „festmachen“	-	-	-	-	-
Geltungsaspekte						
16	„Interpretation ist etwas Persönliches.“	-	-	-	1 K: 24	1 K: 54
17	„Interpretation ist die eigene Auffassung von einer Sache.“	-	-	-	-	1 K: 42

Ü 80: Aspekte der Geltung (G8)

Z.	Unterkategorie	S11 K (I)	S12 K (I)	S13 K (I)	S14 K (I)	S15 K (I)
18	„Mit der Interpretation der Lehrerin/ des Lehrers übereinstimmen.“	-	-	-	-	-
19	Es gibt nicht nur eine Interpretation.	1 K: 28	-	1 K: 46	2 K: 24, 38	-
20	Interpretation als Meinung	-	1 K: 28	-	1 K: 40	2 K: 26, 54
21	Interpretation muss intersubjektiv nachvollziehbar sein.	3 K: 32, 38, 54	-	-	-	-
22	schlüssige Wiedergabe des Textes	-	-	1 K: 46	-	-
23	„Wissen“	1 K: 34	-	1 K: 48	-	-
24	Interpretation ist „nichts Festes“.	-	-	-	-	-
25	Jeder interpretiert anders.	-	-	-	-	-
26	„richtige“ Antwort/Deutung	-	1 K: 22	-	1 K: 8	1 K: 42
27	„Lösung“ / „Antwort“	1 K: 14	1 K: 38	1 K: 40	-	1 K: 32

Die auffälligste Beobachtung, die sich aus Übersicht 80 gewinnen lässt, ist, dass die Schüler*innen dieser Gruppe Interpretation als etwas Persönliches und Individuelles erleben, das den Status von Meinungen hat. Besonders ausgeprägt ist diese Auffassung bei S14 und S15. S14 ist auch die Schülerin, bei der sich die Überlegungen möglicherweise als die kompliziertesten herausstellen. Zunächst einmal sieht es ganz so aus, als ob sie auch diejenige ist, die Geltungskriterien für eine Interpretation am klarsten benennen kann, wenn man die Häufigkeit des Vorkommens der Kategorien „eine Deutung begründen (argumentieren)“ (vgl. S14: 24) und „am Text ‚belegen‘/ ‚Textbelege‘ anführen“ (vgl. S14: 24, 48, 50) berücksichtigt:

S14: Also, ich finde, Interpretation für mich ist immer etwas *Persönliches*. Es gibt kein allgemein Richtiges, so lange man *begründen* kann, wie man auf seine Interpretation

kommt. Das ist für mich Interpretation, weil jeder interpretiert einen Satz immer anders, und es kann, ich finde, man kann nichts falsch interpretieren, (,) wenn man eine Begründung hat, die man auch sozusagen, also im Text belegen kann. (S14: 24)

Soweit scheint S14: eine der wenigen Schüler*innen zu sein, die in ihrer Auffassung die Subjektivität des Interpretierens mit dem Erfordernis der Argumentation verbindet. Doch schon der letzte Satz ihrer Aussage zeigt eine Verschiebung innerhalb ihrer Aussage, weil er den Eindruck erweckt, jede Begründung könne qua ihres Status' als Begründung Geltung beanspruchen. Und so sagt die Schülerin im Zusammenhang mit dem Interpretationsgespräch folgenden Satz:

S14: [...] Es ist halt, man hört sich halt die andere Seite an und sagt, okay, aber ich bleibe bei meiner Meinung und, ja. Da ist jeder damit zufrieden. (S14: 40)

Der Austausch von Meinungen führt in ihren Augen nicht zu einer genuine Verständigung über den Text, der Austausch von Argumenten wäre demnach funktionslos. Eine Schlussfolgerung aus dieser Beobachtung ist, dass S14 die Funktion von Begründungen in einem interpretatorischen Diskurs nicht verstanden hat. Diese Analyse muss durch einen weiteren Aspekt ergänzt werden, denn die Schülerin bringt an einer anderen Stelle auch die Autor*inintention ein:

S14: [...] aber der Künstler hat natürlich, sozusagen, die richtige Form, sein Gedicht zu interpretieren und was er eigentlich damit ausdrücken wollte. Und ich finde es immer schwer, wenn man dann eine Arbeit darüber schreiben soll und man hat dann die Sicht zum Beispiel, ja, ich denke, dass er das und das interpretieren wollte, aber insgeheim ist es dann aber ganz was anderes. [...], weil der Lehrer hat auch eine andere Auffassung und der geht natürlich dann davon aus, was der Dichter gemeint hat, und, ja. (S14: 2)

Implizit stellt die Schülerin an dieser Stelle die Frage nach der Geltung von Interpretationsaussagen. Sie stellt in dieser Aussage weder in Frage, dass die Intention von Autor*innen erkennbar sei, noch, dass die Lehrkraft in der Lage ist, diese zu erfassen. In ihrem Denken ist demnach eine Opposition zu erkennen, wonach die Deutung von literarischen Texten und die Geltung von Interpretationsaussagen zwischen den Autoritäten der Autorschaft bzw. der Lehrkraft auf der einen und der per-

sönlichen Wahrnehmung auf der anderen Seite schwankt. Weshalb und wofür die Schülerin argumentieren soll, ist für sie nicht deutlich geworden. Dieses Ergebnis korreliert damit, dass diese Schülerin nur in Ansätzen Vorstellungen zur Interpretationsmethodik erkennen lässt, ihr Sprachgebrauch ist in diesem Zusammenhang hauptsächlich metaphorisch. Womöglich besteht hier insofern ein Zusammenhang, als es der Schülerin nicht gelingt, die verschiedenen Pole Autor*in, Text und Leser*in in einer stimmigen Auffassung zu vereinen.

Im Vergleich zu S14 ist die Auffassung von S15 in sich geschlossen. Das gesamte Interview dieser Schülerin durchzieht die Auffassung, dass Interpretation etwas Persönliches ist. Ausdrücklich lehnt sie die Auffassungen, es gebe hier ein Richtig und Falsch und man müsse sich am Autor bzw. der Autorin orientieren, ab:

S15: [...] Und für mich ist diese Interpretation eben das, was ich für mich daraus schöpfe, nicht das, was der Autor damit sagen wollte. Weil das können wir ja nicht wissen. Vielleicht hat er es irgendwo dazugeschrieben und bei manchen Sachen eben nicht. Deswegen finde ich, dass es bei Interpretationen so *kein Richtig und kein Falsch* gibt. Wenn ich einen Interpretationsaufsatz schreibe, dann ist es meiner Meinung nach so, wenn ich alles gut *belegen* kann, warum ich eben genau so interpretiere, dann muss nicht unbedingt das, was jetzt im Internet stand, das Richtige sein. So sehe ich das. (S15: 18)

Doch auch hier weist die Rede von „belegen“ und „argumentieren“ eine Lücke auf, insofern die Schülerin keine Vorstellung davon hat, dass Argumente mehr oder weniger überzeugend sein können und daher nicht immer Geltung beanspruchen können (vgl. auch S15: 42). Sie spricht an dieser Stelle zwar von „gut argumentiert“, dennoch überlagert die persönliche Sicht auf den Text den Gedanken, dass nicht jede Interpretation Geltung beanspruchen kann. Interessant sind die Wahrnehmungen, die die Schülerin zum Interpretationsgespräch artikuliert, denn dieses erlebt sie als thematisch geschlossen, insofern eben das herauskomme, was die Lehrkraft mit ihren Fragen bezwecke:

S15: Also, oftmals ist es so. Also bei Gretchen war es so, dass wir einer Meinung gewesen sind, dass sie einerseits eben eine Frau also ist, einerseits aber auch nicht, und auch bei Faust, einerseits ist er einer, einerseits nicht. Weil meistens, finde ich, ist es

halt so gelegt, dass man eben wirklich dann nur auf diese eine *Lösung* rauskommt, also nach den *Fragen* von unserem Deutschlehrer. (S15: 32)

S15: Also, wenn eben diese *Leitfrage* gestellt wird, dann denkt man natürlich erstmal überall in jede Richtung, und wenn danach noch mal die Fragen vom Deutschlehrer kommen, dann wird man meistens dahin gelenkt, dass man eben zu *diesem* Ergebnis kommt. (S15: 34)

Damit bewegen sich die Erfahrungen, die die Schülerin macht, und ihre eigene Auffassung wie bei S14 zwischen den Polen der Geschlossenheit und der uneingeschränkten Offenheit der Interpretation, die Rede von „belegen“ und „begründen“ ist insofern funktionslos, als sie nicht der Vermittlung zwischen beiden Polen dient, sondern der Seite der subjektiven Textwahrnehmung zugeschlagen wird.

Für die verbleibenden drei Schüler*innen dieser Gruppe kann festgestellt werden, dass Operatoren des Handelns entweder gar nicht (das ist bei S11 der Fall, die den am besten benoteten Interpretationsaufsatz geschrieben hat) oder nur sehr vereinzelt auftreten, wie bei S12 (diese Schülerin berichtet von der Diskussion über Deutungen, vgl. S12: 28) und S13 (der Schüler benennt das Erfordernis der Textbelege, vgl. S13: 46). Eine Besonderheit bei S11 ist die Auffassung, dass Interpretation intersubjektiv nachvollziehbar sein müsse. An allen drei Stellen, an denen diese Kategorie zu erkennen ist, geht sie auf Äußerungen der Lehrkraft bzw. auf Lehrer*innenhandeln ein. Eine eigene Position wird vielleicht im folgenden Bericht kenntlich, den die Schülerin auf die Frage gibt, ob im Unterricht auch einmal unterschiedliche Meinungen über Interpretation vorkommen. Die Auffassung ist allerdings nur implizit, indem die Schülerin die Reaktion des Mitschülers als Ausdruck eines Nachvollziehens begreift:

S11: Nein, eigentlich nicht direkt. Also, ich habe das, glaube, kaum erlebt. Vielleicht ein, zwei Mal, dass sie wirklich eine Interpretation von jemanden nicht nachvollziehen kann, wenn wir die im Unterricht besprechen, und dann ist es meistens so, dass die Lehrerin uns darüber aufklärt, warum das jetzt unlogisch gedacht ist, sozusagen, und dann tut derjenige, wo das gesagt hat, das auch meistens *nachvollziehen*, und das war's. (S11: 38)

Festgehalten werden kann, dass die Schülerin hier ein Kriterium der Geltung benennt, nämlich intersubjektive Nachvollziehbarkeit, sie lässt jedoch nicht erkennen, dass sie Operationen des Handelns, durch die der Geltungsanspruch eingelöst werden könnte, kennt.

Ergänzen lassen sich die Betrachtungen noch durch folgende Beobachtung: Weder für S12 noch für S13 scheint es einen Widerspruch zwischen der Diskussion über Deutungen (bei S12) und dem Erfordernis, Textbelege einzubringen (bei S13), auf der einen und dem Bezug zur Autor*inintention auf der anderen Seite zu geben (vgl.: S12: 18; S13: 28, 30).

Zusammenfassend ergibt sich für diese Lernenden folgendes Bild: Im Bereich des Handelns kommen in ihren Interviews nur wenige Kategorien vor. Eine Schlussfolgerung hieraus ist, dass die Schüler*innen nicht nur wenige Handlungsmuster kennen, sondern auch kaum Operationen, mittels derer sie die Gültigkeit von Interpretationsaussagen nachweisen können. Der Fokus der Konzeptionalisierung der Interpretation dieser Lernenden liegt damit deutlich auf einem Prozessverständnis, das für sich genommen wiederum kaum angeleitet scheint und insgesamt eher diffus ist (vgl. Metapherngebrauch: „Der Text als das, was sich entzieht“ (S11, S12, S13, S14 und S15) und „Dem Text etwas ihm Fremdes zuschreiben“ (S11, S13, S14 und S15¹⁵⁸)). Damit korreliert die Unkenntnis von Interpretationsstrategien mit der soeben festgestellten Leerstelle in den Auffassungen der Lerner*innen hinsichtlich einschlägiger Geltungskriterien.

Zugleich zeigt der metaphorische Sprachgebrauch der Schüler*innen an, dass sie literarische Texte mit Bezug auf ihren Sinn hin lesen und verstehen, was sich aus folgenden Denkfiguren ergibt: „Der Text als Behälter“ (S11, S12, S14), „Der Text als Vordergrund“ (S11, S12), „Der Text als noch unbekannter Wissensbereich“ (S11, S13), „Der Text als Oberfläche“ (S13). Weil dieses auf Inhalte bezogene Interpretationsverständnis kaum von Vorstellungen, die der Prozess- und Handlungsebene der Interpretation zugeordnet werden könnten, begleitet wird, beanspruchen alle Aussagen gleichermaßen Geltung. Dies führt dazu, dass Überlegungen zu einer möglichen Ambiguität des literarischen Textes nicht in Betracht gezogen werden. So gilt entweder, was der*die Autor*in sagt

¹⁵⁸ Bei S15 ist die Denkfigur besonders ausgeprägt, denn sie verwendet „reinterpretieren“ vor allem in dem Sinne, dass sie das eigene Verständnis in den Text schreibt (vgl. S15: 42).

oder der*die Lehrer*in oder der*die Leser*in. Interessant ist, dass die eben zitierten Sprachbilder bei S15 nicht auftauchen, was womöglich mit ihrer Vorstellung zu tun hat, dass die Interpretation uneingeschränkt persönlich ist. Auch der Text stellt für sie kein Korrektiv dar.

6.6.2.3 Untersuchungsfrage 3: Konzeptionalisierung des Interpretationsaufsatzes

Wie bei den beiden anderen Schüler*innengruppen kann auch für die Lernenden von L8 festgestellt werden, dass sie den Interpretationsaufsatz nicht mit einem kommunikativen Gestaltungsauftrag verbinden. Im Vergleich mit den Schüler*innen von L3 thematisieren auch sie schwerpunktmäßig Rezeptionsstrategien. Dabei muss jedoch das bereits Ausgeführte bedacht werden: Dass diese Schüler*innen nur sehr wenige Strategien der Textrezeption benennen und mehrheitlich im metaphorischen Sprachgebrauch bleiben. Eine Besonderheit dieser Lerngruppe ist, dass „Stilmittel“ und Epochenwissen auch in Bezug auf den Aufsatz kaum Erwähnung finden. Bei einigen Schüler*innen tauchen sie nur im Kategorienbereich „Qualitätsmerkmale der Schreibform“ auf (vgl. S12: 54; S14: 50).

Besonders deutlich wird der Bezug zur Textrezeption in einer Aussage von S12, die zum Ausdruck bringt, dass sie die Aufgabenstellung „Interpretiere den Text“ dadurch erfülle, dass sie

S12: [...] einfach jede Zeile [anguckt] und dann [schaut], was die Person damit gemeint hat, und wenn ich nichts finde, dann überspringe ich sie einfach. Ja. (S12: 50)

Diese Aussage lässt noch einmal erkennen, dass die Schüler*innen erhebliche Schwierigkeiten haben, überhaupt entsprechendes methodisches Wissen zu benennen (dass nicht zielführend sein kann, was sie hier beschreibt, ist dann ein weiterer Punkt). S13 beschreibt den Prozess des Verstehens im Zusammenhang mit dem Aufsatz als einziger Schüler dieser Gruppe ausführlicher, aber nicht unbedingt genauer:

S13: Also, (..), ich, wenn wir einen Text kriegen, also das war für mich eigentlich immer so, dass ich den Text erstmal verstehen muss, aber den Text wirklich ein, zwei Mal durchgelesen habe, ist es so, dass wir den Grundstock verstehen, und dann erstmal auf das Äußere eingehen, weil es mir auch leichter fällt, sich in den Kern der Aussage

so rein zu arbeiten. Und mir fällt dann öfter, erst beim, wenn ich dann irgendwie ein Zitat mir noch angucke und dann nochmal alles, erst dann was auf, was noch total wichtig ist, und deswegen ist es so, dass ich, dass (unv.) auch wirklich bringt, also das ist wie so ein Treppenaufgang lese, dass ich da erst mal diesen Grundstock habe, vom Äußeren, und dann immer weiter gehe, als wenn ich dann direkt irgendwas reininterpretiere, und deswegen bin ich am Anfang oft bisschen oberflächlicher und gehe dann so ab Mitte der Zeit dann wirklich tiefer rein. Und das hat mir eigentlich, also wenn ich das so mache, immer geholfen. Weil mir da auch einzelne Aspekte besser auffallen. (S13: 54)

S13 nimmt sich für das Verstehen eines Textes Zeit und artikuliert an dieser Stelle das Bewusstsein, dass ein Textverstehen nach und nach entwickelt werden muss.

Dass die Schüler*innen nur ansatzweise Vorstellungen von Geltungsaspekten haben, ist bereits deutlich geworden. Als allgemeine Problematik wiederholt sich der Befund auch in Bezug auf die Interpretationsaufsätze.

Eine weitere Besonderheit besteht darin, dass sich zwei der Schüler*innen Gedanken über ihren Sprachgebrauch im Sinne von gutem Ausdruck machen. Entsprechende Überlegungen stellen S12 (vgl. S12: 44) und S13 (vgl. S13: 52) an.

Schließlich soll nicht unerwähnt bleiben, dass die Schüler*innen dieser Gruppe bei der Frage zu ihrem letzten Interpretationsaufsatz zum Teil mit inhaltlichen Anmerkungen reagieren (vgl. S15: 38; S12: 42), die ihr Interesse an den gelesenen Texten bekunden. So sagt S15 beispielsweise:

S15: Also, in diesen zwei Gedichten war es so, da ging es um das Meer. Und auf der einen Seite war eben der Schiffer, da waren eben diese Seefahrer [...] und im einen Gedicht war alles eben irgendwie düster und schlecht und man wollte das nicht mehr lesen, weil man hat sich so gefühlt, als ob einfach alles den Bach runtergeht, und im anderen Gedicht, irgendwie diese Euphorie zu spüren, dann dieses Gute einfach an diesem Schiffer. Er war glücklich, voller Lebensfreude, wollte etwas erleben. Und ich habe das dann so interpretiert, auf mein Leben bezogen, dass wir uns eben aussuchen können, welches Leben wir führen, ob wir das Leben des glücklichen Schiffers leben und alles selbst in die Hand nehmen und einfach losziehen und machen oder ob wir eben so leben wie der andere Schiffer, traurig, alleine, einsam und einfach auf der Stelle bleiben und nichts tun. Und ich habe natürlich auch mit anderen geredet, was

sie interpretiert haben, und sie haben das dann auf die Aufklärung bezogen, weil wir gerade auch die Stunden davor über die Aufklärung geredet haben, eben dieses mündig sein und unmündig sein. Aber da finde ich halt wieder, das ist halt wieder das, was wir im Unterricht gemacht haben. Natürlich ist das auch richtig, wenn es sich alles anhört, das ergibt alles Sinn. [...] (S15: 38)

Es ist dies die einzige Stelle in den fünf Interviews, in der Epochenbezüge eine Erwähnung finden. Was die Schülerin beschreibt, ist von einiger Signifikanz, weil es deutlich macht, dass Schüler*innen Unterrichtsinhalte vornehmlich mit Bezug auf die Leistungssituation wahrnehmen.

6.6.2.4 Untersuchungsfrage 4: Konzeptionalisierung von Interpretationsgesprächen

Zunächst einmal wird auch bezüglich der Interpretationsgespräche deutlich, dass diese vor allem eine heuristische Funktion für den Unterricht einnehmen: Ziel ist das Erarbeiten von Textdeutungen. Ein zweites Thema besteht in den Erfordernissen des Interpretationsaufsatzes (vgl. S14: 34). Darüber hinaus nehmen die Lernenden dieser Gruppe die Gespräche auf den ersten Blick sehr verschieden wahr.

S11 bringt auch bezüglich des Gesprächs das von der Lehrkraft thematisierte Kriterium der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit ein (vgl. S11: 32, 38). Zugleich charakterisiert sie die Lehrkraft als „allwissend“ (S11: 36), sie kläre die Schüler*innen über die richtige Deutung auf, wenn sie diese nicht nachvollziehen könnten (vgl. zu der schon zitierten Aussage S11: 38). S12 beschreibt hingegen Meinungsverschiedenheiten, erlebt die Lehrkraft aber ebenfalls als stark korrigierend (vgl. S8: 28), zugleich scheint Argumentation in diesem Zusammenhang eine Rolle zu spielen:

S12: Ja, also, die Schüler, die sammeln sozusagen irgendwie Vorschläge und besprechen das dann halt irgendwie, manchmal auch in Gruppen, und dann kommen wir halt alle irgendwie auf verschiedene Ergebnisse oder meistens auf verschiedene Ergebnisse, und der Lehrer ist dann halt so, entweder fügt er alles zusammen, also, dass alles irgendwie zusammenpasst, oder halt, dass er sagt, das eine passt jetzt zum Beispiel eher als das andere, und dann halt auch begründen, warum das jetzt besser passt und so. (S12: 32)

S13 beschreibt ein sehr mühseliges Unterrichtsgeschehen (vgl. S13: 40), wonach sich nur wenige Schüler*innen am Gespräch beteiligen. Als einziger Schüler dieser Gruppe realisiert er die Grenzen der Interpretation:

S13: Also ich denke, man muss natürlich, darf nicht so viel reininterpretieren, sondern soll schon das, was im Text gegeben ist, auch wirklich schlüssig wiedergeben, weil, wenn man irgendwie zu viel irgendwie da denkt, dann ist es ja am Ende dann auch falsch und irreführend. Also, deswegen, es hat wohl jeder immer manchmal so kleine unterschiedliche Einsichten und sofern man das belegen kann und das vielleicht noch schlüssig ist, denke ich schon, dass jeder so ein bisschen unterschiedlich sein darf, aber so vom Grundbau her sind ja viele Sachen schon einheitlich. (S13: 46)

Die Schülerin S14 erlebt die Lehrkraft im Unterricht einerseits als stark korrigierend (vgl. S14: 30, 36). Andererseits artikuliert sie deutlich, dass sie sich von den Sichtweisen anderer in ihrer interpretatorischen Meinung nicht beeinflussen lasse. Dass sie die Lehrkraft als stark lenkend erlebt, hat möglicherweise genau damit zu tun, dass die Schülerin den Modus der Argumentation nicht versteht.

Die letzte Schülerin, S15, macht einen Unterschied zwischen der Gruppenarbeit, in der man sich über verschiedene Meinungen austausche, und dem Gespräch im Plenum, bei dem die Lehrerin so frage, dass nur ein bestimmtes Ergebnis herauskommen könne (vgl. S15: 32).

Zusammenfassend kann festgehalten werden: Die Wahrnehmung der meisten Schüler*innen ist, dass der Unterricht vom Ergebnis her geschlossen ist. Allein S13 teilt diese Einschätzung nicht. Dies mag darin begründet sein, dass er etwas besser versteht, wie Deutungen zustande kommen. Weiterhin wird deutlich, dass die Fokussierung auf unterrichtliche Interpretationsprozesse nicht hinreichen kann, um ein Bewusstsein für Geltungskriterien zu verankern. Diese spielen für Interpretationsprozesse durchaus eine Rolle – nämlich dann, wenn man seine Interpretation tatsächlich oder lediglich vorgestellt einer größeren Interpret*innengruppe zugänglich machen möchte und Anspruch auf intersubjektive Geltung hat.

6.6.2.5 Untersuchungsfrage 5: Handlungstypen der Interpretation im Interview

Im Interview haben die Schüler*innen über folgende Texte gesprochen:

Ü 81: Thematisierte Texte (G8)

Z.	Schüler*in	Privatlektüre	Schullektüre
1	S11	---	Gabriele Wohmann: <i>Denk immer an heut Nachmittag</i> (S11: 4, 6) Eine Kalendergeschichte - ohne Angabe eines Titels (S11: 22, 26)
2	S12	Jay Asher: <i>Tote Mädchen lügen nicht</i> (S12: 2, 4, 8)	Johann Wolfgang von Goethe, <i>Faust I</i> (S12: 42)
3	S13	Joanne K. Rowling, <i>Harry Potter</i> (S13: 2, 4)	Johann Wolfgang von Goethe, <i>Faust I</i> (S13: 20, 24) Johann Wolfgang von Goethe, <i>Iphigenie</i> (S13: 26) Friedrich Schiller, <i>Kabale und Liebe</i> (S13: 24)
4	S14	---	Johann Wolfgang von Goethe, <i>Glückliche Fahrt</i> (S14: 6, 8) Johann Wolfgang von Goethe, <i>Meeresstille</i> (S14: 6, 8) Johann Wolfgang von Goethe, <i>Faust I</i> (S14: 18) Uwe Timm, <i>Die Entdeckung der Currywurst</i> (S14: 20)
5	S15	---	Max Frisch, <i>Andorra</i> (S15: 6, 8) Johann Wolfgang von Goethe, <i>Faust I</i> (S15: 10) Johann Wolfgang von Goethe, <i>Glückliche Fahrt</i> (S15: 38) Johann Wolfgang von Goethe, <i>Meeresstille</i> (S15: 38)

Die Kodierung in Übersicht 82 bezieht sich auf folgende Interviewfragen:

- „Ich habe dich gebeten einen literarischen Text mitzubringen. Welchen Text hast du ausgewählt? Erzähle mir von ihm.“ (Abschnitt B des Interviews)
- „Erzähle mir von dem letzten literarischen Text, den ihr gelesen habt.“ (Abschnitt C)

- „Erzähle mir von Deinem letzten Interpretationsaufsatz!“ (Abschnitt D)

Es ist bemerkenswert, dass einige der Schüler*innen (S11, S13, S14 und S15) sich auf Texte beziehen, zu denen sie Leistungsaufgaben bearbeiten mussten.

Ü 82: Handlungsmuster der Interpretation im Interview (G8)

Z.	Unterkategorie	S11 K (I)	S12 K (I)	S13 K (I)	S14 K (I)	S15 K (I)
Handlungsschemata						
1	das Thema formulieren	1 K: 22	1 K: 2	1 K: 24	-	1 K: 38
2	Informationen zum Text geben	1 K: 4	1 K: 2	-	-	-
3	Beschreibung der eigenen Involviertheit	1 K: 4	-	3 K: 2, 4, 20	3 K: 8, 20	4 K: 8, 12, 38
4	Wiedergabe/Erläuterung von Artefaktwissen	1 K: 22	-	-	-	-
5	Inhaltswiedergabe	1K: 6	-	-	2 K: 6	1 K: 6
6	Textelemente benennen (Artefaktwissen)	-	-	1 K: 20	-	-
7	Interpretationsthese formulieren	-	4 K: 4, 8, 42	2 K: 20, 24	3 K: 8, 20	3 K: 6, 10, 38
8	Bezüge zwischen einer Interpretationsthese und Werkwissen herstellen	-	-	-	1 K: 20	
9	Aspekte des Textes werten	2 K: 6, 26	1 K: 4	1 K: 26	2 K: 18, 20	2 K: 8, 10
Illokutionäre Interpretationshandlungen (Vollzug im Interview)						
10	behauptende Interpretation - Thema ist das Interpretandum	-	2 K: 8, 42	2 K: 20, 24	1 K: 20	2 K: 6, 10
11	behauptende Interpretation - Thema ist das Interpretament	-	2 K: 4	-	1 K: 8	1 K: 38
12	explanative Interpretation - Thema ist das Interpretandum	-	-	-	1 K: 20	-

Ü 82: Handlungsmuster der Interpretation im Interview (G8)

Z.	Unterkategorie	S11 K (I)	S12 K (I)	S13 K (I)	S14 K (I)	S15 K (I)
Verweisungsmodus						
13	YYY -> Z	2 K: 2, 22	4 K: 2, 4, 14	2 K: 20, 24	2 K: 6	3 K: 6, 10, 38

Bereits in Bezug auf die Prozessdimension der Interpretation konnte festgestellt werden, dass die Schüler*innen dieser Gruppe zu Strategien des Textverstehens neigen, die die subjektive Involviertheit der Lesenden in die Lektüre fördern. Weder scheint der Einbezug von Artefaktwissen noch der von einschlägigem Sachwissen in ihren Augen relevant. Weiterhin konnte gezeigt werden, dass sie in ihren Aussagen keine Überlegungen zur Mehrdeutigkeit literarischer Texte erkennen lassen. Bezüglich der Geltung von Interpretationsaussagen konnten die Lernenden in den Interviews keine Kriterien explizieren.

Diese bisherigen Ergebnisse spiegeln sich in ihren Äußerungen über literarische Texte. Eine erste Auffälligkeit ist, dass sie sowohl privat als auch schulisch gelesenen Texten in der Regel positiv gegenüber stehen. Sie thematisieren im Kontext der Schule rezipierte Texte mehrheitlich von sich aus, etwa als sie eingangs des Interviews gebeten wurden, über einen selbst gewählten Text zu sprechen (vgl. S11, S14 und S15), und auch, als sie gebeten wurden, von ihren Aufsätzen zu erzählen (vgl. S12 und S15). Natürlich kommen hier auch negativ wertende Stimmen vor, etwa bei S14 in Bezug auf Goethes *Faust I*, die den Text „ein bisschen schwer zum Lesen und zum Verstehen“ fand (vgl. S14: 18). Positiv wertende Aussagen dominieren jedoch. Sie können bei allen Schüler*innen dieser Gruppe nachgewiesen werden.

Allein bei S11 werden diese Wertungen nicht von weiteren Aussagen über den Text begleitet, sie würdigt indirekt das Thema der Kurzgeschichte *Denk immer an heut Nachmittag*, in der es „halt um einen Jungen, der in ein Schulheim kommt, [ging]“, dessen „Mutter verstorben [ist]“. Sie „fand es einfach toll, dass es einfach mal was anderes ist als sonst die Texte, wo man in Deutsch“ (S11: 6) lese.

Zu *Tote Mädchen lügen nicht* formuliert die Schülerin S12 zwei aufeinanderfolgende, auf das Interpretament bezogene Interpretationsaussagen,

denen zufolge der literarische Text eine allgemeine Erkenntnis illustriert:

S12: Also, ich finde das halt voll gut, weil das zeigt halt, dass man selber, wenn man jemand anderes mobbt, dann weiß man ja nicht, was das bei dem bewirkt. Und dann hat sie halt ziemlich gut gezeigt, dass halt auch kleine Sachen halt sich zu was Großem aufsummieren können und (unv.) halt umgebracht hat. (S12: 4)

S13 bekundet an *Faust I* ein besonderes Interesse, weil er darin „so ein bisschen diese Fantasy-Elemente“ (vgl. S13: 20) gefunden habe. Das Thema hat ihn ungemein interessiert und so formuliert er hier eine auf das Interpretandum bezogene Interpretationsaussage:

S13: Also, was ist Fantasy-Elemente? Dieses, ja, dieses Unreale bzw. Übernatürliche, grad mit dem, dass er dann den Teufel als Diener hat, also Mephisto, und ja schon mehr oder weniger allwissend ist und trotzdem noch irgendwie sein Wissen über Gott erlangt und noch irgendwie über die ganzen Geheimnisse, die (unv.) beschrieben werden, so, und das war halt, was weiß ich, total interessant, [...] (S13: 24)

Eine der Interpretationsaussagen von S14 zu *Die Entdeckung der Currywurst* kann als erklärende Illokution erkannt werden. Hier kommt, als sie über die Figur Lena Brücker spricht, ein argumentatives Muster zur Umsetzung:

S14: [...] Und dass sie zum Teil auch egoistisch ist, weil sie (...), wie heißt der, den Bremer versteckt sie ja, und dass sie dann einfach den Bremer anlügt, dass der Krieg schon vorbei ist. [...] (S14: 20)

Auch hier folgen Bekundungen der eigenen Involviertheit:

S14: [...] Dass der Krieg noch gar nicht vorbei ist, obwohl er schon vorbei war. Und das hat mich irgendwie ein bisschen schockiert so, dass man so egoistisch ist, weil sie wusste halt, dass er dann zu seiner Familie zurückgeht. Und ja, und dieses, dass sie die Currywurst sozusagen erfunden hat, die Beschreibung, die Geschmäcker, die in ihr aufkommen, die Gefühle und alles, ich fand das so faszinierend, wie der Autor das gemacht hat. Das hat mich wirklich (...), ja, ein bisschen gefesselt. (S14: 20)

Diese Beispiele zeigen nicht nur die Involviertheit der Schüler*innen, sondern auch ihr inhaltsbezogenes Interesse an den gelesenen Texten, das schon im Zusammenhang mit ihrem Metapherngebrauch herausgearbeitet werden konnte. Doch auch hier wird, berücksichtigt man die kodierten Verweisungsmodi sowie das Ergebnis, dass die Schüler*innen keine verschiedenen Deutungen einbeziehen, deutlich, dass sie eine Tendenz zur Vereindeutigung der Interpretation haben.

6.6.2.6 Untersuchungsfrage 6: Gestaltungsmerkmale der Aufsätze

Zunächst folgen auch die Aufsätze dieser Lerngruppe dem gleichen Schema von Einleitung, Hauptteil und Schluss. Gemeinsam ist ihnen auch, dass die Darstellung der Interpretationsgedanken im Hauptteil dem Textverlauf folgt und alle Interpretationsaufsätze in ihrem Schluss auf das Interpretament bezogene behauptende Interpretationsaussagen machen. Dies ist eine Besonderheit, auf die noch einzugehen sein wird. Die Texte unterscheiden sich allerdings in der Gestaltung der Überleitung von der Einleitung hin zum Hauptteil:

- S11: Inhaltswiedergabe, Bemerkungen zur Textsorte
- S12: Überlegungen zum Erzählverhalten
- S13: Inhaltswiedergabe
- S14: Bemerkungen zur Textsorte, Überlegungen zum Erzählverhalten, Analyse von Textabschnitten
- S15: Überlegungen zum Erzählverhalten, Feststellung von Textabschnitten

Diese Aufbaumuster zeigen einige Varianz. Dennoch lassen die Texte nicht erkennen, dass die Schüler*innen ihre Aufsätze als genuine Gestaltungsaufgabe wahrnehmen. Wodurch die Unterschiede zustande kommen, kann nicht festgestellt werden.

6.6.2.7 Untersuchungsfrage 7: Interpretationshandlungen in den Aufsätzen

Ü 83: Handlungsmuster der Interpretation im Hauptteil der Aufsätze (G8)

Z.	Unterkategorie	S11 K (A: 14-59)	S12 K (A: 17-66)	S13 K (A: 8-39)	S14 K (A: 13-62)	S15 K (A: 7-60)
nicht-interpretatorische Handlungsschemata						
1	das Thema formulieren	-	-	1 K	-	-
2	Textzitat	-	-	2 K	-	-
3	Wiedergabe/Erläuterung von Artefaktwissen	-	-	1 K	-	-
4	Wiedergabe/Erläuterung des Interpretaments (Alltagswissen)	1 K	-	-	-	-
5	Inhaltswiedergabe	8 K	26 K	3 K	7 K	24 K
6	Textelemente benennen (Artefaktwissen)	3 K	1 K	3 K	-	-
7	Wirkungsabsichten der Autorin/ des Autors bzw. des Textes thematisieren	-	-	2 K	-	4 K
interpretatorische Handlungsschemata						
8	Interpretationsthese formulieren	23 K	23 K	18 K	37 K	22 K
9	lokale Informationen verwerten und als Argument nutzen	1 K	1 K	1 K	1 K	1 K
10	lokale Informationen verwerten/ Textverständnis entfalten	12 K	6 K	7 K	11 K	9 K
	Analyse (textinterne Zusammenhänge als Argument anführen)					
11	• Bildmittel	1 K	-	-	-	-
12	• Erzählinstanz	-	-	1 K	-	-
	Analyse (textinterne Zusammenhänge-Textverständnis entfalten)					

Ü 83: Handlungsmuster der Interpretation im Hauptteil der Aufsätze (G8)

Z.	Unterkategorie	S11 K (A: 14-59)	S12 K (A: 17-66)	S13 K (A: 8-39)	S14 K (A: 13-62)	S15 K (A: 7-60)
13	• Gesprächsanalyse	1 K	-	-	-	-
14	• Ort/Zeitgestaltung	-	-	1 K	-	1 K
15	• Textabschnitte	-	-	-	-	1 K
16	• sprachliche Gestaltung	2 K	-	-	-	-
17	• Bildmittel	1 K	-	-	-	1 K
18	• Figuren/Figurenkonstellation	2 K	3 K	1 K	-	1 K
19	Bezüge zwischen Interpretations- these und Artefaktwissen herstel- len	2 K	-	1 K	-	-
Illokutionen						
	behauptende Interpretation - The- ma ist das Interpretandum					
20	• ohne Beleg	11 K	15 K	2 K	12 K	3 K
21	• mit Beleg	1 K	-	-	2 K	8 K
22	• mit Zitat	4 K	5 K	6 K	8 K	1 K
23	explanative Interpretation - Thema ist das Interpretandum	6 K	3 K	6 K	2 K	2 K
Verweisungsmodi						
24	Y -> Z	7 K	-	6 K	-	3 K
25	YYY -> Z	1 K	-	1 K	2 K	-
Modalisierungen/Relativierungen (auf den gesamten Aufsatz bezogen)						
26	Relativierungen	1 K	-	-	-	1 K
27	Modalisierungen	4 K	6 K	3 K	3 K	1 K

Zunächst zu den Gemeinsamkeiten dieser Schüler*innengruppe im Vergleich zu den bislang besprochenen: Auch in den Texten der Gruppe von L8 dominieren im Hauptteil behauptende Interpretationsaussagen, die durch textexplanative Passagen ergänzt werden. Für einen Großteil

der behauptenden Interpretationsaussagen kann weiterhin festgestellt werden, dass sie den Charakter von Zusammenfassungen annehmen und sich daher im Kontext des jeweiligen Aufsatzes durchaus stringent aus vorangegangenen Überlegungen ergeben. Die Schüler*innen greifen in den Fällen der Textexplikation auf lokale Textinformationen zurück. Unter den texterklärenden Handlungsmustern finden sich insgesamt nur wenige, die argumentativer Natur sind. Ein Beispiel hierfür ist:

50 Der Vater ist begeistert von der Schule [Sb], da er anmerkt, wie freundlich sie da liegt und dass die Schulen zu seiner Zeit noch nicht so „nett“ (Z. 42) ausgesehen haben. (S12_A: 50)

Nicht alle vorkommenden argumentativen Muster haben dabei eine überzeugende explanative Kraft, weil es den Schreiber*innen in manchen Fällen nicht gelingt, ihre Überlegungen auszuformulieren:

13 Der Vater ver sucht [R] dem Kind immer wieder Erinnerungen mit zu geben [R]. 14 Als er zum Beispiel sagt: „wieder was Schönes [Z] zum Drandenken.“ (Z__ 4-5) [Z] [Füge das Zitat passend in den Satz ein.] (S14_A:13f.)

Im Allgemeinen orientieren sich die Schüler*innen dieser Gruppe bei der Darlegung ihres Textverständnisses am inhaltlichen Verlauf der Kurzgeschichte. Vergleichbar mit den anderen Lerngruppen ist auch der Gebrauch von Artefaktwissen, das kaum für die Deutung genutzt wird und daher hauptsächlich zu einer Benennungspraxis führt. Auch für die ansatzweise analytischen Passagen gilt, dass diese in der Regel nicht zu einer Deutung weitergeführt werden. Beispiele für eine solche Interpretationspraxis können nur bei zwei Schüler*innen der Gruppe gefunden werden. Beispielsweise schreibt S11:

14 In Z. 19 findet man eine Personifikation _ [√]. 15 Hier heißt es „nackte Kieferstämme“. [Sb] [R] 16 Die Kiefer-/stämme [R] wurden [T] also [St] vermenschlicht, was vermutlich das eher negative Denken des Jungens [Gr] wiederspiegeln verdeutlichen [Sb] soll_ [Z] wie apstrakt [R] diese Situation für ihn ist. [Was meinst du hier mit „abs-trakt?“] (S11_A: 14-16)

Kontextwissen im Sinne von zeithistorischem Wissen sowie Wissen über den konkreten literarischen Text spielen bei der Interpretation der

Kurzgeschichte Wohmanns keine ausdrückliche Rolle. Dies hängt sicher wesentlich mit dem zu interpretierenden literarischen Text und dem Aufgabenformat zusammen: Während Auszüge aus Ganzschriften (wie bei der Gruppe von L3) im Kontext derselben betrachtet werden müssen und Interpretationstexte nach dem Aufgabenformat des Abiturs auf Unterrichtsergebnisse zurückgreifen (können), wird bei der Gedichtinterpretation sehr häufig der literaturhistorische Kontext herangezogen (wie dies bei der Schülergruppe von L6 der Fall ist, wobei die Deutung von Gedichten des Barock noch einmal einen Sonderfall darstellt). Deutlich erkennbar ist an dieser Stelle, dass die drei gestellten Leistungsaufgaben unterschiedlicher Natur sind, was in Kapitel 8 im Rahmen der didaktischen Schlussfolgerungen aufzugreifen sein wird.

Das auffallendste Merkmal der Texte dieser Schüler*innengruppe ist aber, dass sie zu im Kern sehr verschiedenen Deutungen der Kurzgeschichte Wohmanns kommen. Im Einzelnen liegen in Bezug auf die Figuren und das Fußballspiel folgende Grundausrichtungen vor:

Ü 84: Interpretationsthesen der Schüler*innen (G8)

Z.	Schüler*in	Vater und Sohn	der Junge mit dem Fahrrad	der Fußball
1	S11	<ul style="list-style-type: none"> • Der Junge macht eine Entwicklung durch. Zunächst ist er noch nicht bereit loszulassen (A_20-25), dann aber hat er Einsicht in sein Selbstmitleid (A_61). • Der Junge hat zu seinem Vater nicht dasselbe Verhältnis wie zur Mutter (A_55), er erkennt aber, dass er am Verhältnis zu seinem Vater arbeiten kann (A_58f.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Der Junge mit dem Fahrrad ist eine Metapher für den Jungen und seine Situation. Er hat keine Möglichkeit mehr, seine Mutter zu erreichen (A_31ff.). 	Der Fußball steht für den Jungen, der sich wie der Ball von der Masse abhebt (A_49f.).

Ü 84: Interpretationsthesen der Schüler*innen (G8)

2	S12	<ul style="list-style-type: none"> • Der Vater versteht nicht, was der Sohn ihm non-verbal vermittelt (A_36). • Vielleicht hat er keine Zeit für seinen Sohn, weshalb er ihn weggibt (A_40). • Der Sohn möchte beim Vater aufwachsen (A_59). Er erkennt, dass der Vater selbst in einer schwierigen Situation ist (A_65f.). • Aus diesem Grund reagiert er nicht auf die non-verbale Zeichen (A_66). 	<ul style="list-style-type: none"> • Der Vater vergleicht den Jungen mit seinem Sohn und stellt ihn als ein Beispiel dar, nicht locker zu lassen (A_42-45). • Der Junge auf dem Fahrrad ist ein Bild dafür, wie mit dem Tod der Mutter umgegangen werden kann (A_48). 	---
3	S13	<ul style="list-style-type: none"> • Die Traurigkeit des Jungen steigert sich im Verlauf der Kurzgeschichte (A_19-27). • Der Wendepunkt in den Gefühlen des Jungen wird durch den Verweis auf die Liebe der Mutter erreicht (A_30). • Der Vater ist die gesamte Zeit über optimistisch (A_23-27). 	---	---
4	S14	<ul style="list-style-type: none"> • Der Vater versucht ver-zweifelt zu zeigen, dass er kein schlechter Vater ist (A_16, 41). • Dazu möchte er schöne Erinnerungen schaffen (A_40). • Nachdem er anfangs ego-istisch dachte (A_59), gewinnt der Sohn eine Einsicht in die Bemühungen des Vaters (A_53). 	---	<ul style="list-style-type: none"> • Der Ball ist Ausdruck des Wunsches des Kindes, wie dieser zu sein (A_47).

Ü 84: Interpretationsthesen der Schüler*innen (G8)

5	S15	<ul style="list-style-type: none"> • Zwischen Vater und Sohn besteht ein angespanntes Verhältnis (A_15). • Er bekommt zunächst keine Rückmeldungen von seinem Sohn (A_36). • Der Sohn erkennt die Wärme des Vaters und versteht ihn dadurch besser (A_42-44). 	<ul style="list-style-type: none"> • Der Vater ist in seinen Bemühungen so ehrgeizig wie der Junge auf dem Fahrrad (A_28). 	<ul style="list-style-type: none"> • Der Fußball ist ein Bild für die Trauer des Jungen (A_52).
---	-----	--	---	--

Unterschiede werden vor allem deutlich bei der Interpretation des Jungen mit dem Fahrrad, der sowohl auf den Sohn als auch auf den Vater bezogen wird. Deutliche Unterschiede zeigen sich auch in der Deutung des Fußballs. Bezüglich der Vater-Sohn-Beziehung verstehen alle Schüler*innen, dass der Junge eine Entwicklung durchmacht, bezüglich des Vaters stellen sie jedoch verschiedene Vermutungen an (die sie teilweise auch als solche kennzeichnen): So wird überlegt, dass dieser keine Zeit für seinen Sohn habe, ein schlechtes Gewissen empfinde oder sich die gesamte Zeit über optimistisch verhalte. Sämtliche Deutungen werden von der Lehrkraft akzeptiert. Hierauf wird im Zusammenhang mit ihrem Korrekturverhalten einzugehen sein. Ein Ergebnis ist jedoch: Die Schüler*innen entwickeln eigene Deutungen und individuelle Zugänge, wobei nicht erkennbar ist, ob Wissen über Rollenbilder oder Familienstrukturen in den 70er-Jahren einfließt. Die Überlegungen zu den Beweggründen des Vaters speisen sich insgesamt eher aus dem Erfahrungs- und Reflexionshorizont der Lernenden, entsprechend setzen sie Schwerpunkte. Eine Ausnahme stellt diesbezüglich der Aufsatz von S12 dar: Seine zentrale These ist, dass der Vater die non-verbale Zeichen des Sohnes nicht verstehe und damit zentral ein Kommunikationsproblem thematisiert werde. Im Hintergrund einer solchen Überlegungen steht Wissen über Kommunikation, das möglicherweise im Unterricht erworben wurde.

Noch bemerkenswerter ist allerdings, dass alle Schüler*innen dieser Lerngruppe Relativierungen bzw. Modalisierungen verwenden und damit anzeigen, dass sie ihre Deutungen nicht als die einzig zwingenden auffassen. Hierzu seien im Folgenden einige Beispiele zitiert. S15 the-

matisiert sich an einer Stelle ausdrücklich als Instanz des Lesenden (Hervorhebung durch Fettdruck):

45 Er spürte [T] die Liebe von seinem Vater [Gr]. 46 Doch er konnte [T] diese nicht abstoßen (vgl. Z. 51). [Konkretisiere die Belege.] 47 Der Junge war kurz davor zu weinen (vgl. Z. 52f.) — [Z] 48 **ich vermute** [St] [Es ist deine Interpretation], dass er genau in dem Moment gesehen hatte [T], was sein Vater die ganze Zugfahrt über versucht √. [√] (S15_A: 45-48)

Eine Relativierung stellt auch die folgende Formulierung dar:

54 Er sehnt sich nach Liebe, welche er von seinem Vater nicht bekommt, egal wie schwer die Situation ohne Mutter für die beiden ist. 55 Die Liebe seiner Mutter fehlt ihm, denn nun fühlt er sich allein, da er zu seinem Vater **allem Anschein nach** nicht die selbe Beziehung hat, wie er sie zu seiner Mutter hatte. (S11_A: 54-55)

Im Bereich der Modalisierungen wird mit Modaladverbien, Modalverben und dem Konjunktiv II gearbeitet. Je ein Beispiel sei zitiert:

39 Der Vater möchte und kann bestimmt auch [St] den Jungen nicht alleine großziehen. 40 **Vielleicht** arbeitet er so viel, dass er keine Zeit für ihn hat, um sich um ihn zu kümmern und ihn großzuziehen. 41 Aber **vielleicht** weiß er auch nur nicht, was er ohne seine Frau machen soll und schickt den Jungen deshalb in das Schulheim. (S12_A: 39-41)

An diesem Auszug ist besonders, dass S12 zwei verschiedene Deutungsrichtungen formuliert. Dies ist in allen untersuchten Schüler*innentexten der einzige Fall dieser Art. Dennoch qualifiziert das die Textstelle noch nicht als ein epistemisches Interpretieren, weil verschiedene Deutungen nur additiv nebeneinander gestellt und nicht argumentativ abgewogen werden.

28 Der Vater nennt die Liebe der Mutter zum Sohn seinen „wertvollsten Besitz“ (Vgl. Z. 30f.) [R] und erinnert ihn auch daran immer wieder [Sb], was darauf schließen lässt, dass etwas mit der Mutter passiert ist und die starke Trauer des Kindes damit dann begründet wäre. [Sb] (S13_A: 28)

Der Gebrauch des Konjunktivs relativiert die vorangestellte These, dass der Mutter etwas „passiert“ sei. Und zuletzt ein Beispiel für den Gebrauch eines Modalverbs, das die Deutung als mögliche herausstellt:

49 Für eine kurze Zeit konnte [T] der Junge nichts sehen und sah [T] nur den Ball, den er gerade eben noch angeschaut hatte [T]. 50 Den schwarzen Ball, der an den Himmel hinaufstieg. [Sb] 51 Er ließ [R] [T] den Ball so hoch fahren [R], bis er ihn nicht mehr auf der Erde sah [T] [vgl. Z. 56f.] 52 Den Ball **kann** man als die Trauer und den Kummer des Jungen betrachten, die er losgelassen hat, das wäre durch die Liebe zu seinem Vater ausgelöst. (S15_A: 49-52)

Die zitierten Beispiele zeigen, dass die Einschränkungen der Geltung von Interpretationsaussagen auch zentrale Interpretationsthemen betreffen. Diese sind berechtigt, weil sie sich auf Bedeutungsaspekte der Kurzgeschichte beziehen, die durch die auf den Jungen bezogene personale Erzählsituation und die fehlende Ausgestaltung der Vorgeschichte offen für verschiedene Deutungen sind.

Darüber hinaus kommen in den Schüler*innentexten Formulierungen zur Markierung des Aktes der Bedeutungszuweisung vor, die auch den Verweisungsmodus kenntlich machen. Betrachtet man sie nur für sich, unterscheiden sie sich nicht wesentlich vom Gebrauch solcher Kennzeichnungen in der Schülergruppe von L6. Auch hier markieren sie interpretatorische Distanz und sind ihrem Charakter nach vereindeutigend. Und doch steht ihr Gebrauch in einem anderen Verwendungszusammenhang, insofern die Interpretationstexte der Gruppe von L8 eine texterklärende Ausrichtung haben (im Unterschied zur mehrheitlich vorkommenden Behauptung der Deutung in den Texten der Lerner*innen von L6) und die Schüler*innen über Relativierungen und Modalisierungen auch erkennen lassen, dass verschiedene Deutungen möglich sind (was in den Interpretationstexten der Gruppe von L6 nicht der Fall ist).

Auf eine letzte Besonderheit möchte ich eingehen, die nicht den Haupt-, sondern den Schlussteil der Aufsätze betrifft, in dem sämtliche Schüler*innen dieser Gruppe behauptende Interpretationsaussagen formulieren, die sich primär auf das Interpretament beziehen (vgl. S11_A: 61; S12_A: 69; S13_A: 40, 43; S14_A: 64, 66; S15_A: 61, 62). Sie ergänzen den Eindruck, dass die Lernenden zu Wohmanns Kurzgeschichte individuelle Zugänge der Deutung finden, die sich mehrheit-

lich aus ihrem Erfahrungs- und Reflexionshorizont speisen. Ein Beispiel hierfür ist:

67 Die Kurzgeschichte *Denk immer an heut nachmittag* möchte uns vermutlich mitteilen, wie schwierig es manchmal für Elternteile ist, das zu verstehen, was ihre Kinder ihnen non-verbal sagen wollen. 68 Die düstere Stimmung des Textes, die vielen Vergleiche und die non-verbalen Ausdrucksweisen untermauern diese Aussage. 69 **Außerdem ist es schwierig, wenn man allein erziehend ist und seinen Partner verloren hat, aber man sollte dennoch alles versuchen, um für sein Kind oder seine Kinder da zu sein.** (S12_A: 67-69)

Bei den Schüler*innen der anderen Lerngruppen kommt dieses interpretatorische Muster nur noch bei S6 vor, indem von dieser das Gedicht von Gryphius als Ausdruck historischer Zustände dargestellt wird (vgl. S6_A: 24, 34).

6.6.2.8 Untersuchungsfrage 8: Zum Korrekturverhalten der Lehrkraft

L8 gibt Kommentare im Fließtext und einen Bewertungsbogen zur Rückmeldung. Die Korrekturnotizen werden mit verschiedenen Farben differenziert. Rot verwendet die Lehrkraft, um Fehler im Sprachgebrauch kenntlich zu machen, Kommentare in Grün betreffen Ausführungen der Interpretation. Diese können verschiedenen Bereichen zugeordnet werden:

1. Kommentare zum Aufbau des Aufsatzes
 - zur Struktur der „Inhaltsangabe“ (S14_A: 11)
2. Kommentare, die als Korrekturen zu verstehen sind
 - bei falscher Zitation (kommt in allen Schülertexten vor)
 - bei falschen Einordnungen (zum Beispiel des Erzählers, vgl. S11_A: 8; S13_A: 14; S:15_A: 4)
 - bei unlogischer bzw. ungenauer Gedankenführung (zum Beispiel „Ist der Junge eine Umgebung?“, S11_A: 4; S13_A: 6; S15_A: 40, 46)
 - bei ungenauer Informationsentnahme (S14_A: 8, 21; S15_A: 37, 39)
 - bei Verwechslung von Erzähler und Autorin (S:15_A: 9, 20)
3. Kommentare bei stilistischen Schwierigkeiten
 - unklare Bezüge (S13_A: 2)

- fehlende sprachliche Einbindung von Zitaten (S13_A: 11, 16, 31; S14_A: 14, 27, 29, 44)
 - überflüssige Zitate (S14_A: 37)
 - zur Zurückweisung von ausdrücklichen Relativierungen („Es ist **deine Interpretation**“, S15_A: 48)
4. Kommentare, die Richtiges bestätigen
 - bei der Einordnung des Erzählers (S13_A: 10)
 - bei den Grundlagen des Textverstehens (zum Beispiel: Das Kind ist ein Junge, vgl. S13_A: 17)
 5. Kommentare, die die weitere Einbindung von Artefaktwissen bzw. Analyseergebnissen betreffen
 - der Textsorte (S14_A: 3)
 - des Erzählers (S14_A: 5)
 - der Gliederung der Kurzgeschichte in Abschnitte (S15_A: 6)
 6. Kommentare, die die Stichhaltigkeit von Interpretation betreffen
 - Einfordern von Belegen (S11_A: 11, 13; S12_A: 24; S14_A: 15, 39; S:15_A: 4, 39)
 - Einfordern von Begründungen (S12_A: 28, 32, 37; A:14_A: 24, 35; S15_A: 32, 39)
 7. Kommentare, die die inhaltliche Ausrichtung der Interpretation betreffen
 - Nachfragen, wenn etwas nicht nachvollziehbar ist (S11_A: 16; S13_A: 13; S15_A: 8)
 - Einfordern von Interpretation (S11_A: 10; S12_A: 21, 61; S:15_A: 10, 11, 21, 54)
 - Bemerkungen, die auf nicht überzeugende Deutungen hinweisen (S11_A: 30; S14_A: 2, 62; S15_A: 60)
 - Bestätigung von Interpretationsansätzen (S13_A: 33)

In ihren Kommentaren geht die Lehrkraft zum einen auf korrigierbare Aspekte ein (Aufzistung in den Punkten 1-4), zum anderen thematisiert sie Deutungen der Schüler*innen (Punkte 5-7). Zunächst ist festzustellen, dass ihre Kommentare kategorial zutreffend sind, d. h. es wird nichts korrigiert und somit im Sinne einer Richtig-Falsch-Dichotomie behandelt, was nicht tatsächlich korrigierbar ist. Zugleich sind insbesondere aus den stilistischen Rückmeldungen Besonderheiten des Schreibformats zu erkennen, die im Weiteren zu thematisieren sind.

Zunächst möchte ich jedoch auf den Umgang mit den Deutungen der Schüler*innen eingehen. Die Lehrkraft verhält sich insgesamt sehr zurückhaltend. Dass sie eine eigene Deutung gegen die von einem*r Schüler*in vorgebrachte setzt, kommt nicht vor. Hingegen fordert sie Belege und Argumente bzw. Begründung ein, stellt Rückfragen, wenn sie etwas nicht nachvollziehen kann, oder setzt Grenzen, wie etwa in dem folgenden Fall:

2 Auf dem Weg dort hin versucht der Vater ihm immer wieder schöne Erinnerungen mitzugeben. Und die Tatsache — das man aus einer Notsituation heraus, sogar sein eigenes Kind weg geben muss. [Sb] [A] [Z] [R] [R] [Das interpretierst du hinein.] (S14_A: 2)¹⁵⁹

Die Lehrkraft setzt einen inhaltlichen Kommentar, ohne dabei einen Vorschlag zur Deutung zu machen. Im Vergleich zu L3 und L6 liegt, auch wenn man die verschiedenen Aufgabenstellungen zur Interpretation berücksichtigt, ein gänzlich anderes Korrekturverhalten vor: Während bei L3 deutlich wird, dass sie klare inhaltliche Vorstellungen von den zu äußernden Interpretationen hat, die sich vermutlich auf Unterrichtsergebnisse beziehen, zeigt sich bei L6 die Tendenz, eigene Interpretationen gegen die der Schüler*innen zu setzen, ohne diesen Schritt zu plausibilisieren. Das Korrekturverhalten von L8 hingegen zeigt Offenheit gegenüber den Deutungen ihrer Schüler*innen, ohne dabei willkürlich zu erscheinen. Ihre Kommentare spiegeln den Anspruch, dass die Schüler*innen Mehrdeutigkeit erkennen, wenn sie S15 etwa zurückmeldet:

60 (* So wird der Nachmittag in Erinnerung des Jungen bleiben, wie auch der Titel schon sagt — [Z] „Denk immer an heute heute Nachmittag.“ Als der Tag — [Z] an dem er wieder zu seinem Vater gefunden hat. [Sb] [I] [genau das bleibt offen!]) (S15_A: 60)

Dass L8 implizit Vorstellungen zur Geltung von Interpretationsaussagen in Anschlag bringt, zeigt sich darin, dass sie die Angabe von Begründungen bzw. Belegen einfordert und damit die Rückführung von Deutungen auf den literarischen Text als zentralen Bewertungsaspekt setzt.

¹⁵⁹ Die Kursivsetzung zeigt hier an, dass der entsprechende Text mit mehreren Fehlerzeichen versehen wurde.

Dabei unterscheidet sie zwischen „Belegen“ und „Argumentieren“ und scheint, soweit erkennbar, auch konzeptionelle Unterschiede mit dem Terminologiegebrauch zu verbinden:

39 Obwohl es nicht so aussah [I] [T] [Was?], wie auf den Prospekten (vgl. Z. 40f), was auf eine kleine Enttäuschung führen [A] lässt [Beleg], macht der Vater weiter und versucht alles schöne [R] zu sehen und seinem Sohn dies auch zu zeigen [Beleg + Begründung]. (S15_A: 39)

Der Textauszug setzt sich aus einer Inhaltswiedergabe („Obwohl es nicht so aussah“) und aus zwei Interpretationsthesen zusammen (die Enttäuschung des Vaters, er versuche dem Sohn das Schöne zu zeigen). Während die Lehrkraft für die erste Deutung einen Beleg einfordert, verlangt sie für die zweite einen Beleg und zusätzlich eine Begründung. Tatsächlich sind die unterschiedlichen Kommentare nicht nachvollziehbar, weil die Enttäuschung des Vaters (oder gar des Sohnes) allenfalls eine interpretatorische Vermutung ist, also im Text der Kurzgeschichte keine ausdrückliche Erwähnung findet. Insofern kann in diesem Fall keine einzelne Belegstelle angegeben werden, es müsste genauer erklärt werden, weshalb die Schreiberin die Enttäuschung der Figuren vermutet. Dass der Vater dennoch Optimismus verbreiten möchte, ist plausibel angesichts der wörtlichen Rede.¹⁶⁰ An dieser Stelle sowohl auf den fehlenden Beleg als auch auf die fehlende Argumentation zu verweisen, ist berechtigt.

Insgesamt spiegeln die Kommentare der Lehrkraft also ein Verständnis der zu leistenden Aufgabenstellung, wonach die Schüler*innen ihre eigene Deutung darlegen, belegen und genauer begründen bzw. darstellen sollen. Deutlich erkennbar wird damit der textexplikative Anspruch, der mit den Aufsätzen verbunden ist. Die Lehrkraft ist in ihrem Verhalten konsequent: Belege und Begründungen fordert sie nur dann ein, wenn Textbezüge gänzlich fehlen, was in den Texten ihrer Schüler*in-

¹⁶⁰ Es heißt: „Sie sahen von der Plattform aus die hellgrün gestrichenen Gebäude vor dem Ulmenwäldchen, alles sah doch anders aus als auf den Bildern des Prospekts. Sie gingen zwischen Äckern den großen Gebäuden entgegen. ‚Wie freundlich das daliegt‘, sagte der Vater. ‚Zu meiner Zeit waren Schulen noch nicht so nett. Da, der Sportplatz! Ich hoffe sehr, du wirst hier allmählich Spaß am Sport bekommen. Richtige Muskeln, weißt du. Du mußt sonst auf sehr viel Gutes im Leben eines Mannes verzichten.“ (Gabriele Wohmann 1979, S. 60-62.)

nen nur in Einzelfällen vorkommt. Dabei ist zu bemerken, dass die Lehrkraft behauptende Aussagen mit Beleg bzw. Zitat nicht kommentiert, ebenso geht sie nicht auf Textstellen ein, bei denen lokale Information verarbeitet, aber nicht belegt werden. Darin ist eine konsequente Strategie zu erkennen. Bezüge zum Text können auf unterschiedliche Weise hergestellt werden. Wichtig scheint der Lehrkraft nur zu sein, dass Interpretationsaussagen in der Regel von solchen Bezügen begleitet werden.¹⁶¹

Trotz des explikativen Anspruchs lassen die Rückmeldungen der Lehrkraft eine klare kommunikative Ausrichtung vermissen. So entsprechen etwa die zahlreichen Aufforderungen zur angemessenen Einbindung der Zitate zum einen dem Erfordernis der Textexplikation. Zum anderen wird an der inhaltlichen Ausrichtung der Kommentare aber deutlich, dass das Ziel des Sprachgebrauchs offen ist:

30 Diese Stelle markiert den psychischen Wendepunkt des Kindes und die Befreiung von der Trauer. 31 „Gegen seinen Willen musste er feststellen, dass die Augen wieder ordentlich und klar zwischen den Lidern saßen.“ (Z. 65f.) [Z] [Zitat einbauen] 32 Der Junge erkennt plötzlich, dass er nicht an den traurigen Erinnerungen festhalten muss und sich an all das Positive erinnern sollte. (S13_A: 30-32)

Die Lehrkraft kritisiert solche Textstellen vermutlich vor allem aus stilistischen Gründen. Es fällt auf, dass sie weder in diesem Fall noch bei anderen Textstellen Formulierungshinweise gibt, wie die Schüler*innen vorgehen könnten, etwa durch den Verweis auf argumentative Sprachmuster. Es ist offenkundig, dass die Schüler*innen in solchen Fällen entweder nicht über adäquates sprachliches Handlungswissen verfügen oder nicht wissen, wie dieses im Einzelfall zur Anwendung gebracht werden soll.

Die bisherigen Ergebnisse können nun durch einen Blick auf den Bewertungsbogen ergänzt werden. Dieser ist mit „Klausur Nr. 1: Textanalyse“ überschrieben. Eine erste Auffälligkeit ist, dass hier andere Aspekte genannt werden als in der Aufgabenstellung, die die Analyse der Erzäh-

¹⁶¹ Gemäß der Analyse der Texthandlungstypen in den Schüler*innentexten gibt es auch solche behauptenden Passagen, die vorangehende Interpretationen zusammenfassen. Diese Passagen werden ebenfalls nicht kommentiert. Dass hier nicht weitere Belege bzw. Begründungen eingefordert werden, lässt erkennen, dass die Lehrkraft die Deutungen der Schüler*innen in ihrer Gesamtheit und internen Logik auffasst.

lerrolle besonders hervorhebt. Erneut wird deutlich, dass eine Arbeitsanweisung bezüglich der zu leistenden Aufgabe nicht konkret wird. Offenbar wird erwartet, dass die Schüler*innen Kenntnis von den mit dem Operator „interpretieren“ verlangten Verstehens- und Darstellungserfordernissen haben.

Abbildung 2: Bewertungsbogens für S15

Kriterium	15,14,13	12,11,10	9,8,7	6,5,4	3,2,1	0	Anmerkungen
Einleitung (wichtige Fakten) mit Basissatz		×					Hauptthema: Kommunikationsprobleme
Inhaltlich logisch wiedergeben						×	Wo ist die Textwiedergabe?
Zeitlichkeit, Schauplatz, Personenkonstellation beleuchtet			×				Schauplatz genauer beleuchten, alle Subjekte
Verhalten der Personen begründet, Gefühle und Gedanken berücksichtigt		×					Zusätzlich vorläufig betrachten Immer begründen und angegebener Stelle konkret belegen
sprachliche Besonderheiten erkannt und analysiert				×			Da du dem Textverlauf folgst, schmelze einzelnen Textwiedergabe Sprache + stilistische Mittel untergeordnet analysieren – es gibt nie mehr hier im Text
Gliederung und inhaltliche Logik des Aufbaus		×					Da diese Geschichte bleibt es nicht aus, nach Paragraphen zu gliedern wie z.B. die 1. und 2. das Rugbyspiel
Abschließende Darstellung der relevanten Zusammenhänge				×			Interpretationsergebnisse zusammenfassen, konkretisieren
Sprache (R, Z, Gr, Sb, A/Si)			×				Schreibe vollständige Sätze: Subjekt, Verb, Objekt
Form (z.B. Aufbau, Absätze, Lesbarkeit)		×					Mache sinngebende Absätze.

Handschriftliche Notizen: Hauptthema: Kommunikationsprobleme - Wo ist die Textwiedergabe? - Schauplatze genauer beleuchten, alle beleuchten, Zeitlichkeit vollständig betrachten - Immer begründen und an gegebener Stelle konkret belegen. Da du dem Textverlauf folgst, ähnelst deine Interpretation manchmal eher einer erweiterten Textwiedergabe. - Sprache + stilistische Mittel untersuchen + analysieren, es gibt viel mehr hier im Text - Bei dieser Geschichte bietet es sich an, nach Aspekten zu gliedern, wie z. B. der fette Junge, das Rugbyspiel. - Interpretationsergebnisse zusammenfassen, konkretisieren - Schreibe vollständige Sätze: Subjekt, Verb, Objekt. - Make sinngebende Absätze.

Bei aller Individualität, die die Lehrkraft den Deutungen ihrer Schüler*innen zugesteht, wird über den Bogen erkennbar, dass es ihr darauf ankommt, dass verschiedene Analyse- und Interpretationshin-sichten umfassend eingebunden werden. Dass der Aufsatz eine argu-mentative Grundausrichtung haben soll, ist zunächst anhand der in der ersten Spalte aufgelisteten Kriterien nicht erkennbar, vielmehr geht es bei der Textexplikation eben um die Darstellung des Verstehens. Aller-dings fordert die Lehrkraft in der Rückmeldung zum vierten Aspekt „Verhalten der Personen begründet“: „**Immer begründen und an gege-bener Stelle konkret belegen**“. Sieht man einmal davon ab, dass die Be-gründung von Interpretationsaussagen ein weiteres und anders gefass-tes Erfordernis ist als die Begründung von Figurenhandeln, wird der Argumentation nun doch wieder ein gewisser Stellenwert zugeschrie-ben. Man kommt nicht umhin auch an dieser Stelle festzustellen, dass das Format des Interpretationsaufsatzes mit verschiedenen Anforderun-gen versehen wird: erstens der Darstellung eines Verstehens (worauf auch der Operator „analysieren“ verweist) und zweitens mit einem kommunikativen und argumentativen Auftrag, der jedoch nicht weiter profiliert wird.

In Bezug auf den Umgang mit „sprachlichen Mitteln“ wird in diesem Bogen das bekannte Muster, wonach sprachliche Auffälligkeiten in die Interpretation einbezogen werden sollen, reproduziert. In dem hier zi-tierten Bogen allerdings geht die Lehrkraft nicht auf diesen Aspekt ein (auch die Wortwahl in der ersten Spalte tut dies nicht). Ebenso wird das Erfordernis der Interpretation bei S13 nicht ausdrücklich formuliert. Bei S12 und S14 fehlen entsprechende Kommentare gänzlich. Nur bei S11 taucht ein entsprechender Kommentar auf.

Abbildung 3: Auszug aus Bewertungsbogens für S11

sprachl. Besonderheiten erkannt und analysiert		×					e. T. erkannt, aber einen Teil in einem Absatz „hingeklatscht“, ohne zu interpretieren → Füge sie sinnvoll in deine Interpretation an passender Stelle ein.
--	--	---	--	--	--	--	---

Handschriftliche Notiz: z. T. erkannt, aber einen Teil in einem Absatz „hingeklatscht“, ohne zu interpretieren → Füge sie sinnvoll in deine Interpretation an passender Stelle ein.

Unter den Bewertungsaspekten finden sich auch solche zum Textaufbau. Diese haben ihre Berechtigung (Textabschnitte, abschließende Zusammenfassung, inhaltliche Gliederung) und lassen auch erkennen, dass die stereotype Orientierung am Textverlauf, die die Schüler*innentexte prägt, nicht einem Erfordernis der Lehrkraft entspricht; zugleich zeigen sie eben auch den fehlenden Gestaltungsauftrag.

Auf drei weitere Punkte ist einzugehen:

Beim Aufsatz von S15 weist L8 die Verwechslung von Autor*in und Erzähler zurück. Dies ist insofern bemerkenswert, als sie im Interview den*die Autor*in selbst als Bezugsgröße anführt (vgl. Abschnitt 6.6.2.9). Weiterhin scheint auch diese Lehrerin klare Normvorstellungen bezüglich der Aufbaumuster von Interpretationstexten zu haben. In einem Fall geht sie kritisch auf die Inhaltsangabe einer Schülerin ein und schreibt: „Dies ähnelt einer Inhaltsangabe mit Einteilung in Abschnitte. -> Schreibe entweder eine Inhaltsangabe oder bestücke die Abschnitte schon mit einem Analysepunkt.“ (S14_A: 11) Welche Quelle diese Vorstellungen haben bzw. worauf sie sachlich beruhen, wird nicht klar. Einmal mehr wird an dieser Stelle deutlich, dass die Schüler*innen mit Aufbaumustern konfrontiert werden, ohne dass sich diese aus einer zu leistenden kommunikativen oder Darstellungsaufgabe herleiten ließen und die Schüler*innen bezüglich des Textaufbaus zu einer eigenständigen Textgestaltung angehalten würden. Dass die Aufsätze im Übergang von Einleitung zum Hauptteil Variationen aufweisen, ändert hieran nichts.

Schließlich weist sie die ausdrücklich formulierte Relativierung eines Schülers zurück mit der Begründung: „Es ist deine Interpretation“ (S15_A: 48). Hierin ist erstens erneut zu erkennen, dass Interpretationen für die Lehrkraft personenbezogen sind. Zweitens wird auch an dieser Stelle eine Tendenz zur Reglementierung deutlich, die sich wohl aus Vorstellungen von Textnormen speist, nicht aber aus der Aufgabenstellung abgeleitet werden kann.

6.6.2.9 Untersuchungsfrage 9: Zusammenhänge mit den Interviewaussagen von L8

Die Überlegungen von L8 zur Rezeption von Literatur zeigen ein klares Profil, indem sie

- die Literaturrezeption nicht deutlich von der Produktion literaturthematisierender Texte unterscheidet,
- einerseits die Relevanz eines methodischen Vorgehens betont und im Zuge dessen auf der Sachebene sprachlichen Agierens die Analyse sprachlicher Mittel fokussiert,
- andererseits auch die Auseinandersetzung mit den in literarischen Texten thematisierten Inhalten zum Ziel hat und die Übertragung ihrer Inhalte auf die Alltagswelt der Schüler*innen und ihren Verstehenshorizont anstrebt,
- zugleich aber besonders auffällig vor allem in Metaphern spricht, sodass sie die Verstehensoperationen, die die Schüler*innen vollziehen sollen, auf der Sachebene nur ansatzweise zum Ausdruck bringt.

Dieses Bild wiederholt sich im Grunde bei ihren Schüler*innen, die an der Literaturrezeption besonders die Auseinandersetzung mit Figuren, ihren Motiven und Konflikten schätzen (so bei S11, S12, S13 und S14). Erkennbar ist, bezieht man an dieser Stelle die Ergebnisse zur fünften Untersuchungsfrage ein, eine hohe subjektive Involviertheit der Schüler*innen: Was die Lehrkraft sich wünscht, gelingt ihr durchaus, ihre Lernenden erfahren literarische Texte als bedeutsam. Eine entsprechende „Reflexion“ (L8: 50) der Inhalte gelingt auch in den Interpretationstexten der Schüler*innen (vgl. Abschnitt 6.6.2.7), die eigene Deutungen entwickeln und im Schlussteil ihrer Aufsätze auch einen erkennbaren Lebensweltbezug herstellen. Die Aufsätze machen dabei, sieht man einmal von der Einhaltung von Aufbaumustern ab, durchaus einen authentischen Eindruck.

Doch gilt für die Schüler*innen eben auch, dass sie relevante Verstehensschritte kaum benennen können und hier einige Unsicherheit erfahren, die besonders von S11 auf den Punkt gebracht wird (vgl. S11: 50). Auffallend ist ebenfalls der hohe Anteil an Metaphern, die die interviewten Schüler*innen verwenden. Diese sind teilweise deckungsgleich mit den von L8 verwendeten Sprachbildern:

- „Der Text als Baukasten“ (S14)
- „Der Text als das Uneigentliche“ (S14)
- „Der Text als Vordergrund“ (S11, S12)
- „Der Text als noch unbekannter Wissensbereich“ (S11, S13)
- „Der Text als Oberfläche“ (S13)

Interessant ist so, welche abweichenden Sprachbilder die Schüler*innen verwenden, die eben genau ihre Verunsicherung anzuzeigen scheinen:

- „Verstehen als Einfall“ (S11)
- „Der Text als das, was sich entzieht“ (S11, S12, S13, S14, S15)

Darüber hinaus spiegelt das Sprachbild der Textes als „Behälter“ auch den auf die Inhalte bezogenen Zugang zu literarischen Texten. Es kommt bei S11, S12 und S14 vor. Schließlich sei das Sprachbild „Der Text als Wissens- und Erkenntnisquelle“ benannt, das nur bei S15 vorkommt und ihre ganz besondere Involviertheit in literarische Texte offenlegt.

In einem Punkt allerdings gelingen die Vermittlungsbestrebungen der Lehrkraft nicht, denn in den Interviews ist nur bei S13 eine Bezugnahme auf „Stilmittel“ zu erkennen. Die Analyse wird von diesem Schüler sowie von S11 benannt. Worauf dies zurückzuführen ist, darüber kann letztlich nur spekuliert werden. Auch im Interview mit L8 finden die Kategorien „Stilmittel’/sprachliche Auffälligkeiten“ insgesamt nur dreimal Erwähnung (vgl. L8: 28, 30, 46). Von „analysieren“ bzw. „Analyse“ wird insgesamt ebenfalls nur dreimal gesprochen (vgl. L8: 44, 52, 54), zweimal im Zusammenhang mit den im Aufsatz zur Darstellung zu bringenden Verstehensoperationen (vgl. L8: 44, 54). So ist zwar eine Fokussierung zu erkennen, ein Eindruck, der möglicherweise jedoch dadurch entsteht, dass L8 andere Verstehensoperationen nicht ausdifferenziert. Vielleicht spielt die Analyse von „Stilmitteln“ im Unterricht von L8 insgesamt doch weniger eine Rolle als dies auf der Grundlage der Auswertung des Interviews zunächst anzunehmen war.

Auch bei der zweiten Untersuchungsfrage können Zusammenhänge zwischen den Aussagen der Lehrerin und denen ihrer Schüler*innen erkannt werden. L8 thematisiert Geltung nicht ausdrücklich, bringt jedoch verschiedene Positionen zum Ausdruck, die kaum miteinander vereinbar sind: Auf der einen Seite stehen die Absichten des Textes bzw.

der Autor*innen (vgl. L8: 24), die die Eindeutigkeit des zu Interpretierenden suggerieren, auf der anderen Seite steht das Erfordernis, Interpretationsthesen zu prüfen und „Eigenes“ einzubeziehen. Die Geltung von Interpretationsaussagen bewegt sich damit zwischen Individuum und Text – was durchaus einschlägigen hermeneutischen bzw. rezeptionsästhetischen Positionen entspricht – zugleich wird dieses Gefüge aber durch die Vorstellung gesprengt, dass das zu Verstehende dem von den Autor*innen Beabsichtigten entsprechen müsse. Operationen des Verstehens werden von der Lehrkraft nicht thematisiert.

Die soeben beschriebene Dichotomie zwischen der Offenheit der Interpretation einerseits und ihrer Geschlossenheit andererseits lässt sich nun bei zwei der Schüler*innen, S14 und S15, wiederfinden, deren Vorstellungen bezüglich der Geltungsfrage zwischen den Polen der Offenheit (Interpretation ist etwas Persönliches und Individuelles, vgl. S14: 24; S15: 18) und Geschlossenheit (die*der Autor*in kenne die richtige Interpretation, vgl. S14: 2; S15: 32) stehen. Beide Schüler*innen benennen die Argumentation für Deutungen als relevante Operation, bringen dieses Erfordernis jedoch so ein, dass der Eindruck entsteht, dass sie die Funktion von Argumenten in einem Diskurs nicht kennen. Eine solche Funktion wird dann von S11 benannt, die davon spricht, dass Interpretationsaussagen intersubjektiv vermittelbar sein müssen (vgl. S11: 38), sie wiederum bringt keine Operationen ein, mittels derer die intersubjektive Gültigkeit hergestellt werden könnte. Bei S12 und S13 nehmen Überlegungen zur Geltung von Interpretationsaussagen keinen markanten Raum ein.

Entsprechend der bisherigen Befunde unterscheiden die Schüler*innen wie ihre Lehrkraft nicht zwischen Rezeptionsprozessen und dem Schreiben über literarische Texte. Weder für das Gespräch noch für den Interpretationsaufsatz sind Vorstellungen eines interpretatorischen Handelns zu erkennen, stattdessen stellen sie die heuristische Funktion des Gesprächs in den Vordergrund bzw. thematisieren in Bezug auf den Aufsatz vor allem Rezeptionsstrategien. Interessant ist, dass die Schüler*innen dieser Gruppe mit Ausnahme von S13 die Unterrichtsgespräche ergebnisgeschlossen wahrnehmen. Tatsächlich mag dies an deren heuristischer Ausrichtung liegen, wonach es dann darum ginge, Deutungen zu entwickeln, nicht aber zu diskutieren. Als mögliche Erklärung für diesen Befund bieten sich auf der Datengrundlage aber noch zwei weitere Überlegungen an: Die Schüler*innen erleben die Unter-

richtsgespräche auf ein bestimmtes Ergebnis fokussiert, weil ihnen erstens keine Geltungskriterien bekannt sind und sie zweitens dazu neigen, die Subjektseite des Verstehens gegenüber dem Text zu verabsolutieren.

Die Bewertungskriterien, die die Lehrkraft für den Interpretationsaufsatz in Anschlag bringt, und ihr Kommentar- und Korrekturverhalten lassen sich hier einfügen: Es zeigt sich, dass sie für die Deutungen ihrer Schüler*innen offen ist. Deutlich wird auch der unklare Status der „Stilmittelanalyse“, die laut Bewertungsbogen vorgenommen werden soll, eingefordert wird der Bezug zur Interpretation aber nur bei einer Schülerin (vgl. S11). Bei anderen fehlt ein entsprechender Kommentar in den Bewertungsbögen gänzlich (vgl. S12, S14) oder die Anmerkungen von L8 reduzieren den Umgang mit „Stilmitteln“ auf ihr Auffinden bzw. auf ihre Benennung (vgl. S13, S15). Die Lehrkraft bringt damit die „Analyse sprachlicher Mittel“ irgendwie in Anschlag, unterlässt jedoch die konsequente weiterführende Thematisierung. Möglicherweise ist dies Spiegel ihres eigenen inneren Widerstreits in Bezug auf „Stilmittel“ (vgl. L8: 8)¹⁶² und mag erklären, weshalb die „Stilmittelanalyse“ für die Schüler*innen dieser Gruppe eine untergeordnete Rolle spielt. Erkennbar ist anhand des Korrekturverhaltens der Lehrkraft letztlich auch, dass das Schreibformat des Interpretationsaufsatzes in seiner inhaltlichen, funktionalen oder kommunikativen Ausrichtung unterbestimmt bleibt: Verlangt wird die Darstellung eines Textverstehens und, folgt man dem Operator „analysieren“, sogar die seiner Generierung, doch es soll auch argumentiert werden. Das Erfordernis der Argumentation ist jedoch nicht in der Weise klar artikuliert und akzentuiert, dass dem Schreibformat den Vorstellungen der Lehrkraft zufolge ein argumentativer Charakter zugeschrieben werden könnte. Implizit äußern sich hier aber durchaus Vorstellungen, die die Geltung von Interpretationsaussagen betreffen. Zugleich mag hierin eine Ursache dafür liegen, dass die Schüler*innen bis auf S11 Geltungsfragen nur ansatzweise thematisieren.

¹⁶² Es sei an ihre Aussage im Interview erinnert: „[...] sondern dass sie auch in die Tiefe gehen ohne zu denken, dass sie wirklich jeden Text zerstückeln müssen, bevor sie ihn überhaupt interpretieren. Das finde ich so die Schwierigkeit, das den Schülern zu übermitteln. Ja, dass man eben einen Text einerseits auseinander nehmen muss und vielleicht die Intention des Autors gar nicht die war, dass er den Text nicht dafür geschrieben hat, damit dann Schüler ihn auseinander nehmen.“ (L8: 8)

6.6.2.10 Zusammenfassung

In Abschnitt 6.6.2.1 habe ich die Schülergruppe als „Gruppe der verpassten Chance“ bezeichnet. Im Ergebnis ist ein bemerkenswerter Befund zu konstatieren: Die Schüler*innen setzen sich kaum mit interpretationsmethodischen Fragestellungen oder mit Geltungsansprüchen auseinander. Die entsprechenden Erfordernisse bleiben auch auf Seiten der Lehrkraft unexpliziert oder werden eher unaufdringlich oder nicht konsequent vorgetragen. So entsteht einerseits der positiv zu bewertende Befund einer hohen subjektiven Involviertheit der Schüler*innen: Sie rezipieren Literatur mit Blick auf eine relevante lebensweltliche Einsicht. Weder Kontexte (vgl. Gruppe L6) noch „Stilmittelanalysen“ (vgl. Gruppe L3) drängen sich in den Vordergrund ihres Verstehens. Mit Blick auf die Kompetenzorientierung sind die Schüler*innen dieser Gruppe allerdings nur wenig angeleitet: Was sie warum und wie tun, bleibt ihnen sowohl bei der Textrezeption als auch bei der Textproduktion eher im Unklaren. Dabei böte das von ihnen eingebrachte literarische Interesse, das im Vergleich zu den beiden anderen Lerngruppen eine besondere Ausgangssituation darstellt, eine große Chance, es mit entsprechenden Kompetenzen zu verbinden und auszubauen. In diesem Sinne kann hier tatsächlich von einer „verpassten Chance“ gesprochen werden.

7 Zusammenfassung und Bewertung der Befunde

7.1 Rückblick auf das Vorhaben und das methodische Vorgehen

Folgende Forschungsfragen waren der Ausgangspunkt meiner Arbeit:

- (1) Welche Konzepte hegen Lehrkräfte und ihre Schüler*innen in Bezug auf „Interpretation“ bzw. den Operator „interpretieren“?
- (2) Inwiefern lassen sich Übereinstimmungen oder ursächliche Zusammenhänge zwischen den Konzeptausprägungen der Proband*innen und dem Anforderungsprofil konkreter Interpretationsaufsätze erkennen?
- (3) In welchem Ausmaß spiegeln möglicherweise ermittelbare Unklarheiten oder Widersprüche in diesen Konzeptausprägungen ebensolche im fachdidaktischen Diskurs über Interpretation?

Zur Klärung der Forschungsfragen habe ich mich eines qualitativen Forschungsdesigns bedient, dessen Grundlage die Triangulation verschiedener Daten war: Lehrmittel, Begleitmaterialien für Lehrkräfte, Interviews mit Lehrkräften und ihren Schüler*innen, Interpretationsaufsätze einschließlich ihrer Korrektur und Bewertung. Zu ihrer Auswertung kam das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse zur Anwendung (vgl. Kuckartz 2012, Mayring 2015), das durch quantifizierende Übersichten der ermittelten Kategorien unterstützt wurde, letztlich jedoch in umfangreiche individual- bzw. gruppenbezogene Fallanalysen mündete. Deren Ziel war es, die auf die Interpretation bezogenen Konzeptausprägungen und innerhalb dieser mögliche überindividuelle Dynamiken zu erfassen. Die vergleichende Perspektive auf die verschiedenen Daten wurde durch deduktiv gewonnene, einheitliche Oberkategorien ermöglicht. Das induktiv entstandene, umfangreiche Kategoriengefüge ist Ergebnis des methodischen Vorgehens, das zunächst die Konzeptausprägungen der einzelnen Proband*innen in den Blick nahm, um erst anschließend eine vergleichende Perspektive zu entwickeln.

Unter dem Begriff „Interpretationskonzept“ verstehe ich eine Kombination aus domänenspezifischem Fachwissen und Überzeugungen (vgl. Abschnitt 3.3.1). Obgleich Interpretation ein Gegenstand fachlichen Wissens ist, soll so den (möglicherweise impliziten) Wertungen der Proband*innen gegenüber dem Gegenstand Rechnung getragen wer-

den, die ihm über den semantischen Sinn hinaus auch einen subjektiven und funktionalen Sinn zuschreiben (vgl. ebd.).

Zu bedenken ist weiterhin, dass Konzeptausprägungen im Bereich der Interpretation Ergebnis langjähriger Lern- bzw. Lehrerfahrungen sind, die in einem bestimmten institutionellen Rahmen erworben wurden. Es war ein Anliegen meiner Forschung, diesen institutionellen Rahmen über die Analyse von Bildungsstandards hinaus einzubinden, indem Lehrmittel berücksichtigt und in Leistungssituationen entstandene Interpretationsaufsätze einbezogen wurden.

Gemäß den theoretischen Überlegungen in Kapitel 1 habe ich die auf die einzelnen Daten bezogenen Untersuchungsfragen im Sinne der Prozess- und Handlungsdimension der Interpretation ausdifferenziert. Während die Oberkategorien zur Beschreibung der Daten deduktiv aus den theoretischen Vorüberlegungen ermittelt wurden, sind sämtliche Unterkategorien ein Ergebnis der qualitativen Inhaltsanalyse. Sie sind daher die zentrale Grundlage, um das Verstehen der Proband*innen subjektiv und übersubjektiv zu erfassen. Im Umkehrschluss bedeutet dies: Für nicht aufgeführte Kategorien hat sich im Datenmaterial keine Evidenz ergeben.

Meine Forschungsfragen treffen sich in dem Interesse, über Konzeptausprägungen einen Einblick in die Dynamik von Lehr- und Lernprozessen zu erhalten und hieraus mögliche didaktische Schlussfolgerungen zu formulieren (vgl. Kapitel 8).

Die Zusammenfassung der Ergebnisse der Inhaltsanalyse und ihre weiterführende Einordnung orientieren sich an der Logik der Forschungs- und Untersuchungsfragen. Zunächst folgt eine thesenhafte Zusammenstellung meiner Ergebnisse (vgl. Abschnitt 7.2). Hieran schließt die systematisierende Zusammenführung der Teilergebnisse an. In diesem Sinne ist in einem zweiten Schritt die Konzeptionalisierung der Prozessdimension in den einzelnen Daten Thema (vgl. Abschnitt 7.3). Es folgt die Darstellung der Ergebnisse zur Handlungsdimension, bei der auch das Korrekturverhalten der Lehrkräfte einbezogen wird (vgl. Abschnitt 7.4). Zur Beantwortung der zweiten und dritten Forschungsfrage geht es in einem vierten Schritt um die Einordnung der Schreibpraxis, Interpretationsaufsätze zu verfassen, sowie um die Bezugnahme der Ergebnisse auf den fachdidaktischen Diskurs (vgl. Abschnitt 7.5).

7.2 Thesenhafte Zusammenstellung der Ergebnisse

7.2.1 Zu Forschungsfrage (1)

Sowohl die Interpretationsprozesse als auch das interpretatorische Handeln unterliegen in den Konzeptionalisierungen der Proband*innen einer erheblichen Reduktion. Eine konzeptionelle Trennung zwischen beiden Dimensionen der Interpretation ist nicht erkennbar. Dies gilt in gleicher Weise für die untersuchten Lehrmittel.

Ergebnisse zur Prozessdimension der Interpretation:

- Die Aussagen der Proband*innen wie auch die Ergebnisse der Lehrmittelanalyse lassen eine weitreichende Reduktion der Prozessdimension erkennen, insofern nur wenige Strategien des Textverstehens benannt werden. Sehr deutlich tritt zutage, dass die Lehrkräfte hierbei in ihren Auffassungen sowie in deren Explizitheitsgraden erheblich differieren. Die Schüler*innen lassen – auch dies ist besonders zu betonen – eine markante Orientierung an ihren Lehrkräften erkennen: Lehrende und Lernende bilden Interpret*innengemeinschaften. Bei allen feststellbaren Unterschieden auch unter den Lernenden tritt der Befund, dass sich innerhalb der Lerngruppen je eigene Interpretationsregeln etablieren, deutlich hervor.
- Besonders signifikant ist das Ergebnis, dass die Proband*innen die Rolle des Lesenden, seines Wissens und seiner Wertungen für die Konstitution von Textsinn nahezu nicht bedenken. Auch in den untersuchten Lehrmitteln wird dieser Aspekt nicht adressiert. Im Lichte der in Kapitel 1 ermittelten Begriffsbestimmung der Interpretation ist dieses Ergebnis problematisch.
- Der Befund wird insbesondere deshalb bedeutsam, weil die um zentrale Verstehensmomente reduzierte Auffassung der Lehrkräfte einen Einfluss auf die Steuerung von Lehr- und Lernprozessen hat. Dass ein solcher Einfluss besteht, kann anhand meiner Daten mit Bezug auf das Korrekturverhalten der Lehrkräfte nachgewiesen werden.

Ergebnisse zur Handlungsdimension der Interpretation:

- Kriterien der Geltung werden in den Lehrmitteln nicht ausdifferenziert, insofern die Handlungsebene der Interpretation nicht auf der Metaebene thematisiert wird. Auch zeigen die Proband*innen zu diesem Thema keine einheitlichen Vorstellungen. Ihren Überlegungen gelingt es nicht, die Fragestellung unter Klärung des Verhältnisses von Autor*in, Text und Leser*in zu beantworten. Sie beziehen sich entweder auf einen dieser Pole oder aber bringen alle eher diffus in ihre Überlegungen ein. Argumentation für eine These wird nur von einigen Lehrkräften und Schüler*innen als relevante Operation des Handelns angeführt, obgleich es diese ist, die zwischen dem Subjekt und dem Objekt des Lesens vermitteln könnte. Dieser Befund betrifft einen zentralen Aspekt der Interpretation und ist daher ebenfalls hervorzuheben und als besonders problematisch einzuschätzen.
- Insgesamt lassen die Handlungsformen und die Operatoren des Handelns sowie die ermittelten Handlungsschemata erkennen, dass das interpretatorische Handeln auf behauptende und texterklärende Äußerungen, bezogen auf das Interpretandum, konzentriert wird. Diese Auffassung ist hauptsächlich implizit zu erkennen. Expressive, epistemische, evaluative oder ästhetische Interpretationsakte treten hingegen deutlich zurück.
- Nur wenige Proband*innen gehen auf kommunikative Aspekte der Interpretation ein, hingegen wird die heuristische Qualität sowohl des Aufsatzes als auch des Gesprächs über Literatur in den Vordergrund gestellt. In diesem Befund spiegelt sich eine lange Tradition deutschdidaktischen Nachdenkens.
- Trotz des gemeinsamen Fokus' auf behauptende und texterklärende Handlungsmuster offenbart insbesondere das Korrekturverhalten der Lehrkräfte signifikante Unterschiede im Verständnis der Schreibform Interpretationsaufsatz. Erneut liegt ein besonders triftiges Ergebnis vor. Auch dieser Befund ist als problematisch einzustufen, weil er deutlich macht, dass die Schreibform nicht hinreichend profiliert ist. Zugleich ist festzuhalten: Die Unterschiede im Korrekturverhalten sind auf den traditionellen Umgang mit der Textsorte zurückzuführen und kaum der einzelnen Lehrkraft anzulasten.
- Weiterhin zeigt sich, dass unter den texterklärenden Handlungsschemata vor allem solche zu finden sind, die sich der Darstellung

eines Textverstehens widmen, und weniger solche, die argumentative Muster umsetzen. Somit ist ein weiteres Ergebnis benannt, das weitreichende didaktische Implikationen hat.

- Ein einheitliches Bild ergibt sich auch im Bereich der Verweisungsmodi. Unabhängig von der Äußerungssituation (Interview oder Aufsatz) dominiert die Vereindeutigung von Interpretation. Dieses Ergebnis ist ebenfalls von besonderer Relevanz und zugleich als problematisch einzustufen, weil der Umgang mit Literatur zu sehr auf das Erreichen von festen, erlernbaren Größen reduziert ist.

7.2.2 Zu Forschungsfrage (2)

Bezüglich der zweiten Forschungsfrage kann konstatiert werden, dass der Interpretationsaufsatz als Leistungsformat für die schulische Literaturinterpretation eine wesentliche Rolle spielt, jedoch nicht in einer ursächlichen Weise. Vielmehr ist die Reduktion der beiden Dimensionen der Interpretation dem schulischen Diskurs zum Umgang mit Literatur insgesamt inhärent. Auch das Schreibformat des Aufsatzes selbst lässt eine solche Reduktion erkennen. Dennoch geht von den Aufsätzen eine markante Steuerung des Nachdenkens über Lernprozesse aus, insofern vielfach solche Operationen des Interpretierens als relevant thematisiert werden, die im Aufsatz zur Darstellung kommen sollen.

7.2.3 Zu Forschungsfrage (3)

Die Reduktion der Konzeptionalisierungen stellt ein systemisches Problem dar, das nicht in der Verantwortung der Lehrkräfte liegt. Diese agieren vor dem Hintergrund von institutionellen Rahmenbedingungen, die ihnen sowohl eine fachliche als auch eine fachdidaktische Orientierung im Feld der Interpretation erschweren. Letztlich müssen sie verschiedenen, auch konfligierenden Ansprüchen gerecht werden. Gleichwohl entfalten Lehrkräfte in dem Rahmen, in dem sie sich bewegen, eine hohe Wirksamkeit: Sie bilden mit ihren Schüler*innen Interpretationsgemeinschaften, die jeweils eigene Schwerpunktsetzungen erkennen lassen, womit eines der relevantesten Ergebnisse meiner Arbeit erneut formuliert ist.

7.3 Konzeptionalisierung der Prozessdimension der Interpretation

In allen untersuchten Daten lässt sich gegenüber den theoretischen Ausführungen in Kapitel 1 meiner Arbeit eine erhebliche Reduktion des Prozessverständnisses der Interpretation erkennen. Ein zentrales Ergebnis der Auseinandersetzung mit verschiedenen literaturdidaktischen Positionen war dort, dass Interpretation eine besondere Form des Verstehens ist, als ein Verstehen aber neben kognitiven notwendig auch auf emotionale und imaginative Prozesse sowie ästhetische Erfahrungen angewiesen ist (vgl. Abschnitt 1.2.2). Folgende Merkmale eines interpretierenden Verstehens wurden dort zusammengetragen:

- Ausbildung eines Situationsmodells durch die Integration von textseitigen Informationen und Wissensbezügen auf Seiten der Leser*innen
- Distanznahme zum literarischen Text durch einen methodisch gesteuerten Prozess
- Umgang mit Mehrdeutigkeit und Symbolverstehen
- Intersubjektivität, insbesondere durch den Vollzug im Gespräch

Betont werden muss allerdings, dass eine solche Auflistung weder eine gesicherte Definition noch eine Art Status quo der Forschung darstellt. Bedingt ist dies nicht nur durch die Vielzahl fachdidaktischer Positionen, die einzelne Aspekte der Interpretation thematisieren bzw. die Etablierung weiterer Begrifflichkeiten anstreben (literarisches Lernen, vgl. Spinner 2006; poetische Rezeptionskompetenz, vgl. Abraham 2008, Abraham 2010), sondern auch durch den komplexen literaturtheoretischen Diskurs. Letztlich müssten sich sowohl die Literaturwissenschaft als auch die Literaturdidaktik verstärkt einer für didaktische Zwecke und schulische Vermittlungsprozesse modellierten Begriffsbestimmung der Interpretation widmen.

Die untersuchten Lernaufgaben adressieren kognitive Prozesse des Verstehens mit dem Ziel, dass Schüler*innen den propositionalen Gehalt literarischer Text ermitteln (vgl. Abschnitt 4.3.2). Die in die Aufgabenstellungen einbezogenen Methoden fokussieren entweder Aspekte der Textanalyse oder der Kontextualisierung literarischer Texte. Entsprechend hoch ist das Vorkommen der Kategorien „Artefaktwissen“ und „Sachwissen“. „Alltagswissen“ und „Sinnwissen“ spielen in den Aufga-

bensettings nur eine untergeordnete Rolle. Ihrer Aktivierung wird in didaktischen Begründungszusammenhängen wenig Relevanz gegeben. Unter den Lehrkräften zeigt wohl nur L2 eine Nähe zu Formulierungen und Vorstellungen, die im fachdidaktischen Diskurs oder in der Literaturtheorie bzw. in der kognitionspsychologischen Rezeptionsforschung diskutiert werden (vgl. Abschnitt 5.4.1). Besonders relevant ist dieses Ergebnis bezüglich der subjektseitigen Verstehensbedingungen. L2 und L9 sind die einzigen Lehrkräfte, die diesbezüglich Überlegungen anstellen. Bei den meisten anderen Lehrkräften tauchen vereinzelt Kategorien auf, die eine Nähe zu literaturtheoretischen oder kognitionspsychologischen Ansätzen erkennen lassen, letztlich ist jedoch keine Position hierin systematisch.

Insgesamt ist eine markante Orientierung an Unterrichtsmethoden zu erkennen. Ein allgemeiner Schwerpunkt liegt bei den textanalytischen Verfahren (mit Ausnahme von L6), die wiederum vor allem im Zusammenhang mit der „sprachlichen Analyse“ bzw. der „Analyse von Stilmitteln“ thematisiert werden. Aber auch andere Wissensbezüge kommen vor, besonders häufig die Kategorie „Figuren/Figurenkonstellation“. Der Fokus auf textanalytischen Methoden ist im Vergleich zu den Lehrwerken weniger eindeutig, insofern einzelne Lehrkräfte auch handlungs- und produktionsorientierte Methoden zur Textrezeption thematisieren. Weiterhin bedeutet ein entsprechender Schwerpunkt bei der Analyse nicht notwendig eine Fokussierung auf „Stilmittel“, da für manche Lehrkräfte auch andere Wissensbezüge relevant sind. L3 und L10 lassen hingegen eine solche Ergänzung vermissen, es ist aber nur L3, die ihr Analyseverständnis ausschließlich auf „Stilmittel“ oder „Redeanteile“ bezieht.

Demnach sind in den Konzeptionalisierungen der Lehrkräfte erhebliche Unterschiede zu erkennen. So nimmt L6 vor allem die Kontexte des Verstehens in den Blick. L4 legt großen Wert auf emotionale Verstehensprozesse, L5 und L8 möchten verschiedene Leser*innenperspektiven zur Geltung bringen. L1, L7 und L9 suchen die Auseinandersetzung mit Figuren und möchten Schüler*innen in ihre Lektüre involvieren. L1 und L9 betonen die Relevanz des Gesprächs über Literatur für das Verstehen, L2 die Bedeutung literarischen Wissens. Insbesondere in den zuletzt genannten Aspekten der Auseinandersetzung wird deutlich, dass viele Lehrkräfte den Umgang mit Literatur nicht auf Interpretation allein beziehen.

Weiterhin können trotz der Gemeinsamkeit einer Orientierung an Methoden unterschiedliche Explizitheitsgrade festgestellt werden. So ist bei einzelnen Proband*innen ein umfangreiches Spektrum an metaphorischer Redeweise zu erkennen, das unterschiedlich stark ausgeprägte Ergänzungen auf der Sachebene erfährt. Besonders tritt der metaphorische Sprachgebrauch bei L8 hervor, die über die „Stilmittelanalyse“ hinaus keine weiteren Textverstehensstrategien benennt und dieser zugleich kritisch gegenübersteht.

Eine weitere Gemeinsamkeit der Lehrkräfte ist, dass sie nicht reflektiert zwischen der Prozess- und der Handlungsdimension der Interpretation trennen. So verwenden sie die Operatoren „analysieren“, „interpretieren“ und „deuten“ gemäß der ihnen inhärenten Doppeldeutigkeit, auf die ich im Zusammenhang mit dem Interpretationsraum Schule eingegangen bin (vgl. Abschnitte 2.1 und 2.2).

Die Schüler*innengruppen lassen klar erkennbare gruppenbezogene Schwerpunkte erkennen, wobei die Parallelen zu den Auffassungen ihrer jeweiligen Lehrer*innen erstaunlich offenkundig sind.

Interpretation wird in der Schüler*innengruppe von L3 (vgl. Abschnitt 6.4.7.1) als ein methodisch steuerbarer Prozess aufgefasst. Dabei nimmt die „Analyse sprachlicher Mittel“ eine herausragende Rolle ein. Eine weitere von den Schüler*innen als zentral aufgefasste Rezeptionsstrategie ist die Ermittlung von Kernaussagen. Insgesamt unterscheiden die Lernenden dieser Gruppe nicht deutlich genug zwischen Analyse und Interpretation, was jedoch dringend geboten wäre, weil der Umgang mit „sprachlichen Mitteln“ allein nur sehr eingeschränkt zu Bedeutungszuschreibungen führen kann. Aus der Fokussierung der Analyse auf den Umgang mit „sprachlichen Mitteln“ ergibt sich, dass auch diese einer reduzierten Begriffsbildung unterliegt, weil sie nicht im Sinne der Herstellung textinterner Zusammenhänge aufgefasst wird. Bei einzelnen Lernenden ist sogar eine Reduktion von Interpretation auf eine Benennungspraxis feststellbar. Bezüglich des lesenden Subjekts lassen die Schüler*innen unterschiedliche Vorstellungen erkennen. S4 betont die Individualität von Deutungen und S1 unterscheidet zwischen einem schulischen und einem privaten Interpretationsbegriff. Insgesamt zeigen sich im Fokus auf die zu erfassende Autor*inabsicht und auf das Verstehen „sprachlicher Mittel“ eher Vorstellungen der Geschlossenheit der Interpretation. Die Lernenden dieser Gruppe verwenden hauptsächlich sachbezogene Sprache.

Im Vergleich der Lerngruppen sind die Unterschiede gravierend. Während die Schüler*innen von L3 einige Interpretationsstrategien benennen können, gilt das für die Schüler*innen von L6 kaum (vgl. Abschnitt 6.5.2.1). Für seine Lernenden konnte festgestellt werden, dass nur eine Schülerin, S8, ansatzweise ein operatives Interpretationsverständnis hat. Erkennbare Wissensbezüge sind Artefakt- und Epochenwissen, doch letztlich ist den Lernenden nicht klar, wie sie diese für das Verstehen literarischer Texte nutzen sollen. Diese Unklarheiten begründen womöglich auch den hohen Anteil an ihrer metaphorischer Sprache. In der Gruppe kehrt implizit die Unterscheidung zwischen schulischer und privater Lektüre wieder, insofern nur letztere (!) die Übernahme von Figurenperspektiven erlaube.

Die Schüler*innen von L8 (vgl. Abschnitt 6.6.2.1) bekunden ein auffallend hohes Interesse an der Rezeption lyrischer und epischer Texte. Je nach Präferenz lassen sie eher assoziative Zugänge erkennen (S12, S15) oder benennen die Auseinandersetzung mit Figuren (S11, S14). Es lässt sich aber nicht feststellen, dass die Konzeptionalisierungen des Interpretationsprozesses einer gezielten Schulung unterlag. Wie bei der Gruppe von L6 korreliert dieses Ergebnis mit dem festgestellten Metapherngebrauch der Schüler*innen. Im Vergleich zu den Lerngruppen von L3 und L6 ist aber nicht erkennbar, dass sie dem Gebrauch von Artefakt- oder Sachwissen eine zentrale Rolle für das Textverstehen zuschreiben.

Bei allen drei Lerngruppen ist ein markanter Zusammenhang zu den Präferenzen ihrer Lehrkräfte, über Literaturrezeption zu sprechen, zu erkennen. Während L3 „Stilmittel“ und die Analyse von „Redeanteilen“ fokussiert, geht L6 immer wieder auf die Relevanz von Kontextualisierungen ein. L8 spricht über Interpretation vor allem auf der metaphorischen Ebene. Auch sie benennt „Stilmittel“ als relevant, relativiert diese Auffassung aber zugleich als wenig adäquat. Hierin mag begründet sein, dass ihre Schüler*innen in Bezug auf die bewusste Steuerung von Interpretationsprozessen Unsicherheit artikulieren. Zugleich betont die Lehrkraft, wie wichtig es ihr ist, dass ihre Schüler*innen sich in die Rezeption involvieren, was der Grund dafür sein mag, dass ihre Schüler*innen eigene Rezeptionspräferenzen artikulieren.

Insgesamt zeigt sich die Tendenz zu einer reduzierten Konzeptionalisierung der Prozessdimension deutlich. Diese ist bereits in den untersuchten Lehrmitteln zu erkennen und damit als ein Phänomen zu identifizieren, das über die einzelne Lehrkraft hinausreicht. Von der Reduktion

sind besonders die subjektseitigen Voraussetzungen von Textverstehen betroffen und damit auch die Einsicht in die Relativität von Deutungen in Abhängigkeit vom jeweiligen Wissen der Leser*innen. Aber auch Aspekte, die der Intersubjektivität des interpretatorischen Vollzugs Rechnung tragen, sind kaum zu erkennen. Diese Befunde sind auch im Lichte der Kompetenzorientierung kritisch zu betrachten, weil die Lernenden im Ergebnis des Unterrichts nur wenig in die Lage versetzt werden, ihr Textverstehen gezielt zu steuern.

Eine ergänzende Überlegung, die den Metapherngebrauch der Proband*innen, insbesondere der Lehrkräfte, betrifft, sei an dieser Stelle angefügt. Man könnte nämlich argumentieren, dass hierin für Vermittlungsprozesse ein zentrales Problem besteht, weil Metaphern von den Schüler*innen gedeutet werden müssen, und dies umso mehr, als die Verwendung einzelner Sprachbilder keinesfalls einheitlich ist (vgl. Abschnitt 5.4.1.9). Dies ist sicher der Fall, aber m. E. nur dann ein schwerwiegendes Problem, wenn die Ergänzung durch sachbezogene Sprache fehlt. Grundsätzlich kann hierzu festgehalten werden, dass der Gebrauch von Metaphern in Bezug auf die Literaturinterpretation einen festen Bestandteil im Diskurs über Texte bildet, vielfach zeigen gerade sie den subjektiven Sinn der Interpretation an. Problematisch ist es hingegen, wenn fachsprachliche Formulierungen uneinheitlich verwendet werden. Dies kann im Bereich der Interpretationsprozesse für den Begriff der Analyse festgestellt werden, der für ein weites Spektrum – von einer Benennungspraxis bis hin zur weitreichenden Herstellung textinterner Zusammenhänge – Verwendung findet.

7.4 Konzeptionalisierung der Handlungsdimension der Interpretation

7.4.1 Zur Geltung von Interpretationsaussagen

Im Rahmen der theoretischen Überlegungen des ersten Kapitels konnte gezeigt werden, dass die Beschreibung der Interaktion von Text und Leser*in ein zentrales Anliegen verschiedener theoretischer Ansätze ist. Zunächst hat sich die Literaturtheorie im Verlauf des 20. Jahrhunderts in diese Richtung entwickelt. Einschlägige hermeneutische, rezeptionsästhetische und semiotische Ansätze wurden von Gadamer (1960), Iser (1976) und Eco (1987/ 2005) vorgelegt. Auch die neuere kognitionspsychologisch ausgerichtete Leseforschung hat in der Beschreibung der

Text-Leser*in-Interaktion eine zentrale Prämisse gefunden, Textverstehen zu beschreiben. U. a. wurde in diesem Zusammenhang das Konstruktions-Integrations-Modell von Kintsch (1994) rezipiert. Der für die Einordnung meiner empirischen Befunde relevante Diskussionsstrang hat sich weitgehend in die Richtung entwickelt, dass die Rede von einer „objektiven“ Deutung sinnvoll möglich ist, wenn man den Terminus „objektiv“ auf einen regelgeleiteten Diskurs bezieht. Der alleinige Bezug nur auf den*die Autor*in (z. B. Hirsch 1967), den Text (z. B. Barthes 1966) oder den*die Leser*in (z. B. Scheffer 1992) zur Legitimation einer Interpretation ist im Lichte dieser Überlegungen nicht mehr überzeugend.

Die in Kapitel 1 beschriebenen Ansätze zur Bestimmung des „Handlungsfeldes Literatur“ (Kepser/Abraham 2016) haben eine Gemeinsamkeit in der Auffassung, dass Sprachteilnehmer*innen an einem regelgeleiteten Diskurs partizipieren. Das Handlungsfeld selbst ist dadurch bestimmt, dass es über diesen Diskurs Prozesse der Individuation, Sozialisation und Enkulturation ermöglicht (vgl. ebd.). Im Diskurs werden verschiedene Handlungstypen der Interpretation vollzogen, für die je eigene Geltungsansprüche benannt werden können (vgl. Zabka 2005). Expressive Interpretationen sind ganz auf das Individuum bezogen und allein der Wahrhaftigkeit verpflichtet. Darüber hinaus gibt es Interpretationsformen, die auf intersubjektive Verständigung über Textdeutungen orientiert und daher in dem besagten „objektiven“ Sinn einer Textwahrheit verpflichtet sind, die argumentativ ermittelt werden kann, aber auch immer wieder offen für neue Deutungen sein muss. Dies sind behauptende, explanative und epistemische Interpretationen. Evaluative und künstlerisch-ästhetische Interpretation folgen festgesetzten Regeln und unterliegen den Kriterien Richtigkeit bzw. Stimmigkeit (vgl. ebd.). Die im Einzelnen getätigten Interpretationsaussagen unterscheiden sich im Weiteren im Umgang mit Mehrdeutigkeit, der durch argumentative Muster, aber auch durch die sprachliche Kennzeichnung des Verweisungsmodus' erkennbar wird (vgl. ebd.). Ein Blick auf die Rezeptionspraxis von Leser*innen zeigt, dass solche Diskurse bestehen und wesentlich von den Zielstellungen der Rezipient*innen sowie den institutionellen Kontexten abhängen (vgl. Graf 2004).

Innerhalb des Handlungsfeldes Literatur können vor allem durch institutionelle Rahmenbedingungen einzelne Handlungsräume der Literaturinterpretation ausgemacht werden. Literaturinterpretation in der Schule

ist ein solcher Interpretationsraum (vgl. Kapitel 2). Auch hier finden Prozesse der Individuation, Sozialisation und Enkulturation statt, die bestimmten Regeln unterliegen, wie der Orientierung des Lernens an zu erreichenden Standards, an zentralen bildungstheoretischen Begriffen wie dem Kompetenzbegriff und an Traditionen des Lehrens und Lernens, die in Kapitel 2 im Zusammenhang mit der Schreibform des Interpretationsaufsatzes thematisiert wurden.

Im Einzelnen lassen sich die Ergebnisse der Inhaltsanalyse zu diesen sehr komplexen Zusammenhängen wie folgt zusammenfassen:

Die Geltung von Interpretationsaussagen wird in den Lehrmitteln im Wesentlichen ausgespart. Dies hängt damit zusammen, dass die Handlungsebene der Interpretation nicht ausdrücklich Thema ist.

Die Aussagen der Lehrkräfte in den Interviews lassen erkennen, dass diese über Interpretation vor allem auf der Ebene der Prozesssteuerung nachdenken. Eine Metaebene wird auf das interpretierende Handeln noch weniger eingenommen als auf Interpretationsprozesse. Nur wenige Lehrkräfte sprechen ausdrücklich (und dann ausschließlich) über Texterklärung. Expressive, behauptende, erörternde, evaluative oder gar gestaltende Handlungstypen werden nicht explizit thematisiert und spiegeln sich in den Aussagen meist auch nicht implizit. Eine Ausnahme hiervon bildet der behauptende Handlungstyp der Interpretation, was dadurch bedingt ist, dass in den Interviews und Aufsätzen neben erklärenden Handlungsmustern sehr viele behauptende illokutive Akte vorkommen.

Die Schüler*innen von L3 nehmen Interpretation – inhaltlich – als stark normiert wahr. Auch sind bei ihnen allen Bezüge zum*r Autor*in literarischer Texte als den Garant*innen von Deutung zu erkennen. In Bezug auf die Prozessdimension der Interpretation konnte bereits festgestellt werden, dass ihnen eine Einsicht in die Subjektivität von Interpretationsprozessen fehlt. Interpretation konzeptionalisieren sie im Wesentlichen auf die Bezugsgrößen Autor*in und Text, eine Denkstruktur, die auch bei L3 festgestellt werden kann (vgl. Abschnitt 5.4.2.3). Dies ist vermutlich ein Grund dafür, dass sie die Geltungsfrage nicht stellen. Tatsächlich wird von einzelnen Lernenden dieser Gruppe das Argumentieren für Deutungen durchaus angeführt (S2, S3, S4 und S5). Sie beziehen das Erfordernis der Argumentation aber nicht auf eigene Deutungen, sondern stellen einen funktionalen Zusammenhang zur Stützung der Interpretationsergebnisse anderer her. Betrachtet man die In-

terpretationsaussagen der Lernenden im Interview zu *Faust I* und die Interpretationsaussagen, die in den Aufsätzen zu *Der goldne Topf* vorgebracht werden, besteht einige Evidenz dafür, dass der Unterricht einen klaren Interpretationsrahmen vorgibt, in dem das Verständnis der Texte festgelegt wird. Dies lässt die These zu, dass die Schüler*innen sowohl im Interview als auch in den Aufsätzen eine Art Werkwissen reproduzieren. Der literarische Text würde demnach im Unterricht „erschlossen“, um eine Überlegung Ulf Abrahams (vgl. Abraham 2010) aufzugreifen. Bei S1 und S4 lassen sich darüber hinaus ganz eigene Zugänge zu den von ihnen thematisierten Texten erkennen. Zu den in den Interviews und in den Aufsätzen formulierten Thesen kann außerdem angemerkt werden, dass es sich um Deutungsmuster handelt, die in zahlreichen publizierten Interpretationen und Interpretationshilfen Wiederholung gefunden haben. Einerseits zeigt sich hierin eine Problematik im Umgang mit Ganzschriften, andererseits lässt L3 in ihrem Korrekturverhalten nicht erkennen, dass sie diesem inhaltistischen Zugang zur Interpretation kritisch gegenüber steht, ganz im Gegenteil. Er führt dazu, dass die Schüler*innen Deutungen nicht in Frage stellen und nicht erfahren, was die Geltung von Interpretationsaussagen bedingen könnte.

Für die Lerngruppe von L6 schreibt sich bezüglich der Geltungsfrage eine Tendenz fort, die bereits im Zusammenhang mit der Konzeptionalisierung der Prozessdimension festgestellt werden konnte. Es ist deutlich, dass sie Unsicherheit in der Frage erleben, nach welchen Kriterien eine Interpretation Gültigkeit haben kann. So thematisieren alle Lernenden dieser Gruppe das Problem der Geltung von sich aus. Dabei sind verschiedene Bezugsgrößen erkennbar: die*der Autor*in (S6, S8, S9), der Lehrer (S8) oder das Formulieren von Argumenten (S8, S10), die jedoch von den Schüler*innen gleichzeitig in Frage gestellt werden. Welche Funktion beispielsweise Argumentation im Abgleich von literarischem Text und individueller Textwahrnehmung haben kann, bleibt den Lernenden unklar, was auch dadurch bedingt sein kann, dass sie weder den literarischen Text noch das lesende Subjekt als relevante Bezugsgrößen der Interpretation begreifen. Während bei L3 und ihren Schüler*innen der*die Autor*in und sein*ihr Text als solche Bezugsgrößen ausgemacht werden konnten, kann ein solcher Fixpunkt für die Gruppe von L6 und die Lehrkraft selbst nicht innerhalb der Trias Autor*in-Text-Leser*in benannt werden. Vielmehr lassen die Interpreta-

tionsaussagen der Lehrkraft in ihrem Interview wie auch die gestellte Leistungsaufgabe sowie die Korrekturen der Lehrkraft einen deutlichen Bezug zu gesellschaftlichen bzw. historischen oder literarhistorischen Kontexten erkennen. Diese Herangehensweise ist sicher nicht nur durch die gestellte Leistungsaufgabe einer Gedichtinterpretation bedingt, bei der im schulischen Kontext die Kontextualisierung üblich ist, sondern ein genuin eigener Zugang der Lehrkraft zur Literatur, was an den Äußerungen von L6 zu den von ihm privat gelesenen Romanen deutlich wird wie auch an den Aussagen der Schüler*innen zu Brussigs Roman *Am kürzeren Ende der Sonnenallee*. Diese werden mehrheitlich als Dokumente eines gesellschaftlichen oder historischen Zustandes thematisiert. L6 äußert im Interview in Bezug auf die Geltungsfrage widersprüchliche Vorstellungen, weil er Deutungen einerseits als subjektiv benennt, dann aber das Erfordernis objektiver Interpretation irgendwie auch akzeptiert, der man sich über den Einbezug historischer Kontexte nähern könne (vgl. Abschnitt 5.4.2.6). Die Schüler*innen von L6 nehmen Interpretation als vereindeutigbar wahr, was nicht nur an ihren Interpretationsaussagen, sondern auch an ihrem Sprachgebrauch deutlich wird. Neben den schon aufgezeigten Zusammenhängen (hohe Relevanz der Kontexte, kaum adäquate Vorstellungen zum Interpretationsprozess) kann wohl auch ein Zusammenhang zum Korrekturverhalten der Lehrkraft hergestellt werden, die eine Tendenz zeigt, gegen als falsch eingeschätzte Deutungen der Schüler*innen die eigene zu setzen.

Für die Schüler*innen von L8 ist Interpretation etwas Persönliches und Individuelles. Bei aller nötigen Differenzierung im Detail kann man festhalten, dass diese Gruppe die Frage der Geltung vor allem durch den Fokus auf die Lesenden klärt. Zwar kommen im Einzelnen (bei S14 und S15) Überlegungen zur Argumentation für eine Deutung vor. Diese wird von den Lernenden jedoch nicht in ihrer Funktion begriffen. S11 versteht Interpretation zudem als intersubjektiv, formuliert ausdrücklich aber keine Vorstellungen davon, durch welches Verhalten der Interpret*innen der Raum der Intersubjektivität hergestellt werden könnte. S12, S13 und auch S14 beziehen sich auf die Autor*inintention, wobei S13 wiederum von den Grenzen der Interpretation spricht. Betrachtet man die Gruppe insgesamt, so bewegen sich ihre Vorstellungen zur Geltung von Interpretationsaussagen zwischen den Polen der unregulierten Offenheit und dem Textverständnis wenig Spielraum gebender Geschlossenheit. Der Fokus auf das lesende Subjekt und die bereits im

Zusammenhang mit der Prozessdimension thematisierte Involviertheit der Schüler*innen beim Lesen stehen in einem Zusammenhang mit der Praxis, literarische Texte auf einen eigenen Sinn hin zu lesen. Dies wird zunächst in den Interviewaussagen der Schüler*innen deutlich, aber auch in ihren Interpretationsaufsätzen. Eine Besonderheit dieser Lerngruppe ist (etwa im Unterschied zu den Schüler*innen von L3), dass sie in ihren Aufsätzen Formulierungen zur Relativierung und Modalisierung von Interpretationsaussagen verwenden und damit implizit ein Bewusstsein für die Verschiedenheit von Deutungen erkennen lassen. Dies mag mit mehreren Faktoren zusammenhängen: Zum einen könnte die Leistungsaufgabe – die Interpretation eines unbekanntes Kurzprosatextes, zu dem keine „fertigen“ Lösungen aus Interpretationshilfen oder aus dem Unterricht vorliegen – hierzu einen Beitrag leisten. Von Relevanz ist aber auch hier das Korrekturverhalten der Lehrkraft, die im Unterschied zu L3 und L6 keine Deutungen zurückweist, sondern mit Nachfragen und Hinweisen deutlich macht, dass weitere Überlegungen anzustellen sind. In diesen Kommentaren kommen Geltungsaspekte meist nur implizit vor, sodass dies mit dazu beitragen könnte, dass die Schüler*innen hierüber kaum Klarheit haben. Im Interview mit L8 sind für die Geltungsfrage sowohl der*die Autor*in als der Text als zentrale Bezugsgrößen erkennbar (vgl. Abschnitt 5.3.3). Auf den ersten Blick liegt hierin eine Diskrepanz zur Neigung der Lernenden vor, die jedoch möglicherweise zum einen damit zu erklären ist, dass sie ihre Unsicherheit bezüglich der Interpretationsmethodik dadurch kompensieren, dass sie ihre eigenen Lesarten priorisieren. Zum anderen mag auch wirksam sein, dass die Lehrkraft individuelle Zugänge ihrer Schüler*innen als wichtig erachtet (vgl. Abschnitt 5.3.2.2) und ihnen damit alle Pole der Trias Autor*in-Text-Leser*in durchaus als Bezugsgrößen anbietet. Die fehlende Explizitheit von L8 wird damit auch mit Blick auf die Konzeptionalisierung von Geltungsfragen der Interpretation wirksam: Zunächst positiv in dem Sinne, dass die Schüler*innen die Bedeutsamkeit von Literatur erfahren, dann aber auch negativ, insofern die Trias von Autor*in-Text-Leser*in zwar von der Lehrkraft angedeutet, nicht aber differenziert auf die Metaebene geholt wird.

Festgehalten werden kann: In Bezug auf die Geltungsfrage gelingt es den Schüler*innen und den meisten Lehrkräften nicht, ein angemessenes Verständnis des Verhältnisses zwischen dem literarischen Text und dem lesenden Subjekt zu entwickeln. Entweder wird auf den Text oder

den*die Autor*in fokussiert oder auf den*die Leser*in, oder aber die Vorstellungen gehen zwischen den Polen hin und her, ohne dass dabei ein ganzheitliches und kohärentes Bild erkennbar würde.

Dies hängt eng damit zusammen, dass die Proband*innen (auch viele Lehrkräfte) ein adäquates Verständnis der Argumentation für eine Deutung vermissen lassen, das dazu geeignet wäre, zwischen dem Subjekt- und dem Objekt der Deutung zu vermitteln. Deutlich wird dies nicht nur an den kodierten Kategorien zur Geltung von Interpretationsaussagen, sondern auch an der unsaubereren Verwendung der Operatoren „belegen“ und „begründen“, die teilweise synonym, teilweise mit wechselnder Bedeutung gebraucht oder ganz durch einen metaphorischen Sprachgebrauch ersetzt werden. Dass die Verwendungsweise dieser Vokabeln vom Gesamtgefüge, in dem Interpretation konzeptionalisiert wird, abhängt, ist in besonderer Weise bei L3 deutlich geworden, bei der die Rede von einer „Erklärung“ im Zusammenhang mit der schlüssigen Darstellung erlernten Interpretationswissens steht (vgl. Abschnitt 6.4.7.8).

7.4.2 Interpretationsaufsatz und Interpretationsgespräch

In Kapitel 2 wurden einerseits die Grundlagen der Literaturinterpretation im Handlungsraum Schule beschrieben. Andererseits konnten spezifische Denktraditionen in der Beurteilung des Schreibformats des Interpretationsaufsatzes benannt und zueinander in Bezug gesetzt werden. Diese Ergebnisse sollen hier zusammengeführt werden. Anschließend wird dargestellt, wie sich die Befunde der Inhaltsanalyse dazu verhalten. Als zentrale Grundlagen der schulischen Literaturinterpretation sind die Bildungsstandards der BS AHR, das in ihnen definierte Schreibformat „Interpretation literarischer Texte“ sowie der Operatorenbegriff anzusehen. Zunächst konnte in Abschnitt 2.1 gezeigt werden, dass die Bildungsstandards einen Schwerpunkt auf die kognitiven Verstehensoperationen legen und die Notwendigkeit zur Argumentation auf der Grundlage von Analyseergebnissen und dem Einbezug von relevantem Wissen betonen. Der Terminus „Interpretation“ wird dabei nahezu ausgeklammert, hingegen wird im Sinne eines methodisch gesteuerten Vorgehens von „Texterschließung“ gesprochen. Der Begriff der Interpretation taucht hingegen ausschließlich im Zusammenhang mit dem Abituraufgabenformat „Interpretation literarischer Texte“ auf. Dem Konzept die-

ses Aufgabenformats ist zu entnehmen, dass es die relevanten Elemente der Literaturrezeption im Sinne der dort definierten Texterschließung umfasst und ein argumentierend-erklärendes Schreiben über literarische Texte fordert (vgl. BS AHR). Der Interpretationsbegriff ist damit zum einen eng an die Schreibform gebunden und zum anderen indirekt mit dem Erschließungsbegriff gekoppelt.

Bezüglich des Operatorenbegriffs konnte in Abschnitt 2.2 die Doppeldeutigkeit einiger Operatoren konstatiert werden. Denn Operatoren beziehen sich einerseits auf kognitive Prozesse, andererseits benennen sie zu vollziehende Handlungen. Dass der Operator „interpretieren“ in diesem Sinne zweifache Verwendungsweise findet, kann den Aufgabenbeispielen, die die Operatorenliste des IQB konkretisieren, entnommen werden. Anhand der gegebenen Definition des Operators ist eine deutliche Reduktion des Interpretationsbegriffs zu erkennen, der dem im Zuge von Abschnitt 1.3 entwickelten Begriff der Interpretation nur in den Momenten der Analyse und der methodischen Steuerung entspricht und damit auch das Aufgabenprofil „Interpretation literarischer Texte“ der BS AHR um die Aspekte der Argumentation und des Einbezugs von Wissen verkürzt. Weiterhin verwischt die Auflistung die Unterscheidung zwischen Textrezeption und Textproduktion, was mit Blick auf eine Modellierung der einschlägigen Kompetenzen problematisch ist.

Im Zuge dieser Analyse habe ich die mögliche Annahme in den Raum gestellt, wonach von einer zu erbringenden Darstellungsleistung (noch dazu in Leistungssituationen) auf das für die Rezeptionssituation zu Erlernende geschlossen werden könnte. Insofern das Darzustellende nicht deckungsgleich ist mit dem für das Verstehen Notwendigen, könnte sich somit ein problematischer Fehlschluss von der Leistungssituation im Bereich der Textproduktion auf die Lernsituation im Bereich der Textrezeption ergeben.

Die herrschende Aufsatzpraxis unterliegt seit langem der Kritik (vgl. Abschnitt 2.3), und dies zum einen aus schreibdidaktischer (vgl. z. B. Fritzsche 1994, Fix 2006) und zum anderen aus literaturdidaktischer Perspektive (vgl. Abraham 1994). Aus schreibdidaktischer Sicht wird immer wieder angemerkt, dass Interpretationsaufsätze (und auch andere schulische Textsorten) aufgrund ihrer fehlenden kommunikativen Situierung künstliche Schreibsituationen generierten. Im Gegenzug wird aber die heuristische Funktion des Schreibens betont (vgl. z. B. Fritzsche 1994, Becker-Mrotzek/Bachmann 2017). Der Widerstreit zwi-

schen den verschiedenen Bewertungshinsichten kann selbst schon als tradiert gelten. Auch jüngste Überlegungen zu einer Unterscheidung zwischen einem metatextuellen und einem adressatenorientierten Schreiben (Feilke/Rezat 2019) verlagern das Problem in eine veränderte Begrifflichkeit, lösen es nicht aber überzeugend.

Die Kodierung der im Korpus enthaltenen Interpretationstexte geht vom Begriff des Handelns aus und nutzt zum ersten Zabkas Unterscheidung interpretatorischen Handelns (vgl. Zabka 2005). Zum zweiten greift sie mit dem Bezug auf Handlungsschemata auf eine zentrale Begrifflichkeit Feilkes (2014) zurück. Die im Zuge der Inhaltsanalyse induktiv ermittelten Handlungsschemata stellen den Versuch einer ersten Systematik dar (vgl. Ü 114), die weiterer Erforschung bedarf.

Anhand der Aussagen der Lehrkräfte und der Schüler*innen kann festgehalten werden, dass der Interpretationsaufsatz im Nachdenken der Proband*innen eine beherrschende Rolle spielt. Viele von ihnen kommen schon auf ihn zu sprechen, wenn sie nach dem Deutschunterricht oder ihrem Interpretationsverständnis gefragt werden, obwohl er von der Interviewerin nicht ausdrücklich erwähnt wird. Dabei thematisieren die Proband*innen den Aufsatz stets in Zusammenhang mit Leistungssituationen – bei den Lernenden artikuliert sich hier die Erfahrung der Zurückweisung ihrer Interpretation, bei den Lehrenden die, ihre Korrekturentscheidungen gegenüber den Schüler*innen rechtfertigen zu müssen.

Auf Seiten der Lehrenden besteht bezüglich eines Teilbereichs der Normvorstellungen, die sie mit dem Schreibformat des Interpretationsaufsatzes verbinden, große Einheitlichkeit in den Überlegungen, etwa in Bezug auf die geforderte „Analyse sprachlicher Mittel“ und ihren Bezug zum Inhalt. Eine weitere Gemeinsamkeit ist sicher auch, dass Lehrkräfte ähnliche Aufbaumuster verlangen: Interpretationstexte sind an dem Schema Einleitung mit Interpretations(hypo)these – Inhaltsangabe – Analyse und Interpretation – Schluss mit Bestätigung der These und weiterer Vertiefung der Ergebnisse orientiert. Dieses Schema scheint weitgehend tradiert und ist deckungsgleich mit den Aufbauschemata, die im Rahmen der Lehrwerkanalyse festgestellt werden konnten. Am häufigsten fanden in dieser die Handlungsschemata „Interpretations(hypo)these formulieren“, „Analyse (textinterne Zusammenhänge-Textverständnis entfalten)“ und „belegen/Verweis auf eine Textstelle“ eine Kodierung. Mit den starren Aufbaumustern und den inhaltlichen Erfor-

demnächst geht einher, dass die Interpretationstexte nicht als genuine Interpretationsprodukte bzw. Kommunikationsmittel gesehen werden, weil die Aufgabenstellungen mögliche kommunikative Kontexte, die etwa eine Verschiedenheit der Adressat*innen voraussetzen, ausblenden. In der Regel werden von den Lehrkräften Aufgabenstellungen formuliert, die den Operator „interpretieren“ ins Zentrum stellen.

Anstelle einer kommunikativen Orientierung betonen einige Lehrkräfte die heuristische Relevanz der Aufsätze. Dies ist deckungsgleich mit dem in der Lehrmittelanalyse ermittelten Schwerpunkt der Schreibform, wonach es um die Darstellung eines qualitativ hochwertigen Textverständnisses geht.

Entsprechend ihren Lehrkräften nehmen die Schüler*innen die zu verfassenden Texte auch wenig im Sinne einer eigenen Gestaltungsaufgabe wahr. Weil die Schreibform im schulischen Kontext eine weitere Funktion, nämlich die der Leistungserhebung, einnimmt, werden die Aufbaumuster weder von den Schüler*innen noch von den Lehrkräften (mit Ausnahme von L1, L2 und L9) hinterfragt.

Behauptende und texterklärende Handlungsmuster bestimmen, blickt man auf die Gesamtheit der untersuchten Aufsätze, das Bild. Im Einzelnen sind auf die Schüler*innen bezogene Unterschiede deutlich erkennbar, sodass einzelne Aufsätze eine höhere explanative Kraft erhalten als andere, die eher behauptend-thesenhaft bleiben. Es ist nicht zu erkennen, dass es sich in der Ausführung der einzelnen Gedanken um bewusste Gestaltungsentscheidungen handelt. Dies gilt sowohl für die Unterschiede, die innerhalb des behauptenden Handlungsmusters (wann werden Zitate, Belege etc. eingebunden?) wie auch innerhalb des texterklärenden Musters festgestellt werden können (wann liegt der Fokus auf einer Argumentation, wann eher auf der Darlegung eines Verständnisses?). Sehr deutlich tritt hier zutage, dass das Verfassen von Texten tatsächlich ein „rhetorical problem“ darstellt, wie Hayes und Flower (1980b) feststellten. Die konkrete sprachliche Ausgestaltung eines Interpretationsaufsatzes hängt maßgeblich von der zu erbringenden Darstellungsleistung ab. Eine Aufgabenstellung, die allein den Operator „interpretieren“ verwendet, ist in dieser Hinsicht nicht ausdrücklich genug. Ein anderes in dieser Zusammenfassung schon erwähntes Phänomen kann auf diese Einschätzung bezogen werden: Oft ist nicht klar, was gemeint ist, wenn Lehrkräfte und Schüler*innen von „belegen“, „begründen“, „festmachen“ oder „untermauern“ sprechen. Geht es um

die Angabe von Belegstellen? Sollen Thesen ausdrücklich mit lokalen Textinformationen verbunden werden? Soll erkennbar argumentiert werden?

Thesenhaftigkeit der Deutung tritt vor allem dann auf, wenn der thematische Kern einer Deutung durch Werkwissen bzw. durch Epochenwissen besetzt wird. In diesen Fällen kommen nur wenige Handlungsmuster vor, die lokale Textinformationen für die Interpretation aufgreifen. L3 beispielsweise fordert in ihrer Aufsatzkorrektur die Angabe von Belegen nachdrücklich ein, meint damit aber nicht den Rekurs auf lokale Textinformationen. Vielmehr scheint die Angabe von Belegstellen für die Darstellung der vorzulegenden Deutungen (die sich, wie ausgeführt, in ihrer inhaltlichen Ausrichtung und Thesenhaftigkeit gleichen) eher funktionslos.

Weiterhin zeigen viele behauptende Interpretationsaussagen eine Nähe zu expressiven Interpretationshandlungen, insofern sie den Unterschied zwischen Erst- und Zweitbedeutung sprachlich nicht kennzeichnen. In der Kodierung wurden diese Aussagen nicht als expressive bewertet, weil davon auszugehen ist, dass es sich nicht um unmittelbare Verstehensäußerungen handelt. Zugleich zeigen sie an, dass die Schreiber*innen nur wenig Distanz zu ihren Deutungen haben. Wird der Verweisungsmodus sprachlich gekennzeichnet, liegen die Interpretation vereindeutigende sprachliche Muster vor, die entweder einzelne Textelemente mit einer Deutung (auch interpretatorischen Makropositionen) korrelieren oder aber ganze Textabschnitte einer Deutung zuführen. Modalisierungen und Relativierungen kommen nur in den Texten der Gruppe von L8 vor, deren an der Studie teilnehmende Schüler*innen ein besonderes Interesse an Literatur bekunden. Es sind diese Lernenden, die im Schlussteil ihrer Aufsätze Interpretationsaussagen formulieren, die sich auf das Interpretament beziehen. Auch die Schüler*innen von L6 formulieren im Hauptteil der Interpretationstexte auf das Interpretament bezogene Interpretationsäußerungen, die jedoch durch den Bezug zum literarhistorischen Kontext zustande kommen und damit eben gerade nicht individuelle Verarbeitungen der literarischen Texte anzeigen.

Insgesamt wird Interpretation als vereindeutigbar behandelt, was letztlich auch im Fehlen epistemischer Handlungsmuster deutlich wird. Eine Schlussfolgerung hieraus ist, dass das sprachlich-interpretatorische Handeln in Aufsätzen einer bewussten Kompetenzförderung unterzo-

gen und Aufgabenstellungen in Bezug auf das Darstellungsziel konkretisiert werden sollten.

Weitreichender Konsens scheint unter den Lehrkräften darin zu bestehen, dass persönliche Bezugnahmen zum Text unangebracht sind, ebenso können fast keine evaluativen Interpretationshandlungen festgestellt werden (zwei Ausnahmen finden sich in den Texten von S1 und S3).

Literarische Texte werden in den Aufsätzen, sieht man einmal von den Texten der Lernenden von L8 ab, im Fokus auf den Objektpol gedeutet und dabei mangels fehlender Textwahrnehmung und Argumentation auf an sie herangetragene Wissenskontexte reduziert. Doch das lesende Subjekt könnte in der Textbegegnung seine Rolle einnehmen. Insofern die Argumentation für eigene Deutungen (und damit die Handlungsdimension) gestärkt würde, könnte auch der*die Leser*in in den Interpretationstexten einen artikulieren Platz erhalten.

Dass das Korrekturverhalten der Lehrer*innen erheblich variiert, ist schon festgestellt worden. Es offenbart sich darin große Uneinheitlichkeit, welche Handlungsmuster (Kombinationen aus Handlungsschemata) der Interpretation im Aufsatz Akzeptanz finden.¹⁶³ Das Schreibformat ist in seiner inhaltlichen Substanz damit keinesfalls einheitlich konstituiert. Zudem muss festgehalten werden, dass das inhaltlich zu Leistende je nach zu interpretierendem Text erheblich variiert – bei im Grunde gleicher formelhafter Aufgabenstellung.

Insgesamt kann festgestellt werden: Das Profil der Interpretationsaufsätze ist in seiner Substanz nicht genau genug bestimmt. Texterklärung ist keinesfalls das einzige akzeptierte Muster, auch Aufsätze mit deutlich behauptendem Charakter werden akzeptiert und mit „sehr gut“ bewertet. Innerhalb der eher explikativen Interpretationstexte zeigt sich nun kaum argumentierendes sprachliches Handeln, sodass die Aufsätze hauptsächlich aus der Darstellung eines Verstehens bestehen, nicht aber in der Argumentation für ein Verstehen. Zugleich sollen die Schüler*innen ihre Interpretation begründen. Die Aufsätze erscheinen damit seltsam entleert in Bezug auf ihre kommunikative Funktion, sie sollen aber auch nicht reine Darstellungen des Verstehens leisten. Blickt man auf das in den BS AHR formulierte Erfordernis des argumentierend-erklärenden Schreibens, scheint dieser Befund nicht auffällig.

¹⁶³ Möglicherweise ist dies auch ein Grund für die teils markanten Bewertungsunterschiede von Arbeiten im schriftlichen Abitur Baden-Württembergs.

Doch in Bezug auf die konkrete sprachliche Verfasstheit von Texten besteht durchaus eine Problematik, weil es in Vermittlungsprozessen darum geht, was gelehrt und gelernt werden soll. Die untersuchten Schüler*innentexte sind damit auch ein Spiegel der festgestellten Mehrdeutigkeit des Operators „interpretieren“. Sofern sie explanative Kraft entwickeln, fokussieren sie inhaltlich auf die Darstellung von Analyseprozessen bzw. -ergebnissen. Möglicherweise hilft der von Feilke und Rezat (2019) geformte Begriff des metatextuellen Schreiben an dieser Stelle, um die geforderte Schreibleistung zu präzisieren, insofern metatextuelles Schreiben nicht auf den Prozess des Verstehens abhebt, sondern auf die Darstellung des schon Verstandenen. Und dennoch: Auch ein im Kern erklärendes und argumentierendes metatextuelles Schreiben kann nicht ohne eine Handlungsabsicht – und damit auch nicht ohne die Klärung der kommunikativen Funktion eines konkreten Schreibprodukts – auskommen.

Zwei Überlegungen sollen an dieser Stelle ergänzt werden, weil sie als relevante Einflussfaktoren in die Diskussion eingebracht werden könnten:

Die erste Frage ist, ob die konkreten Texte und literarischen Gattungen, denen sie zugeordnet werden können, einen Einfluss auf die Konzeptionalisierung der Literaturinterpretation seitens der Proband*innen haben. Die Antwort ist: eher nicht. Es zeigt sich, dass Lehrkräfte individuelle Präferenzen haben, die nicht gattungsspezifisch erscheinen. Dieser Eindruck ergibt sich vor allem aus den Interviews und den Aussagen, die sie selbst und ihre Schüler*innen über literarische Texte treffen. Die Muster scheinen unabhängig von der Gattung.

Die zweite Frage ist, ob der Leistungsstand der Schüler*innen und die Stufe ihrer Kompetenzentwicklung für die Ergebnisse meiner Arbeit relevant sind. Auf diese Frage kann man so antworten: Je unsicherer ein*e Lerner*in im Umgang mit Literaturinterpretation ist, desto offener scheint er*sie für eindeutige Lösungen, etwa solchen, die den literarischen Text mit einem außertextlichen Kontext gleichsetzen oder die Nennung von „Stilmitteln“ als hinreichend für das Vorliegen einer Interpretation erachten. Doch das Problem, wonach das Verhältnis der Trias Autor*in-Text-Leser*in nicht genügend Erklärung findet, betrifft alle Schüler*innen unabhängig von ihrem Leistungsstand.

Bezüglich der Interpretationsgespräche liegt insgesamt das Ergebnis vor, dass diese als Kommunikationsform und ein Sprechen über Literatur

noch weniger Profilierung erfahren als der Interpretationsaufsatz. Dem Gespräch wird meistens eine heuristische Funktion zugeschrieben, und insofern einzelne Proband*innen auch hier von der Notwendigkeit der Begründung sprechen, ist sie auf die intersubjektive Verständigung über Deutungen ausgerichtet. Dennoch ist das Gespräch in der didaktischen Reflexion und Aufbereitung unterrepräsentiert. Anschlusskommunikation selbst wird nicht als ein relevanter Gegenstand des Lernens wahrgenommen.

Doch auch in diesem Feld sind gruppenspezifische Besonderheiten zu erkennen: Die Schüler*innen von L3 bewegen sich in ihren Aussagen zum Gespräch über Literatur zwischen den Polen der Argumentation auf der einen Seite und der Geschlossenheit auf der anderen. Insgesamt nehmen sie den Austausch über literarische Texte stark als auf die Leistungssituation bezogen wahr. Das Ziel der Verständigung wäre demnach die Einigung auf reproduzierbare Deutungen, eine Feststellung, die angesichts des Ergebnisses, dass diese Lerngruppe eine starke Orientierung an Werkwissen zeigt, sicher einige Berechtigung hat.

Auch die Schüler*innen von L6 artikulieren stark divergierende Wahrnehmungen. Während die einen das Gespräch über Literatur als offenen Austausch wahrnehmen, erleben die anderen eine zu starke inhaltliche Lenkung. Über die Relevanz von Argumentation wird im Zusammenhang mit dem Gespräch etwas häufiger gesprochen als dies beim Aufsatz der Fall ist, dennoch scheint von diesen Erfahrungen keine Wirkung auf die Klärung der Geltungsfrage auszugehen, die diese Lerner*innen thematisieren.

Die Schüler*innen von L8 changieren ebenfalls zwischen den Polen der Offenheit und Geschlossenheit. Auf den ersten Blick muss daher ein ähnlicher Befund diagnostiziert werden wie bei L3 und L6. Dennoch liegt der Fall anders: Denn alle Proband*innen aus dieser Gruppe legen einen Schwerpunkt auf individuelle Lesarten. Ihre Schwierigkeit mit kritischen Rückmeldungen zu ihren Deutungen mögen daher rühren, dass sie zu wenig Orientierung in Bezug auf Interpretationsmethoden und Geltungskriterien erhalten. Bei L3 und L6 finden sie diesbezüglich deutlichere Orientierungen (was nicht heißen muss, dass sie nicht widersprüchlich sind).

Das Gespräch über Literatur in seiner heuristischen Funktion zu thematisieren, ist absolut anschlussfähig an einschlägige Überlegungen im deutschdidaktischen (vgl. z. B. Härle/Steinbrenner 2004, Zabka 2020)

und literaturtheoretischen Diskurs (vgl. z. B. Gadamer 1960). Darüber hinaus gilt es jedoch, das Gespräch auch bezüglich der es tragenden Regeln zu reflektieren und sich Klarheit darüber zu verschaffen, dass interpretatorische Äußerungen verschiedene illokutive Qualität haben und damit auch sehr unterschiedlichen Geltungsansprüchen verpflichtet sein können (vgl. Zabka 2003).

7.5 Weiterführende Einordnung der Befunde

Fragt man nach den Gründen für die reduktionistische Ausrichtung der Interpretationskonzepte, kann Folgendes festgehalten werden:

Man kommt nicht umhin festzustellen, dass zwischen zentralen Einsichten im deutschdidaktischen Diskurs auf der einen und den Überlegungen der Lehrkräfte auf der anderen Seite eine Kluft besteht. Doch soweit erkennbar ist, gibt es unter den Proband*innen keine Lehrenden, die nicht aufrichtig daran interessiert wären, ihren Schüler*innen einen dauerhaften Zugang zur Literatur zu ermöglichen, und die literarische Texte für sich selbst nicht als relevant erachteten. Einige investieren für die Bildung ihrer Schüler*innen sehr viel Energie und betreiben, beispielsweise bei der Aufsatzkorrektur, einen erheblichen Aufwand.

Weiterhin lassen sich auch die Ergebnisse von Freudenberg (2012a, 2012b) und Steinmetz (2012) bestätigen. Die Schüler*innen sind bei der Integration relevanter Wissensbezüge in ihre Deutungen zum Teil erheblich überfordert. Während Freudenberg Überlegungen zu einer veränderten Aufgabenpraxis anstellt, reflektiert Steinmetz das Anforderungsniveau, das mit den Abiturprüfungen verbunden ist. Seine Überlegungen bezogen sich 2012 noch auf die „Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Deutsch“, doch auch die BS AHR formulieren mit ihrem wissenschaftspropädeutischem Anspruch ein für die meisten Schüler*innen wohl nur schwer zu erreichendes Niveau. Diese Befunde gelten nach wie vor. Dennoch möchte ich an dieser Stelle die Überlegung einbringen, dass die Integration von Wissen in Rezeptionsprozesse weiterhin eine relevante didaktische Fragestellung ist: Wie kann es gelingen, dass Schüler*innen relevante Wissensbereiche aktivieren und für ihr Textverstehen fruchtbar machen? Das Problem besteht keineswegs nur in Prüfungssituationen, sondern für den generellen Umgang mit literarischen Texten, sofern davon auszugehen ist, dass in der Schule rezipierte Texte den Erfahrungshorizont von jugendlichen

Leser*innen in der Regel überschreiten. Ein Vorschlag hierzu ist zuletzt von Ulf Abraham zu einem materialgestützten Literaturunterricht gemacht worden (vgl. Abraham 2021).

M. E. müssen jedoch weitere Überlegungen einbezogen werden, um eine angemessene Einordnung der Befunde zu erreichen. Dazu möchte ich zunächst die in der Einleitung meiner Arbeit zitierte Aussage von Dorothee Wieser aufgreifen (vgl. Wieser 2015). Sie betont, dass der Interpretationsbegriff in der fachwissenschaftlichen Auseinandersetzung gemieden würde. Ergänzend kann nun, wenn man die Aufarbeitung des Forschungsstandes in Kapitel 1 einbezieht, festgehalten werden, dass auch die Literaturdidaktik zuletzt einen anderen Schwerpunkt setzte, womöglich in dem Bestreben, die Auseinandersetzung mit Literatur auszuweiten mit dem Ziel, dass diese nicht nur als interpretative Praxis begriffen werde. Auch die Bemühungen, literarische Textrezeption von einer allgemeine Lesekompetenz abzugrenzen, haben den Fokus der Aufmerksamkeit verschoben. Beide Ziele didaktischen Nachdenkens sind absolut berechtigt, es zeigt sich dennoch: Es muss darüber, was Interpretation ausmacht, eine Verständigung herbeigeführt werden. Der Begriff der Interpretation ist eine zentrale fachwissenschaftliche Grundlage. Lehrkräfte haben die Aufgabe, Interpretation zu vermitteln und Lernenden dauerhaft Zugänge zum „Handlungsfeld Literatur“ (Kepser/Abraham 2016) zu ermöglichen. Damit sie dies leisten können, ist es im Lichte der Ergebnisse dieser Arbeit geboten, ihnen hierbei mehr Unterstützung zu geben. Die Ergebnisse meiner Studie sprechen dafür, dass sie sich in der gegenwärtigen Praxis in einem für sie doch eher unübersichtlichem Terrain ihren je eigenen Weg bahnen müssen. Möglicherweise ist es das Bedürfnis nach Klarheit, das auch durch die für Vermittlungsprozesse geforderte didaktische Reduktion geboten ist, das dazu führt, dass einzelne Aspekte der Literaturrezeption bzw. -interpretation herausgegriffen und schlaglichtartig fokussiert werden. Insbesondere fehlt es an einer Einsicht in einschlägige Kompetenzmodelle der Textrezeption und Textproduktion. Tatsächlich schreibt sich so fort, was Marco Magirius für Deutschstudierende im Lehramt feststellen konnte (vgl. Magirius 2020). Die Reduktion von Konzepten der Literaturinterpretation betrifft nicht nur Studierende. Das Überforderungsproblem besteht auch für – teils sehr erfahrene – Lehrkräfte. Im Weiteren lassen sich die Hinsichten, in denen Magirius Unterschiede zwischen den Proband*innen seiner Studie ausmachen konnte, mit meinen Ergebnis-

sen zusammenführen. So lehnen Lehrkräfte den Bezug zur Intention von Autor*innen entweder strikt ab oder aber arbeiten mit ihr als zentraler Bezugsgröße sowohl hinsichtlich der Steuerung von Rezeptionsprozessen als auch hinsichtlich der Geltung von Interpretationsaussagen. Ebenso sind deutliche Tendenzen zu erkennen, das lesende Subjekt aus dem Nachdenken über Literaturinterpretation auszuklammern (diese Tendenz scheint unter den Lehrkräften noch stärker als unter den Studierenden). Während Magirius zeigen konnte, wie „Überzeugungen zum [...] Interpretieren mit Einstellungen zum Lehren und Lernen von schulischem Interpretieren korrespondieren“ (ebd., S. IX), geht aus meinen Ergebnissen deutlich hervor, auf welche Weise Lehrkräfte durch ihre Lehrpraxis, konkret erkennbar durch ihr Korrekturhandeln, und ihre eigenen Konzepte der Literaturinterpretation Schüler*innen in ihrem Verständnis von Interpretation maßgeblich prägen.

Aufgrund der Ergebnisse der Inhaltsanalyse der triangulierten Daten, können diese Ergebnisse eine weiterführende Einordnung erfahren: Der Bezug auf die Autor*inintention, der sich als eine gängige Denkfigur erwiesen hat, ist nicht gänzlich abzulehnen. Wenn man eine textproduktive Perspektive einnimmt, wird der*die Autor*in von Texten (wie wir aus der Schreibforschung wissen) sogar zu einer zentralen Größe. Eine allgemeine Perspektive auf Textproduktion müsste vermutlich sogar noch weiter gestärkt werden. Denn das Erfordernis, Inhalt-Form-Bezüge für die Deutung zu plausibilisieren, setzt eine inhaltistische Vorstellung zur Begründung von Gestaltungsentscheidungen seitens der Autor*innen voraus, die sicher verkürzt ist und sich u. a. in dem von Steinmetz (2012) kritisierten Funktionalisierungsgebot äußert. Dabei kann ein Verständnis der Textproduktion die Haltung gegenüber dem literarischen Text in der Textrezeption durchaus positiv verändern, wenn man das Ringen von Autor*innen um und für ihre Texte einbezieht. Letztlich muss aber für die Textrezeption das Verhältnis zwischen Text und Leser*in geklärt werden, zumindest wenn man in einer hermeneutischen Tradition denkt und sich auf Befunde der kognitionspsychologischen Leseforschung bezieht. Das Verhältnis von Leser*in und Text auf das Verstehen von „Stilmitteln“ reduzieren zu wollen (was bei einigen der Proband*innen vorkommt), ist im Lichte der Kompetenzorientierung unzureichend, weil aus dem alleinigen Fokus auf lokale Textelemente bestimmten Typs keine Makropositionen oder gar Situationsmodelle des Textes gebildet werden können. Nach wie vor scheint hier in

Teilen eine Tradition wirksam, die Ulf Abraham (1996) beschrieben hat, wonach sich die Rede von einer Stilanalyse allmählich im fachwissenschaftlichen und literaturdidaktischen Diskurs etablierte und verselbstständigte (vgl. Abraham 1996). Der Begriff des „Stils“ einschließlich begleitender Bildbereiche wie z. B. dem von der „Zerlegung“ der Texte prägt nach wie vor das Nachdenken vieler Lehrkräfte, dies jedoch nicht ungebrochen (wie angesichts der Proband*innen zu erkennen ist). Wenn die ehemals in Baden-Württemberg geltenden Standards BS BW G 2004 im Umgang mit Wissen dezidiert den Inhalt-Form-Bezug sowie die Verwendung von Fachausdrücken einfordern (vgl. BS BW G 2004, S. 88), mag sich darin ebenfalls diese Tradition spiegeln.

Ebenso ist der Bezug zu Kontexten für die Literaturinterpretation nicht von der Hand zu weisen, gilt die Vermeidung von Anachronismen doch als eine zentrale Regel des interpretatorischen Diskurses (vgl. z. B. Klausnitzer 2015). Dennoch dürfen literarische Texte nicht einfach als Illustrationen eines historischen Zustandes aufgefasst werden, bedeutet dies doch im Sinne Ecos, sie zu gebrauchen, nicht aber zu interpretieren (vgl. Eco 1987/2005).

Eine weitere Überlegung kann angeschlossen werden. Es ist deutlich geworden, dass die fehlende Trennung von Prozess- und Handlungsdimension alle Hinsichten der Vermittlung des Gegenstands der Interpretation betrifft. Selbstverständlich sind Interpretationsprozesse und Interpretationshandlungen aufeinander bezogen: Wer über literarische Texte spricht oder schreibt, verändert (oft) auch sein Verständnis, und wer sich in einem Verstehens- bzw. Interpretationsprozess befindet, tut dies meist sprechend oder schreibend (vgl. Abschnitt 1.5).

Und dennoch zeigen die Befunde, dass für Vermittlungsprozesse eine klare Unterscheidung dieser beiden Dimensionen geboten ist, weil zentrale Aspekte der Literaturrezeption (Umgang mit Mehrdeutigkeit, Relevanz des lesenden Subjekts) und der Handlungsdimension der Literaturinterpretation (Unterscheidung verschiedener Handlungstypen und Klärung von Geltungsansprüchen) im Interpretationsraum Schule kaum Präsenz haben (1. Forschungsfrage). Dies hängt insofern mit dem Schreibformat des Interpretationsaufsatzes zusammen, als von diesem eine erkennbare Steuerung des Nachdenkens der meisten Proband*innen über den Gegenstand der Literatur und die Literaturinterpretation ausgeht. Doch dabei ist zu bedenken, dass das Schreibformat selbst einer markanten Reduktion unterliegt, zumindest wenn man es an Kom-

petenzmodellen und einschlägigen Konzepten aus der Schreibforschung und -didaktik misst (Hayes/Flower 1980a, Hayes/Flower 1980b, Feilke 2014) (2. Forschungsfrage).

Diese Befunde sind nicht der Verantwortung der einzelnen Lehrkraft zuzuordnen. Nicht nur kann anhand der Lehrmittelanalyse angezeigt werden, dass hier eine überindividuelle Problematik vorliegt, letztlich spiegeln die Ergebnisse auch, und das betrifft die dritte Forschungsfrage, interne Diskussionen innerhalb der Deutschdidaktik.

Dass Schreiben einerseits als ein Akt der Kommunikation betrachtet wird und ihm andererseits ein erheblicher heuristischer Wert zugeschrieben wird, führt nicht aus den ganz praktischen Problemen der Vermittlung einer Pseudo-Textsorte heraus. Zurecht werden starre Aufbauschemata beklagt, doch sollte es zuerst die Deutschdidaktik selbst sein, die hierfür gangbare alternative Wege anbietet.

Dass der Interpretationsaufsatz als schulische Schreibform in textlinguistischer Perspektive nicht den Ansprüchen einer Textsorte genügt und als Aufgabenformat, etwa durch fehlende Profilierung (vgl. Bachmann 2014), zu wenig dazu beiträgt, Schreibkompetenz zu fördern, ist das eine. Das Problem ist bekannt und vielfach beschrieben und ergibt sich aus der Entwicklung schulischer Schreibformen aus einer Didaktik der Darstellungsarten, die ohne jegliche rhetorische Bezüge auskommen will (vgl. z.B. Feilke 2017). Das andere aber ist, dass die BS AHR einer weiteren Tradierung desselben durchaus Vorschub leisten. Dies ist nicht so sehr durch die Standards und das Prüfungsformat „Interpretation literarischer Texte“ selbst der Fall, sondern durch die Kopplung von Aufgabenbeispielen mit einschlägigen Operatoren. Hier nun stehen die Operatorenlisten und die BS AHR selbst wiederum in einem größeren Kontext. Für die Operatoren aber als dem zentralen Instrument der Aufgabenstellung kann eine Doppeldeutigkeit konstatiert werden, die den Unterschied zwischen Textrezeption und Textproduktion verwischt, was auch in der neuesten Darstellung zum Begriff des Operators kenntlich wird (vgl. Feilke/Rezat 2019). Der Operator „interpretieren“ fokussiert laut Operatorenliste der KMK ausschließlich auf Textanalyse. Dies ist ein Befund, der dem Wissensstand zur literarischen Rezeptionskompetenz nur in Teilen entspricht. Einer Literaturinterpretation, die in der Prozessperspektive als Sonderform der Literaturrezeption begriffen wird, kann man so nicht gerecht werden. Die erkannte Problematik ist demnach eine systemische, die den gesamten Interpretationsraum Schule

betrifft und in Teilen auch Unklarheiten im fachdidaktischen Diskurs über Interpretation spiegelt.

8 Didaktische Schlussfolgerungen

Auf diesen letzten Seiten möchte ich nun einen ersten Vorschlag für ein verändertes didaktisches Rahmenkonzept darlegen. Beschrieben werden hier nur die allgemeinen Linien, Konkretisierungen müssen an anderer Stelle erfolgen.

Der Anspruch meines Vorschlags ist es, auf die Auflösung der im zweiten Kapitel und in der Zusammenfassung meiner Arbeit benannten Widersprüche innerhalb der deutschdidaktischen Diskussion hinzuwirken. Meine Überlegungen beziehen sich zunächst auf die Lernsituation und gehen zum Abschluss auf die Leistungssituation ein.

Folgende Gedanken sind für die weiteren Ausführungen grundlegend:

- Umgesetzt werden soll ein Kerngedanke der Kompetenzorientierung, wonach Schüler*innen lernen sollen, konkrete Aufgabenstellungen eigenständig zu lösen. Das vorzustellende Konzept ist damit der Reflexion von Lernwegen verpflichtet, die das Ziel hat, Arbeitsschritte und Methoden in Hinsicht auf die erfolgreiche Bewältigung einer Aufgabenstellung zu beurteilen.
- Im Weiteren implementiert es die Unterscheidung von Prozess- und Handlungsdimension der Interpretation. Gegenstand des Lernens sollen nicht nur Strategien der Textrezeption und -interpretation sein, sondern auch das interpretatorische Handeln an sich. Insbesondere einzugehen ist auf Geltungsaspekte und den Umgang mit der Mehrdeutigkeit literarischer Texte.
- Berücksichtigung finden sollen sowohl literaturdidaktische als auch schreibdidaktische Kerngedanken. Dazu gehört auf der Seite der Literaturdidaktik, dass literarische Textrezeption von der Rezeption von Sachtexten zu unterscheiden und ein stark von Wissen, Einstellungen und Emotionen geprägter Prozess ist. Diese Annahmen sind weitgehend konsensfähig und stellen einen Status quo dar. Interpretation wird von mir im Speziellen als eine Sonderform des literarischen Verstehens aufgefasst, das – neben anderen Aspekten – Distanznahme, methodische Steuerung, Deutung von Symbolen und Ambiguitäten sowie die Orientierung an der intersubjektiven Verständigung beinhaltet. Sie wird weiterhin als ein Aspekt des handelnden Umgangs mit Literatur begriffen, der zur Gestaltung eines

Handlungsfeldes Literatur beiträgt. Mein Konzept trägt verschiedenen Handlungsformen der Interpretation Rechnung.

- In schreibdidaktischer Perspektive sollen die Überlegungen zu einem Kompetenzmodell des Schreibens sowie die grundlegende Einsicht in die Sprachlichkeit des Schreibens einbezogen werden. Auch das Schreiben wird zunehmend als eine sozial verankerte Praxis begriffen, weil die sprachliche und strukturelle Verfasstheit von Texten auf Konventionen des Schreibens beruht.
- In der Berücksichtigung beider Denkrichtungen der Deutschdidaktik drückt sich die Einsicht aus, dass ein Phänomen wie der Interpretationsaufsatz adäquat nur dann bewertet werden kann, wenn sowohl die Literaturdidaktik als auch die Schreibdidaktik konsequent miteinander verbunden werden. Auf der Ebene der konkreten Didaktisierung spiegelt sich dieser Leitgedanke bereits in der Forderung nach einem integrativen Deutschunterricht. Auch die Reflexion über andere Formate des Schreibens sollte m. E. beide deutschdidaktische Teildisziplinen zusammenführen. Zudem gilt dies für das Sprechen und Schreiben überhaupt, insofern der Gegenstand des Sprechens und Schreibens eben Literatur ist.
- Berücksichtigung finden soll sowohl die heuristische als auch die kommunikative bzw. handelnde Funktion des Schreibens, die zueinander in einer vielfachen Wechselwirkung stehen.
- Ein Ziel ist es, dass Schüler*innen den komplizierten Zusammenhang der Trias Autor*in-Text-Leser*in verstehen.

Konkreter Ansatzpunkt für meine Überlegungen ist die Funktion, die eine Schreibaufgabe bzw. eine mündlich zu vollziehende Aufgabenstellung in einem didaktischen Gefüge hat. Ist sie primär auf den Vollzug des Verstehens und die gedankliche Durchdringung bezogen, nimmt sie eine heuristische Funktion ein. Ist sie hingegen darauf bezogen, eine Handlung auszuführen, steht das zu vollziehende Handeln im Vordergrund der didaktischen Überlegungen. Selbstverständlich führen Schreiber*innen und Sprecher*innen, wenn sie sich in einer Denkbeziehung befinden, sprachliche Handlungen aus. Ebenso selbstverständlich hat ein primär auf eine Handlung ausgerichtetes sprachliches Tun heuristische Nebeneffekte. Gleichwohl hat sich gezeigt, dass es wichtig ist, beide Perspektiven in der Didaktisierung auseinanderzuhalten und

sie in der Metareflexion nicht nur für Lehrende, sondern auch für Lernende als unterscheidbar zugänglich zu machen.

Was ich hier vorzustellen gedenke, setzt bei den Zielstellungen einer Unterrichtsstunde oder einer Unterrichtseinheit an: Es ist ein Unterschied, ob die Schüler*innen eine Lesart oder Deutung eines literarischen Textes entwickeln sollen, oder aber, ob es das Ziel ist, verschiedene Deutungen zu erörtern und interpretatorische Standpunkte argumentativ zu vertreten. Der jeweilige Fokus bedingt auch Unterschiede in der Anschlusskommunikation und Metareflexion. Denn stehen Verstehensprozesse im Vordergrund, könnten im Sinne der Kompetenzorientierung zusätzlich zur inhaltlichen Auseinandersetzung mit literarischen Texten und ihrer Deutung folgende – auf die Reflexion des Verstehensprozesses bezogene – Fragen relevant werden:

- Welche Rolle spielt mein Wissen beim Verstehen von literarischen Texten?
- Wie nehme ich Figuren, Orte, u. s. w. in meiner inneren Vorstellung wahr? Weshalb gibt es hier zwischen Leser*innen Unterschiede? Und: Warum ist es überhaupt wichtig, sich Figuren vorzustellen, sich in sie zu versetzen und Situationen, die sie erleben, nachzuvollziehen?
- Wie ist es möglich, dass unterschiedliche Deutungen zustande kommen?
- Welche Relevanz hat Textanalyse für das Verstehen literarischer Texte?
- Weshalb muss ich nicht bei allen Texten die gleichen Analyseschritte durchlaufen?
- Warum ist es wichtig, sich über einen längeren Zeitraum mit einem Text zu beschäftigen?
- Weshalb verändert sich manchmal meine Perspektive auf einen Text?
- Weshalb fällt es mir bei einigen Texten schwer, den Inhalt einer Textpassage zu erfassen?
- Weshalb ist es wichtig, Wissen von Kontexten zu erwerben?
- Warum sollte ich mir über meine Wertungen gegenüber dem literarischen Text klar werden?

Unterrichtliche Settings müssten so verschiedene Zugänge zu literarischen Texten bereitstellen – analytische wie handlungs- und produkti-

ensorientierte, solche, die die Wertung von Texten explizit thematisieren, Raum für ästhetische Erfahrungen lassen und bei der Anleitung von Rezeptionsprozessen insbesondere auf die Einbindung relevanter Wissensbereiche achten. Nicht nur Fachwissen (Artefakt- und Sachwissen) müsste hier Berücksichtigung finden, sondern auch Alltags- und Sinnwissen.

Geht es hingegen darum, Deutungen zu erörtern oder für einen eigenen interpretatorischen Standpunkt zu argumentieren, werden – neben der Durchführung von Diskussionen, Formulierung von Stellungnahmen etc. – andere Fragen relevant:

- Gibt es Situationen, in denen ich einfach meine Lesart darstellen kann, ohne weiter zu argumentieren?
- Was ist der Unterschied zwischen einer ersten Lesart und einer sorgfältig ausgearbeiteten Interpretation?
- Wie viel Ich darf und muss in einen Interpretationstext eingeschrieben werden und wo sind die Grenzen einer solchen individuellen Lesart?
- Wie kann die Geltung einer Interpretation überprüft werden?
- Worin besteht die Überzeugungskraft eines Arguments im Bereich der Literaturinterpretation?
- In welchem Verhältnis stehen Rezeptionsergebnisse zu einem handelnden Umgang mit Literatur?

Ein besonders wichtiges Ziel ist es, dass Schüler*innen einen reflektierten Umgang mit Methoden der Interpretation gewinnen, sie also nicht nur deshalb ausführen, weil sie von ihrer*m Lehrer*in eingefordert werden, und im Zuge der Metareflexion ein Verständnis der Trias Autor*in-Text-Leser*in entwickeln.

Aus diesem Grund ist es auch notwendig, mit Lernenden die literarische Kommunikationssituation selbst in den Blick zu nehmen und dabei verständlich zu machen, dass Autor*innen mit ihren Texten zwar etwas wollen, dies aber nicht zwingend eine konkrete inhaltliche Aussage sein muss. Der interpretatorische Zugang kann demnach immer nur ein Zugang zu einem literarischen Text sein. Zu gewinnen wäre die Einsicht, dass literarische Kommunikation sich dadurch auszeichnet, dass ein durch bestimmte Gestaltungsentscheidungen geformter Text in den

Kosmos verschiedener Lesarten entlassen wird, ohne dass diese freilich willkürlich sein dürften.

Ein jeder Unterricht verlangt nach einer konkreten unterrichtlichen Gestaltung. Sowohl das Sprechen als auch das Schreiben über Literatur können in Lernsequenzen eine Rolle spielen – unterrichtliche Methoden sind je nach didaktischem Setting auf die Durchführung und Reflexion von Prozessen oder auf interpretatorisches Handeln zu beziehen: Wird ein Gespräch geführt, um sich über verschiedene Deutungen auszutauschen, findet möglicherweise (eigentlich sogar hoffentlich) auch eine Diskussion statt, die die argumentative Prüfung von Interpretationsansätzen einbezieht. Im Zuge dessen erläutern einzelne Schüler*innen ihre Ansätze oder formulieren Wertungen bzw. persönliche Sichtweisen auf einen literarischen Text. Solche Gespräche hätten den Charakter von Rezeptionsgesprächen, wie sie in Ansätzen im Unterricht am Gymnasium verbreitet sind. Gleichwohl wäre es wichtig, diese an bestimmten Regeln zu orientieren, um ihr Potential zur intersubjektiven Verständigung herauszuarbeiten. Schon hier sollte die Reflexion der interpretatorischen Prozesse auch in eine Reflexion des interpretatorischen Tuns münden. Keinesfalls kann Schüler*innen ohne weitere Reflexion klar sein, weshalb Deutungen geäußert und im Rekurs auf den literarischen Text einer Prüfung unterzogen werden oder weshalb verschiedene Lesarten unterschiedliche Bewertung erfahren. Es gilt die Regeln des (schulischen) Interpretationsdiskurses zu klären, sodass Lernende in die Lage versetzt werden, die Angemessenheit von Interpretationsäußerungen selbst einzuschätzen.

In einer Unterrichtsstunde hingegen, die auf die Handlungsdimension der Interpretation gerichtet ist, bekommen Gespräche eine besondere Form. Die Schüler*innen werden explizit aufgefordert zu behaupten, zu erklären, zu begründen, verschiedene Deutungen zu erörtern usw., methodisch beispielsweise in der Inszenierung von Interviewsituationen zwischen einem*r Interpreten bzw. Interpretin und einem*r Rezensenten oder Rezensentin oder im Rahmen einer Buchvorstellung.

Auf gleiche Weise ließe sich der Umgang mit der schreibenden Auseinandersetzung mit Literatur differenzieren. Heuristisches Schreiben ist dringend geboten. Als ein Schreiben, das primär im Dienst der Textrezeption steht, ist es vor allem ein Schreiben für den*die Schüler*in selbst. Entsprechend könnte es von starren Formvorgaben befreit wer-

den, was den Weg frei machen würde für viele kleinere Schreibaufträge, die in einer konkreten Rezeptionssituation einen Denkraum öffnen, beispielsweise zur schriftlichen Fixierung einer ersten Textbegegnung, zur Auseinandersetzung mit einer Figur oder zu einem Ereignis, das in einem literarischen Text dargestellt wird usw. Denkbar sind hier Formen eines Lektüretagebuchs oder in einer intersubjektiven Perspektive auch Schreibgespräche. Besonders wichtig ist es, solche Schreibaufgaben in ihrer Funktion für das Verstehen mit den Lernenden zu reflektieren und damit ihrem heuristischen Potential überhaupt erst gerecht zu werden. Hiervon sollten nun solche Schreibaufgaben unterschieden werden, die eine klar handelnde Profilierung erhalten. Im Fokus stünden nun nicht mehr Rezeptionsprozesse (diese müssten im Grunde schon weit vorangeschritten sein), sondern Fragen der Textplanung, -umsetzung und -überarbeitung unter Einbezug der Schreib- und Handlungsziele. Das jeweils Verstandene würde nun eine deutliche Transformation und Neustrukturierung erhalten, um den kommunikativen Zwecken gerecht zu werden. Schreiber*innen unterschieden auf diese Weise verschiedene Handlungstypen und legten sich bezüglich der Geltung ihrer Interpretationsaussagen Rechenschaft ab. Ein solcher Ansatz birgt im Weiteren die Chance, sich über Textstruktur und sprachliche Umsetzung zu verständigen, diese könnte demnach von den starren Aufbaumustern, die Interpretationsaufsätze prägen, gelöst werden. Unterschieden werden könnte auch hier zwischen kleineren Schreibaufträgen, wie dem Formulieren von Thesen, der Ausarbeitung von Argumenten, der Erörterung verschiedener Deutungsansätze. Möglich sind aber auch komplexe Schreibaufträge mit profilierten Schreibsituationen, etwa das Verfassen einer Rezension oder eines Essays (zum Beispiel mit dem Titel „Warum du diesen Text lesen solltest“) für die Zeitung der Schüler*innen, einen Literaturblog etc. Solche Texte sind komplex und setzen sich daher aus verschiedenen Schreibhandlungen zusammen. Auch hier muss der*die Schreibende auf eine dem Format angemessene Weise einleiten und zu einem Schluss kommen. Literarischer Text, Schreiber*in und Adressat*in sollten in der Textproduktion gleichermaßen Berücksichtigung finden.

Solche didaktischen Überlegungen können dazu beitragen, Rezeptions- und Interpretationsprozesse sinnvoll mit Elementen des interpretatorischen Handelns zu verbinden und dennoch als analytisch unterschieden greifbar und damit dem Nachdenken zugänglich zu machen.

Zur begrifflichen Ausdifferenzierung der Trias Autor*in-Text-Leser*in bedarf es neben der textrezeptiven Perspektive auch einer textproduktiven auf literarische Texte selbst, sodass literarische Texte nicht nur eine Thematisierung erfahren, sondern von Schüler*innen selbst gestaltet werden. Auf diese Weise rückt auch das literarische Schreiben als zentraler Bestandteil eines veränderten didaktischen Rahmenkonzepts in den Blick.

Solange das Schreiben insbesondere in Leistungssituationen relevant ist, spielt die Vielfalt von Schreibaufgaben eine große Rolle. Der normativen Kraft, die von Leistungssituationen ausgeht, wird man wohl kaum etwas entgegensetzen können. Je vielfältiger die Aufgaben sind, desto eher kann ein die Rezeptionssituation reduzierender Fehlschluss vermieden werden.

Zuletzt möchte ich noch eine Überlegung zur Leistungssituation anschließen: Will man die Reduktion der angeleiteten Rezeptionsprozesse auf das, was im Aufsatz darzustellen ist, vermeiden, ist es ratsam, zuerst auf Bezeichnungen wie „Interpretationsaufsatz“ zu verzichten, weil dieser scheinbar eine umfassende Leistung anzeigt, in Wahrheit jedoch nur einen Ausschnitt des zu Erlernenden prüft. Es hat sich zudem gezeigt, dass die widersprüchlichen Ansprüche der Aufgabenstellung (die die Lernenden kaum eigenständig mit Überlegungen zur Gestalt ihrer Texte angehen können), zu viele unterrichtliche Energien bindet. Abhilfe könnte vielleicht dadurch geschaffen werden, dass es im Bereich der Leistungssituation wie in der Lernsituationen verschiedene Formate literaturthematisierender Schreibformen gibt, etwa „Erklärung und Begründung einer Interpretation“ oder „Erörterung einer vorliegenden Deutung“. Sicher müssten diese Schreibformate, um die Schreibsituation der Leistungssituation angemessen aufzugreifen, auf intersubjektive Verständigung zielen. Denkbar sind möglicherweise auch evaluative Texte. Bei den vorgeschlagenen Formaten sollte es darum gehen, sich argumentativ mit der eigenen oder mit fremden Deutungen bzw. Wertungen auseinanderzusetzen. Bewertet würde nicht allein das Textverständnis der Schüler*innen, sondern der argumentative Umgang mit einem Textverständnis, und zwar in einem in Abhängigkeit von der Profilierung der Aufgabenstellung stehenden, mehr oder weniger klar definierten rhetorischen Setting.

Vielleicht könnte – allerdings mit gänzlich anderen Vorzeichen – auch an den Gebrauch der Operatoren „analysieren“ und „interpretieren“ angeknüpft werden, wenn man im Kern der Aufgabenstellungen die Darstellung eines sich entwickelnden Verstehens versteht, die Operatoren also wesentlich auf einen Rezeptionsprozess, nicht aber auf eine Interpretationshandlung bezieht. Die Bewertung der erbrachten Leistung von Lernenden müsste dann die handelnden Aspekte der Interpretation ausklammern. Denkbar wäre hier eine Abfolge von Aufgabenstellungen, die je nach zu interpretierendem literarischem Text auch variiert werden sollte:

1. Lies den Text und stelle deine erste Reaktion dar.
2. Analysiere die Erzählsituation, die Figuren und ihr Verhältnis zueinander sowie die Raumgestaltung.
3. Formuliere eine abschließende These zur Deutung deiner Analysebefunde.
4. Lege dar, ob und warum dieser literarische Text für dich bzw. für andere Leser*innen Relevanz hat oder haben soll.

Die vorangehenden Überlegungen stellen einen ersten Abriss eines veränderten didaktischen Rahmenkonzepts dar. Es möchte einen Beitrag zur Diskussion über adäquate Formate der literaturthematisierenden Schreibformen leisten.

9 Anhang

9.1 Verzeichnis der Abkürzungen

A	Aufsatz/Interpretationsaufsatz
a. a. O.	am angegebenen Ort
DK	Didaktischer Kommentar
G3	Gruppe L3
G6	Gruppe L6
G8	Gruppe L8
I	Interview
IK	Informationskasten
INT	Interview
IT	Interpretationstext innerhalb der Lehrmittel
K	Anzahl absoluter Kodierungen
KK	Keine Kodierungen
L	Lehrwerke
LA	Lernaufgabe
S	Seite
Z	Zeile
d.k.	Lehrwerk: <i>deutsch.kompetent</i>
TTS	Lehrwerk: <i>Texte, Themen und Strukturen</i>
ED	Verlagsangebot: <i>EinFach Deutsch</i>
AB	Verlagsangebot: <i>AbiBox</i>
Ü	Übersicht
()	Runde Klammern dienen der Angabe von Sprechpausen in der Interviewten. Die Anzahl der Punkte kennzeichnet die ungefähre Anzahl der Sekunden.
[]	Auslassungszeichen

Korrekturzeichen der Lehrkräfte:

Sprachlich-formale Mängel	Inhaltliche Mängel
A Ausdruck	Bg Begründung
Gr Grammatik	Bl fehlender Beleg (auch fehlerhaftes Zitat)
R Rechtschreibung	Bsp Beispiel
Sb Satzbau	Def Definition
St Stil	I Inhalt
Z Zeichensetzung	Log Logik
	Th Thema, Aufgabenstellung nicht beachtet
	W Wiederholung
	Zshg Zusammenhang

9.2 Anhang zu Kapitel 4

9.2.1 Übersicht über die Kategorienstruktur

Das Verhältnis der deduktiv und induktiv ermittelten Kategorien stellt sich wie folgt dar:

Ü 85: Kategorienstruktur

deduktiv zugeordnete Überkategorien, vgl. Ü 86 und Ü 87	induktiv zugeordnete Unterkategorien
Ü 86: Kategorien zur Strukturierung des Materials	
Ü 87: Definition deduktiv zugeordneter Kategorien	
• Wissensbereiche zur Bildung von Propositionen	Ü 88
• Strategien der Textrezeption	Ü 89
• Interpretationsprodukte	Ü 90
• Schreibaufgaben	Ü 91
• Kriterien der Qualität von Interpretationstexten	Ü 92
• Handlungsschemata - ohne Bezug zu einem Textabschnitt	Ü 93

Ü 85: Kategorienstruktur

• Handlungsschemata - Einleitung	Ü 94
• Handlungsschemata - Hauptteil	Ü 95
• Handlungsschemata - Schluss	Ü 96
• Operatoren in Bezug auf Literatur	Ü 97
• Nominalformen der Operatoren	Ü 98
• Allgemeine Handlungsaufforderungen	Ü 99
• Illokutionen (Produkte/Handeln)	Ü 100
• Illokutionen (implizit)	Ü 100

9.2.2 Definition der deduktiv zugeordneten Kategorien

Ü 86: Kategorien zur Strukturierung des Materials

Kategorien- gruppe	Definition	Kürzel, Kodier- einheiten und Kodierregeln
Interpreta- tionstext	Die Kategorie dient zur Kennzeichnung von Interpretationstexten innerhalb von Lehrwerken oder Angeboten der Verlage. Hierzu gehören auch Sachanalysen und in kontinuierlichen Texten präsentierte Ergebnishinweise.	Kürzel: IT Kodiert wird der gesamte Interpretationstext.
Didakti- scher Kommentar	Mit dieser Kategorie sollen innerhalb von Lehrwerken solche Abschnitte erfasst werden, die didaktisch-methodische Ausführungen vornehmen. Hierzu zählen auch Ergebnisübersichten im diskontinuierlichen Format. Didaktische Kommentare beziehen sich nicht allein auf zu interpretierende Texte, sondern schließen im Sinne der Darstellung didaktisch-methodischer Entscheidungen auch andere Materialien ein, die zum Beispiel zur Kontextualisierung eingesetzt werden. Sofern sich didaktische Kommentare allein auf den nicht-literarischen Kontext beziehen, findet keine Einordnung in die Kategorien zur Interpretation statt.	Kürzel: DK Kodiert wird der gesamte Kommentar.

Ü 86: Kategorien zur Strukturierung des Materials

Kategorien- gruppe	Definition	Kürzel, Kodier- einheiten und Kodierregeln
Informati- onskästen	Diese Kategorie soll es ermöglichen, in Übersichten zusammengetragene Informationen im Schüler*innenmaterial gesondert zu betrachten. Darunter werden Übersichten mit Informationen zu Verfahrensweisen, Epochen etc. oder den in einem Kapitel angestrebten Lernzielen verstanden.	Kürzel: IK Kodiert wird der gesamte Informationskasten.
Lernaufga- ben	Kodiert werden alle Aufgabenstellungen. Diese werden im Weiteren nur dann mit Kategorien zur Erfassung der Interpretationskonzepte kodiert, wenn sich die Aufgaben auf einen literarischen Gegenstand beziehen.	Kürzel: LA Kodiert wird die gesamte Aufgabe. Bezieht sich eine LA auf einen IK, werden dessen sämtliche Kategorien für die Kodierung der LA übernommen.

Ü 87: Definition der deduktiv zugeordneten Kategorien

Kategorie	Definition	Gegenstand der Kodierung
Wissen (Bildung von Propo- sitionen)	Die Kategorie greift bei Rezeptionsprozessen, bei denen ausdrücklich Wissensbezüge eine Rolle spielen. Sie greift aber nicht auf der Ebene der Handlungsschemata in Interpretationstexten – hierfür werden eigene Kategorien verwendet.	DK (Metaebene) IK (Metaebene) LA (Metaebene)

Ü 87: Definition der deduktiv zugeordneten Kategorien

Kategorie	Definition	Gegenstand der Kodierung
Strategien der Textrezeption	<p>Die Kategorie ist nicht ausdrücklich nur auf Strategien zur Generierung von Interpretationsaussagen bezogen. Erfasst werden sollen hingegen alle Strategien, die in die Rezeption literarischer Texte eingebunden sind. Die Bildung der Unterkategorien basiert auf einschlägiger und weitgehend etablierter Terminologie zur Bezeichnung von Unterrichtsmethoden. Ggf. werden Formulierungen zur Bezeichnung von Kategorien aus dem Material übernommen. Diese direkten Übernahmen sind durch Anführungszeichen gekennzeichnet. Das Verfahren entspricht dem methodischen Vorgehen, deduktiv ermittelten Kategorien induktive Unterkategorien zuzuordnen.</p> <p>Erfasst werden sollen auch solche Prozeduren, die den Schritt hin zu einer ausdrücklichen Sinnzuweisung gehen. Diese werden durch den Vermerk „Interpretation“ angegeben.</p>	DK (Metaebene) IK (Metaebene) LA (Methodenwahl)
Interpretationsprodukte	Die Kategorie dient der Erfassung der Interpretationsprodukte, die im Zusammenhang mit der Rezeption literarischer Texte genannt werden und je nach didaktischer Funktion sowohl den Endpunkt als auch die Methode der Rezeption ausdrücken können.	IT (gesamtes Produkt) DK (Metaebene) IK (Metaebene) LA (Metaebene)
Schreibaufgaben	Erfasst werden Aufgabenstellungen bzw. Arbeitsschritte, die die Schüler*innen zum Verfassen von Interpretationstexten anleiten.	DK (Metaebene) IK (Metaebene) LA (Methodenwahl)

Ü 87: Definition der deduktiv zugeordneten Kategorien

Kategorie	Definition	Gegenstand der Kodierung
<p>Kriterien der Qualität von Interpretationstexten</p>	<p>Mit der Kategorie soll erfasst werden, welche Kriterien der Qualität von Interpretationstexten über die Lehrmaterialien in Vermittlungszusammenhänge gestellt werden. Überschneidungen mit den Schreibaufgaben und den Handlungsschemata lassen sich nicht ganz vermeiden, weil viele Inhalte beiden Oberkategorien zugeordnet werden können. Es müssen Einzelfallentscheidungen getroffen werden, in machen Fällen kommt es sogar zu Doppelkodierungen.</p> <p>Grundlage für die Zuordnung der Inhalte zu dieser Kategorie ist die Einschätzung, dass nicht sprachliche Realisationsmuster gemeint sind, sondern Merkmale derselben, die sich aus ihrem Zusammenwirken, der sprachlichen Korrektheit und der inhaltlichen Korrektheit ergeben.</p>	<p>DK (Metaebene) IK (Metaebene) LA (Methodenwahl)</p>
<p>Handlungsschemata</p>	<p>Grundlage für diese Kategorie bildet Feilkes Unterscheidung von: Textsorte, Texthandlungstyp, Handlungsschemata und Prozedurausdrücken (vgl. Feilke 2014).</p> <p>Die Grundlage für die Entscheidung, einen Inhalt in die zugehörige Unterkategorie aufzunehmen, war die Einschätzung,</p> <ul style="list-style-type: none"> • dass die benannten Handlungsschema bei unterschiedlichen Texthandlungstypen vorkommen können und • dass es für das jeweilige Handlungsschema sprachliche Realisierungsformen gibt, auch wenn diese im Material selbst bzw. insgesamt in der Forschung noch nicht erfasst wurden. <p>Die Handlungsschemata wurden für das vorliegende Material im Zusammenhang mit der Struktur des Interpretationsaufsatzes erfasst:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Handlungsschemata, die keinem bestimmten Textabschnitt zugeordnet werden • Handlungsschemata, die der Einleitung des Aufsatzes zugeordnet werden • Handlungsschemata, die dem Hauptteil des Aufsatzes zugeordnet werden • Handlungsschemata, die dem Schlussteil des Aufsatzes zugeordnet werden 	<p>IT (Vollzug der Interpretation) DK (Metaebene) IK (Metaebene) LA (Methodenwahl)</p>

Ü 87: Definition der deduktiv zugeordneten Kategorien

Kategorie	Definition	Gegenstand der Kodierung
Operatoren	<p>Erfasst werden soll das Vorkommen der einzelnen Operatoren, sofern Sie auf die Auseinandersetzung mit einem literarischen Text bezogen sind. Operatoren dieser Liste beschreiben</p> <ul style="list-style-type: none"> • sprachlich-kognitive Aktivitäten • ein sprachliches Handeln <p>Allgemeine Handlungsaufforderungen werden in einer gesonderten Auflistung erfasst. Verweise machen deutlich, welche Unterkategorien in den Operatoren-Listen des IQB bzw. der EPA (BW-Liste) auftauchen. Alle anderen Operatoren werden explorativ auf der Grundlage ihrer Verwendung in den untersuchten Materialien definiert.</p>	DK (Metaebene) IK (Metaebene) LA (Operatorengebrauch)
Nominalform der Operatoren	Erfasst werden soll, wie oft Nominalisierungen in den Materialien vorkommen, um ihren Gebrauch zu spezifizieren.	DK (Metaebene) IK (Metaebene) LA (Benennung)
Allgemeine Handlungsaufforderungen	Unter dieser Kategorie werden alle Handlungsaufforderungen zusammengeführt, die sich nicht primär auf sprachliches Handeln beziehen.	DK (Metaebene) IK (Metaebene) LA (Benennung)
Illokutionen (Produkte/ Handeln)	Diese Kategorie basiert auf den von Thomas Zabka unterschiedenen Handlungstypen der Interpretation.	IT (Vollzug) DK (Metaebene) IK (Metaebene) LA (Methodenwahl)
Illokutionen (implizit)	Dieser Kategorientyp basiert ebenfalls auf den von Thomas Zabka unterschiedenen Handlungstypen der Interpretation. Die Kategorie greift dann, wenn Interpretationshandlungen als Ergebnis von Verstehensprozessen und in der auf diese bezogene Anschlusskommunikation vorgestellt werden.	DK (implizit) IK (implizit) LA (Methodenwahl - implizit)

9.2.3 Unterkategorien, Gegenstände der Kodierung und Kodierregeln

Ü 88: Wissensbereiche zur Bildung von Präpositionen

Unterkategorie	Definition	Kodiereinheiten
Alltagswissen	„alltagsgeschichtliches Wissen über die Epoche, Kultur und Gesellschaft“, „lebenspraktisches Wissen über den eigenen Alltag“ (Zabka 2005, S. 34)	<ul style="list-style-type: none"> • DK: Kontexteinheit (Aussagen, die zusammen eine didaktische Überlegung ergeben) • IK: der gesamte Informationskasten • LA: die gesamte Aufgabenstellung
Artefaktwissen	„Wissen, das ästhetische Produkte betrifft“, „Wissen über Stoffe, Motive, Topoi, Gattungseigenschaften, literarischen Formen“ (Zabka 2005, S. 34)	
Sachwissen	„Sachwissen vergegenwärtigt uns Ausschnitte aus der Umwelt, die uns <i>als solche</i> nicht permanent bewusst und verfügbar sind“, „[...] hier wird ein Wissen aktiviert, das von einer versachlichenden Einstellung sowie von einem Primat der Erkenntnis vor dem Handeln bestimmt ist.“ (Zabka 2005, S. 35) Hierunter fällt: biografisches Wissen, Epochenwissen, Wissen über Sekundärtexte, Wissen zur Intertextualität	
Sinnwissen	„komplexe Weltdeutungen, die verschiedene Wissensinhalte integrieren“ (Zabka 2005, S. 36)	
Unbestimmter Wissenskontext	Die Kategorie kommt dann zu Anwendung, wenn Lernaufgaben oder Hinweise zur Textrezeption gestellt bzw. formuliert werden, ohne auf Kontexte des Verstehens einzugehen.	

Ü 89: Strategien zur Textrezeption

Unterkategorie	Definition	Kodiereinheiten
„aktive Textlektüre“	Die Formulierung taucht im Material auf und meint so etwas wie die Bildung thematischer Makropositionen (vgl. TTS Interpretierendes Schreiben: 65, A 2). Deutlich wird der Gebrauch der Formulierung „aktive Lektüre“ aus dem Kontext (vgl. ebd., A1).	<ul style="list-style-type: none"> • DK: Kontexteinheit (Aussagen, die zusammen eine didaktische Überlegung ergeben)
antizipieren	Antizipation ist eine Tätigkeit, die auf einem bereits erworbenem Textverständnis beruht. Propositionen liegen demnach vor und müssten explizierbar sein. Das Erfordernis zur Antizipation führt in der hermeneutischen Bewegung zur Konkretisierung von Propositionen.	<ul style="list-style-type: none"> • IK: Kodiert wird die konkrete Formulierung, auf die sich die jeweilige Kategorie bezieht. • LA: Kodiert wird der Abschnitt der Lernaufgabe, auf den sich die Kategorie bezieht.
Antizipationen kritisch prüfen	Die kritische Prüfung von Antizipationen fragt danach, welche der Annahmen über den literarischen Text überzeugend sind. Eine solche Aufgabenstellung dient damit der Konkretisierung von Propositionen.	Bei allen Kodierungen ist der Kontext der Kodiereinheiten zu berücksichtigen.
Assoziationen bilden	Die Bildung von Assoziationen meint die Aktivierung von Wissensbezügen.	
den eigenen interpretatorischen Zugang reflektieren	Es handelt sich um eine Strategie der Metakognition, die der bewussten Steuerung eigener Rezeptionsprozesse dient.	
den Text „in eigene Sprache übersetzen“	Es geht um eine Verstehensstrategie, bei der die Reformulierung des Gelesenen mit eigenen Worten im Zentrum steht.	
lautes Lesen	Es handelt sich um ein Verfahren, um den Text in seinem Wortlaut „bewusst aufzunehmen“. (Fachjargon)	
Vorstellungen aktivieren bzw. bilden	Vorstellungen aktivieren bzw. bilden ist eine Verstehensstrategie, die die Imagination raumzeitlicher Abläufe einschließlich von Sinnesqualitäten vorsieht.	
Differenzerfahrungen machen/vergleichen	Der Vergleich von Inhalten ermöglicht die Aktivierung von Verstehensprozessen.	

Ü 89: Strategien zur Textrezeption

Unterkategorie	Definition	Kodiereinheiten
Lesemotivation/Leseinteresse/Leseerfahrung	Textrezeption wird durch Vorerfahrungen, Einstellungen und Wissen gesteuert. Die Kategorie erfasst Inhalte, die hierauf Bezug nehmen.	Siehe S. 634.
offene Fragen benennen	Die Benennung von Fragen dient der Klärung des Unverstandenen	
produktionsorientierte Arbeit am Text	Mit der Kategorie sollen nicht-analytische, produktionsorientierte Aufgabenstellungen erfasst werden, deren Ziel die Textrezeption ist.	
textimmanente Zusammenhänge herstellen (analysieren)	Die Kategorie umfasst Verstehensprozesse, die unter Einbezug von Artefaktwissen Elemente der literarischen Texte, die der Konstitution der jeweiligen Textwelt dienen, erfassen und in einen systematischen Zusammenhang stellen.	
textexterne Zusammenhänge erstellen (kontextualisieren)	Der literarische Text wird in komplexe Zusammenhänge gestellt, z. B. komplexe alltagsweltliche Zusammenhänge, Sinnzusammenhänge oder Sachwissen in Form von Epochenwissen bzw. biografischem Wissen oder den Nachweis von Intertextualität.	
Sinnzuweisung durch Aktualisierung	Die Rezeption des Textes soll durch den Einbezug von Wissen vorangebracht werden. Die Gegenwartsbezüge können zu Sinnzuweisungen gegenüber dem literarischen Text führen.	
Unbestimmtheitsstellen erkennen und ausfüllen	Erfasst werden sollen Hinweise, die den*die Leser*in dazu auffordern, Leerstellen zu erkennen und auszufüllen.	
Inhalt angeben (interpretieren)	Die Angabe von Inhalten ist eine synthetisierende Leistung in Bezug auf Einzelinformationen und stellt damit vielfach Sinnzuweisung, also Interpretation dar.	
„Ein Fazit ziehen“ (interpretieren)	Gemeint ist in der Übersicht, in der die Formulierung vorkommt, wohl die Formulierung einer Interpretationsthese, die den Rezeptionsprozess vorerst abschließen soll (vgl. d.k., S. 238f.).	

Ü 89: Strategien zur Textrezeption

Unterkategorie	Definition	Kodiereinheiten
Interpretationsthese formulieren (interpretieren)	Gemeint ist der Akt der Sinnzuweisung.	Siehe S. 634.
mit Verstehenshypothese vergleichen (interpretieren)	Diese Kategorie trägt der zeitlichen Ausdehnung von Verstehensprozessen Rechnung. Dazu gehört die Auffassung, dass Sinnzuweisung der Revision und Veränderung unterliegen kann und erste Überlegungen zur Deutung eines Textes im weiteren Rezeptionsprozess oft keinen Bestand haben.	

Ü 90: Interpretationsprodukte

Unterkategorie	Definition	Kodiereinheiten
einen Film erstellen	Gemeint ist ein Verfahren der Handlungs- und Produktionsorientierung.	<ul style="list-style-type: none"> • IT: Kodiert wird das gesamte Interpretationsprodukt. • DK: Kontexteinheit (Aussagen, die zusammen eine didaktische Überlegung ergeben) • IK: Kodiert wird die konkrete Formulierung, auf die sich die jeweilige Kategorie bezieht. • LA: Kodiert wird der Abschnitt der Lernaufgabe, auf den sich die Kategorie bezieht.
Inhaltsangabe	Erfasst werden soll die Ausführung der Inhaltsangabe.	
Innerer Monolog	Gemeint ist ein Verfahren der Handlungs- und Produktionsorientierung.	
„Interpretationsaufsatz“ / „Interpretation“	Erfasst werden soll die Benennung von „Interpretation“ bzw. „Interpretationsaufsatz“ bezogen auf Produkte der Interpretation.	
einen Paralleltext verfassen	Gemeint ist ein Verfahren der Handlungs- und Produktionsorientierung.	
ein Schaubild erstellen	Gemeint ist eine Visualisierung begrifflicher Zusammenhänge.	
eine Skizze anfertigen	Es geht um die Konkretisierung eines raum-zeitlichen Kontinuums (vgl. d.k., S. 252, A. 1)	
einen Tagebucheintrag verfassen	Gemeint ist ein Verfahren der Handlungs- und Produktionsorientierung.	

Ü 90: Interpretationsprodukte

Unterkategorie	Definition	Kodiereinheiten
eine Textanalyse schreiben	Wenn ausdrücklich von einem Produkt als „Textanalyse“ gesprochen wird, soll dies erfasst werden.	Kodiereinheiten siehe S. 636.
„Text“	Erfasst werden sollen Aufgabenstellungen zur Verschriftlichung von Interpretationsergebnissen, die nicht erkennbar einer Textsorte bzw. einem Textformat zugeordnet werden können.	Bei allen Kodierungen ist der Kontext der Kodiereinheiten zu berücksichtigen.
Textvergleich	Die Kategorie bezieht sich auf die Aufgabenstellung zum Textvergleich im Sinne des Abiturfragenformats „Werkvergleich im Kontext“ im Abitur Baden-Württembergs bis einschließlich 2020.	

Ü 91: Schreibaufgaben

Unterkategorie	Definition	Kodiereinheiten
Aufgabenstellung erfassen	Die Schüler*innen werden zum genauen Erfassen der Aufgabenstellungen angehalten.	<ul style="list-style-type: none"> • DK: Kontexteinheit (Aussagen, die zusammen eine didaktische Überlegung ergeben) • IK: Kodiert wird die konkrete Formulierung, auf die sich die jeweilige Kategorie bezieht. • LA: Kodiert wird der Abschnitt der Lernaufgabe, auf den sich die Kategorie bezieht.
Beispieltext analysieren	Die Schüler*innen sollen ein Textbeispiel eines Interpretationsaufsatzes analysieren.	
Beispieltext beurteilen	Die Schüler*innen werden zur Beurteilung eines Textbeispiels für einen Interpretationsaufsatz angehalten.	
Berücksichtigung von Kontexten/Sachwissen	Erfasst werden sollen Aufgabenstellungen, die die Einbindung von Kontexten in die Interpretation einfordern.	
eigene Textvarianten schreiben	Die Schüler*innen sollen eigene Textvarianten schreiben.	
eine Gliederung für den zu schreibenden Text anlegen	Die Schüler*innen sollen eine Gliederung für einen Interpretationsaufsatz anlegen.	

Ü 91: Schreibaufgaben

Unterkategorie	Definition	Kodiereinheiten
Einleitung: Thema/Interpretationsthese formulieren	Erfasst werden Aufgabenstellungen, die von den Schüler*innen die Formulierung einer Interpretationsthese bzw. des Themas für die Einleitung in den Interpretationsaufsatz verlangen.	Siehe S. 637.
Figurenvergleich ausführen	Es handelt sich um Aufgabenstellungen, die die Schüler*innen zu einem Figurenvergleich auffordern.	
Formulierungsbausteine verwenden	Die Schüler*innen werden aufgefordert, Formulierungsbausteine zu verwenden.	
Inhaltsangabe verfassen	Erfasst werden Aufgaben, die das Verfassen von Inhaltsangaben einfordern.	
Interpretationsthese formulieren/Inhalt-Form-Bezug (Artefaktwissen nutzen)	Es sollen Aufgabenstellungen erfasst werden, die die Formulierung einer Interpretationsthese anstreben. Dabei soll es insbesondere um den Inhalt-Form-Bezug gehen, weshalb der Bezug zu Artefaktwissen hergestellt wird.	
niederschreiben	Erfasst werden Aufgabenstellungen, die die Niederschrift der Interpretation einfordern.	
planen	Erfasst werden Aufgabenstellungen, die die Textplanung erfordern.	
Schreibprodukte (der Mitschüler) bewerten	Erfasst werden Aufgabenstellungen, die die Bewertung von Schreibprodukten von Mitschüler*innen einfordern.	
Textnormen reflektieren	Erfasst werden sollen Inhalte, die die Reflexion von Textnormen des Interpretationsaufsatzes betreffen.	
Text verknapen	Kodiert werden Aufgabenstellungen, die die Schreibstrategie der Textverknapung thematisieren.	
Textverständnis entfalten	Erfasst werden sollen Aufgaben, die die Entfaltung des Textverständnisses einfordern bzw. thematisieren.	
überarbeiten	Kodiert werden Aufgabenstellungen, die die Schüler*innen zur Überarbeitung ihrer Interpretationstexte auffordern.	

Ü 91: Schreibaufgaben

Unterkategorie	Definition	Kodiereinheiten
auf vollständige Bearbeitung der Aufgabe überprüfen	Kodiert werden Aufgabenstellungen, die die Schüler*innen zur Überprüfung der vollständigen Bearbeitung der Aufgabe auffordern.	Siehe S. 637.
eine vorhandene Gliederung bewerten	Erfasst werden Aufgaben, die die Beurteilung von vorhandenen Gliederungen beinhalten.	

Ü 92: Kriterien der Qualität von Interpretationstexten

Unterkategorie	Definition	Kodiereinheiten
Angemessenheit des sprachlichen Ausdrucks	Das Kriterium umfasst Wortwahl und Stil.	<ul style="list-style-type: none"> • DK: Kontexteinheit (Aussagen, die zusammen eine didaktische Überlegung ergeben) • IK: Kodiert wird die konkrete Formulierung, auf die sich die jeweilige Kategorie bezieht. • LA: Kodiert wird der Abschnitt der Lernaufgabe, auf den sich die Kategorie bezieht. <p>Bei allen Kodierungen ist der Kontext der Kodiereinheiten zu berücksichtigen.</p>
Belegen/Begründen von Thesen	<p>Dieses Kriterium umfasst sehr verschiedene Qualitätsmerkmale.</p> <ul style="list-style-type: none"> • begründen (Argumente für die Deutung anführen) • belegen (Angabe von Verweisen auf den Text) • korrekte Belegtechnik <p>Die Behandlung der Kriterien in einer Kategorie kommt deshalb zustande, weil belegen und begründen nicht in allen Materialien sauber getrennt werden.</p>	
Berücksichtigung der Textgestalt bei der Interpretation (Artefaktwissen)	Erfasst werden soll ein Qualitätskriterium, bei dem die Gestaltungsmittel literarischer Texte interpretiert werden. Im Unterschied zur Kategorie „Fachbegriffe zur Beschreibung von Texten nutzen“ soll Artefaktwissen hier nicht nur zur Beschreibung, sondern auch zur Sinnzuweisung genutzt werden.	
Berücksichtigung von Kontexten bei der Interpretation (Sachwissen)	Es geht um das Kriterium, nach dem ein Text an inhaltlicher Qualität gewinnt, wenn die historischen Kontexte, in denen er steht, bei der Interpretation berücksichtigt werden.	

Ü 92: Kriterien der Qualität von Interpretationstexten

Unterkategorie	Definition	Kodiereinheiten
Berücksichtigung der Sprachnormen R, Z, Gr	Einhaltung der Sprachnormen als Qualitätskriterium	Siehe S. 639.
Differenziertheit der Gedanken	Dieses Kriterium bezieht sich im Unterschied der Kategorie „sicheres und dem literarischen Text gemäÙes Textverständnis“ auf die Detailliertheit und Breite des Verstehens, auf klare Kategorien und Begriffe, die der Interpretation zugrundeliegen.	
eine (schulische) Textnorm berücksichtigen	Gemeint ist ein Kriterium der Textqualität, nach dem der Text der im schulischen Kontext üblichen Form folgt.	
erkennbare inhaltliche Struktur/Aufbau/Gliederung	Gemeint ist das Qualitätskriterium, nach dem im Text eine bestimmte Struktur erkennbar sein soll - also erkennbare inhaltliche Abschnitte (Einleitung, Hauptteil, Schluss) und die Organisation der Gedanken innerhalb des Hauptteils. Dieses Kriterium umfasst einen Teilaspekt des Kriteriums „eine (schulische) Textnorm berücksichtigen“. Es wird eigens aufgeführt, weil es in den Materialien vorkommt und für deren didaktische Konzeption relevant scheint.	
Fachbegriffe zur Beschreibung von Texten nutzen (Artefaktwissen)	Gemeint ist das Erfordernis, zur Beschreibung der Textgestalt Fachsprache einzusetzen. Es geht nicht um den Einbezug der jeweils benannten Kategorien in die Interpretation (vgl. Kategorie „Berücksichtigung der Textgestalt bei der Interpretation“).	
Leserlenkung	Es handelt sich um ein Qualitätskriterium, das die Adressat*innen des Interpretationstextes berücksichtigt. Er soll „gelenkt“ werden.	
Relevanz der aufgeführten Punkte für die Gesamtaussage	Es handelt sich um ein Qualitätskriterium, das einzelne Aussagen im Verhältnis zur allgemeinen Interpretationsrichtung versteht. Relevant ist eine Aussage dann, wenn sie der allgemeinen Interpretationsaussage entspricht.	

Ü 92: Kriterien der Qualität von Interpretationstexten

Unterkategorie	Definition	Kodiereinheiten
sicheres und dem literarischen Text angemessenes Textverständnis	Dieses Textkriterium stellt die Interpretationsaussagen in Relation zum literarischen Text, der interpretiert werden soll. Es umfasst im Kern: sachliche Richtigkeit („Kernaussagen“ heißt es in manchen Materialien) und innere Schlüssigkeit des Textverstehens.	Siehe S. 639.
Textverständnis des Schreibers ist nachvollziehbar/überzeugend	Dieses Qualitätskriterium nimmt erneut den*die Leser*in in den Blick, wenn von Nachvollziehbarkeit und Überzeugungskraft der Ausführungen gesprochen wird.	
Verknüpfungssignale zwischen den Absätzen	Dieses Qualitätskriterium umfasst die sprachliche Gestaltung im Übergang von einem Gedankenschritt des Aufsatzes zum nächsten.	

Ü 93: Handlungsschemata - ohne Bezug zu einem Textabschnitt

Unterkategorie	Definition	Kodiereinheiten
Belegen/Verweis auf eine Textstelle	Kodiert wird der Verweis auf eine Textstelle/die Verknüpfung von Interpretationsthese und Belegstelle. Die Kategorie ist zu unterscheiden von: <ul style="list-style-type: none"> • Zitationstechnik • Argumentation 	Siehe S. 642.
Bezüge zur Aufgabenstellung herstellen	Erfasst werden sollen Textpassagen, in denen die*der Schreiber*in einen Bezug zur Aufgabenstellung herstellt.	

Ü 93: Handlungsschemata - ohne Bezug zu einem Textabschnitt

Unterkategorie	Definition	Kodiereinheiten
Textelemente benennen (Artefaktwissen)	<p>Ob es sich wirklich um ein Handlungsschema handelt, kann sicher diskutiert werden. Erfasst werden soll mit dieser Kategorie, wie oft Artefaktwissen ohne Interpretationsbezug zum Einsatz kommt und allein der Benennung von Textelementen dient.</p> <p>Bei einigen der kodierten Materialabschnitte wird die Steigerung der Aussagekraft behauptet. Diese Textstellen werden ebenfalls mit dieser Kategorie versehen, weil keine Interpretation vorliegt, sondern eine allgemeine wirkungsästhetische Behauptung.</p> <p>Die Kategorie ist damit von den Analyse- und Interpretationskategorien zu unterscheiden.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • IT: Kontexteinheit (Aussagen, die einen Gedankengang bilden) • DK: Kodiert wird die konkrete Formulierung, auf die sich die jeweilige Kategorie bezieht. • IK: Kodiert wird die konkrete Formulierung, auf die sich die jeweilige Kategorie bezieht.
Erläuterung des Interpretaments (Sachwissen)	<p>Definition der Kategorie gemäß des Begriffs des Interpretaments laut Zabka: Das Interpretament ist derjenige Wissensbereich, der zur Generierung der Zweitbedeutung herangezogen wird. Es geht damit um die Erfassung von Textstellen, in denen das Interpretament genannt und weiter erläutert wird. Auf diese Weise kann es zur Einbindung von Sinnwissen etc. kommen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • LA: Kodiert wird der Abschnitt der Lernaufgabe, auf den sich die Kategorie bezieht.
Erläuterung des Interpretaments (Alltagswissen)	<p>Kodiert werden sollen Passagen, in denen das Wissen ohne Bezug zur Interpretation des Textes zur Darstellung kommt.</p>	<p>Bei allen Kodierungen ist der Kontext der Kodiereinheiten zu berücksichtigen.</p>
Erläuterung des Interpretaments (unbestimmter Wissenskontext)		

Ü 93: Handlungsschemata - ohne Bezug zu einem Textabschnitt

Unterkategorie	Definition	Kodiereinheiten
<p>Bezüge zwischen einer Interpretationsthese und Sinnwissen herstellen (Interpretation)</p>	<p>Kodiert werden Segmente, in denen Interpret*innen ihr Alltagswissen, Sinnwissen, Sachwissen und Artefaktwissen bei der Sinnzuweisung nutzen.</p> <p>Wird dieses ohne Bezug zur Interpretationsthese dargestellt, werden die entsprechende Wissenskategorie und die Kategorie „Darlegung des Interpretaments“ angewendet.</p>	<p>Siehe S. 642.</p>
<p>Bezüge zwischen einer Interpretationsthese und Alltagswissen herstellen (Interpretation)</p>		
<p>Bezüge zwischen einer Interpretationsthese und Kontexten herstellen (Interpretation)</p>	<p>Erfasst werden sollen solche Textpassagen, in denen Fachwissen eingebunden und zum Textverständnis genutzt wird. Wird dieses ohne Bezug zur Interpretationsthese dargestellt, werden die entsprechende Wissenskategorie und die Kategorie „Darlegung des Interpretaments“ angewendet.</p> <p>Solche Bezüge können bestehen aus:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bezügen zu anderen Texten • Bezügen zum historischen Kontext • Bezügen zu anderen Interpret*innen 	

Ü 94: Handlungsschemata - Einleitung

Unterkategorie	Definition	Kodiereinheiten
Thema/Interpretationsthese formulieren	Erfasst werden sollen Handlungsschemata, die die Formulierung der Interpretationsthese in der Einleitung betreffen.	<ul style="list-style-type: none"> • IT: Kontexteinheit (Aussagen, die einen Gedankengang bilden) • DK: Kodiert wird die konkrete Formulierung, auf die sich die jeweilige Kategorie bezieht. • IK: Kodiert wird die konkrete Formulierung, auf die sich die jeweilige Kategorie bezieht. • LA: Kodiert wird der Abschnitt der Lernaufgabe, auf den sich die Kategorie bezieht.
den zu interpretierenden Text vorstellen	Erfasst werden Textabschnitte, in denen der zu interpretierende Text vorgestellt wird.	Bei allen Kodierungen ist der Kontext der Kodiereinheiten zu berücksichtigen.

Ü 95: Handlungsschemata - Hauptteil

Unterkategorie	Definition	Kodiereinheiten
Einordnung der Textstelle	Es werden Textabschnitte kodiert, in denen der Auszug einer Ganzschrift im Kontext derselben verortet wird.	<ul style="list-style-type: none"> • IT: Kontexteinheit (Aussagen, die einen Gedankengang bilden) • DK: Kodiert wird die konkrete Formulierung, auf die sich die jeweilige Kategorie bezieht. • IK: Kodiert wird die konkrete Formulierung, auf die sich die jeweilige Kategorie bezieht. • LA: Kodiert wird der Abschnitt der Lernaufgabe, auf den sich die Kategorie bezieht. <p>Bei allen Kodierungen ist der Kontext der Kodiereinheiten zu berücksichtigen.</p>
Inhalt wiedergeben	Erfasst werden sollen Passagen, in denen der Inhalt eines literarischen Textes wiedergegeben wird. Die Kategorie ist von der Inhaltswiedergabe zu unterscheiden, die bereits die Bildung von Makropositionen und damit Interpretation voraussetzt.	
Inhalt angeben (Interpretation)	Erfasst werden sollen Textzusammenfassungen, die die Bildung von Makropositionen voraussetzen und die deshalb bereits als Interpretation gelten können.	
Interpretations(hypo)-these formulieren	Erfasst werden Inhalte in Texten, Aufgaben, Info-boxen und didaktischen Kommentaren, die sich auf die Formulierung von Interpretationsthesen beziehen bzw. als Aussagen solche darstellen.	
Artefaktwissen bei der Darstellung der Analyse nutzen	Artefaktwissen wird genutzt, um die Analyse eines Textes zur Darstellung zu bringen.	
Analyse (textinterne Zusammenhänge-Textverständnis entfalten)	Erfasst werden Textabschnitte, in denen ein Textverständnis erklärt wird, indem inhaltliche oder sprachlich-formale Kategorien analysiert werden. Die Kategorie unterscheidet sich von der Folgenden darin, dass der Bezug zu einer Interpretationsthese nicht ausdrücklich hergestellt wird.	
Analyse (textinterne Zusammenhänge) als Argument anführen	Die Kategorie greift dann, wenn die Analyse textinterner Zusammenhänge ausdrücklich als Argument für eine Interpretationsthese angeführt wird.	

Ü 95: Handlungsschemata - Hauptteil

Unterkategorie	Definition	Kodiereinheiten
Bezüge zwischen einer Interpretationsthese und Artefaktwissen herstellen (Interpretation)	Kodiert werden Textabschnitte, in denen Interpret*innen ihr Alltagswissen, Sinnwissen, Sachwissen und Artefaktwissen bei der Sinnzuweisung nutzen. Wird dieses ohne Bezug zur Interpretationsthese dargestellt, werden die entsprechende Wissenskategorie und die Kategorie „Darlegung des Interpretaments“ angewendet.	Siehe S. 645.
eine Interpretationsthese kritisch würdigen	Erfasst wird das Erfordernis, innerhalb des Aufsatzes eine These, die am Anfang eines Gedankengangs gestanden hat, der kritischen Prüfung zu unterziehen.	

Ü 96: Handlungsschemata - Schluss

Unterkategorie	Definition	Kodiereinheiten
Fazit ziehen	Erfasst werden Textabschnitte, in denen ein Fazit der Interpretationsergebnisse gezogen wird.	<ul style="list-style-type: none"> • IT: Kontexteinheit (Aussagen, die einen Gedankengang bilden) • DK: Kodiert wird die konkrete Formulierung, auf die sich die jeweilige Kategorie bezieht. • IK: Kodiert wird die konkrete Formulierung, auf die sich die jeweilige Kategorie bezieht. • LA: Kodiert wird der Abschnitt der Lernaufgabe, auf den sich die Kategorie bezieht. <p>Bei allen Kodierungen ist der Kontext der Kodiereinheiten zu berücksichtigen.</p>
einen weiterführenden Gedanken entwickeln	Erfasst wird das Erfordernis, Interpretationsergebnisse nicht für sich stehen zu lassen, sondern sie in ihren Dimensionen weiter zu entwickeln. Kodiert werden Interpretationstexte, Übersichten und didaktische Kommentare. Bei diesen Dimensionen kann es um verschiedene Aspekte gehen: Herstellung von Epochenbezügen, Gegenwartsbezügen, Bezügen zu anderen Texten.	
Aspekte des Textes werten	Erfasst werden Textpassagen, in denen eine Wertung des literarischen Textes vorgenommen wird.	

Ü 97: Operatoren in Bezug auf Literatur

Unterkategorie	Definition	Kodiereinheiten
ableiten	Kommt in keiner der einschlägigen Operatorenlisten vor. Gemeint: Schlussfolgern?	<ul style="list-style-type: none"> • DK: Kodiert wird die konkrete Formulierung, auf die sich die jeweilige Kategorie bezieht. • IK: Kodiert wird die konkrete Formulierung, auf die sich die jeweilige Kategorie bezieht. • LA: Kodiert wird der Abschnitt der Lernaufgabe, auf den sich die Kategorie bezieht. <p>Bei allen Kodierungen ist der Kontext der Kodiereinheiten zu berücksichtigen.</p>
aufzeigen	Kommt in keiner der einschlägigen Operatorenlisten vor. Gemeint: Für einen Sachverhalt konkrete Beispiele suchen?	
analysieren	IQB, EPA (BW-Liste)	
begründen	Kommt in keiner der einschlägigen Operatorenlisten vor. Gemeint: Für einen Sachverhalt argumentieren?	
behaupten	Kommt in keiner der einschlägigen Operatorenlisten vor. Gemeint: Eine Aussage machen?	
belegen	Kommt in keiner der einschlägigen Operatorenlisten vor. Gemeint: Der Operator wird in den Materialien zweimal im Sinne von Argumentieren verwendet.	
beschreiben	IQB, EPA (BW-Liste)	
beurteilen	IQB, EPA (BW-Liste)	
Bezüge herstellen	Kommt in keiner der einschlägigen Operatorenlisten vor. Gemeint: die analytische Denkbewegung der Herstellung von Zusammenhängen von Textelementen bzw. zu textexternen Elementen?	
charakterisieren	IQB, EPA (BW-Liste)	
darstellen	IQB, EPA (BW-Liste)	
deuten	Kommt in keiner der einschlägigen Operatorenlisten vor. Gemeint: interpretieren/Sinn zuweisen?	
deutlich machen	Kommt in keiner der einschlägigen Operatorenlisten vor. Gemeint: erklären?	
diskutieren	EPA (BW-Liste)	
einordnen	IQB	

Ü 97: Operatoren in Bezug auf Literatur

erfassen	Kommt in keiner der einschlägigen Operatorenlisten vor. Gemeint: ein umfassendes Verstehen?	Siehe S. 647.
erklären	EPA (BW-Liste)	
erläutern	IQB, EPA (BW-Liste)	
erörtern	IQB, EPA (BW-Liste)	
erschließen	Kommt in keiner der einschlägigen Operatorenlisten vor. Gemeint: interpretieren?	
gewichten	Kommt in keiner der einschlägigen Operatorenlisten vor. Gemeint: bewerten?	
gliedern	Kommt in keiner der einschlägigen Operatorenlisten vor. Gemeint: Struktur sichtbar machen?	
herausarbeiten	EPA (BW-Liste)	
herausstellen	Kommt in keiner der einschlägigen Operatorenlisten vor. In diesem Material im Sinne von „vergleichen“ verwendet.	
interpretieren	IQB, EPA (BW-Liste)	
kennzeichnen	Kommt in keiner der einschlägigen Operatorenlisten vor. In diesem Material im Sinne von „interpretieren“ verwendet.	
klären	EPA (BW-Liste)	
messen	Kommt in keiner der einschlägigen Operatorenlisten vor. In diesem Material im Sinne von „vergleichen“ verwendet.	
nennen	Kommt in keiner der einschlägigen Operatorenlisten vor. „Nennen“ wird uneinheitlich verwendet: Von der Benennung konkreter Sachverhalte bis hin zur Verwendung im Sinne von „interpretieren“.	
ordnen	Kommt in keiner der einschlägigen Operatorenlisten vor. Der Operator wird im Sinne von „bewerten“ bzw. „strukturieren“ verwendet.	

Ü 97: Operatoren in Bezug auf Literatur

problematisieren	Kommt in keiner der einschlägigen Operatorenlisten vor. Die Verwendungsweise des Operators erschließt sich nicht aus dem Material.	Siehe S. 647.
reflektieren	Kommt in keiner der einschlägigen Operatorenlisten vor. Die Verwendungsweise des Operators erschließt sich nicht aus dem Material.	
resümieren	Die Verwendungsweise des Operators erschließt sich nicht aus dem Material. Gemeint: Einzelergebnisse zu einem Gesamtergebnis zusammenfassen?	
sich auseinandersetzen	IQB, EPA (BW-Liste)	
überprüfen/prüfen	IQB, EPA (BW-Liste)	
unterscheiden	Kommt in keiner der einschlägigen Operatorenlisten vor. Die Verwendungsweise des Operators erschließt sich nicht aus dem Material.	
untersuchen	EPA (BW-Liste)	
veranschaulichen	Kommt in den einschlägigen Operatorenlisten nicht vor. Gemeint: einen Sachverhalt durch ein Schaubild grafisch zu konkretisieren?	
vergleichen	IQB, EPA (BW-Liste)	
verweisen	Kommt in keiner der einschlägigen Operatorenlisten vor. Der Operator wird im Material im Sinne von „belegen“ verwendet.	
zusammenfassen	IQB, EPA (BW-Liste)	

Ü 98: Nominalformen in Bezug auf Literatur

Unterkategorie	Definition	Kodierenheiten
„Analyse“	Mit der Kategorie soll das Vorkommen der Nominalformen erfasst werden. Darüber wird untersucht, inwiefern im Vergleich zu den Operatoren Bedeutungsverschiebungen zu erkennen sind.	<ul style="list-style-type: none"> • DK: Kodiert wird die konkrete Formulierung, auf die sich die jeweilige Kategorie bezieht. • IK: Kodiert wird die konkrete Formulierung, auf die sich die jeweilige Kategorie bezieht. • LA: Kodiert wird der Abschnitt der Lernaufgabe, auf den sich die Kategorie bezieht. <p>Bei allen Kodierungen ist der Kontext der Kodiereinheiten zu berücksichtigen.</p>
„Auslegung“		
„Beschreibung“		
„Charakterisierung“		
„Deutung“		
„Einordnung“		
„Erschließung“/„Erschließen“		
„Interpretation“		
„Untersuchung“		
„Vergleich“		
„Zusammenfassung“		

Ü 99: Allgemeine Handlungsaufforderung - Liste weiterer Operatoren

Folgende Operatoren, die sich nicht primär auf ein sprachlich-kognitives Tun beziehen, haben im Material Verwendung gefunden:

anwenden, auslegen, auswählen, Texte austauschen, benutzen, nutzen, berücksichtigen, besprechen, betrachten, entwerfen, sich beziehen, sich erinnern, sich klarmachen, sich orientieren, einbeziehen, entnehmen, ergänzen, Ergebnisse festhalten, ersetzen, erstellen, formulieren, ausschreiben, lesen, mit etwas arbeiten, Notizen machen, recherchieren, Rückmeldung geben, schreiben, spielen/nachspielen, übertragen, verfassen, vorbereiten, etwas vorstellen, zitieren, zusammenstellen

Ü 100: Interpretationshandlungen (Produkte)/Interpretationshandlungen, die durch Interpretationsprozesse induziert werden

Unterkategorie	Definition	Kodiereinheiten
expressive Interpretation	„Expressiv sind Sprechakte, in denen ein Textverstehen zum Ausdruck gebracht wird, ohne dass die Aussage in Form der Behauptung „Y bedeutet Z“ <i>explizit</i> den Anspruch propositionaler Wahrheit erhebt.“ (Zabka 2005, S. 73; kursiv a. a. O.)	<ul style="list-style-type: none"> • IT: Kontexteinheit (Aussagen, die einen Gedanken-gang bilden) • DK: Kodiert wird die konkrete Formulierung, auf die sich die jeweilige Kategorie bezieht. • IK: Kodiert wird die konkrete Formulierung, auf die sich die jeweilige Kategorie bezieht. • LA: Kodiert wird der Abschnitt der Lernaufgabe, auf den sich die Kategorie bezieht. <p>Bei allen Kodierungen ist der Kontext der Kodiereinheiten zu berücksichtigen.</p>
behauptende Interpretation	„Beim Übergang vom Ausdruck des Verstehens zu einer Feststellung <i>über</i> den Gegenstand gewinnt die Interpretation Behauptungsstruktur. Sie tritt dann mit dem Anspruch auf, der Gegenstand sei so, wie der Sprecher ihn versteht, auch <i>gemeint</i> oder zumindest <i>verstehbar</i> .“ (Zabka 2005, S. 75; kursiv a. a. O.)	
explanative Interpretation	„Ist das <i>Interpretandum</i> Thema der Interpretationshandlung, so kann die Zuschreibung übertragener Bedeutung ein Sinn-erklärendes „Verständlich-Machen“ [...] sein: Was auf der Ebene der zugeschriebenen Erstbedeutungen nicht (vollständig) verständlich wird, weil es als widersprüchlich, unzusammenhängend, unmotiviert usw. erscheint, erhält einen Sinn dadurch, dass ihm eine übertragene Bedeutung zugeschrieben wird. Die einem Text unterstellte semantische Kohärenz wird mit einer kohärenten Deutung erklärt.“ (Zabka 2005, S. 76; kursiv a. a. O.)	
epistemische Interpretation	„Von der explanativen unterscheidet sich die epistemische Interpretation dadurch, dass sie das Thema durch den im Rhema gegebenen Aussageteil nicht zu erklären, sondern zu problematisieren und zu erörtern versucht.“ (Zabka 2005, S. 78)	
evaluative Interpretation	„den ästhetischen Wert beurteilen“ (Zabka 2005, S. 73) „Die evaluative Interpretation urteilt über ihren Gegenstand, die verdiktive Interpretation hingegen verurteilt ihn, die legitimitative Interpretation rechtfertigt ihn gegen eine Verurteilung.“ (Zabka 2005, S. 83)	

Ü 100: Interpretationshandlungen (Produkte)/Interpretationshandlungen, die durch Interpretationsprozesse induziert werden

Unterkategorie	Definition	Kodiereinheiten
künstlerisch-ästhetische Interpretation	„Auch Inszenierungen eines Dramas, Verfilmungen eines Romans, Vertonungen eines Gedichts usw. werden als Interpretationen bezeichnet. Literarische Bearbeitungen, Parodien und andere intertextuelle Bezüge von Literatur auf Literatur enthalten (oder sind) interpretatorische Handlungen. Auch die Unterrichtsverfahren eines künstlerischen, z. B. poetischen Umgangs mit literarischen Texten können als implizit bzw. latent interpretierend gelten [...] Künstlerische Interpretationen übertragen auf ihren Gegenstand oft wissenschaftlich Bedeutungen, die aus einer den primären Textbedeutungen fremden Vorstellungswelt stammen [...]“ (Zabka 2005, S. 88)	.

9.2.4 Ergänzende Fallanalysen der Lehrwerksequenzen¹⁶⁴

Die Abfolge der folgenden Fallanalyse orientiert sich an den schwerpunktmäßigen Lerngegenständen:

Übersicht 101: Systematik der Fallanalysen

Sequenz	Lerngegenstand	weitere Materialien
AbiBox Naturlyrik	Textrezeption (Schüler*innenheft)	Didaktische Kommentare und Sachanalysen/Interpretationstexte (Lehrer*innenheft)
Einfach Deutsch Kafka	Textrezeption	Didaktische Kommentare und Sachanalyse/Interpretationstexte
Einfach Deutsch Schiller	Textrezeption	Didaktische Kommentare und Sachanalyse/Interpretationstexte
TTS Epik	Textrezeption	keine weiteren Materialien

¹⁶⁴ Da innerhalb der einzelnen Fallanalysen stets nur Bezug auf eine Quelle genommen wird, erfolgt der Nachweis ausschließlich durch die Angabe von Seitenzahlen.

AbiBox Dantons Tod	Textproduktion mit Beispieltex-ten für die Schüler*innen (Schüler*innenheft)	Didaktische Kommentare und Sachanalysen/Interpretationstexte (Lehrer*innenheft)
TTS Interpretierendes Schreiben	Textproduktion	keine weiteren Materialien

9.2.4.1 Literatur verstehen: AbiBox Naturlyrik

Einführung

Im didaktischen Fokus dieser Lernsequenz liegt die Steuerung von Rezeptionsstrategien, die anhand romantischer Naturlyrik erlernt werden sollen. Dabei fällt die besondere Rolle des Erwerbs von epochenspezifischem Fachwissen auf. Die entsprechende Kategorie „Sachwissen“ wird in den 19 Lernaufgaben insgesamt 11 mal explizit benannt. Auch in den didaktischen Kommentaren des Lehrer*innenhefts ist Fachwissen eine besonders häufig auftretende Kategorie, was eventuell auf das Bestreben der Autorin zurückzuführen ist, die Inhalte für die Lehrkräfte möglichst weitreichend zu kontextualisieren.

Für meine Forschungsfrage ist dieses Material deshalb besonders interessant, weil es, anders als die anderen ausgewählten Lehrmittelsequenzen, keinen direkten Bezug zu einer Schreibaufgabe hat. Eine weitere Besonderheit ist, dass die didaktischen Kommentare der Begleithefte die Erwartungen gegenüber den Leistungen der Schüler*innen offenlegen. Zusätzlich enthalten die Lehrer*innenhefte längere Interpretationspassagen, die ebenfalls zur Untersuchung herangezogen werden. Insgesamt besteht das Schüler*innenmaterial aus 19 Lernaufgaben und 3 Informationsboxen, wovon eine den gesamten Rezeptionsprozess abzubilden versucht. Für das Begleitmaterial sind 11 Interpretationstexte und 18 didaktische Kommentare zu vermerken.

Schüler*innenheft (AB Lyrik SH, S. 43-54)

Zunächst sind Auffälligkeiten bezüglich der Rezeptionswege festzustellen, die vermittels der Lernaufgaben angeleitet werden können. Markant kommen die beiden Kategorien „textinterne Zusammenhänge herstellen (analysieren)“ und „textexterne Zusammenhänge herstellen (kontextualisieren)“ mit 21 bzw. 12 kodierten Segmenten vor. Andere Verstehens-

strategien treten hingegen deutlich zurück bzw. gar nicht auf. Zu den Strategien, die ein bzw. zwei Mal vorkommen, gehören:

- Vorstellungen aktivieren
- Differenzerfahrungen machen
- Assoziationen bilden
- offene Fragen benennen
- Unbestimmtheitsstellen erkennen und ausfüllen

Auch in der Übersicht „Basiswissen: Lyrik“ (vgl. SH, S. 126f.) ist die Dominanz der Herstellung interner und externer Zusammenhänge gut zu erkennen. Daraus lässt sich schließen, dass in der Analyse und der Kontextualisierung der wichtigste Zugang zur Lyrik der Romantik gesehen wird. Dies bestätigt sich auch bei einem Blick in die didaktischen Kommentare, in denen die beiden genannten Kategorien ebenfalls in hoher Anzahl vertreten sind.

Dieses Ergebnis lässt sich durch den Blick auf eine Aufgabenstellung konkretisieren:

Versuchen Sie das Verhältnis zwischen „Schattenwelt“ (Realität) und „Lichtreich“ (Idealität) und die Aufgabe der Kunst grafisch zu veranschaulichen. Beziehen Sie sich auf Novalis, das Gemälde von C. D. Friedrich und das Zitat unter diesem. (SH, S. 45, A2)

Diese Aufgabe, die sich auf einen Textauszug aus Novalis' *Vermischte Bemerkungen* sowie auf die in der Aufgabenstellung genannten Quellen bezieht, ist ein Beispiel dafür, wie die Schüler*innen zu einer Analyse, hier von inhaltlichen Kategorien („Schattenwelt“ und „Lichtreich“) angehalten werden.

Die Aufgabenstellung fordert die Interpretation nicht ausdrücklich ein, dennoch kann aufgrund der Textgrundlage kein Zweifel daran bestehen, dass Ausführungen zu der Frage nach dem Verhältnis von „Schattenwelt“ und „Lichtreich“ nicht allein über die Wiedergabe der Erstbedeutungen formuliert werden können. Demnach muss also interpretiert werden.

Die Aufgabe sieht des Weiteren eine grafische Veranschaulichung jenes Verhältnisses vor, wie auch der entsprechende didaktische Kommentar darlegt. Die Aufgabenstellung verwendet den Operator „veranschauli-

chen“, der in keiner einschlägigen Operatorenliste aufgeführt wird. Der Begleitband gibt Aufschluss darüber, dass die Aufgabenstellung dazu dienen soll, eine zentrale Denkfigur der romantischen Kunstauffassung zu erarbeiten (vgl. LH, S. 32). Im Wesentlichen geht es damit um zweierlei: erstens soll ein Textverständnis konstatiert werden. Zweitens wird Interpretation genutzt, um Sachwissen aufzubauen. Die von der Aufgabenstellung angelegten Interpretationshandlungen bewegen sich ausschließlich im Bereich des Behauptens und Erklärens. Doch geht es nicht nur um den propositionalen Gehalt der literarischen Texte, sondern auch um eine romantische Denkfigur. Interpretandum und Interpretament stehen in einem wechselseitigem Erhellungsverhältnis. Zu vergleichbaren Ergebnissen kommt die Analyse der folgenden Aufgabenstellung:

Lesen Sie nun die Texte von Novalis und Wackenroder und notieren Sie unter folgenden Leitbegriffen die zentralen Thesen der Romantiker. (SH, S. 45, A3)

Die Aufgabenstellung verlangt, dass inhaltliche Kategorien (die durch die beigelegten Materialien vorgegeben sind: „Gottesbild“, „Natur/Sprache“, „Kunst/Sprache“ und „Selbstverständnis des romantischen Künstlers“) analysierend auf den Text angewandt und ins Verhältnis zueinander gesetzt werden. Ausdrücklicher ist die Aufgabe bezüglich der angestrebten Handlungsorientierung: Es gilt, die Thesen der Autoren zu formulieren, also solche Aussagen, die den Anspruch erheben, ihre Position richtig wiederzugeben. Die Haltung gegenüber dem literarischen Text ist damit konstativ, es geht nicht nur darum, den propositionalen Gehalt zu erfassen, sondern diesen auch zu behaupten. Ziel ist erneut der Erwerb von Sachwissen, das sich auf zentrale philosophische Denkfiguren romantischer Dichter bezieht.

Folgende weitere Lernaufgaben dieser Sequenz können als solche eingeordnet werden, die den Fokus auf dem propositionalen Gehalt der Aussage richten. Gleichwohl können die Aufgabenstellungen auch als solche benannt werden, die aller Wahrscheinlichkeit nach behauptende oder texterklärende Äußerungen auslösen sollen:

Vergleichen Sie die dargestellte Natur der zweiten Strophe mit der dritten Strophe und beschreiben Sie den Unterschied. (SH, S. 50, A6)

Klären Sie, welche Rolle Töne und Musik spielen. Charakterisieren Sie dann das Gedicht als Naturgedicht der Romantik. (SH, S. 51, A2).

Ingesamt scheint dies die den Lernaufgaben implizite Handlungsorientierung darzustellen. Noch eindeutiger ist der Befund bei dem Gebrauch des Operators „erläutern“, der bei zwei der Aufgabenstellungen verwendet wird:

Gliedern Sie das Gedicht nach Bewusstseinsinhalten/Figuren und beachten Sie dabei Aufbau und Struktur, die Sie grafisch veranschaulichen oder am Text selbst markieren können. Eichendorff hat das Gedicht in seiner Gedichtsammlung mit dem Titel „Sehnsucht“ versehen.

- Erläutern Sie den Weg der Sehnsucht anhand Ihrer Grafik.
- Wodurch wird die Sehnsucht der Romanfigur Fiametta, die dieses Lied ja singt, ausgelöst?
- Nennen Sie entsprechende semantische Signale des Gedichts. (SH, S. 50, A5)

Erläutern Sie zum Abschluss dieses Kapitels über Naturlyrik der Romantik, wie in Eichendorffs „Frische Fahrt“ und in Wilhelm Müllers „Der Lindenbaum“, das uns vor allem durch die Vertonung aus dem Liederzyklus „Die Winterreise“ (1827) von Franz Schubert bekannt ist, das Verhältnis zwischen Mensch und Natur dargestellt wird, und messen Sie dieses Verhältnis an dem in den Gedichten des Kapitels „Goethezeit 1“. Verweisen Sie dabei auf 4-5 sprachlich-formale Merkmale in Eichendorffs Gedicht, die den Inhalt besonders unterstützen. (SH, S. 53, A1)

In beiden Fällen geht es ausdrücklich darum, einen Inhalt zu „erläutern“. Gemäß der Definition des IQB sollen „Materialien, Sachverhalte, Zusammenhänge, Thesen in einen Begründungszusammenhang [gestellt] und mit zusätzlichen Informationen und Beispielen [veranschaulicht]“ werden, also Aussagen zur jeweiligen Thematik – hier: Sehnsucht, das Verhältnis von Natur und Mensch – gemacht und über den Rückbezug auf den Text konkretisiert werden. Die Haltung, die die Schüler*innen hier einnehmen sollen, ist demnach die, die Texte zu erklären.

Zusammenfassend kann festgehalten werden: Die Aufgaben fokussieren bis auf wenige Ausnahmen auf eine analytische Auseinandersetzung mit den literarischen Texten und auf ihre Kontextualisierung. Im Fokus steht die Erfassung ihres propositionalen Gehalts. Eindeutige Hand-

lungsorientierungen, die die Schüler*innen im Umgang mit ihrem Textverständnis erlernen sollen, sind nicht erkennbar. Implizit geht es jedoch in fast allen Fällen um ein konstatives Interpretationsverständnis, insofern zum Ausdruck gebracht werden soll, welche romantischen Auffassungen in den Texten thematisiert werden. Die ausgewählten Texte stellen damit im Konzept der Einheit auch füreinander die Kontexte dar, insgesamt ist es ein Ziel der Einheit, von den Texten ausgehend ein Verständnis des Konstrukts „Romantik“ zu gewinnen. Dabei ist es jedoch nicht möglich, in allen Fällen eine unstrittige Zuordnung zur behauptenden oder erklärenden Handlungsorientierung vorzunehmen.

Interpretation wird in den hier untersuchten Lernaufgaben vor allem als ein anzuleitender Verstehensprozess verstanden, nicht aber als ein intersubjektiver Vorgang, bei dem Leser*innen sich über einen Text verständigen, einander erklären, was sie verstehen, oder über Deutungen diskutieren. Damit rücken Formen der Anschlusskommunikation in den Fokus eines didaktischen Nachdenkens, denn diese sind der Ort, an dem Lernaufgaben der untersuchten Art in eine Kommunikation über den Text einmünden könnten.

Der hier initiierte Verstehensprozess spiegelt dagegen klare Qualitätsvorstellungen, die sich in einer umfassenden, differenzierten Analyse unter Berücksichtigung von einschlägigem Artefakt- und Sachwissen erschöpfen.

Interessant ist, dass der Operator „interpretieren“ in den Lernaufgaben dieses Kapitels nicht vorkommt. Dies kann daran liegen, dass die Aufgaben einzelne inhaltliche Aspekte fokussieren (das Material ist nicht sonderlich kompetenzorientiert) und sich nicht auf den gesamten Verstehensprozess beziehen.

Lehrer*innenheft (AB Lyrik LH, S. 31-41)

In den Begleitmaterialien sind zahlreiche Interpretationstexte abgedruckt. Ihre Einordnung als solche impliziert nicht, dass sie in ihrem Aufbau den von den Schüler*innen verlangten Texten folgen. So fehlen zentrale Textabschnitte wie Einleitung und Schluss. Folgende Handlungsschemata treten in diesem Material mit besonderer Häufigkeit auf:

- Erläuterung des Interpretaments (Sachwissen): 8 K
- Interpretations(hypo)these formulieren: 8 K
- Bezüge zwischen Interpretationsthese und Artefaktwissen (Interpretation): 11 K

- Bezüge zwischen Interpretationsthese und Kontexten (Interpretation): 10 K
- Analyse (textinterne Zusammenhänge-Textverständnis entfalten): 12 K

Das Verhältnis zwischen den Thesen und der Analyse kann dabei für das folgende Textbeispiel als eines gefasst werden, bei dem die vorgegebene These, Eichendorffs *Mondnacht* sei Ausdruck eines Heimwehs, durch eine Textanalyse gestützt werden soll, in der sich alle dargelegten textinternen Zusammenhänge ausdrücklich und ausschließlich auf diese These beziehen:

TEXT 3¹⁶⁵

1 Eichendorffs „Mondnacht“ ist immer wieder als Inbegriff der deutschen Roman-
 tik betrachtet worden. // Adornos Zitat über Eichendorff (Schülerarbeitsbuch S.
 46) trifft das romantische Gefühl sehr gut und gilt im Besonderen für dieses
 Gedicht. // Die syntaktische Als-ob-Konstruktion, die den Text rahmt (V. 1; V.12),
 5 der Konjunktiv II Irrealis in der ersten Strophe, der Konjunktiv II Potentialis im
 Schlussvers, ja auch die unreinen Reime („spannte“ (V.9) - „Lande“ (V.11)) und
 Assonanzen („Himmel“ (V.1) - „Schimmer“ (vgl. V.3)) verdeutlichen, dass der
 Traum von Einheit (Kosmos - Natur - Ich) eben nur ein Traum ist. // In einem
 Roman Eichendorffs, „Dichter und ihre Gesellen“, steht folgender Satz: „Der
 10 Mond trat eben hervor und verwandelte alles in Traum.“ (Joseph Eichendorff:
 Joseph Freiherrn von Eichendorff's sämtliche Werke. Bd. 2. Romane. 2. Aufl.
 Leipzig 1864) // An Stelle der Geborgenheit (z. B. Goethes „An den Mond“
 oder „Früh, wenn Tal, Gebirg und Garten“) ist also „Heimweh“ getreten, ein
 Gefühl des Mangels. // Eichendorff hat „Mondnacht“ unter seinen „Geistlichen
 15 Gedichten“ veröffentlicht. Die liebende Vereinigung zwischen Himmel und Erde
 erinnert an den Mythos von Gaia (Erde) und Uranos (Himmel), wird aber mit
 christlichen Motiven überformt. Gerhard Kaiser weist darauf hin, dass es sich
 auch um ein Mariengedicht handelt. Maria wird oft im Ährenkleid dargestellt
 oder als Immaculata auf der Mondsichel. Mai ist der Marienmonat, in dem „Blü-
 20 tenschimmer“ und wogende Ährenfelder zeitlich zusammentreffen. Die Ähre ist
 auch ein Eucharistiesymbol (vgl. Gerhard Kaiser: Mutter Natur als Himmels-
 braut. Joseph von Eichendorff: „Mondnacht“. In: ders.: Augenblicke deutscher
 Lyrik. Frankfurt 1987, S. 178ff.). // Mit entsprechenden Marienbildern könnte
 dieser Hintergrund aufgezeigt werden. Das macht auch noch deutlicher, dass die
 25 Natur in Eichendorffs Gedicht nicht pantheistisch zu verstehen ist. (LH, S. 33f.,
 Zitat inklusive der Rechtschreibfehler laut Original)

¹⁶⁵ Für TEXT 1 und TEXT 2, vgl. Abschnitt 4.1.6.2.

Der Interpretationstext beginnt mit einer Information zum Status des Gedichts (vgl. Z. 1f.). Darauf folgt eine Interpretationsthese (vgl. Z. 2ff.): Auf Adorno verweisend wird behauptet, Eichendorff sei nicht der „Dichter der Heimat, sondern der des Heimwehs.“ (SH, S. 46). Daran schließt sich die Analyse des Gedichts an, wobei textinterne Zusammenhänge vor allem unter Rückgriff auf Artefaktwissen dargestellt werden. Im Zuge dessen wird auch das Textverständnis erkennbar entfaltet (vgl. Z. 4-12). Dass diese Analyse die Funktion einer näheren Erläuterung der vorangestellten These oder eines Arguments hat, ist allenfalls implizit vermittelt. Einziges ausdrückliches Anzeichen einer Argumentation ist der Partikel „also“ (Z. 13); hier kehrt die Autorin zur zuvor formulierten These zurück. Es folgt die Darlegung von Sachwissen, das als mögliches Interpretament für den Gedichttext dienen kann (vgl. Z. 14-23). Den Abschluss bildet ein didaktischer Kommentar (vgl. Z. 23-26).

Als Ergebnis ist festzuhalten: Analyse und Kontextualisierung zeigen sich dominant auch in den Interpretationstexten, die im Lehrer*innenbegleitmaterial nachgelesen werden können. Argumentative Muster sind in diesen Interpretationstexten nur in Ansätzen zu erkennen, der Schwerpunkt liegt auf der Entfaltung eines Textverständnisses.

9.2.4.2 Literatur verstehen: Einfach Deutsch Kafka

Einleitung

Vorgestellt wird ein Lerngang zur Erarbeitung von Kafkas Parabel *Vor dem Gesetz*. Das Material besteht neben den Lernaufgaben aus zahlreichen Interpretationstexten, die die didaktischen Anmerkungen begleiten und an Lehrkräfte adressiert sind. Eine besondere Stellung nehmen die Interpretationstexte ein, die verschiedene interpretatorische Zugänge, u. a. die Interpretation des Textes unter Berücksichtigung des Verhältnisses zwischen Franz Kafka und seinem Vater, entwickeln. Das ist auch der interpretatorische Zugang, den der Autor der Lernsequenz in das Zentrum der didaktischen Aufbereitung stellt. Die verschiedenen interpretatorischen Zugänge erlauben eine Erklärung der hohen Relevanz des Sachwissens (3 der 5 Lernaufgaben beziehen Sachwissen ein; insgesamt können in den Interpretationstexten 8 Textpassagen ermittelt werden, denen die Kategorie „Bezüge zwischen einer Interpretationsthese und Kontexten herstellen“ zugeordnet wurde).

Analyse der Interpretationstexte

Vgl. Abschnitt 4.1.6.2.

Lernaufgaben und didaktische Kommentare

Der Einbezug der Lernaufgaben und didaktischen Kommentare lässt folgende Übereinstimmungen erkennen: Die Textrezeption der Schüler*innen soll durch folgende Strategien gelenkt werden: „textinterne Zusammenhänge herstellen (analysieren)“, „textexterne Zusammenhänge herstellen (kontextualisieren)“ und „Interpretationsthese formulieren (interpretieren)“. Der Fokus liegt damit auf der Erarbeitung von Verstehensstrategien, die den Handlungsschemata entsprechen, die für die Interpretationstexte festgestellt werden konnten. Eine solche Übereinstimmung lässt sich auch bezüglich der vermuteten auszulösenden Interpretationshandlungen erkennen, wonach ein Fokus auf den konstativen Interpretationshandlungen erkennbar ist. Dabei bildet die Textexplikation (fünf kodierte Segmente) gegenüber der Behauptung (nur ein kodiertes Segment) den Schwerpunkt.

Eine Aufgabenstellung verlangt eine gestaltende Interpretation:

Schreiben Sie einen Tagebucheintrag aus der Sicht Franz Kafkas, der seine eigene Parabel als Spiegelung seiner Lebenssituation betrachtet, und nutzen Sie dabei die im Tafelbild gesammelten Ergebnisse. (S. 33)

Anhand dieser Aufgabe kann festgestellt werden, dass die Herstellung textinterner und textexterner Zusammenhänge mit Aufgabenstellungen der Handlungs- und Produktionsorientierung verbunden werden kann. Der Gebrauch der Operatoren spiegelt den erkannten Fokus in der Textrezeption nicht, denn die Operatoren „untersuchen“ oder „analysieren“ kommen in den Arbeitsanweisungen nicht vor. Stattdessen ist im didaktischen Kommentar und in den Interpretationstexten von „Analyse“, „Auslegung“, „Deutung“ und „Interpretation“ die Rede. Die nominalen Ausdrücke machen erstens deutlich, dass die Herstellung von Zusammenhängen den zentralen Zugang zum literarischen Text bilden soll. Über die vorkommenden Illokutionen zeigt sich deutlich ein Verständnis des Interpretierens als das Formulieren von konstativen Aussagen.

9.2.4.3 Literatur verstehen: Einfach Deutsch Schiller

Einleitung

Gegenstand dieser Fallanalyse sind Auszüge aus dem Einfach-Deutsch-Heft zu Friedrich Schillers *Die Räuber*. Folgende Unterkapitel von „Der Räuberhauptmann und seine Anhänger“ werden untersucht: 1. Karls Weg zum Räuberhauptmann, 2. Auseinandersetzung mit der Position Liewerscheidts, 3. Das Verhältnis der Räuber zu ihrem Hauptmann.

Die Lernsequenzen enthalten neben acht Aufgabenstellungen für die Schüler*innen vier Interpretationstexte und 14 didaktische Kommentare. Die Interpretationstexte übernehmen die Funktion der inhaltlichen Orientierung der Lehrkräfte und unterstützen deren didaktische Überlegungen. Die Lernaufgaben fokussieren auf die Gestaltung der Textrezeption. Das Schreiben eines Interpretationsaufsatzes ist nicht Thema.

Aufgabenstellungen zur Textrezeption

Folgende Rezeptionsstrategien werden mit den Aufgabenstellungen angeleitet: „Vorstellungen aktivieren bzw. bilden“ (2 K), „Differenzerfahrungen machen/vergleichen“ (1 K), „textimmanente Zusammenhänge herstellen (analysieren)“ (9 K), „textexterne Zusammenhänge herstellen (kontextualisieren)“ (6 K), „Sinnzuweisung durch Aktualisierung“ (1 K), „Inhalt angeben (interpretieren)“ (2 K).

Zum einen ist anhand dieser Auflistung ein deutlicher Primat der Untersuchung textinterner und textexterner Zusammenhänge zu erkennen. Zum anderen lassen die anderen genannten Kategorien das didaktische Bemühen erkennen, die Auseinandersetzung mit dem literarischen Text ausdrücklich in den Denk- und Erfahrungsraum der Schüler*innen einzubetten. Entsprechend taucht die Kategorie „Alltagswissen“ auch fünfmal auf, die Kategorie „Sachwissen“ wurde vier Segmenten zugewiesen. „Artefaktwissen“ wird hingegen kein einziges Mal ausdrücklich einbezogen.

Nimmt man nun die Kodierungsergebnisse zu den möglicherweise ausgelösten Illokutionen hinzu, wird Weiteres deutlich. Auch hier ist ein Primat der konstativen Rede über literarische Texte zu erkennen. Gleichwohl sind hier Doppelkodierungen zu vermerken.¹⁶⁶ Insgesamt

¹⁶⁶ Vgl. ein didaktischer Kommentar (ED Schiller, S. 63) und die folgende Lernaufgabe: „Kann die Räuberbande die Ziele, die Karl mit dem Räuberhauptmann verbindet, erreichen helfen?“ (ED Schiller, S. 76 A)

scheint jedoch ein Schwerpunkt auf der Textexplikation zu liegen (mit insgesamt zehn Kodierungen im Unterschied zu vier Kodierungen bei der behauptenden Interpretation). Zugleich kann man sehen, dass nicht alle Rezeptionsstrategien in Interpretationsaussagen münden müssen. Dies betrifft die Aufgabenstellung, die der Vorstellungsbildung bzw. -aktivierung dient, und die, die auf Differenzerfahrungen zielt.¹⁶⁷ Besonders hervorzuheben ist, dass die Schüler*innen einmal aufgefordert werden, die Thesen eines*r anderen Interpretin bzw. Interpreten anhand des Primärtextes kritisch zu prüfen.¹⁶⁸ Im gesamten untersuchten Material kommt diese epistemische Handlungsform der Interpretation aber nur wenige Male vor.

Bezüglich der Operatoren ist zu erkennen, dass die Operatoren „interpretieren“, „analysieren“ und „untersuchen“, die die Analyse, Kontextualisierung und Interpretation ausdrücklich einfordern, keine Verwendung finden. Stattdessen greifen die Operatoren „überprüfen“, „nennen“, „kennzeichnen“, „belegen“. Bei der Aufgabenstellung zur Aktivierung von Vorstellungen wurde kein Operator verwendet, der ein primär sprachlich-kognitives Vorgehen anzeigt: „Erinnern“ kann auch das Abrufen von Bildern im wahrsten Sinne des Wortes bedeuten. Im Ergebnis wird deutlich, dass die didaktische Anlage dieser Sequenz die Textrezeption trotz des erkennbaren Fokus' auf Analyse und Kontextualisierung etwas weiter fasst, insofern weitere Verstehensstrategien zur Auseinandersetzung mit dem Text angewandt werden sollen.

Die Interpretationstexte im didaktischen Begleitmaterial

Vorherrschendes Handlungsschema der Interpretationstexte ist mit 13 kodierten Segmenten „Interpretations(hypo)these formulieren“. Weiterhin fallen auf: „belegen/Verweis auf eine Textstelle“ (4 K), „Analyse (textinterne Zusammenhänge-Textverstehen entfalten)“ (2 K) und „Analyse (textinterne Zusammenhänge als Argument anführen)“ (4 K). Diesen Kodierungen entsprechen auch die Handlungsorientierungen der Texte, die in jeweils fünf Segmenten als behauptend bzw. explanativ eingestuft

¹⁶⁷ „Erinnern Sie sich an die Vorstellungen vom Räuber, nach denen zu Beginn der Unterrichtsreihe gefragt wurde.“ (ED Schiller, S. 66 A, die zweite Kodierung mit dieser Kategorie bezieht sich auf den zugehörigen didaktischen Kommentar). Die Aufgabenstellung zur Differenzerfahrung lautet, an die eben zitierte anschließend: „Stellen Sie die Parallelen und Unterschiede zu Schillers Räufern heraus.“ (Ebd.)

¹⁶⁸ Die Aufgabenstellung lautet: „Kennzeichnen Sie mit eigenen Worten und in knapper, thesenartiger Form die Position Dieter Liewerscheidts und überprüfen Sie sie.“ (ED Schiller, S. 64)

wurden. Diesen Ergebnissen zufolge wird auch hier ein Interpretationskonzept umgesetzt, wonach Interpretation auf die Erklärung bzw. Begründung von Deutungen zielt. Es sei aber angemerkt: Es handelt sich um Material, das im Kontext einer didaktischen Handreichung steht. Die Unterschiede in den Handlungsorientierungen können daher auch auf die Funktion der jeweiligen Textabschnitte zurückgeführt werden.

9.2.4.4 Literatur verstehen: TTS Epik

Einleitung

Das Material bietet einen Lerngang zur Interpretation von Kurzprosa. Dabei konzentriert sich dieser auf Kurzgeschichten und Parabeln. Folgende Texte wurden in die Lernsequenz (in genannter Reihenfolge) aufgenommen:

- Wolfgang Borchert, *Das Brot* (S. 95f.)
- Gabriele Wohmann, *Die Klavierstunde* (S. 96ff.)
- Martin Sauter, *Weidmanns Nachtgespräche* (S. 98f.)
- Thomas Bernhard, *Der junge Mann* (S. 100)
- Franz Kafka, *Ein Kommentar* (S. 101)
- Bertolt Brecht, *Maßnahmen gegen die Gewalt* (S. 101)
- Franz Kafka, *Vor dem Gesetz* (S. 102)

Entsprechendes Textsortenwissen wird im Verlauf des Lerngangs durch folgende Struktur reaktiviert und eingeführt.:

- Reaktivierung von Textsortenwissen durch Plakatgestaltung (S. 94, A5a, b)
- Informationskasten „Epik“ (S. 95)
- Informationskasten „Merkmale einer Kurzgeschichte“ (S. 99)
- Informationskasten „Merkmale der Parabel“ (S. 103)

Das untersuchte Material schließt mit den Auftrag ab, die schriftliche Interpretation eines der gelesenen Texte zu verfassen (vgl. S. 103, A8). Voran ging eine Information zu „Grundlegende[n] Fragen der Analyse“ (S. 100).

Analyse der Lernsequenz

Eine nähere Betrachtung der Aufgabenstellungen zur Steuerung der Rezeption lässt erkennen, dass diese in der vorliegenden Lernsequenz im Vergleich zu den anderen untersuchten Materialien etwas differenzierter gestaltet sind, denn geübt werden soll nicht nur die Analyse, wobei auch hier der Primat eindeutig auf der Feststellung von textinternen Zusammenhängen liegt (16 K). Ergänzend sollen die Schüler*innen die Rezeptionsstrategien „Vorstellungen aktivieren bzw. bilden“ (2 K) und „produktionsorientierte Arbeit mit Texten“ (2 K) anwenden. Dabei geht es darum, dass die Schüler*innen einen Dialog zwischen zwei Figuren (vgl. S. 98, A2), den Monolog einer Figur (vgl. S. 99, A2), einen Titel (vgl. S. 100, A1a) und eine Parallelgeschichte (vgl. S. 100, A3) verfassen sollen. Diese Aufgaben werden methodisch jedoch kaum angeleitet, sodass ihre didaktische Funktion nur erahnt werden kann. Vor dem Hintergrund fachdidaktischer Theoriebildung kann dennoch festgehalten werden, dass die Rezeption der Schüler*innen im Falle dieser Aufgabenstellungen nicht allein durch Analyse gesteuert werden soll, sondern auch durch Vorstellungsbildung, Perspektivenübernahme und emotionale Verarbeitung. Darüber hinaus wird auch die Lesemotivation der Schüler*innen thematisiert, obgleich festgehalten werden muss, dass sich die entsprechenden Arbeitsaufträge nicht auf konkrete literarische Texte und ihre Lektüre beziehen, sondern auf Leseprozesse allgemein (vgl. S. 94, 3a, b).

In das Gesamtkonzept schwer einzuordnen ist ein Informationskasten, der mit dem Titel „Methode – Interpretation von Kurzprosa – Grundlegende Fragen zur Analyse“ überschrieben ist (S. 100). Der Titel des Informationskastens stellt die Analyse als zentrale Textverstehensstrategie heraus. Auf diese Weise wird zugleich auch die Relevanz der nicht-analytischen Texterarbeitungsaufträge, die bei den einzelnen Kurzgeschichten bzw. Parabeln gestellt werden, relativiert. Unklar bleibt so, welchen Stellenwert die in diesen Aufgaben bedienten Methoden der Handlungs- und Produktionsorientierung für das didaktische Konzept haben. Tatsächlich beziehen sich nur die Erarbeitungsaufträge für Kafkas *Vor dem Gesetz* auf die im Informationskasten benannten Analyseschritte, und auch dies nur im Ansatz. So bleibt im Grunde auch für die im Informationskasten benannten Arbeitsschritte offen, welche Relevanz sie für das Verständnis der zur Interpretation angebotenen Texte haben sollen. Möglicherweise zielt die Liste auf Vollständigkeit. Dadurch wird aber

nur in Ansätzen klar, wie die Berücksichtigung der Analysehinsichten zu einem Verständnis der präsentierten Texte beitragen kann.

Ein erstes Ergebnis dieser Analyse ist demnach: Gemäß des vom Material gesetzten didaktischen Schwerpunkts wird der Interpretationsbegriff auf die Generierung des propositionalen Gehalts von Interpretationsäußerungen bezogen. Dabei kommt es auch in dieser Sequenz zu einer Schwerpunktsetzung bei den textanalytischen Verfahren, die in ihrem Verhältnis zu den Verfahren der Handlungs- und Produktionsorientierung wie auch bzgl. ihres Verstehenspotentials für die literarischen Texte einer Reflexion unterzogen werden müssten.

Bei den Wissensbereichen ist erkennbar, dass ein Fokus auf dem Artefaktwissen (22 K) liegt. Dies ergibt sich daraus, dass die Interpretation der vorliegenden Texte vor dem Hintergrund von Textsortenbegriffen sowie auf der Grundlage von erzähltheoretischem Wissen und rhetorischen Mitteln angeleitet wird. Besonders auffallend ist die hohe Anzahl an Segmenten, die den relevanten Wissenskontext überhaupt nicht spezifizieren (14 K). Es kann nur vermutet werden, dass davon ausgegangen wird, dass die Schüler*innen die relevanten Wissensbereiche von sich aus aktivieren bzw. dass ihnen eine Eingliederung des Gelesenen in ihr Wissen ohne weitere didaktische Schritte gelingen kann.

Das interpretatorische Handeln, das durch die Lernaufgaben ausgelöst wird, ist nicht immer eindeutig einzuordnen. Besonders fällt dies auf für den Operator „diskutieren“, der insgesamt viermal vorkommt. Bei drei der Aufgaben kann er zu explanativen bzw. zu epistemischen Äußerungsakten führen. Die entsprechenden Aufgaben sind:

Diskutieren Sie Ihre Ergebnisse. Setzen Sie sich dabei auch mit Kafkas Titel auseinander. (S. 101, A1b)¹⁶⁹

Fassen Sie die Diskussionsergebnisse knapp schriftlich zusammen. (S. 101, A2)¹⁷⁰

Diskutieren Sie Aspekte, die einen Vergleich mit Bernhards „Der junge Mann“ erlauben. (S. 101, A2)

¹⁶⁹ Die Aufgabe bezieht sich auf die vorangehende Aufgabenstellung: „Dieser Text wurde unter einem anderen Titel veröffentlicht. Formulieren Sie selbst einen alternativen Titel, der Ihr Verständnis zum Ausdruck bringt.“ (S. 101, A1a) Es ist kritisch zu fragen, welchen Wert die Aufgabenstellung, einen Titel für einen literarischen Text zu formulieren, hat, wenn der Originaltitel bereits bekannt ist.

¹⁷⁰ Die Aufgabenstellung baut auf der soeben zitierten auf.

Die zitierten Aufgaben zeigen die in Kapitel 4 thematisierte Problematik der Kodierung von Handlungsmustern der Interpretation auf der Grundlage von Operatoren als ihren Indikatoren. „Diskutieren“ ist ein Operator, der sehr deutliche kommunikative Implikationen aufweist. Er impliziert einen Austausch unterschiedlicher Meinungen, die jeweils argumentativ unterstützt werden sollen. Die Aufforderung zu einer Diskussion impliziert die Auffassung, dass das Textverständnis zu dem jeweiligen literarischen Text streitbar ist. Dem Operator folgend, müssten die Aufgabenstellungen demnach dem epistemischen Interpretieren zuzuordnen sein. Ob die Lernenden nun tatsächlich über divergente Textverständnisse diskutieren oder nur gemeinsam ein Textverständnis generieren sollen, lässt die Aufgabenstellung offen. Welche Interpretationshandlungen vollzogen werden, wird von der Aufgabenimplementierung durch die Lehrkraft abhängen. Wäre tatsächlich die Diskussion verschiedener Verständnisse intendiert, müsste die Aufgabenstellung dies deutlicher machen. So zeigt sich: Der Operator kann auch im Sinne der Erarbeitung eines propositionalen Textgehaltes gemeint sein. Unterstützt wird diese Vermutung auch durch die Aufgabenstellung zur Verschriftlichung der Diskussionsergebnisse. Was sollen die Schüler*innen hier leisten? Sollen Sie eine Erörterung führen und Für und Wider für einen bestimmten Titel abwägen? Oder geht es darum, einem Textverständnis Ausdruck zu geben, das sich im Zuge der Diskussion verschiedener Titel entwickelt hat? Dann würde das Schreiben über den literarischen Text deutlich auf seinen heuristischen Wert bezogen. Bezüglich der Illokution, die mit den Interpretationsaussagen verbunden sein soll, bleibt die Aufgabenstellung unbestimmt. So mag es im Gespräch der Schüler*innen zu Äußerungen kommen, die behauptenden, explanativen oder epistemischen Charakter haben.

Ingesamt liegen folgende Kodierungen für die möglicherweise durch die Aufgabenstellungen ausgelösten Interpretationshandlungen vor: expressive Interpretation (4 K), auf das Interpretandum bezogene behauptende Interpretation (7 K), auf das Interpretandum bezogene erklärende Interpretation (13 K), auf das Interpretandum bezogene epistemische Interpretation (4 K) und künstlerisch-ästhetische Interpretation (2 K). Diese Zahlen bestätigen, dass das Rezeptions- und Handlungsfeld der Interpretation in dieser Sequenz differenziertere Ausgestaltung findet, dennoch liegt neben dem Primat der Analyse der Fokus auf den konstativen Äußerungsakten.

Die Schreibaufgabe am Ende der Lernsequenz

Das Material weist nur eine Schreibaufgabe auf, die an seinem Ende steht. Es handelt sich hierbei um einen offenen Interpretationsauftrag, der in seinem Wortlaut gängigen Leistungsaufgaben entspricht. Aus der Aufgabenstellung sind daher keine Qualitätskriterien ableitbar. Die Inhaltsanalyse steht vor dem Problem, dass der Lerngang bezüglich der angeleiteten Rezeptionswege nicht umfassend schlüssig konzipiert ist. Unterstellt man den Autor*innen des Lernwegs das Ziel, die Schüler*innen bei ihrer Arbeit optimal zu fördern und zu unterstützen, muss man davon ausgehen, dass sie der Auffassung sind, der Schreibauftrag sei durch die vorangehenden Rezeptionsaufträge gut vorbereitet. Für textstrukturelle Aspekte des zu verfassenden Textes und Hinweise zur Umsetzung der Aufgabe können die Lernenden selbstverständlich auf andere Kapitel zurückgreifen, auch wenn das an dieser Stelle nicht deutlich zum Ausdruck gebracht wird. Auch kann die Hypothese formuliert werden, dass bezüglich der erwarteten Leistung deshalb keine Unklarheiten bei den Schüler*innen angenommen werden, weil die Aufgabenstellung indirekt auf die gängige Aufsatzart des Interpretationsaufsatzes verweist. Dennoch müsste geklärt werden, in welchem Verhältnis die handlungs- und produktionsorientierten Arbeitsaufträge zur Schreibaufgabe stehen, oder noch allgemeiner: wie sich die Ergebnisse der Textrezeption zur Textproduktion verhalten.

Aus diesem Grund ist es auch nicht möglich zu bestimmen, was der Operator „interpretieren“ in diesem Zusammenhang – hier nun als ein Operator verstanden, der sich auf eine Interpretation in Schriftform bezieht – bedeuten soll. Welche Interpretationshandlungen (Diskussion des Titels/Diskussion möglicher Verstehensschwierigkeiten/Bezug zu möglichen Gedanken der Figuren/Darstellung eines Textverständnisses) nun erwartet werden, klärt die Aufgabenstellung nicht.

Damit ist die Bedeutung des Operators „interpretieren“ nicht nur hinsichtlich der sprachlich-kognitiven Rezeptionsprozesse unterbestimmt, sondern auch hinsichtlich der sprachlichen Handlung, die mit der Interpretation vollzogen werden soll. Wie wäre es im Sinne des schulischen Interpretationsaufsatzes zu werten, wenn ein*e Schreiber*in Verstehensprobleme artikulieren und imaginativ Leerstellen füllen würde? Wie würde es bewertet, wenn der literarische Text Ausgangspunkt der Erklärung oder gar der Diskussion eines Interpretaments würde? Im Grunde sind dies mögliche Handlungsorientierungen, die sich im An-

schluss an eine durch Verfahren der Handlungs- und Produktionsorientierung bestimmte Textrezeption und die Diskussionen möglicher Textdeutungen ergeben könnten. Einstweilen soll an dieser Stelle festgehalten werden: Der auf diese Weise entstehende Interpretationstext entspreche nicht mehr dem gängigen Format des Interpretationsaufsatzes.

9.2.4.5 Über Literatur schreiben: AbiBox Dantons Tod

Einleitung

Das Material stellt eine Anleitung zum Verfassen von Interpretationsaufsätzen (nach dem Aufgabenformat 1 des in Baden-Württemberg bis zum Abitur 2020 geltenden Leistungsformats „Interpretation und Vergleich der Pflichtlektüren“) dar. Der ersten Aufgabenstellung noch vorausgehend schließt die Lernsequenz an eine im Vorfeld vorzunehmende Textrezeption an (vgl. SH, S. 80). Sie steht damit an einer Schlüsselstelle für die Fragestellungen dieser Arbeit, weil Textrezeption und Textproduktion direkt aufeinander bezogen werden.

Ihre Relevanz ergibt sich weiterhin daraus, dass Aufgabenstellungen und Informationsmaterial mit beispielgebenden Interpretationstexten und didaktischen Kommentaren kombiniert werden. So geraten insbesondere die Interpretationstexte, die den Schüler*innen bei ihrer eigenen Textproduktion Orientierung geben sollen, in den Blick der Analyse.

Analyse eines Beispieltextes für die Schüler*innen

Die Kodierung des beispielgebenden Interpretationstextes einschließlich der zugehörigen Aufgabenstellungen (vgl. SH, S. 80), die sich auf die Übersicht „Einen Interpretationsaufsatz mit Vergleichsteil verfassen“ beziehen, ergibt bzgl. der vorkommenden Handlungsschemata folgende relevante Ergebnisse:

- Bezüge zwischen einer Interpretationsthese und Artefaktwissen herstellen (Interpretation): 6 K
- Interpretations(hypo)these formulieren: 9 K
- Analyse (textinterne Zusammenhänge-Textverständnis darstellen): 9 K
- Analyse (textinterne Zusammenhänge als Argument anführen): 2 K

Die festgestellten Handlungsmuster lassen folgende Beschreibung des Beispieltextes zu: Er ist in mehrere Abschnitte gliederbar, von denen

jeder mit einer Interpretationsthese beginnt. Diesen folgen ausführlichere Darstellungen der Behauptung, in denen der Sprachgebrauch der Figuren untersucht wird. Das Verständnis der*des Interpretierenden wird auf diese Weise mittels des Artefaktwissens zu einer konkreteren Darstellung gebracht. Die eingangs der Textabschnitte formulierten Thesen erfahren so eine Ergänzung. Nicht in allen Abschnitten ist zwischen der These und ihrer weiteren Explikation ein eindeutig argumentierendes Muster zu erkennen. Während beispielsweise zur Begründung der These, Danton sei aufgewühlt, argumentierend auf die „[Serie] von Fragen“ verwiesen wird, die seine seelische Verfassung „greifbar“ (vgl. ebd., Zeile 8) mache, sind argumentative Muster an anderer Stelle nicht in gleicher Weise erkennbar, etwa als „Julies Sprache“ als die einer „besorgten fürsorglichen Ehefrau“ charakterisiert wird (vgl. ebd., Zeile 50f.). Dennoch wird erklärt: „Sie ruft, bittet, fragt, ruft aus, beruhigt, bestätigt [...]“ (vgl. ebd., Zeile 51f.) Die wiederkehrende Kombination von These und folgender genauer Darlegung derselben impliziert, dass hierin ein Muster besteht, dem eine hohe Textqualität zugeschrieben wird. Die weitere Erklärung der These wird sprachlich nicht immer als Argumentation herausgearbeitet, ist aber ohne weiteres als solche nachvollziehbar. Insgesamt kann man diesen Beispieltext als die Umsetzung eines explanativen Interpretationsvorhabens einordnen.

Die zugehörige Aufgabenstellung verlangt dann auch die Erschließung der gelungenen Aspekte und spricht in diesem Zusammenhang von der „Modellhaftigkeit“ des Textes („Stellen Sie zusammen, worin für Sie die Modellhaftigkeit besteht“, SH, S. 81, A2). Der didaktische Kommentar zu dieser Aufgabenstellung und dem Textbeispiel geht jedoch überraschend nicht auf die Textstruktur ein, sondern auf weitere Merkmale, wie die „Differenziertheit der Sprachanalyse“ oder die „funktionale Auswertung der Gestaltungsmittel“ (LH, S. 65). Tatsächlich ist der Einbezug von Artefaktwissen Teil jener auf der Analyse basierenden Darlegung des Textverstehens, welches als Handlungsmuster den Beispieltext maßgeblich prägt.

Der didaktische Kommentar verweist auf die Qualitätskriterien, die auch auf den Seiten „Basiswissen Klausurformat“ (SH, S. 92) und „Basiswissen Texte überarbeiten“ (SH, S. 93) zusammengetragen werden. Beide Übersichten zeigen im Bereich der Kategoriengruppe „Kriterien der Qualität von Interpretationstexten“ folgende Kodierung:

- sicheres und dem literarischen Text gemäÙes Textverständnis: 2 K
- Erkennbare Struktur/Aufbau/Gliederung: 4 K
- Angemessenheit des sprachlichen Ausdrucks: 5 K
- Textverständnis des Schreibers ist nachvollziehbar/überprüfbar: 2 K
- Berücksichtigung der Sprachnormen R/GR/Z: 2 K

In einfacher Kodierung kommen folgende Kategorien vor: „Berücksichtigung von Kontexten bei der Interpretation (Sachwissen)“, „Differenziertheit der Gedanken“, „eine (schulische) Textnorm berücksichtigen“, „Fachbegriffe zur Beschreibung von Texten nutzen“, „Leserlenkung“, „Relevanz der aufgeführten Punkte für die Gesamtaussage“, „Verknüpfungssignale zwischen den Absätzen“.

Der Fokus dieser Informationskästen zum Schreibformat liegt somit auf der sprachlichen und strukturellen Gestalt des zu schreibenden Textes. Ein handelnder Fokus ist nicht erkennbar und wird auf der Metaebene nicht erwähnt, die Nachvollziehbarkeit der Überlegungen ist nur eines unter vielen Kriterien, wäre aber auch bei markanterem Vorkommen nicht deckungsgleich mit der Texterklärung oder Argumentation für eine Interpretation.¹⁷¹ Auffallend ist weiterhin, dass die Verwendung von Artefaktwissen hier nur im Zusammenhang mit einer Benennungspraxis aufgeführt wird, der Anspruch also deutlich hinter dem Umgang mit demselben im Beispieltext zurückbleibt. Auch das im Interpretationsbeispiel festgestellte Muster aus einer These und ihrer weiteren Erklärung spiegelt sich nicht in der Übersicht. Zwischen dem Textbeispiel und dem Informationskasten ist damit eindeutig eine Diskrepanz zu vermerken. Entsprechend entsteht bzgl. des Informationskastens auch der Eindruck, dass die Behauptung eines Textverstehens und die Analyse des Textes unvermittelt nebeneinander stehen. Allein das Erfordernis, dass die Interpretationshypothese, der Analyse folgend, einer Überprüfung unterzogen werden soll (vgl. SH, S. 92), stellt hier einen Zusammenhang her, der allerdings weniger die Handlungsebene betrifft als vielmehr das zeitliche Nacheinander des Verstehens.

Betrachtet man die Textstruktur und die genannten Qualitätskriterien, entsteht folgendes Bild: Das hier zu erlernende schriftliche Interpretationsformat wird nicht als ein Handeln begriffen und auch nicht als die

¹⁷¹ Bei den Hinweisen zur Textüberarbeitung taucht der*die Adressat*in erneut auf, wenn die Schüler*innen überprüfen sollen, ob „Signale“ an ihre*n Leser*in (AB Dantons Tod SH, S. 93) vorhanden sind.

bloße Darlegung eines Interpretationsergebnisses, sondern als die Darstellung eines Verstehensprozesses. Demnach würde das Schreibformat Interpretationsaufsatz nicht nur darauf zielen, den propositionalen Gehalt eines literarischen Textes möglichst differenziert zum Ausdruck zu bringen („x interpretiert y als z“), sondern auch den Verstehensweg zu dokumentieren.

Diesem Befund entgegen stehen allerdings die Kriterien zur Textstruktur, die implizieren, dass die Qualität des Interpretationstextes nicht allein an seinem propositionalen Gehalt bemessen wird, sondern dass das Dargestellte auch verständlich sein soll (vgl. SH, S. 82). Verständlich kann etwas aber nur für jemanden sein, was wiederum einem Sprachgebrauch entspricht, der das Schreiben als Handeln versteht.

Als Fazit lässt sich formulieren: Insgesamt entsteht ein wenig eindeutiger Befund. Auf der Metaebene wird an keiner Stelle deutlich, dass das Schreiben als ein Handeln verstanden wird, es also der Behauptung, Erklärung oder Argumentation dienen soll. Dennoch werden in punkto Nachvollziehbarkeit und Textstruktur Anforderungen formuliert, die deutlich machen, dass dem Aufsatzformat ein Handlungskonzept zugrunde liegt, wenn dies auch nur äußerst implizit ist und daher in den Lernaufgaben keine ausdrückliche Berücksichtigung findet. Andere Hinweise implizieren, dass der von den Schüler*innen zu formulierende Text ihren Verstehensweg darstellen soll. Die Textanalyse wäre dann Dokument dieses Verstehensprozesses und müsste entsprechend nicht stärker handelnd profiliert werden.

Welche Aussagen lassen sich nun bezüglich des Gebrauchs und damit der Bedeutung der Operatoren machen? Interessant ist, dass die Operatoren „analysieren“ und „interpretieren“ in diesem Material nicht ein einziges Mal vorkommen. Einmal ist allerdings von „Analyse“ und einmal vom „Interpretationsaufsatz“ als angestrebtem Produkt die Rede. Eine zentrale Aufgabe des Materials lautet:

Textverständnis *entfalten*: Wählen Sie zwei wichtige Aspekte der Analyse von Szene II, 5 aus (z. B. Inhalt/Themen, Gespräch, Ort/Raum) und verschriftlichen Sie Ihre Analyseergebnisse (aus der Stoffsammlung/Schreibplan) zu diesem Aspekt. Schreiben Sie diese Teile des Interpretationsaufsatzes in gegliederter Form (Abschnitte) ins Heft.

Tauschen Sie Ihre Texte aus und geben Sie sich gegenseitig Rückmeldungen. Orientieren Sie sich dabei an dem Überblick: „Interpretationsaufsatz überarbeiten“ und „Klausurformat“ (-> BASISWISSEN S. 93 bzw. 92). (SH, S. 81, A3)

Textanalyse wird hier primär als Mittel gesehen, den propositionalen Gehalt des Interpretationstextes zu generieren. Die Aufgabenstellung unterscheidet nicht zwischen Analyse und Interpretation.

Alle weiteren vorkommenden Operatoren spiegeln die Umsetzung der Schreibprozessdidaktik sowie Ansätze zur Ausbildung metakognitiver Prozesse, etwa indem die Schüler*innen aufgefordert werden, sich auszutauschen (1x), sich ihren Kenntnisstand klarzumachen (3x), sich an Übersichten zu orientieren (3x), sich gegenseitig Rückmeldung zu geben (1x).

Bezüglich des zweiten Textbeispiels, der Einleitung in den Textvergleich, können folgende Beobachtungen festgehalten werden: Der Text beginnt mit einer ausführlichen Darstellung von möglichen Fragestellungen, die sich im Zusammenhang mit der gestellten Vergleichsaufgabe (hier: Beziehungen zwischen Männern und Frauen) ergeben können. Damit wird ein Verstehensraum eröffnet, in den die zu vergleichenden literarischen Texte eingeordnet werden sollen. In der Terminologie Zabkas handelt es sich damit um die Entfaltung des Interpretaments, ohne allerdings die literarischen Texte bereits erklärend oder ergänzend hinzuzuziehen. Damit stellt dieser Einleitungstext im eigentlichen Sinne keinen Interpretationstext dar.

Dem Bogen zufolge, der von den Schüler*innen zur Beurteilung vollständiger Vergleichsteile genutzt werden soll, stellen „Textverständnis“ und „Textkenntnis“ zentrale Kriterien der Textqualität dar (SH, S. 84). An keiner Stelle innerhalb des Materials wird jedoch ausdrücklich gemacht, auf welche Weise die Textkenntnis in das zu entstehende Produkt einfließen soll. Die Rede von „Vergleichsaspekten“ („Basiswissen: Klausurformat“) und „[differenzierter aspektorientierter] Darstellung des Vergleichs“ (ebd.) impliziert, dass die Textkenntnis herangezogen werden soll, um vergleichende Aussagen zu den Mann-Frau-Beziehungen zu formulieren und zu begründen. Interpretieren im Sinne des herausgearbeiteten didaktischen Konzepts geht somit tatsächlich nicht in der Analyse einer konkreten Textstelle auf, sondern besteht eher darin, ein globales Textverständnis zu entwickeln.

Primäre Handlungsorientierungen sind insofern ebenfalls nicht zu erkennen. Vermutet werden kann, dass der Textvergleich vor allem aufgrund seines heuristischen Potentials angestrebt wird. Somit steht auch hier der propositionale Gehalt im Fokus. Behauptung, Texterklärung und Argumentation werden durchaus einbezogen, aber eben nicht gezielt, sondern eher als Nebenprodukt.

9.2.4.6 Über Literatur schreiben: TTS Interpretierendes Schreiben

Einleitung

Die Lernsequenz fokussiert das interpretierende Schreiben. Ihren Ausgangspunkt bildet eine Begriffsbestimmung der schriftlichen Interpretation (die Aufgabe wird im Unterschied zur „Texterörterungen“ konturiert, vgl. S. 62), der ein Überblick über den angestrebten Lernzuwachs folgt. Es schließt sich eine offen formulierte Lernaufgabe an, die sich im Wesentlichen nicht von den üblichen Leistungsaufgaben unterscheidet:

1. Interpretieren Sie den Auszug aus Christa Wolfs „Kassandra“.
2. Setzen Sie sich anschließend mit der Frage auseinander, inwiefern literarische Texte dieser Art eine politische Wirkung entfalten können.
Berücksichtigen Sie dabei den zeitgeschichtlichen Hintergrund der Entstehung des Textes sowie Aussagen der Autorin, die Ihnen bekannt sind. (S. 63)

Im Anschluss wird der zu interpretierende Textauszug präsentiert. Die in der Folge formulierten Lernaufgaben fokussieren einzelne Arbeitsschritte. Sie benennen Rezeptions- wie auch Planungstätigkeiten, die bei der Anfertigung eines Interpretationsaufsatzes vorgenommen werden sollen. Die einzelnen Aufgabenstellungen sind vielfach nicht eindeutig als Rezeptions- bzw. Textproduktionsaufgaben zu identifizieren. Dies spiegelt wider, wie sehr Rezeptions- und Schreibprozesse bei der Planung komplexer Schreibprodukte ineinander greifen. Während mit Aufgabe 1 eine Aufgabe zur umfassenden Textanalyse gestellt wird,¹⁷² geht

¹⁷² Die Aufgabenstellung lautet: „Analysieren Sie den Auszug aus „Kassandra“ systematisch nach bestimmten Aspekten, die Ihnen bei Ihrer Lektüre besonders auffallen. Diese können sich u. a. auf den Inhalt des Textauszugs oder auf seine Gestaltung beziehen. Konzentrieren Sie sich zunächst auf den Inhalt. Schreiben Sie sich inhaltliche Schwerpunkte heraus.“ (TTS, S. 65)

es bei den Aufgaben 7 und 8 um die Darstellung von Form-Inhalt-Bezügen, wobei sich die Schüler*innen auf die im Informationsmaterial zuvor vorgestellten Formulierungshilfen stützen sollen, um ihr Textverständnis auszuführen.¹⁷³ Im letzten Teil der Sequenz soll eine schriftliche Interpretation unter Einbezug von Kontextwissen vorgenommen werden.¹⁷⁴

Konzept der schriftlichen Interpretation

Folgende Arbeitsschritte unterliegen in den ausgewählten Seiten einer didaktischen Aufbereitung:

- Schwerpunkte festlegen – Interpretationsthesen ausführen
- Den Aufsatz eröffnen – Von der Einleitung zum Hauptteil
- Fazit – Ein Resümee ziehen
- Einen weiterführenden Gedanken entwickeln – Kontextwissen einbeziehen
- Den Schreibprozess reflektieren – den Interpretationsaufsatz zusammenstellen
- Den Aufsatz überarbeiten – Denk- und Formulierungsfehler verbessern

Diese Auflistung lässt zusätzlich zur schon benannten Verschränkung von Rezeptions- und Schreibprozessen die Umsetzung von zentralen schreibdidaktischen Ansätzen erkennen.

In einem Informationskasten wird den Schüler*innen folgendes Interpretationsverständnis präsentiert:

¹⁷³ Folgende Aufgaben werden gestellt: „7. Beschreiben Sie einen weiteren Inhalt-Form-Bezug, indem Sie z. B. die *Erzählform* und *Erzählhaltung* [...], die *Darbietungsformen des Erzählens* [...] oder die *Symbolik des dargestellten Raumes* [...] in den Blick nehmen.“ Und „8. Untersuchen Sie den Einsatz sprachlicher Mittel [...]. Beschreiben Sie deren Funktion und Wirkung.“ (TTS, S. 76, kursiv a.a.O., Aussparungen beziehen sich auf Textverweise).

¹⁷⁴ Zabka (2015) nimmt ebenfalls eine Analyse dieses Kapitels vor. Grundlage seiner Überlegungen ist die von Herméren geprägte und durch ihn erweiterte Formel „X interpretiert Y im Modus T als Z für U mit dem Zweck V in der Äußerungsform W“ (ebd., S. 314). Der ihm vorliegende Auszug aus dem Lehrwerk scheint nicht in allen Hinsichten identisch mit den von mir analysierten Seiten aus dem Lehrbuch. Gleichheit besteht in der Textgrundlage und in der globalen Aufgabenstellung, nicht aber im Moderationstext. So wird die Kontextualisierung der Interpretation in dem mir vorliegenden Material erst im Schlussteil angestrebt und auch der Wortlaut des Moderationstextes ist nicht identisch (vgl. TTS, S. 68). In den vorangehenden Arbeitsschritten werden keine Hinweise zur Kontextualisierung oder einem anderen relevanten Wissensbereich gegeben. Im Einzelnen weichen auch die Aufgabenstellungen der beiden Varianten des Kapitels deutlich voneinander ab, sodass sich die Ergebnisse im Detail nicht gegenseitig ergänzen können.

Im Unterschied zu Texterörterungen [...], die auf eine (Er)klärung eines Problems durch eine überzeugende bzw. stimmige Argumentation ausgerichtet sind, sollen Sie mit einer Interpretation Ihre *Deutung eines literarischen Textes* darlegen. Um einen literarischen Text in seiner Komplexität zu erschließen bzw. um ein vertieftes Textverständnis zu erlangen, sind die durch die *persönliche Lektüre und durch eine systematische Analyse von Inhalt, Sprache und Form gewonnenen Einsichten in Beziehung zueinander zu setzen* (werkimmanentes Vorgehen). Dabei sollten werkübergreifend [...] auch Informationen einbezogen werden, die jenseits des Textes liegen, wie z. B. Informationen zur Autorin/zum Autor, zur Realgeschichte, einer literarischen Epoche etc. (S. 62, kursiv a.a.O.)

Die Definition macht eine Aussage über die Zielgröße und eine Aussage über den Prozess, über den das Ziel zu erreichen sei. Zielgröße ist das „vertiefte“ Verständnis des literarischen Textes, das durch die Analyse und die Berücksichtigung von Kontextwissen gewonnen wird und sich folglich anhand dieser Einsichten explizieren lassen soll. Die vornehmliche Illokution, die mit dem Interpretationsaufsatz verbunden ist, wäre demnach die Explikation des Interpretandums, auf die alle anderen Aussagen, die in einem Interpretationsaufsatz über den literarischen Text formuliert werden, bezogen sind.

Die Inhaltsanalyse der Sequenz zeigt, dass sie entsprechend des formulierten Anspruchs konzipiert wurde, wobei das Feld, bezogen auf die Steuerung des Leseprozesses, die Gestaltung des Schreibprozesses und die angestrebte Textsorte, differenziert beschrieben werden kann. Bereits oben wurde festgestellt, dass Aufgaben nicht immer eindeutig als Rezeptions- bzw. als Schreibaufgaben zu identifizieren sind.

Betrachtet man die Handlungsschemata, welche die Schüler*innen nach den Informationskästen in ihren Texten ausführen sollen, kann ein besonders häufiges Vorkommen der Schemata „Interpretations-(hypo)these formulieren“ (15 K) und „Analyse (textinterne Zusammenhänge-Textverständnis entfalten)“ (13 K) festgestellt werden. Weniger häufig werden die Lernenden zur Herstellung von Bezügen zwischen einer Interpretationsthese und textexternen Zusammenhängen angehalten (4 K). Aufgrund der Ausführungen ist ein Schwerpunkt bei der Textexplikation (21 K) zu erkennen, obgleich die Materialien das zu Leistende nicht ausdrücklich auf eine kommunikative Funktion beziehen. An einer Stelle wird die Analyse auch deutlich in ihrer Funktion eines Arguments er-

kennbar.¹⁷⁵ Doch auch hier gilt, dass das Material auf der Metaebene nicht ausdrücklich wird. Zudem bleibt dieser funktionale Zusammenhang vereinzelt und durchzieht das Material nicht systematisch. Eine Aufgabenstellung, die dem oben zitierten Format folgt, kann dieses Defizit nicht ausgleichen. Im Gegenteil: Sie verstärkt es noch.

Aufgabenstellungen zur Textrezeption

Diese Ergebnisse korrespondieren mit den Auffälligkeiten bei den Aufgabenstellungen, die die Textrezeption anleiten. Denn auch hier zeigt sich der Primat der Analyse und der Kontextualisierung. Die Schüler*innen werden hauptsächlich zur Herstellung von textinternen und textexternen Zusammenhängen (8 K und 9 K) aufgefordert. Bezüglich der Sprechakte, die durch die Aufgabenstellungen ausgelöst werden könnten, ergibt sich die Einschätzung, dass auch hier das explikative Handlungsmuster im Vordergrund steht. Andere Wege der Textrezeption werden hingegen nicht gestaltet. Im Ergebnis ist eine Korrespondenz zwischen der angeleiteten Textrezeption und den Darstellungsinhalten des zu schreibenden Aufsatzes festzustellen. Auch wenn die Verschränkung von Rezeptions- und Schreibprozessen der Komplexität kognitiver Prozesse bei der Textproduktion entspricht, ist vor dem Hintergrund dieses Befundes eine Reduktion der Rezeptionswege auf das anschließend in der Textproduktion Darzustellende erkennbar. Mit den bisherigen Ergebnissen stimmt auch das Vorkommen der Kategorien „Artefaktwissen“ (9 K) und „Sachwissen“ (5 K) überein. Alltags- und Sinnwissen wird hingegen bei keiner Aufgabenstellung ausdrücklich einbezogen.

Dass vielen Segmenten die Kategorie „Interpretations(hypo)these formulieren“ (15 K) zugewiesen wurde, steht dem Befund, dass der Sequenz ein explanatives Verständnis der Interpretation zugrunde liegt, nicht entgegen, denn die Rede von „Thesen“ ist stets durch das Aufgabenfeld in größere Zusammenhänge eingebunden:

¹⁷⁵ Die Kodierung nimmt Bezug auf einen Informationskasten mit Formulierungsbausteinen wie: *„Ein Beleg für diese Deutung ist z. B. in Zeile ... zu finden. [...]; Die Formulierung ‚...‘ (Z. ...) lässt z. B. eine solche Deutung zu; Auch die Wortwahl/der Hinweis/das Detail in Z. ... stützt diese Deutung, dort heißt es nämlich: ‚...‘“* (S. 66, kursiv a.a.O.)

- Die Thesen sind Grundlage für eine aspektorientierte Gliederung des Interpretationstextes; sie sollen helfen, Analyseergebnisse zu strukturieren.
- Den Thesen soll eine Begründung bzw. Erklärung des zuvor formulierten Textverständnisses folgen.
- Die Thesen sollen bereits einen Zusammenhang zwischen Inhalt und Form des Textes herstellen. Interessanterweise soll damit nicht nur einfach ein Textverständnis behauptet, sondern bereits gezeigt werden, wie dieses aufgrund einer Beobachtung am Text generiert wurde.
- Die These hat eine besondere Funktion im Rahmen der Einleitung in den Interpretationsaufsatz. Aufgrund der Qualitätskriterien, die an Interpretationsaufsätze herangetragen werden, wird deutlich, dass die darzustellende Interpretation über diese in der Einleitung formulierte These hinausgehen muss.

Bezieht man weitere Beobachtungen zu den verhandelten Qualitätskriterien des Interpretationsaufsatzes ein, so zeigt sich deutlich, dass die Vorstellung, dass mit dem Interpretationsaufsatz ein bestimmtes Handeln vollzogen werden soll, letztlich implizit ist bzw. die Hinweise zum Format nicht konsequent leitet. So wird besonderer Wert auf die Qualitätskriterien „Angemessenheit des sprachlichen Ausdrucks“ (3 K), „erkennbare inhaltliche(r) Struktur/Aufbau/Gliederung“ (5 K) und „Fachbegriffe zur Beschreibung von Texten nutzen (Artefaktwissen)“ (3 K) gelegt, die die Vorstellung, dem Format komme eine bestimmte kommunikative oder handelnde Funktion zu, nicht erkennen lassen. Die Struktur, die in der Schreibform umzusetzen ist, orientiert sich ausschließlich an der Sache. So geht es darum, den Aufsatz entweder im Textdurchgang zu interpretieren oder aber seine Überlegungen an Aspekten orientiert darzustellen. So ist nicht klar, dass mit dem Textverständnis anderes gemacht werden soll als es darzulegen. Hinsichtlich der illokutiven Ausrichtung des Interpretationsaufsatzes bleibt die Lernsequenz unterbestimmt.

Welche Befunde können mit Blick auf die Operatoren festgestellt werden? Auf den ersten Blick lässt die Verteilung der verwendeten Operatoren keine Auffälligkeiten erkennen. Es wurden verschiedene Operatoren verwendet, in den meisten Fällen nur einmal. Die inhaltsanalytische Betrachtung zeigt allerdings, dass sich die Operatoren zu Gruppen zu-

sammenlegen lassen, weil sie zu vergleichbaren Operationen anleiten bzw. Teilprozesse benennen. So fordern die Operatoren „analysieren“, „erschließen“ und „untersuchen“ die Sichtung des literarischen Textes nach bestimmten Kriterien, um die schon oft besprochenen textinternen Zusammenhänge herzustellen. Weiterhin werden die Operatoren „begründen“, „behaupten“, „belegen“, „erklären“, „erläutern“, „interpretieren“ und „resümieren“ im Zusammenhang mit der Anforderung genannt, einen Bezug zwischen Deutung und Text herzustellen. Der Modus oder das Ziel (Handlungsschema) des Textbezugs scheint dabei im Gebrauch der Operatoren kaum differenziert betrachtet: „begründen“, „erklären“, „belegen“ und „erläutern“ scheinen das Gleiche zu meinen, zumindest werden sie in ihrem Gebrauch nicht ausdifferenziert.

Neben den schon genannten Interpretationshandlungen wird mit der zweiten eingangs gestellten Aufgabe auch das evaluative Interpretieren eingefordert. Das Thema der Evaluation wird weiterhin kurz als Textstrategie für den Schlussteil eines Interpretationstextes erwähnt (vgl. S. 65). Das Wertungsverständnis ist jedoch nicht ausdifferenziert, so heißt es in Bezug auf die Gestaltung des Schlusses: „Fazit, kurze Stellungnahme zum Text. Häufig wird eine kurze Wertung erwartet“ (ebd.). Es wird nicht deutlich, wozu Stellung bezogen werden soll und inwieweit sich diese von der im Anschluss genannten „Wertung“ unterscheidet. So kann auch die Bedeutung der Operatoren „sich auseinandersetzen“ und „erörtern“ (vgl. Gebrauch der Operatoren auf den Seiten 63 und 68) je nach Deutung der Aufgabenstellung unterschiedlich verstanden werden. Zusammenfassend kann festgestellt werden: Es zeigt sich eine Reduktion der interpretativen Handlungstypen und der Rezeptionswege zugunsten einer Deckung mit dem analytischen Interpretationsaufsatz. Dieser lässt keine ausgeprägte Handlungsorientierung erkennen bzw. ist kommunikativ unterbestimmt, sodass der Fokus vor allem auf der Darstellung des Textverständnisses (samt seiner Genese?) liegt, nicht aber auf einer schriftlichen Handlung, deren Gegenstand das Textverständnis ist. Die Zielgröße ist für die Rezeptions- wie die Schreibprozesse die Erlangung bzw. Darstellung eines „vertieften“ Textverständnisses.

Einbindung von Zabkas Analyse

Auch wenn sich der von Zabka (2015) analysierte Auszug aus dem Lehrbuch deutlich von den mir vorliegenden Seiten unterscheidet, können am Ende doch Synergieeffekte bezüglich der Ergebnisse festgestellt

werden. Zabka bemerkt kritisch, dass der Modus der Interpretation (ein Gegenstand, der von mir nicht untersucht wurde) nicht explizit gemacht werde (vgl. ebd., S. 330). Für die beiden Teilaufgaben des ihm vorliegenden Materials unterscheidet er den Modus des „persönlichen“ bzw. „immanenten“ Vorgehens und den der „überhistorischen Generalisierung“ (ebd.). Die Problematik des Verfahrens ist evident, weil Schüler*innen auf diesem Weg kein Bewusstsein für ihr interpretatorisches Tun gewinnen können und so auch nicht in die Lage versetzt werden, eigenständig Entscheidungen bzgl. ihrer Rezeptionsstrategien zu treffen. Dies ist ein zentraler Befund, der auch den Umgang mit den zentralen Handlungsorientierungen des schriftlichen Interpretationsformats betrifft. Diese bestehen auch in dem Zabka vorliegenden Auszug im Wesentlichen im behauptenden und erklärenden Interpretieren, ohne dass deren kommunikativer Kontext geklärt wird (vgl. ebd.).

Es ist eben dies ein zentrales Ergebnis meiner Analysen über alle Materialien hinweg: Der Fokus des Interpretationsaufsatzes ist erkennbar, er wird aber als solcher nicht kommuniziert, reflektiert und in aller Konsequenz vermittelt. Eine letzte Kritik Zabkas sei hier noch aufgegriffen, nämlich die festgestellte Tendenz des Materials zur Generalisierung. Dieses Ergebnis kann sicher auch auf andere Lehrmittel übertragen werden, insofern es oft darum geht, den Schüler*innen zentrales Wissen kompakt und übersichtlich zusammenzustellen. Doch gerade deshalb gelingt die Anwendung auf einen konkreten Text oft nicht, weil nicht alle Verfahren stets in gleicher Weise zu einem tragfähigen Ergebnis kommen können.

9.3 Anhang zu den Kapiteln 5 und 6

9.3.1 Arbeitsschritte zur Erstellung der Fallanalysen

1. Transkription der Interviews mit der Software *F5*, dabei erste handschriftliche Notizen zu den einzelnen Fällen
2. Bei den Schüler*innen: Transkription des Aufsatzes und der Beurteilung durch die Lehrkraft, Ergänzung der handschriftlichen Notizen zu den einzelnen Fällen
3. Verschriftlichung der Ergebnisse in einer ersten Fallanalyse
4. Bei den Schüler*innen: Wiederholung des Verfahrens bei allen Proband*innen einer Lerngruppe

5. Kodierung der Interviewdaten und der Aufsätze der Schüler*innen nach festgelegten Regeln (vgl. Abschnitt 9.3.2) unter Verwendung der Software *MAXQDA*
6. mit zeitlichem Abstand: Wiederholung und Überprüfung der Kodierung
7. Überarbeitung der Fallanalysen für die einzelnen Proband*innen
8. Verschriftlichung der gruppenbezogenen Fallanalysen, die die Ergebnisse zu den Interviews mit den Schüler*innen und ihren Lehrkräften, zu den Interpretationsaufsätzen und zum Korrekturverhalten der Lehrkräfte einbeziehen

9.3.2 Transkriptionsregeln

9.3.2.1 Transkriptionsregeln für die Interviews

Die folgenden Transkriptionsregeln orientieren sich an Kuckartz 2012 und werden hier zusammenfassend wiedergegeben:

1. Er wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Vorhandene Dialekte werden nicht transkribiert, sondern möglichst genau ins Hochdeutsche übertragen.
2. Sprache und Interpunktion werden leicht geglättet, d. h. an das Schriftdeutsche angenähert.
3. Deutliche, längere Pausen werden durch in Klammern gesetzte Auslassungspunkte (...) markiert. Entsprechend der Länge der Pause in Sekunden werden ein, zwei oder drei Punkte gesetzt: „(.)“, „(..)“, „(...)“.
4. Zustimmungende bzw. bestätigende Lautäußerungen der Interviewerin („mhm“, „aha“, etc.) werden nicht transkribiert, sofern sie den Redefluss der befragten Person nicht unterbrechen.
5. Einwürfe der jeweils anderen Person werden in runde Klammern gesetzt.
6. Lautäußerungen der befragten und interviewenden Person, die die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (etwa Lachen oder Seufzen), werden in Klammern eingefügt, z. B. „(lacht)“, „(stöhnt)“.
7. Jeder Sprechbeitrag wird als eigenes Segment transkribiert.
8. Unverständliche Wörter werden durch „(unv.)“ kenntlich gemacht.
9. Alle Angaben, die einen Rückschluss auf die befragte Person erlauben, werden anonymisiert.

10. Auslassungszeichen („[...]“) kennzeichnen, dass Aussagen, in denen Proband*innen einzelne Aspekte zum wiederholten Mal formulieren oder aber gänzlich vom Thema abweichen, nicht transkribiert wurden.

9.3.2.2 Transkriptionsregeln für die Interpretationsaufsätze

1. Die Nummerierung der Segmente erfolgt satzweise.
2. Die Transkription erfolgt mit sämtlichen Fehlern inhaltlicher und sprachlicher Art. Von den Lehrkräften übersehene Fehler werden ebenfalls übernommen und in der Transkription nicht weiter kenntlich gemacht.
3. An anderer Stelle notierte und mit Zeichen eingefügte Ergänzungen der Schüler*innen werden in runden Klammern in den Fließtext eingefügt. Einschübe in Einschüben werden entsprechend durch zwei aufeinanderfolgende runde Klammern kenntlich gemacht.
4. Transkribiert werden sämtliche Fehlerzeichen, Randbemerkungen und Unterstreichungen der Lehrkraft:
 - Randbemerkungen der Lehrkraft werden in eckige Klammern gesetzt.
 - Sind an einer Stelle mehrere Fehler angestrichen, werden das zweite Zeichen und der zugeordnete Fehler kursiv gesetzt.
 - Kommentare, die sich auf einen gesamten Absatz eines Schüler*intextes beziehen, werden am Ende desselben transkribiert.
 - Verwendete Symbole werden, wenn möglich, ebenfalls transkribiert (√) oder umschrieben („Haken“).
 - Die Farbwahl der Lehrkräfte wird beibehalten.
5. Kommentare der Transkriptorin werden mit „D.M.“ = Daniela Matz gekennzeichnet und in eckige Klammern gesetzt.

9.3.3 Übersicht über die Kategorienstruktur

Das Verhältnis der deduktiv und induktiv ermittelten Kategorien stellt sich wie folgt dar:

Ü 102: Kategorienstruktur

deduktiv zugeordnete Überkategorien, vgl. Ü 103 und Ü 104	induktiv zugeordnete Unterkategorien
Ü 103: Kategorien zur Strukturierung des Materials	
Ü 104: Definition deduktiv zugeordneter Kategorien	
• Wissensbereiche zur Bildung von Propositionen	Ü 105
• Prozessdimension der Interpretation	Gruppe 1: Ü 106
	Gruppe 2: Ü 107
	Gruppe 3: Ü 108
	Gruppe 4: Ü 109
• Handlungsdimension der Interpretation	Illokutionäre Interpretationshandlungen (Metaebene): Ü 110
	Zielgröße der Interpretation: Ü 111
	Operatoren des Handelns: Ü 112
	Geltungsaspekte: Ü 113
• Handlungsdimension der Interpretation - Handlungsschemata	Ü 114
• Qualitätsmerkmale des Unterrichtsgesprächs	Ü 115
• Qualitätsmerkmale der Aufsätze	Aufbau: Ü 116
	Form: Ü 117
	Inhalt: Ü 118
	zur Darstellung zu bringende Operationen des Verstehens: Ü 119

Ü 102: Kategorienstruktur

• Illokutionäre Interpretationshandlungen (Vollzug im Interview)	Ü 120
• Illokutionäre Interpretationshandlungen (Aufsätze)	Ü 120
• Verweisungsmodi	Ü 121
• Relativierungen und Modalisierungen	Ü 122

9.3.4 Definition der deduktiv zugeordneten Kategorien

Ü 103: Kategorien zur Strukturierung des Materials

Kategorie	Definition der Kategorie
„Was ist eine Interpretation für Sie/für Dich?“	Erfasst werden sollen die Antworten, die direkt auf die Frage gegeben werden. Andere Segmente werden ebenfalls entsprechend kodiert, sofern der*die Proband*in eine Aussage ausdrücklich auf eine Definition von „Interpretation“ bzw. „Interpretieren“ bezieht.
„Was gefällt dir daran/gefällt dir daran nicht?“ „Was gefällt Ihnen daran/gefällt Ihnen daran nicht?“	Erfasst werden sollen die Antworten, die direkt auf die Frage gerichtet sind. Sie soll die Proband*innen dazu anregen, weiter über Interpretation zu sprechen.
Gespräch über Literatur	Erfasst werden sollen die Aussagen, die sich auf das Unterrichtsgespräch über Literatur beziehen. Kodiert wurden die Antworten der Proband*innen zu folgenden Fragen: <ul style="list-style-type: none"> • Wie läuft ein Gespräch über Literatur in der Regel ab? • Welche Rolle nimmt der Deutschlehrer im Gespräch ein? Welche Rolle ihr als Schüler*innen? Sowie die Ergänzungsfragen: <ul style="list-style-type: none"> • Streitet ihr im Deutschunterricht oft über Interpretationen? • Darf deine Interpretation etwas ganz Eigenes sein? • Interpretiert der Lehrer anders als du?
„Interpretiere den Text.“	Erfasst werden sollen die Aussagen, in denen Proband*innen darlegen, womit sie die Aufgabenstellung erfüllen. Im Fokus steht insbesondere das schriftliche Format der Interpretation.
Thema ist der Aufsatz	Die Kategorie trägt alle Interviewäußerungen zusammen, in denen der Interpretationsaufsatz thematisiert wird.

Ü 103: Kategorien zur Strukturierung des Materials

Kategorie	Definition der Kategorie
Hauptteil des Aufsatzes	Die Kategorie soll helfen, die Handlungsschemata und Interpretationshandlungen, die in den Hauptteilen der Aufsätze Verwendung finden, mittels der Software MAXQDA zu erfassen.
Interview	Eine Definition ist nicht erforderlich.
Interpretationstext	
Kommentar	

Ü 104: Definition der deduktiv zugeordneten Kategorien

Kategorien- gruppe	Definition	Gegenstand der Kodierung, Ko- diereinheiten und Kodierregeln
Wissen	Die Kategorie bezieht sich auf Interviewaussagen über Rezeptionsprozesse und Qualitätskriterien von Interpretationsaufsätzen. Im Vollzug von Interpretationsaussagen greifen Kategorien aus den Bereichen „Handlungsschemata“.	INT: Kodierung auf den Gedankengang bezogen

Ü 104: Definition der deduktiv zugeordneten Kategorien

Kategorien- gruppe	Definition	Gegenstand der Kodierung, Ko- diereinheiten und Kodierregeln
Interpretation als/Interpreta- tion ist	<p>Erfasst werden sollen Aussagen, die direkt oder indirekt Aufschluss über den Interpretationsbegriff der Interviewten geben. Die Kategorie bezieht sich auf alle Abschnitte des Interviews, nicht nur die, in denen Interpretation ausdrücklich Thema ist.</p> <p>Induktiv ermittelte Unterkategorien sind:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Prozessdimension der Interpretation, mit folgenden Unterkategorien: <ul style="list-style-type: none"> • Gruppe 1: Konzepte, die in der Leseforschung verhandelt werden • Gruppe 2: Operatoren • Gruppe 3: Denkfiguren (Besonderheit der Kodierung: Anwendung im gesamten Interview) • Gruppe 4: Methoden/Strategien der Rezeption 2. Handlungsdimension der Interpretation, mit folgenden Unterkategorien: <ul style="list-style-type: none"> • Illokutionäre Interpretationshandlungen (Metaebene) • Zielgröße der Interpretation (Worin besteht der Sinn des literarischen Textes?) • Operatoren des Handelns • Geltungsaspekte <p>Die diesen jeweils zugeordneten Unterkategorien zweiten Grades orientieren sich in der Benennung zum Teil am Sprachgebrauch der Proband*innen, teilweise ergeben sie sich aus dem Bezug zu Domänen des fachdidaktischen Diskurses.</p>	INT: Kodierung auf den Gedankengang bezogen

Ü 104: Definition der deduktiv zugeordneten Kategorien

Kategorien- gruppe	Definition	Gegenstand der Kodierung, Ko- diereinheiten und Kodierregeln
Handlungs- schemata	<p>Grundlage für diese Kategorie bildet Helmuth Feilkes Unterscheidung von Textsorte, Texthandlungstyp, Handlungsschemata und Prozedurausdrücken (vgl. Feilke 2014).</p> <p>Die Grundlage für die Entscheidung, einen Inhalt den zugehörigen Unterkategorien zuzuordnen, war die Einschätzung</p> <ul style="list-style-type: none"> • dass die benannten Handlungsschemata bei unterschiedlichen Texthandlungstypen (Illokutionen) vorkommen können und • dass es für das jeweilige Handlungsschema sprachliche Realisierungsformen gibt. <p>Die Handlungsschemata wurden für das vorliegende Material sowohl für die Aufsätze als auch für die Interpretationshandlungen, die in den Interviews vollzogen werden, kodiert.</p> <p>Wird über den Aufsatz als Textformat gesprochen, greifen die Kategorien der Gruppe „Qualitätsmerkmale von Interpretationsaufsätzen“.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A: Kodiert wird das Segement, in dem der Vollzug des Handlungsschemas zu erkennen ist. • INT: Kodiert wird das Segement, in dem der Vollzug des Handlungsschemas zu erkennen ist.
Qualitäts- merkmale des Unterrichtsgesprächs	<p>Gegenstand dieser Kategorie sind die Vorstellungen und Qualitätsmerkmale, die die Proband*innen im Zusammenhang mit dem Interpretationsgespräch äußern.</p> <p>Sie finden für die Abschnitte des Interviews Anwendung, in denen das Gespräch über Literatur Thema ist.</p>	<p>INT: Die Kodierung erfolgt auf den Gedanken-gang bezogen.</p>

Ü 104: Definition der deduktiv zugeordneten Kategorien

Kategorien- gruppe	Definition	Gegenstand der Kodierung, Ko- diereinheiten und Kodierregeln
Qualitäts- merkmale von Interpretati- onsaufträgen	<p>Mit dieser Kategorie soll erfasst werden, welche Kriterien der Qualität von Interpretationsaufträgen von den Proband*innen im Interview benannt werden.</p> <p>Sie greift ausdrücklich in solchen Abschnitten des Interviews, in denen die Aufsätze Thema sind (Abschnitt D). Einbezogen werden aber auch Aussagen zum Interpretationsauftrag, die in anderen Abschnitten des Interviews vorkommen</p> <p>Die Analyse des Materials hat folgende Kategorien- gruppen ergeben:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aufbau • Form • Inhalt • zur Darstellung zu bringende Operationen des Verstehens 	INT: Die Kodierung erfolgt auf den Gedankengang bezogen.
Illokutionäre Interpretati- onshandlungen (Vollzug im Interview)	<p>Diese Kategorie basiert auf den von Thomas Zabka unterschiedenen Handlungstypen der Interpretation. Illokutionen können sich aus verschiedenen Handlungsschemata zusammensetzen.</p> <p>Die Kategorie bezieht sich bei den Interviews auf die von den Proband*innen getätigten Interpretationsaussagen.</p>	INT: Kodiert werden die Textabschnitte, in denen die Interpretationshandlung vollzogen wird. Diese entspricht in der Regel einem Gedankengang.
Illokutionäre Interpretati- onshandlungen (Aufsätze)	<p>Diese Kategorie basiert auf den von Thomas Zabka unterschiedenen Handlungstypen der Interpretation. Illokutionen können sich aus verschiedenen Handlungsschemata zusammensetzen.</p> <p>Für die Aufsätze werden diesen Überkategorien weitere Unterkategorien zugeordnet, um verschiedene Formen der Behauptung, Erklärung usw. abgrenzen zu können.</p>	A: Die Kodierung bezieht sich auf den Gedankengang.

Ü 104: Definition der deduktiv zugeordneten Kategorien

Kategorien- gruppe	Definition	Gegenstand der Kodierung, Ko- diereinheiten und Kodierregeln
Verweisungs- modus	<p>Der Begriff wird im Sinne von Thomas Zabka ge- braucht (vgl. Zabka 2005, S. 39-58). Im Fokus steht insbesondere das Ambiguitätsverhältnis, sodass folgende Untergruppen gebildet wurden:</p> <ul style="list-style-type: none"> • $y \rightarrow z$ • $yyy \rightarrow z$ • $y \rightarrow zzz$ <p>Die Kategorie wird mehrheitlich im Zusammen- hang mit Interpretationsaussagen kodiert. Entspre- chende Formulierungen können aber auch bei Themenangaben vorkommen. Wichtig ist: Die Aussagen müssen auf einen konkreten literarischen Text bezogen sein.</p>	<p>INT: Kodiert wird jedes Vorkom- men. A: Kodiert wird jedes Vorkom- men.</p>
Relativierun- gen/Modali- sierungen	<p>Untersucht wird, ob Interpretationsaussagen einer Relativierung unterzogen werden, indem sie als subjektive Äußerungen gekennzeichnet oder durch den Gebrauch des Konjunktivs, von Modalverben oder von modalisierenden Nominalphrasen beglei- tet werden.</p>	<p>INT: Kodiert wird jedes Vorkom- men. A: Kodiert wird jedes Vorkom- men.</p>

9.3.5 Unterkategorien

Ü 105: Wissensbereiche zur Bildung von Propositionen

Kategorie	Definiton
Alltagswis- sen	<p>„alltagsgeschichtliches Wissen über die Epoche, Kultur und Gesellschaft“, „lebenspraktisches Wissen über den eigenen Alltag“ (Zab- ka 2005, S. 34)</p>

Ü 105: Wissensbereiche zur Bildung von Propositionen

Artefaktwissen	<p>„Wissen, das ästhetische Produkte betrifft“, „Wissen über Stoffe, Motive, Topoi, Gattungseigenschaften, literarische Formen“ (Zabka 2005, S. 34) Kodiert werden sowohl ausdrückliche Thematisierungen als auch Erwähnungen innerhalb des Rhemas zu einem anderweitigen Thema. Die Kodierung ergab folgende Kategorien der untersten Ebene:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verweisungsmodi: Thema ist die Ambiguität von Literatur • Gattungswissen: Bezugnahmen zu den drei Grundgattungen der Literatur • Genrewissen: Bezugnahmen zu Textmustern, Textsorten bzw. Textnormen • Erzählinstanz: der Erzähler eines literarischen Textes • Gespräche/Kommunikation: Erwähnung findet die Kommunikation von Figuren • Figuren/Figurenkonstellation: Bezugnahmen zu den Figuren eines literarischen Textes und ihren Beziehungen untereinander • Ort der Handlung: Bezugnahmen zum Ort der Handlung eines epischen Textes • Kategorien zur Beschreibung lyrischer Texte: Bezugnahmen zu Gestaltungselementen von Lyrik • „Stilmittel“/„sprachliche Auffälligkeiten“: wörtliche Übernahme des Gebrauchs von „Stilmitteln“ bzw. „sprachlichen Auffälligkeiten“
Sachwissen	<p>„Sachwissen vergegenwärtigt uns Ausschnitte aus der Umwelt, die uns <i>als solche</i> nicht permanent bewusst und verfügbar sind“, „[...] hier wird ein Wissen aktiviert, das von einer versachlichenden Einstellung sowie von einem Primat der Erkenntnis vor dem Handeln bestimmt ist.“ (Zabka 2005, S. 35, kursiv a.a.O.) Die Kodierung ergab folgende Kategorien der untersten Ebene:</p> <ul style="list-style-type: none"> • literarhistorischer Kontext • biografisches Wissen • andere Themenfelder • andere literarische Texte • Werkwissen: Hierbei handelt es sich um eine Kategorie, die sich aus der Analyse des Datenmaterials heraus entwickelt hat. Erfasst wird die Thematisierung von Wissen zur Deutung eines bestimmten literarischen Textes.
Sinnwissen	<p>„komplexe Weltdeutungen, die verschiedene Wissensinhalte integrieren“ (Zabka 2005, S. 36)</p>

Ü 106: Prozessdimension der Interpretation - Gruppe 1

Definition: Kategorien dieser Gruppe werden auf Aussagen angewendet, die Rezeptionsprozesse auf einer Metaebene thematisieren und erkennen lassen, dass die kognitiven, affektiven und imaginativen Prozesse gemeint sind und nicht Methoden des Unterrichts. In Anführungszeichen gesetzte Kategorien stellen wörtliche Übernahmen aus den Aussagen der Proband*innen dar.

Kategorie	Definition
Leseprozesse sind unabschließbar	Die Kategorie bezieht sich auf Aussagen, in denen thematisiert wird, dass eine Textrezeption niemals zu einem Endpunkt kommt.
Leerstellen des Textes müssen gefüllt werden	Die Kategorie bezieht sich auf Vorstellungen, wonach die literarische Welt keine umfassende Ausgestaltung erhält.
Verstehen vollzieht sich in einem hermeneutischen Zirkel	Kodiert werden Erklärungen, die die Vorstellung einer Kreisbewegung des Interpretierens erkennen lassen (Bildung von Makrostrukturen, Top-down-Prozesse, Bottom-up-Prozesse, kritische Prüfung von Thesen).
Lesen als Bottom-up-Prozess	Kodiert werden Erklärungen, die den Verstehensprozess als bei lokalen Beobachtungen beginnend und zu Makropositionen fortschreitend beschreiben.
Lesen vollzieht sich vor einem persönlichen Verstehenshintergrund	Kodiert werden Aussagen, die die Abhängigkeit des Verstehens von der Leser*innenperspektive zum Ausdruck bringen.
das für das Verständnis nötige Wissen erwerben	Kodiert werden Aussagen, die das Erfordernis thematisieren, im Unterricht relevante Wissensbezüge aufzuarbeiten.
sein Vorverständnis kritisch prüfen	Kodiert werden Aussagen, die die kritische Reflexion von Vorannahmen gegenüber einem literarischen Text als wichtigen Verstehensschritt thematisieren.
emotionale Verstehensprozesse erfahren	Kodiert werden Aussagen, die das Erfordernis thematisieren, im Unterricht relevante Wissensbezüge aufzuarbeiten.
Lesen erfordert die Einnahme von Perspektiven	Kodiert werden Aussagen, die die Einnahme von Figurenperspektiven als notwendige Operation des Verstehens benennen.
„Prozess“	Kodiert werden Äußerungen, die ausdrücklich von einem Prozess der Interpretation sprechen.

Ü 107: Prozessdimension der Interpretation - Gruppe 2

Definition: Kodiert wird das Vorkommen von Operatoren des Verstehens. In Anführungszeichen gesetzte Kategorien stellen wörtliche Übernahmen aus den Aussagen der Proband*innen dar.

Kategorie	Definition
analysieren/Analyse	Erfasst wird das Vorkommen der Operatoren sowohl in der Verb- als auch in der Nominalform. Anführungsstriche kennzeichnen diejenigen Operatoren, die nicht in der Operatorenliste des IQB geführt werden (sowie nicht in der veralteten Aufstellung der EPA, BW-Liste). Die Kodierung bezieht sich auf Aussagen, die die Rezeption von Texten betreffen. Werden diese Operatoren im Zusammenhang mit der geforderten Darstellungsleistung des Interpretationsaufsatzes thematisiert, werden sie entsprechend diesen Unterkategorien zugeordnet. Zur Angabe der Kategorien in den Übersichten: Die Übersichten unterscheiden nicht, ob die Operatoren des Verstehens in der Verb- oder Nomialform gebraucht wurden. Eine weitere Unschärfe entsteht dadurch, dass die Proband*innen auch das Adjektiv „analytisch“ oder die Substantivierung „das Analytische“ verwenden.
„gliedern“	
untersuchen/Untersuchung	
„schließen“ / „Schlussfolgerung“	
„deuten“ / „Deutung“	
„hinterfragen“	
sich auseinandersetzen/Auseinandersetzung	

Ü 108: Prozessdimension der Interpretation - Gruppe 3

Definition: Die Unterkategorien dieser Gruppe bilden Denkfiguren, die im Zusammenhang mit der Literaturinterpretation vorkommen, ab. Diese geben nicht nur Aufschluss über Vorstellungen, die den Interpretationsprozess betreffen, sondern legen oft auch Überlegungen bzw. Ideen zur Geltung von Interpretationsaussagen offen. In Anführungszeichen gesetzte Kategorien stellen wörtliche Übernahmen aus den Aussagen der Proband*innen dar.

Kategorie	Sprachliche Umsetzung	Definition
Denkfigur: der Text als Baukasten	<ul style="list-style-type: none"> • „zerreden“ • „zerlesen“ • „auseinandernehmen“ • „zerstückeln“ 	<p>Gemeinsamer Kern der betreffenden sprachlichen Regelungen ist der Gedanke, dass Texte aus verschiedenen Bestandteilen bestehen, die ein gemeinsames Ganzes ergeben, aber auch für sich betrachtet werden können.</p> <p>Die Analyse des Bildgebrauchs hat ergeben, dass die Metapher über diesen gemeinsamen Kern hinaus in verschiedenen Kontexten verwendet wird (vgl. Abschnitt 5.4.1.9).</p>

Ü 108: Prozessdimension der Interpretation - Gruppe 3

Denkfigur: Interpretation als Denkbewegung	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretation ist eine „Bewegung“ 	Kodiert wurden Aussagen, die Interpretation als etwas verstehen, das auch das verstehende Individuum betrifft. (Definition nach Gebrauch bei L2)
Denkfigur: Der Text ist in einer fremden Sprache	<ul style="list-style-type: none"> • „Übersetzung“ / „übersetzen“ 	Erfasst werden sollen solche Interviewaussagen, die das Verstehen eines literarischen Textes als Verstehen von Aussagen wie in einer Fremdsprache beschreiben und die in der Beispaltspalte gegebenen Formulierungen enthalten. Die Texte zu verstehen bedeutet folglich, die fremde Sprache zu verstehen. Dabei wird auch ein Unterschied zwischen der Textsprache und der eigenen Sprache gemacht. (Definition nach Gebrauch bei L5)
Denkfigur: Das Fremde überwinden	<ul style="list-style-type: none"> • „aneignen“ / „Aneignung“ 	Erfasst werden den zitierten Formulierungen entsprechende Aussagen. Im Kern geht es bei diesem Bild um den Gedanken, dass man mit einem Text „vertraut“ werden müsse. (Definition nach Gebrauch bei L1)
Denkfigur: Verstehen als Einfall	<ul style="list-style-type: none"> • „einfallen“ 	Grundgedanke dieser Denkfigur ist, dass Textverstehen und Interpretation amethodisch sind. (Definition nach Gebrauch bei S11)
Denkfigur: Interpretation ist Glückssache	<ul style="list-style-type: none"> • „finden“ 	Im Kern des Sprachbilds steht die Überzeugung, dass man Interpretation nicht gezielt erreichen kann. Ob man eine Deutung „findet“, ist dem Zufall und damit dem Glück überlassen.
Denkfigur: Der Text als das, was sich entzieht	<ul style="list-style-type: none"> • „darauf kommen“ • „herausfinden“ 	Kodiert werden Formulierungen, die anzeigen, dass das Verfahren, um zu einer Interpretation zu gelangen, unklar ist.
Denkfigur: Der Text als Dialogpartner	<ul style="list-style-type: none"> • „die innersten Gedanken eines Textes erfassen“ • „sich mit dem Text anfreunden“ • mit dem Text in „einen Dialog treten“ 	Mit dieser Kategorie sollen solche Sprachregelungen erfasst werden, die den literarischen Text personifizieren und Formulierungen finden, die ihn wie eine Person beschreiben, mit der man in vielfältigen Beziehungen stehen kann.

Ü 108: Prozessdimension der Interpretation - Gruppe 3

Denkfigur: Hinsehen	<ul style="list-style-type: none"> • „mit offenen Augen lesen“ 	Erfasst werden soll ein Sprachgebrauch, der zum Ausdruck bringt, dass man einem literarischen Text unvoreingenommen begegnen und dadurch in der Lage sein soll, eine eigene Perspektive auf den Text zu entwickeln. (Definition nach Gebrauch bei L8)
Denkfigur: Der Text als das Uneigentliche	<ul style="list-style-type: none"> • „nicht das Offensichtliche betrachten“ • „zwischen den Zeilen lesen“ 	Kodiert werden sprachliche Formulierungen, die anzeigen, dass das Verstehen literarischer Texte nicht bei der Aufnahme des Wortlautes verharren darf. Je nach Kontext der Äußerung können die jeweiligen sprachlichen Ausdrucksformen unterschiedlichen Sinns sein.
Denkfigur: Der Text als Behälter	<ul style="list-style-type: none"> • „in dem Text“ • „reindenken“ • „was da drin steht“ • „aus dem Text ziehen“ • „rausfiltern“/ „rausholen“ • „raussuchen“/ „heraussuchen“ • „rausziehen“/ „rausbringen“ • „herauslesen“ • den „Sinn rausinterpretieren“ 	Die Kategorie vereint eine Reihe von Formulierungen, die anzeigen, dass der literarische Text etwas enthält. Verben wie „ziehen“, „herausfiltern“ könnten auch der Denkfigur „der Text als das, was sich entzieht“ zugeordnet werden. Der Gebrauch setzt den Schwerpunkt eher darauf, dass Texte etwas enthalten, als auf eine Charakterisierung des Prozesses, weshalb diese Formulierungen bei dieser Kategorie Zuordnung fanden.
Denkfigur: Der Text als Vordergrund	<ul style="list-style-type: none"> • „hinter die Buchstaben schauen“ • was „hinter“ dem Text „steckt“ • „dahinter“ gehen • „hinter die Fassade schauen“ 	Formulierungen, die diesem Sprachbild zugeordnet wurden, suggerieren die Vorstellung, dass die wörtliche Verfasstheit des Textes nicht das Eigentliche ist. Zum Ausdruck dieser Vorstellung beziehen sie sich häufig auf räumliche Kategorien.
Denkfigur: Der Text als noch unbekannter Wissensbereich	<ul style="list-style-type: none"> • „forschen“ • „erschließen“ • „entdecken“ 	Diese Kategorie bringt die Vorstellung zum Ausdruck, dass Literaturinterpretation einem systematischen Vorgehen folgt, im Zuge dessen der literarische Text verstanden und für die weitere Bearbeitung zugänglich gemacht wird.

Ü 108: Prozessdimension der Interpretation - Gruppe 3

Denkfigur: Der Text ist verschlossen	<ul style="list-style-type: none"> • „entschlüsseln“ 	Artikuliert wird die Vorstellung, dass man mittels eines methodischen Vorgehens den eigentlichen Sinn des Textes erfassen kann.
Denkfigur: Der Text als Oberfläche	<ul style="list-style-type: none"> • nicht nur an der „Oberfläche des Textes“ bleiben • einen Text „ergründen“ • „in die Tiefe gehen“ / „eine tiefere Ebene“ erreichen 	Auch in diesen Sprachbildern artikuliert sich der Gedanke, dass der Sinn eines literarischen Textes nicht in seiner wörtlichen Verfasstheit besteht. Um die Differenz auszudrücken, werden Bilder aus dem Bereich der räumlichen Tiefe verwendet.
Denkfigur: Der Text als Wissens- bzw. Erkenntnisquelle	<ul style="list-style-type: none"> • sich selbst hinterfragen • „aus dem literarischen Text etwas schöpfen“ 	Zum Ausdruck gebracht werden Auffassungen, wonach der literarische Text einem weiterführenden Selbst- oder Weltverständnis des Lesenden dient.
Denkfigur: Dem Text etwas ihm Fremdes zuschreiben	<ul style="list-style-type: none"> • „was reinlesen“ • „zurechtlegen“ • „reininterpretieren“ / „hineininterpretieren“ • „reindeuten“ 	Zum Ausdruck gebracht wird die Vorstellung, dass Leser*innen im Verstehensprozess dem Text einen nicht gerechtfertigten Sinn zuschreiben können.
Denkfigur: Interpretation als schwere Kost	<ul style="list-style-type: none"> • „kauen“ 	Die Probandin bringt zum Ausdruck, dass das Verstehen von literarischen Texten in der Schule zu langwierig und zu kleinschrittig ist. (Definition nach Gebrauch bei S14)
Denkfigur: Interpretation als Herstellung eines Gewebes	<ul style="list-style-type: none"> • „Stricken eines Netzes“ 	Die Probandin bezieht sich auf die Herstellung von Zusammenhängen. (Definition nach Gebrauch bei S14)

Ü 109: Prozessdimension der Interpretation - Gruppe 4

Definition: Sämtliche Unterkategorien dieser Gruppe beziehen sich auf unterrichtsmethodische Schritte. Die Kodierung erfolgt dann, wenn die Interviewten sich auf Rezeptionsprozesse beziehen. In Anführungszeichen gesetzte Kategorien stellen wörtliche Übernahmen aus den Aussagen der Proband*innen dar.

Kategorie	Definition
assoziiieren-Wissen/Erfahrungen aktivieren und in Bezug setzen	Gemeint ist die vom Wissensstand abhängige Bildung von Vorstellungen in Bezug auf eine sprachliche Formulierung.
Perspektiven einnehmen	Erfasst wird die Vorstellung, wonach Leser*innen die Sichtweise von Figuren einnehmen. Die Kategorie betrifft sowohl emotionale als auch rationale Verstehensaspekte.
sich in den Text projizieren	Diese Kategorie kommt nur bei S15 vor, die ihre Interpretation nicht am zu lesenden Text, sondern an ihren Ideen ausrichtet, die ein Text bei ihr auslöst. Diese Interpretationsideen werden keiner kritischen Prüfung unterzogen.
„die eigenen Eindrücke einbringen“	Einzelne Lehrkräfte betonen mit dieser Formulierung wohl, dass es ihnen wichtig ist, dass Schüler*innen „eigene“ Überlegungen einbringen - vielleicht im Unterschied zu denen der Klasse oder der Lehrer*innen.
methodisch vorgehen	Kodiert werden Aussagen, die das strukturierte, methodisch abgesicherte Vorgehen der Interpretation benennen.
Inhaltswiedergabe	Kodiert werden Aussagen, die das Erfassen des Inhalts als einen wichtigen Verstehensschritt benennen. Betont wird mitunter die Erfassung der Informationen, die ein Text gibt.
den Text zusammenfassen	Gemeint ist eine Verstehensoperation, bei der der literarische Text auf wesentliche Handlungsschritte reduziert wird. Die Verstehensoperation wird allein von S4 benannt, der nicht weiter bestimmt, wie er sie versteht.
„Kernaussagen“ erfassen	Auch diese Formulierung findet sich nur bei S4. Wie bei der Kategorie „den Text zusammenfassen“ geht es wohl darum, Wesentliches zu erfassen. Der Unterschied zwischen den beiden Kategorien besteht womöglich darin, dass die „Kernaussagen“ eher die Ebene der Interpretation als die Wiedergabe von Handlung betreffen.
„genau lesen“/ „Textarbeit“	Kodiert werden Aussagen, die die „Wort-für-Wort“-Lektüre fokussieren. Im Kern geht es darum, lokale Informationen korrekt aufzunehmen und sie in das weitere Verstehen oder Argumentieren einzubinden.

Ü 109: Prozessdimension der Interpretation - Gruppe 4

erste Eindrücke formulieren	Gemeint ist ein Verfahren, bei dem die Schüler*innen die Möglichkeit erhalten, un gelenkt erste Reaktionen auf einen literarischen Text zu formulieren.
emotionale Prozesse anregen	Kodiert werden Aussagen, bei denen Lehrkräfte betonen, wie wichtig es ist, dass ihre Schüler*innen auch emotionale Bezüge zu einzelnen literarischen Text aufbauen, sei es, um „sie zu kriegen“ oder ihnen die Bedeutsamkeit eines Textes zu vermitteln. Die Kategorie ist von der der Perspektivenübernahme zu unterscheiden.
Vorstellungen aktivieren	Kodiert werden Interviewaussagen, die sich auf die Ausbildung von Verstehensinhalten beziehen, die die Imagination sinnlicher Wahrnehmungsinhalte meinen.
„seine Fantasie spielen lassen“	Diese bezieht sich wohl auf eine freie assoziative Tätigkeit, in die visuelle, auditive und zeitliche Vorstellungsinhalte einfließen. Insofern ist diese Kategorie umfassender als die Kategorie „assoziieren: Wissen und Erfahrungen aktivieren und in Bezug setzen“.
Klärung der vorausgehenden Handlung	Die Kategorie erfasst die Annahme, dass die Einordnung einer Textstelle in die vorangehende Handlung zu ihrem Verständnis beiträgt. Der Gedanke wird ausschließlich von S13 formuliert. Er mag sich aus der Aufsatzpraxis speisen, in der häufig die Kontextuierung einer zu interpretierenden Textstelle (einer Ganzschrift) in die Handlung zu leisten ist.
Einbezug der weiteren Handlung	Die Kategorie erfasst die Annahme, dass die Einordnung einer Textstelle in die weitere Handlung zu ihrem Verständnis beiträgt. Die Vorstellung wird ausschließlich von S13 formuliert. Sie mag sich aus der Aufsatzpraxis speisen, in der häufig die Kontextuierung einer zu interpretierenden Textstelle (einer Ganzschrift) in die Handlung zu leisten ist.
fragend-entwickelndes Verfahren	Kodiert werden Aussagen, die sich auf eine Methode der Gesprächsführung beziehen, bei der die Schüler*innen mittels verschiedener Fragestellungen auf ein inhaltliches Ziel hin geführt werden.
Adaptionen einbeziehen	Die Kategorie greift die Auffassung auf, wonach die Vertonungen lyrischer Texte oder Hörfassungen zum Textverstehen beitragen können. Die Kategorie könnte auch auf audiovisuelle Adaptationen bezogen werden, was im Material aber nicht vorkommt.
Handlungs- und Produktionsorientierung	Erfasst werden sollen Aussagen, die bekannte Verfahren der Handlungs- und Produktionsorientierung benennen.

Ü 109: Prozessdimension der Interpretation - Gruppe 4

kreatives Schreiben	Die Methode wird von L9 im Sinne eines handlungs- und produktionsorientierten Schreibens aufgefasst.
Unterrichtsgespräch/Gespräch über Literatur	Das Gespräch über Literatur wird ausdrücklich als Methode verstanden, sich einem literarischen Text zu nähern und Verstehen zu ermöglichen.
Textabschnitte bilden (analysieren)	Erfasst werden sollen Auffassungen, wonach die Gliederung von Texten zu ihrem Verständnis beiträgt. Es handelt sich um ein analytisches Verfahren, das hier gesondert aufgeführt wird.
Textelemente benennen und untersuchen (Artefaktwissen)	Die Kategorie unterscheidet sich von „textimmanente Zusammenhänge herstellen (analysieren)“, insofern sie nicht ausdrücklich über das lokale sprachliche Phänomen hinausgeht. Im Kern mag es sich damit um eine Benennungspraxis handeln. Die Kategorie umfasst nicht die Deutung des sprachlichen Phänomens.
textimmanente Zusammenhänge herstellen (analysieren)	Die Kategorie umfasst Vorstellungen, wonach Verstehen durch die Herstellung von Zusammenhängen zwischen verschiedenen Aspekten/Themenbereichen des literarischen Textes erreicht werden kann, beispielsweise: Erzählstrategien, sprachliche Gestalt, Figurenanalyse/Figurenkonstellation. Die Kategorie wird deshalb stets zusammen mit einer Wissenskategorie kodiert.
Differenzierungserfahrungen machen	Die Kategorie kommt ausschließlich bei L2 vor: Er beschreibt ein Verfahren, wonach mittels der Ersatzprobe die spezifische Textgestalt im Vergleich zu anderen Textmöglichkeiten erfasst wird.
textexterne Zusammenhänge herstellen (kontextualisieren)	Die Kategorie erfasst die Annahme, wonach Textverstehen unter Einbezug alltagsweltlicher Wissensbezüge bzw. unter Einbezug von Fachwissen erreicht werden kann. Die Kategorie wird stets zusammen mit den relevanten Wissensbezügen kodiert.
dem Text einen Sinn zuweisen (interpretieren)	Erfasst werden sollen Textpassagen, die die Sinnzuweisung als Verstehensschritt ausdrücklich benennen.
Bezüge zwischen einer Interpretationsthese und Artefaktwissen herstellen	Kodiert werden Überlegungen, wonach die Benennung und Einordnung der sprachlichen Gestalt in einen Zusammenhang mit einer Interpretationsaussage zu stellen ist.
Figuren bewerten	L6 und L9 äußern die Überlegung, Figuren und ihre Handlungen einer Bewertung zu unterziehen. Gemeint ist nicht die literarische Wertung, sondern eine Stellungnahme zu dem Menschen, der in einer Figur durchscheint.

Ü 109: Prozessdimension der Interpretation - Gruppe 4

eine Verstehenshypothese kritisch prüfen	Vereinzelt wird die Auffassung geäußert, dass Verstehen einem Prozess unterliegt und erste Überlegungen zur Deutung einer Prüfung unterzogen werden müssen.
themenbezogene Auseinandersetzung anstreben	Kodiert werden Überlegungen, wonach die Auseinandersetzung mit dem Thema, das in einem literarischen Text verhandelt wird, einen Beitrag zum Textverstehen leistet. Dem literarischen Text selbst wird eine illustrierende Funktion zugeschrieben.
literarische Texte werten	Die Kategorie erfasst die Auffassung, wonach die Wertung einzelner Aspekte des Textes einen Beitrag zu seinem Verständnis leisten kann.
ästhetische Erfahrungen machen	Mittels dieser Kategorie werden Meinungen kodiert, die das Textverstehen auch auf die Wahrnehmung ästhetischer Aspekte beziehen.
einen Text und sein Thema auf sich und seine Lebenswelt beziehen	Es geht um die Erfassung der Methode, einen gelesenen literarischen Text auf die Leser*innen oder ihre Lebenswelt zu beziehen, zumeist, um die Relevanz des gelesenen Textes zu klären.
aus einem literarischen Text etwas lernen	Im Kern entspricht diese Kategorie der zuvor genannten, „einen Text und sein Thema auf sich und seine Lebenswelt beziehen“. Bezüglich des zu Lernenden ist sie aber allgemeiner gefasst.

Ü 110: Handlungsdimension der Interpretation - Illokutionäre Interpretationshandlungen (Metaebene)

Kategorie	Definition
spricht über erklärende Interpretation	Die Zuordnung zur Kategorie erfolgt zunächst auf der Grundlage der Definitionen Zabkas. Die Entscheidung, ob ein Handlungsschema ausdrücklich Thema ist, basiert auf folgenden Eigenschaften der Aussage: <ul style="list-style-type: none"> • Sie spricht über Interpretation als Kommunikation oder einen kommunikativen Akt. • Texterklärung wird nicht nur im Rhema einer Aussage erwähnt, sondern ausdrücklich zum Thema einer Aussage gemacht.

Ü 111: Handlungsdimension der Interpretation - Zielgröße der Interpretation

Kategorie	Definition
Inhalt des Textes	Die in dieser Gruppe versammelten Unterkategorien greifen Formulierungen der Proband*innen auf, mit denen sie das Ergebnis der Interpretation erfassen. Die meisten Unterkategorien dieser Gruppe sind wörtliche Übernahmen aus den Interviews.
„Gesamtaussage“/„Aussage“/„Kernthese“	
die Intention des Textes erfassen	
die Intention der Autorin/des Autors erfassen	
„Metatext“/„Metaebene“	
„einen übergeordneten Sinn“ erkennen	
„was uns der Text sagen soll“	
„was damit gemeint ist bzw. sein könnte“	
„ein besseres Verständnis des literarischen Textes“ erlangen	
Schlussfolgerungen, die man aus einem literarischen Text zieht	
Denkfigur: Der Text als Träger einer Botschaft	

Ü 112: Handlungsdimension der Interpretation - Operatoren des Handelns

Kategorie	Definition
eine Deutung erklären	Mit diesen Kategorien sollen Aussagen in den Interviews erfasst werden, die im Rhema einer Aussage über Interpretation die Erklärung, Begründung und Diskussion von Interpretationsaussagen oder das Belegen am Text thematisieren.
eine Deutung begründen (argumentieren)	
über Deutungen diskutieren	
am Text belegen/Textbelege anführen	Die Analyse der Interviews hat gezeigt, dass „belegen“ in sehr unterschiedlicher Verwendungsweise Gebrauch findet. Daher erfolgt die Kodierung als wörtliche Übernahme. Bedeutungsunterschiede werden im Rahmen der Analyse behandelt.
am Text „festmachen“	Kodiert wurde die metaphorische Verwendungsweise von „festmachen“ und „untermauern“. Die Kategorien wurden direkt aus dem Sprachgebrauch der Proband*innen gebildet.
„untermauern“	

Ü 113: Handlungsdimension der Interpretation - Geltungsaspekte

Kategorie	Definition
„Interpretation ist etwas Persönliches.“	<p>Die Unterkategorien der Gruppe geben Vorstellungen wieder, die die Geltung von Interpretationsaussagen tangieren. Kein*e Proband*in nennt ausdrücklich ein entsprechendes Kriterium. Das Spektrum der hier versammelten Vorstellungen ist weit, dennoch besteht zwischen einzelnen Kategorien zum Teil keine ausreichende Trennschärfe.</p> <p>In Einzelfällen bilden auch hier wörtliche Übernahmen aus den Aussagen der Proband*innen den Kern der Kategorie.</p>
„Interpretation ist die eigene Auffassung von einer Sache.“	
Jeder interpretiert anders.	
Interpretieren heißt: einen „Freiraum“ nutzen.	
Interpretation ist „nichts Festes“.	
Es gibt nicht nur eine Interpretation.	
Interpretation als Meinung	
Interpretation muss dem historischen Kontext entsprechen.	
Interpretation muss dem literarischen Text entsprechen.	
Interpretation muss intersubjektiv nachvollziehbar sein.	
Interpretation besteht in der „schlüssigen“ Wiedergabe des Textes.	
Interpretation besteht in der Erarbeitung von „Stoff“.	
Interpretation hat mit Wissen zu tun.	
„Mit der Interpretation der Lehrerin/des Lehrers übereinstimmen.“	
„richtige“ Antwort/Deutung	
„Lösung“ / „Antwort“	

Ü 114: Handlungsdimension der Interpretation - Handlungsschemata

Unterkategorie	Definition
Thema formulieren	<p>Die Kategorie greift dann, wenn eine Aussage über den inhaltlichen Fokus eines literarischen Textes gemacht wird. Dem Thema wird jedoch kein Rhema hinzugefügt.</p> <p>Für die Verbindung aus Thema und Rhema greift die Kategorie „Interpretationsthese formulieren“</p>

Ü 114: Handlungsdimension der Interpretation - Handlungsschemata

Unterkategorie	Definition
Informationen zum Text geben	Der*die Schreiber*in benennt Informationen zum Text: Autor*in, Entstehungszeit, Titel, Textsorte.
erste Eindrücke formulieren	Der*die Schreiber*in geht auf seine erste Textwahrnehmung ein.
Benennung/Beschreibung sinnlich-ästhetischer Leseerfahrungen	Der*die Schreiber*in thematisiert ästhetische Erfahrungen mit einem literarischen Text.
Beschreibung der eigenen Involviertheit	Mit dieser Kategorie sollen Bekundungen des eigenen Interesses bzw. der eigenen Faszination angesichts des Textes (Thema oder Gestalt) erfasst werden. Diese Kategorie verweist nicht auf die evaluative Interpretation. Im Unterschied zu dieser bezieht sich die Beschreibung der eigenen Involviertheit auf den*die Leser*in, nicht auf den literarischen Text und seine Strategien.
Einordnung der thematisierten Textstelle in die Handlung.	Der*die Schreiber*in führt aus, an welcher Stelle im Plot sich eine zu interpretierende Textstelle befindet.
Textzitat	Eine Textstelle wird ohne Funktion und weitere Einbindung in ein übergeordnetes Handlungsschema zitiert.
Werkwissen wiedergeben	Erfasst werden sollen Textstellen, in denen Wissen zur Deutung eines literarischen Textes wiedergegeben, aber nicht weiter in die Ausführungen einbezogen wird.
Wiedergabe/Erläuterung von Artefaktwissen	Definition der Kategorie gemäß des Begriffs des Interpretaments laut Zabka: Das Interpretament ist derjenige Wissensbereich, der zur Generierung der Zweitbedeutung herangezogen wird.
Wiedergabe/Erläuterung des Interpretaments (Sachwissen)	Es geht damit um die Erfassung von Textstellen, in denen das Interpretament genannt und weiter erläutert wird. Auf diese Weise kann es zur Einbindung von Sinnwissen etc. kommen.
Wiedergabe/Erläuterung des Interpretaments (Alltagswissen)	Kodiert werden sollen Aussagen, in denen das Wissen ohne Bezug zur Interpretation des Textes zur Darstellung kommt.

Ü 114: Handlungsdimension der Interpretation - Handlungsschemata

Unterkategorie	Definition
Inhaltswiedergabe	Erfasst werden sollen Passagen, in denen der Inhalt eines literarischen Textes oder einzelner Abschnitte wiedergegeben wird. Die Kategorie umfasst sehr unterschiedliche Formate der Textwiedergabe: <ul style="list-style-type: none"> • Strukturprinzip der Darstellung ist die zeitliche Abfolge des Geschehens • Zusammenfassungen im Sinne von Makropositionen Wird nur eine These formuliert, greift die Kategorie „Interpretations(hypo)these formulieren“.
Textelemente benennen (Artefaktwissen)	Erfasst werden soll, wie oft Artefaktwissen ohne Interpretationsbezug zum Einsatz kommt und allein der Benennung von Textelementen dient.
Zusammenhänge zu Kontextwissen herstellen	Es wird eine Zuordnung zu einer Epoche behauptet, nicht jedoch weiter erklärt oder für die Interpretation genutzt.
Interpretationsthese formulieren	Es wird eine Aussage zur Bedeutung eines literarischen Textes gemacht.
lokale Informationen verwerten und als Argument nutzen	Kodiert werden sollen Überlegungen, die einzelne Formulierungen und im Text gegebene Informationen aufgreifen und als Argument für eine Interpretationsthese nutzen.
lokale Informationen verwerten/ Entfaltung des Textverständnisses	Kodiert werden sollen Überlegungen, die einzelne Formulierungen und im Text gegebene Informationen aufgreifen und diese zur Darstellung eines Textverständnisses nutzen.
Analyse (textinterne Zusammenhänge als Argument anführen)	Kodiert werden Textstellen, bei denen Bezüge zwischen Textelementen hergestellt werden, die im Weiteren die Funktion eines Arguments einnehmen. Artefaktwissen bildet die Grundlage der Herstellung solcher Bezüge, insofern es die Kategorien bereitstellt, innerhalb derer verglichen wird bzw. zwischen denen Zusammenhänge hergestellt werden können.
Analyse (textinterne Zusammenhänge - Entfaltung des Textverständnisses)	Kodiert werden Textstellen, bei denen Bezüge zwischen Textelementen hergestellt werden, die im Weiteren der Erklärung eines Textverständnisses dienen. Artefaktwissen bildet die Grundlage der Herstellung solcher Bezüge, insofern es die Kategorien bereitstellt, innerhalb derer verglichen wird bzw. zwischen denen Zusammenhänge hergestellt werden können.

Ü 114: Handlungsdimension der Interpretation - Handlungsschemata

Unterkategorie	Definition
Bezüge zwischen einer Interpretationsthese und Artefaktwissen herstellen	Kodiert werden Textabschnitte, in denen Interpret*innen ihr Alltags-, Sach-, Sinn- und Artefaktwissen zur Sinnzuweisung nutzen. Wird dieses ohne Bezug zur Interpretationsthese dargestellt, werden die entsprechende Wissenskategorie und die Kategorie „Erläuterung des Interpretaments“ angewendet.
Bezüge zwischen einer Interpretationsthese und Kontexten (Sachwissen) herstellen	Die Kategorie unterscheidet nicht zwischen einem argumentativen bzw. das Verstehen entfaltenden Kontext der Interpretationsaussage. Insgesamt kommt die Kategorie nur wenige Male vor.
Bezüge zwischen einer Interpretationsthese und Kontexten (Alltagswissen) herstellen	
Bezüge zwischen einer Interpretationsthese und Sinnwissen herstellen	Kodiert werden Textabschnitte, in denen Interpret*innen ihr Alltags-, Sach-, Sinn- und Artefaktwissen zur Sinnzuweisung nutzen. Wird dieses ohne Bezug zur Interpretationsthese dargestellt, werden die entsprechende Wissenskategorie und die Kategorie „Erläuterung des Interpretaments“ angewendet. Die Kategorie unterscheidet nicht zwischen einem argumentativen bzw. das Verstehen entfaltenden Kontext der Interpretationsaussage. Welche Verteilung sich ergibt, müsste eine weitere Untersuchung erbringen.
Bezüge zwischen einer Interpretationsthese und Werkwissen herstellen	Die Kategorie beruht auf der Annahme, dass Interpretationsthesen vielfach durch vorangegangene Rezeptionsprozesse zu einem literarischen Texte gesteuert werden. Sie greift bei solchen Interpretationsthesen, die Makropositionen an den Text herantragen, ohne dass für sie argumentiert oder das zugrundeliegende Verständnis weiter erläutert wird.
kritische Würdigung einer Interpretationsthese	Erfasst werden sollen Textpassagen, in denen Schreiber*innen eine an anderer Stelle formulierte These einer Prüfung unterziehen.
Behauptung der Verstärkung von Inhalt durch Sprachlich-Formales	Einige Schreiber*innen betonen, dass Inhalt durch ein sprachliches Mittel verstärkt werde. Solche Aussagen sollen mittels dieser Kategorie erfasst werden.

Ü 114: Handlungsdimension der Interpretation - Handlungsschemata

Unterkategorie	Definition
Aspekte des Textes werten	Die Kategorie bezieht sich auf die Wertung von Texten. Sie kann, muss jedoch nicht notwendig durch eine Interpretationstheese begleitet werden. Findet die Wertung im Zusammenhang mit der Behauptung einer Deutung statt, wird die Textstelle zusätzlich dem evaluativen Handlungstyp der Interpretation zugeordnet.
Wirkungsabsichten der Autorin/des Autors bzw. des Textes thematisieren	Erfasst werden Textstellen, die auf mögliche Absichten von Autor*innen eingehen.

Ü 115 Qualitätsmerkmale des Unterrichtsgesprächs

Unterkategorie	Definition
Die Schüler sollen selbst nachdenken.	Gegenstand dieser Kategorie sind die Vorstellungen und Qualitätsmerkmale, die die Proband*innen im Zusammenhang mit dem Interpretationsgespräch äußern. Sie ergänzen alle bisherigen Kategorien zur Prozess- und Handlungsdimension der Interpretation.
Das Gespräch wird durch Leitfragen/Impulse strukturiert.	
Das Gespräch bringt verschiedene Perspektiven zusammen.	
Die Lehrkraft tritt als Mentor auf.	
Es bedarf der starken Lenkung zur Sicherung der fachlichen Grundlagen.	
Die Lehrkraft ist Moderator und sanfter Steuerer.	
Ziel ist: einen schlüssigen Gedankengang zu entwickeln.	
	Sie finden für die Abschnitte des Interviews Anwendung, in denen das Gespräch über Literatur Thema ist. Wird das Gespräch durch die Proband*innen an einer anderen Stelle im Interview aufgegriffen, greifen diese Vorstellungen ebenfalls.

Ü 116: Qualitätsmerkmale der Aufsätze - Aufbau

Unterkategorie	Definition
Einleitung, Hauptteil, Schluss/Aufbau	Kodiert werden Interviewaussagen, in denen der Aufbau von Interpretationstexten erkennbar als relevantes Kriterium benannt wird.
Einordnung der Textstelle	Die Kategorie gilt für solche Aussagen, die sich auf das Erfordernis beziehen, den Textauszug einer Ganzschrift im Handlungsverlauf einzuordnen.
funktionale Umsetzung der Teile eines Aufsatzes	Einige Proband*innen betonen, dass die Abschnitte des Aufsatzes in der Schüler*innenarbeit auch gemäß ihrer Funktion Umsetzung erfahren sollen. „Funktion“ meint hierbei aber nicht Kommunikation, sondern: der Logik der vorherrschenden Aufbaumuster entsprechend.
Struktur im Hauptteil	Kodiert werden Überlegungen, die die Abfolge der Gedanken im Hauptteil betreffen. In den Lehrmitteln werden hierzu zwei Schemata thematisiert: 1. am Textverlauf oder 2. an Analyseehinsichten orientiert.
im Schluss Ergebnisse zusammenführen	Kodiert werden Überlegungen zur Funktion des Schlussteils eines Aufsatzes.
Rückführung auf die Anfangshypothese	Kodiert wird das Erfordernis, seine in der Einleitung formulierte Interpretationsthese im Schlussteil des Aufsatzes einer kritischen Prüfung zu unterziehen.

Ü 117: Qualitätsmerkmale der Aufsätze - Form

Unterkategorie	Definition
Zitationstechnik	Erfasst werden sollen Aussagen des Interviews, die sich auf sprachlich-formale Aspekte der Aufsätze beziehen.
Angemessenheit des sprachlichen Ausdrucks	
R, G, Z	

Ü 118: Qualitätsmerkmale der Aufsätze - Inhalt

Unterkategorie	Definition
Ausführlichkeit	Diese Qualitätsvorstellung wird allein von S11 geäußert. Sie umfasst vermutlich das Erfordernis, möglichst viele Details aufzugreifen.
Nachvollziehbarkeit	Das Kriterium der Nachvollziehbarkeit kommt nur bei den Schüler*innen der Gruppe von L8 vor. Sie formulieren das Erfordernis, dass eine Deutung von einem*r Leser*in nicht nur verstanden, sondern auch für plausibel gehalten werden soll.
Vollständigkeit	Dieses Qualitätskriterium wird allein von S6 geäußert, wonach eine Interpretation einem Mindestmaß an spezifischem Inhalt genügen muss.
erste Eindrücke formulieren	Erfasst wird das Erfordernis, im Aufsatz auch erste Leseindrücke zu formulieren. Diese Kategorie taucht nur bei L6 auf und wurde entsprechend seiner Verwendungsweise definiert.
ein Thema formulieren	Kodiert werden Textstellen, die das Erfordernis fassen, dass die Schüler*innen eine Themengabe für den literarischen Text formulieren sollen.
eine Interpretationsthese aufstellen	Kodiert werden Aussagen, in denen darüber gesprochen wird, eine in der Interpretation darzustellende These zu formulieren. Diese Kategorie kommt unter den Lehrkräften nur bei L9 vor und wurde entsprechend seiner Verwendung definiert.
den Inhalt eines literarischen Textes darstellen	Erfasst werden Aussagen, die ein allgemeines Textverständnis als Kriterium formulieren.
Figuren und Konflikte darstellen	Kodiert werden Textstellen, in denen der Inhalt der Aufsätze weiter spezifiziert wird. Dies kommt bei L7 vor, die sich auf die Figuren und die Konflikte, die zwischen ihnen bestehen, bezieht. Entsprechend wurde die Kategorie definiert.
„Textkenntnis“	Kodiert wird die Redeweise von einer „Textkenntnis“. Die Definition der Kategorie erfolgt nach ihrem Gebrauch bei L6.
die Ebene der Interpretation erreichen	Kodiert wird das Erfordernis der Interpretation.
Kontexte einbeziehen	Erfasst werden soll der Einbezug von Kontexten als Qualitätsmerkmal.

Ü 118: Qualitätsmerkmale der Aufsätze - Inhalt

kohärente Darstellung/„roter Faden“	Einige Proband*innen gehen auf das Erfordernis ein, dass die Aufsätze einen inhaltlichen Zusammenhang erkennen lassen sollen, der insbesondere das Verhältnis von Interpretationsausagen und Textarbeit betrifft.
das „Sprachliche“/ „Stilmittel“	Erfasst werden Aussagen, die den Einbezug von sprachlichen Gestaltungselementen literarischer Texte thematisieren, ohne jedoch zu spezifizieren, in welcher Weise. Unter den Lehrkräften kommt diese Kategorie nur bei L5 vor und wurde entsprechend ihrer Verwendungsweise definiert.
„sprachliche Analyse“ und Deutung der „Stilmittel“	Kodiert werden Qualitätsvorstellungen die sich auf die Benennung und Interpretation sprachlicher Gestaltungselemente von Aufsätzen beziehen.
„Form und Inhalt aufeinander beziehen“	Mit dieser Kategorie soll eine häufige Redeweise erfasst werden. Sie unterscheidet sich von der vorangehenden „sprachliche Analyse‘ und Deutung der ‚Stilmittel!’“ darin, dass die in die Interpretation einzubeziehende Form nicht weiter spezifiziert wird.

Übersicht 119: Qualitätsmerkmale der Aufsätze - zur Darstellung zu bringende Operationen des Verstehens

Unterkategorie	Definition
„Deutungshypothese“ formulieren/ einbeziehen	Erfasst werden soll das Vorkommen der Rede von einer „Hypothese“ in den Aussagen der Probanden.
untersuchen	Bezüglich der Aufsätze kommt eine Reihe von Operatoren vor, die zur Benennung von kognitiven Operationen verwendet werden. Die Unterkategorien dienen der Erfassung dieses Vorkommens.
analysieren/Analyse	
schließen	
Denkfigur: Der Text als Oberfläche	Die Proband*innen verwenden zur Darstellung der inhaltlichen Erfordernisse der Aufsätze teilweise auch Denkfiguren, die bereits im Zusammenhang mit den Rezeptionsprozessen ermittelt wurden. Die Verwendungsweise soll entsprechend erfasst werden.
Denkfigur: Der Text als Vordergrund	
Auseinandersetzung mit dem literarischen Text	Unter den Lehrer*innen spricht L2 von der „Auseinandersetzung mit dem literarischen Text“, die in Interpretationsaufsätzen stattfindet. Entsprechend wurde die Kategorie definiert.
Inhalte reflektieren	L8 spricht allgemein davon, dass „Inhalte“ im Aufsatz „reflektiert“ würden. Die Kategorie nimmt diese Redeweise auf.

sich in Figuren ver- setzen	L5 spricht davon, dass man sich für den Aufsatz „in Figuren ver- setzen“ müsse. Die Kategorie nimmt diese Redeweise auf.
--------------------------------	---

Übersicht 120: Illokutionäre Interpretationshandlungen (Vollzug im Inter- view/Aufsätze)

Vgl. Ü 100.

Übersicht 121: Verweisungsmodi

Unterkate- gorie	Sprachliche Umsetzung	Definition
Y -> Z	aufgreifen - „ist ein Vergleich“ - „ist eine Metapher für“- „ist eine Chiffre“ - erkennen - beschreiben - ankündigen - „passt eindeutig“ - darstellen - bezeichnen - unterstreichen - ausführen - ausdrücken - „damit ist gemeint“ - „das ist ein Zeichen für“ - „die Aussage beschreibt“ - der „Autor“ tut, macht, möchte ... - „das deutet darauf hin“ - „dies zeugt“ - deutlich machen/verdeutlichen - widerspiegeln - betrachten - zeigen - betonen - klar werden - „a bringt b rein“ - für etwas stehen - „endet, ... mit der Aussage“ - „ist eine Anspielung auf“, „das merkt man daran“, „zurückführen“, „lässt darauf schließen“/schlussfolgern	Einem konkreten Textelement wird eine Deutung zugewiesen. Die Formulierungen werden zum Teil auch im Passiv verwendet.
YYY -> Z	schließen - „über etwas sein“ - „verpackt“ - aussagen - aufzeigen/zeigen - „wird erzählt“ - „man sieht“ - ausdrücken - darstellen - „es wird klar“ - deutlich machen/verdeutlichen - thematisieren - darstellen - „es geht um“ - „es dreht sich um“ - „handelt von“ - erzählen - behandeln - der literarische Text „ist eine ...“ - „gilt als“ - TEXT beschreibt, ... - das Thema - „roter Faden“ - das Thema „bestimmt“ ... - klingen - aufgreifen - aufzeigen/zeigen - auf etwas eingehen - der Autor tut, macht, beschreibt ...	Vielen Textele- men- ten wird eine Deu- tung zugewiesen. Die Formulierungen kommen zum Teil auch in passivischer Konstruktion vor.
Y -> ZZZ	„dies spricht für“	Einem konkreten Textelement werden mehrere Deutungen zugewiesen.

Übersicht 122: Relativierungen und Modalisierungen

Unterkategorie	Sprachliche Umsetzung	Definition
Relativierungen	„so was in der Art“ Ausdruck der Übertreibung „ich finde“ „aus meiner Sicht“ „allem Anschein nach“	Erfasst werden sollen sprachliche Formulierungen, die eine Deutung relativ zu einem Interpretierenden formulieren. Die Kategorie bezieht sich auf den gesamten Aufsatz.
Modalisierungen	Konjunktiv II „eventuell“ „vielleicht“ „wahrscheinlich“ „vermutlich“ „man kann sagen“	Erfasst werden sollen sprachliche Formulierungen, die angeben, dass eine Aussage unter einer bestimmten Bedingung gilt. Die Kategorie bezieht sich auf den gesamten Aufsatz.

9.3.6 Aufgabenstellungen

9.3.6.1 Gruppe L3

Die Aufgabenstellung lautete:

Interpretiere die Textstelle, beziehe das für das Verständnis Wesentliche aus der vorausgehenden Handlung ein.¹⁷⁶

- a) E.T.A. Hoffmann, *Der goldne Topf*, Vigilie 8, S. 64, Z. 16 - S. 66, Z. 17
- b) E.T.A. Hoffman, *Der goldne Topf*, Vigilie 6, S. 52, Z. 28 - S. 55, Z. 4

9.3.6.2 Gruppe L6

Die Aufgabenstellung lautete:

Interpretiere dieses Gedicht. Welcher Epoche ist dieses Gedicht zuzuordnen? Benenne und erläutere epochentypische Merkmale.

Zwei Gedichte standen zur Auswahl:

Wilhelm Müller, „Der Lindenbaum“¹⁷⁷

Am Brunnen vor dem Tore
Da steht ein Lindenbaum:
Ich träumt' in seinem Schatten
So manchen süßen Traum.

Ich schnitt in seine Rinde
so manches liebe Wort;
Es zog in Freud' und Leide
Zu ihm mich immer fort.

Ich mußst' auch heute wandern
Vorbei in tiefer Nacht,
Da hab ich noch im Dunkel
Die Augen zugemacht.

¹⁷⁶ Die Textstellenangaben beziehen sich auf die Reclam-Ausgabe (vgl. Literaturverzeichnis).

¹⁷⁷ In der Aufgabenstellung befindet sich keine Quellenangabe. Das Gedicht wird hier entsprechend dem Aufgabenblatt abgedruckt. Eingesehen werden kann es bei Paefgen/Geist 2010, S. 382.

Und seine Zweige rauschten
Als riefen sie mir zu:
Komm her zu mir Geselle,
Hier findest du deine Ruh'!

Die kalten Winde bliesen
Mir grad' in's Angesicht
Der Hut flog mir vom Kopfe,
Ich wendete mich nicht.

Nun bin ich manche Stunde
Entfernt von jenem Ort,
Und immer hör' ich's rauschen:
Du fändest Ruhe dort!

Andreas Gryphius, „Menschliches Elende“¹⁷⁸

Was sind wir Menschen doch? ein Wohnhaus grimmer Schmerzen.
Ein Baal¹ deß falschen Glücks/ ein Irrlicht dieser Zeit.
Ein Schauplatz herber Angst/ besetzt mit scharffem Leid/
Ein bald verschmeltzter Schnee und abgebrante Kertzen.

Diß Leben fleucht² davon wie ein Geschwätz und Schertzen.
Die vor uns abgelegt deß schwachen Leibes Kleid
Und in das todten-Buch der grossen Sterblichkeit
Längst eingeschrieben sind/ sind uns auß Sinn und Hertzen.

Gleich wie ein eitel³ Traum leicht auß der acht hinfällt/
Und wie ein Strom verscheust⁴/ den keine Macht auffhält:
So muß auch unser Nahm/ Lob Ehr und Ruhm verschwinden/

Was itzund Athem holt/ muß mit der Lufft entflihn/
Was nach uns kommen wird/ wird uns ins Grab nach zihn
Was sag ich? wir vergehn wie Rauch von starcken Winden.

¹⁷⁸ In der Aufgabenstellung befindet sich keine Quellenangabe. Das Gedicht wird hier entsprechend dem Aufgabenblatt abgedruckt. Eingesehen werden kann das Gedicht bei Paefgen/Geist 2010, S. 149.

-
- 1 Ball
 - 2 flieht
 - 3 leer
 - 4 dahinschießt

9.3.6.3 Gruppe L8

Die Aufgabenstellung lautete:

Interpretiere die Kurzgeschichte „Denk immer an heut nachmittag“. Beachte dabei das Verhalten des Vaters und des Sohnes. Analysiere die Rolle, den Standpunkt und die Haltung des Erzählers anhand sprachlicher Mittel.

Gabriele Wohmann, Denk immer an heut nachmittag¹⁷⁹

„Eine halbe Stunde Fahrt auf der Hinterplattform“, sagte der Vater, „wieder was Schönes zum Drandenken.“

Die Bahn ruckelte durch die dunklen feuchten Gäßchen von Gratte. Spätnachmittags, die Zeit, in der noch einmal alle Frauen ihre Einkaufstaschen zu den Krämern trugen, in die Auslagen der engen Schaufenster starrten und wie im Gebet die Lippen bewegten, während sie die Münzen in ihren klebrigen Portemonnaies zählten. Die letzten Minuten, bevor die Kinder endgültig hinter den schartigen Hausmauern verschwänden, ehe die Männer auf ihren Motorrädern in das Delta der Gassen donnern würden. Das Kind hielt die Messingstange vor der Fensterscheibe fest, aber immer wieder rutschte die glatte Wolle seiner Handschuhe ab. „Wie im Aussichtswagen. Lauter lustige Dinge“, sagte der Vater. „Du kannst immer dran denken: wie lustig war's doch, als wir plötzlich bei Wickler im Fenster die Mannequins entdeckten und als der Vater sagte: schön, wir fahren eine Bahn später. Die hübschen Mannequins, weißt du's noch?“

„Ja“, sagte das Kind. Sein Knie spürte den Koffer.

Die Bahn fuhr jetzt durch eine Straße mit eckigen unfrisierten Gärten, und Gratte sah nur noch wie ein dicker, dunkler Pickel aus. Dann Bäume, die meisten noch kahl, eine Bank mit einem Mädchen, das die

¹⁷⁹ Gabriele Wohmann (1979), S. 60-62.

Fingernägel reinigte, gekrümmte nackte Kiefernstämmen in sandigen Kahlschlägen. „Der Wald von Laurich“, sagte der Vater, „er zieht sich bis zu deinem Schulheim. Ihr werdet ihn wahrscheinlich oft zu sehen bekommen, Spiele im Wald veranstalten, Schnitzelversteck und was weiß ich, Räuberspiele, Waldlauf.“ Ein fetter Junge auf dem Fahrrad tauchte auf und hetzte in geringem Abstand hinter der Bahn her. Sein schwitzendes bläuliches Gesicht war vom Ehrgeiz verunstaltet, die farblose dicke Zunge lag schlaff auf der Unterlippe. „Zunge rein“, rief der Vater und lachte. „Ob er's schafft? Was meinst du?“

„Ich weiß nicht“, sagte das Kind. „Ach du Langweiler“, sagte der Vater. Das Kind merkte mit einer geheimen Erregung, daß seine Augen jetzt schon wieder naß wurden; das Fahrrad, der hechelnde schwere Körper und das besessene Gesicht des Jungen schwammen hinter der Scheibe.

Mit gekränkter Stimme sagte der Vater: „Und vergiß nicht die Liebe deiner Mutter. Sie ist dein wertvollster Besitz. Präge es dir ein. Vergiß nicht, wie lieb sie dich hatte, und handle danach. Tu nur, was sie erfreut hätte. Ich hoffe sehr, du kannst das behalten.“ Immer größer wurde der Abstand zwischen dem Fahrrad und der Plattform, aber obwohl keine Aussicht mehr bestand, in diesem Wettbewerb zu gewinnen, gab der Junge nicht auf. „Siehst du“, sagte der Vater, „der läßt nicht locker.“ Seine Stimme war stolz und fast zärtlich. Das Kind sah in das fleckige Gesicht des Jungen, aus dem die Zunge sich plötzlich listig reckte, zugespitzt, blaß zwischen den weißen verzogenen Lippen. Der Vater lachte:

„Siehst du, jetzt streckt er dir die Zunge raus! Vielleicht ist es sogar ein Lauricher, ein zukünftiger Kamerad. Dann würdest du schon einen kennen.“

Sie sahen von der Plattform aus die hellgrün gestrichenen Gebäude vor dem Ulmenwäldchen, alles sah doch anders aus als auf den Bildern des Prospekts. Sie gingen zwischen Äckern den großen Gebäuden entgegen. „Wie freundlich das daliegt“, sagte der Vater. „Zu meiner Zeit waren Schulen noch nicht so nett. Da, der Sportplatz! Ich hoffe sehr, du wirst hier allmählich Spaß am Sport bekommen. Richtige Muskeln, weißt du. Du mußt sonst auf sehr viel Gutes im Leben eines Mannes verzichten.“ Ein hoher Drahtzaun umschloß den Platz. Eine Horde von Kindern, die aus der Entfernung einheitlich schwarz wirkte, rannte und stieß und schrie planlos durcheinander, und ab und zu erhob sich plump und dunkel ein eiförmiger Ball, einem kranken Vogel ähnlich, über die Masse der Köpfe.

„Komm“, sagte der Vater und griff nach der Hand des Kindes, „komm wir beeilen uns ein bißchen, vielleicht können wir noch sehen, wer gewinnt.“

Durch die Handschuhwolle spürte das Kind den Wärmestrom. Es hatte Lust, den Handschuh auszuziehen, aber es regte seine Finger nicht. Von neuem schwoll das Nasse in seinen Augen, es war ein Gefühl, als wollten die Augen selbst aus der Spange der Lider platzen. Das Nasse schmierte die Gebäude, den Sportplatz, das Gewimmel der Kinder in eine mattglasige Einheit, aus der jetzt der Ball wieder schwarz und träge in den Himmel aufstieg; und dann sah es nichts mehr, gar nichts, es hörte die kreischenden Rufe, los, los, vorwärts, es spürte die Hand seines Vaters und roch den fauligen dumpfen Abendgeruch der aufgeworfenen Erde, aber es sah nichts mehr, so daß es nur die Erinnerung an den hochtorkelnden Ball festhielt. Es ließ den Ball sich höher hinaufschrauben, es ließ ihn nicht wieder zurückfallen zwischen die stoßenden und wetzenden Beine, es schraubte ihn so hoch, bis es sich nicht mehr vorstellen konnte, daß er wieder auf die Erde zurück müßte. „Behalte all das in Erinnerung“, sagte der Vater. „All das Schöne und Liebe, das deine Mutter und ich dir zu geben versucht haben. Und wenn's mal trübe aussehen sollte, denk zum Beispiel an heut nachmittag. Das war doch wie ein richtiger lustiger Ausflug. Denk immer an heut nachmittag, hörst du? An alles, an die Wäffelchen, an Wicklers Schau, die Plattform, an den Jungen auf dem Fahrrad. Hörst du?“ „Ja“, sagte das Kind. Gegen seinen Willen mußte es feststellen, daß die Augen wieder ordentlich und klar zwischen den Lidern saßen.

Sie waren jetzt nah am Sportplatz, die quadratischen Maschen des Zaungitters lösten sich einzeln aus dem Dunkelgrau, in das wie eine gegorene, von Würmern geschwollene Pflaume der Ball zurückklatschte. Nun erst fiel ihm auf, daß es noch nie daran gedacht hatte, seinen Vater zu bedauern.

9.4 Beispiel: Vereinbarung zur Datenerhebung und Datennutzung

Vereinbarung zur Datenerhebung und zur Datennutzung im Rahmen des Forschungsprojekts „Empirische Untersuchung der Kompetenzorientierung des Interpretationsaufsatzes“

Sehr geehrte Kolleginnen und Kollegen,

ich möchte Ihnen ganz herzlich für Ihre Bereitschaft danken, mich bei der Datenerhebung für mein Forschungsprojekt „Empirische Untersuchung zur Kompetenzorientierung des Interpretationsaufsatzes“ zu unterstützen.

Mit meiner Forschung möchte ich besser verstehen, welche Verständnisse von Interpretation dem Umgang mit Literatur auf der gymnasialen Oberstufe zugrunde liegen. Ich hoffe, Einsichten gewinnen zu können, die einen Beitrag zur Weiterentwicklung des Faches Deutsch leisten können.

Im Zuge der Erhebung möchte ich folgende Daten von Ihnen erfassen:

1. Interviewdaten (ca. 30 Minuten)
2. die Korrektur (mit sämtlichen Unterlagen der Rückmeldung an die Schüler*innen) eines Klassensatzes von Interpretationsaufsätzen einschließlich der Bewertung der Schüler*innentexte und der Rückmeldung an die Lernenden
3. die zugehörige Leistungsaufgabe und, wenn vorhanden, den zugehörigen Erwartungshorizont

Grundlage der Zusammenarbeit soll folgende Vereinbarung sein, die den Umgang mit den erhobenen Daten regelt.

Dazu möchte ich Ihnen kurz erläutern, was mit den Daten geschieht:

Das Interview

- wird mittels eines Rekorders aufgenommen.
- Die Tonaufnahme wird unverändert im Wortlaut transkribiert, d. h. in eine Schriftfassung gebracht.

- Es erfolgt eine inhaltliche Analyse der Aussagen mittels einer Auswertungssoftware.

Die von Ihnen gestellte Leistungsaufgabe, der Erwartungshorizont, die Korrektur der Schüler*innentexte sowie die Rückmeldungen an die Lernenden werden ebenfalls inhaltsanalytisch untersucht.

Die erhobenen Daten werden

- vertraulich behandelt,
- für die Publikation der Forschungsergebnisse anonymisiert und
- ausschließlich für die Zwecke dieses Forschungsprojekts und sich eventuell anschließender Folgeprojekte verwendet.
- Aus Gründen des Datenschutzes werden die Daten weiterhin nur auf verschlüsselten Festplatten gespeichert und auch nicht ohne Verschlüsselung transportiert.
- Kopien werden nicht an Dritte weitergegeben.

Mit herzlichem Dank für Ihre Unterstützung und freundlichen Grüßen

Ort, Datum

Unterschrift

(OStR'in Daniela Matz)

Sofern Sie mit den Regelungen einverstanden, möchte ich Sie bitten, folgende Erklärung zu unterschreiben:

Ich bin damit einverstanden, dass die im Interview von mir erhobenen Daten für das Forschungsprojekt „Empirische Untersuchung zur Kompetenzorientierung des Interpretationsaufsatzes“ und eventuelle Folgeprojekte verwendet, d. h. transkribiert und inhaltsanalytisch untersucht werden.

Ich bin weiterhin damit einverstanden, dass die von mir gestellte Leistungsaufgabe, der zugehörige Erwartungshorizont, die Korrektur eines Klassensatzes von Interpretationsaufsätzen sowie die im Rahmen der Bewertung stattgefundenen Rückmeldung an die Schüler*innen inhaltsanalytisch untersucht werden.

Mein Einverständnis setzt voraus, dass mit den Daten vertraulich umgegangen wird und dass der Umgang mit den Daten die geltenden rechtlichen Regelungen zum Datenschutz einhält. Die Publikation erfordert die Anonymisierung der Daten und ist ausschließlich für projektbezogene Veröffentlichungen bzw. Publikationen möglicher Folgeprojekte gestattet.

Ort, Datum

Unterschrift

9.5 Beispiel: Leitfaden Pilotierung (Lehrkräfte)

Erste Kontaktaufnahme in der konkreten Interviewsituation

Hallo./Guten Tag.

Zunächst möchte ich mich bei Ihnen ganz ausdrücklich bedanken, dass Sie sich für dieses Interview zur Verfügung stellen.

Inhaltlich habe ich ja bereits schon einmal angedeutet, worum es geht. Literatur und das Schreiben über Literatur sind zentrale Gegenstände des Deutschunterrichts. Sie haben sicher schon zahlreiche Unterrichtseinheiten unterrichtet. Für mich ist in diesem Gespräch vor allem Ihre Rolle als erfahrene Lehrkraft wichtig, die schon viel erlebt und gesehen hat.

Das Gespräch wird ca. 20 Minuten dauern. Ich werde es aufnehmen.

Sind Sie bereit? Haben Sie Fragen?

Dann schalte ich jetzt das Aufnahmegerät ein.

Einstieg A: Handlungsraum Literatur im Allgemeinen (Der*die Proband*in hat einen literarischen Text mitgebracht.)

Ich habe Sie gebeten, einen literarischen Text mitzubringen.

Welchen Text haben Sie mitgebracht?

Erzählen Sie mir von diesem Text.

Weshalb haben Sie diesen Text mitgebracht?

(Welche Bedeutung hat der Roman, ... für Sie? Was gefällt Ihnen besonders?)

Erfahrung der Lebenswelt „Literatur im Allgemeinen“

Einstieg B (Der*die Proband*in hat keinen literarischen Text mitgebracht.)

Teil 1: Weitere Leitfaden für alle: Handlungsraum Literatur in der Schule im Allgemeinen

Erzählen Sie mir von einer Situation im Literaturunterricht, an die Sie noch heute denken.

Literaturunterricht

<p>Welchen literarischen Text haben Sie zuletzt mit Ihren Schüler*innen gelesen?</p> <p>Was ist das für ein Text?</p> <p>Erzählen Sie mir von Ihrem Unterricht zu diesem konkreten Text.</p> <p>Warum haben Sie diesen Text ausgewählt? Hat er Ihre Erwartungen erfüllt?</p> <p>Nach welchen Kriterien wählen Sie Texte für die Schullektüre aus?</p> <p>(Steht die persönliche Bedeutsamkeit eines Textes im Vordergrund oder seine didaktische Eignung?)</p>	<p>Literaturunterricht (Methodik, Wahrnehmung der Schüler*innen, Relevanz von Leistungsüberprüfungen)</p>
--	---

<p>Teil 2: Handlungsraum Literatur in der Schule</p>	
<p>Was gefällt Ihnen am Interpretieren? Was nicht?</p>	<p>Interpretieren allgemein</p>
<p>Was machen Sie, wenn Sie im Deutschunterricht über Literatur sprechen?</p> <p>Erzählen Sie mir, wie ein typisches Gespräch über Literatur verläuft.</p> <p>Wie würden Sie ihre eigene Rolle darin beschreiben?</p>	<p>Interpretationspragmatik Verweisungsmodus</p>
<p>Erzählen Sie mir von den Interpretationsaufsätzen Ihrer Schüler*innen.</p> <p>Was ist Ihnen in Bezug auf diese Textsorte besonders wichtig für die Unterrichtsarbeit?</p> <p>„Interpretieren Sie den Text“ ist eine Standardformulierung in Klausuren. Wodurch löst der*die Schüler*in diese Aufgabe ein?</p> <p>Was fällt Ihren Schüler*innen leicht? Schwer?</p> <p>Finden Sie es gut, dass die Schüler*innen Interpretationsaufsätze schreiben müssen?</p>	<p>Schreiben über Literatur</p>

<p>Teil 3: Haltung zur Profession und einen Abschluss finden</p>	
<p>Unterrichten Sie gerne Literatur? Was macht für Sie das Besondere Ihres Berufs aus?</p>	<p>Verhältnis zum Beruf</p>
<p>Jenseits aller Vorschriften der Bildungsadministration - wenn Sie sich etwas wünschen könnten, was hätten Sie gerne im Deutschunterricht, speziell im Literaturunterricht, anders?</p>	<p>Verhältnis zum Tätigkeitsfeld</p>
<p>Möchten Sie zu dem Thema noch etwas sagen?</p>	

10 Literaturverzeichnis

- Abraham, Ulf: Lesarten – Schreibarten. Stuttgart 1994.
- Abraham, Ulf: StilGestalten. Geschichte und Systematik der Rede vom Stil in der Deutschdidaktik. Tübingen 1996.
- Abraham, Ulf: Lesekompetenz, literarische Kompetenz, poetische Kompetenz. Fachdidaktische Aufgaben in einer Medienkultur. In: Rösch, Heidi (Hg.): Kompetenzen im Deutschunterricht. Frankfurt am Main 2008. S. 13-26.
- Abraham, Ulf/Beisbart, Ortwin/Koß, Gerhard/Marenbach, Dieter: Praxis des Deutschunterrichts. Arbeitsfelder, Tätigkeiten, Methoden. Sechste Auflage. Donauwörth 2009.
- Abraham, Ulf: P/poetisches V/verstehen. Zur Eingemeindung einer anthropologischen Erfahrung in den kompetenzorientierten Deutschunterricht. In: Winkler, Iris/Masanek, Nicole/Abraham, Ulf (Hg.): Poetisches Verstehen. Literaturdidaktische Positionen – empirische Forschung – Projekte aus dem Unterricht. Baltmannsweiler 2010. S. 9-22.
- Abraham, Ulf: Geschichte schulischen Schreibens. In: Feilke, Helmuth/Pohl, Torsten (Hg.): Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen. Baltmannsweiler 2014 (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Bd. 4). S. 3-30.
- Abraham, Ulf: Literarisches Lernen in kulturwissenschaftlicher Sicht. In: Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung. Heft 2 (2015), S. 6-15.
- Abraham, Ulf: Literarisches Wissen materialgestützt erarbeiten. Wissensbasiertes Verstehen und Gestalten von Literatur im Deutschunterricht der Sekundarstufen. Seelze 2021.
- Abraham, Ulf/Baurmann, Jürgen/Feilke, Helmuth: Materialgestütztes Schreiben. In: Praxis Deutsch 251 (2015), S. 4-12.

- Abraham, Ulf/Brendel-Perpina, Ina: Literarisches Schreiben im Deutschunterricht. Produktionsorientierte Literaturpädagogik in der Aus- und Weiterbildung. Seelze 2015.
- Aguado, Karin: Triangulation. In: Settinieri, Julia/Demirkaya, Sevilen/Feldmeier, Alexis/Gültekin-Karakoç, Nazan/Riemer, Claudia (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn 2014. S. 47-56.
- Artelt, Cordula/Schlagmüller, Matthias: Der Umgang mit literarischen Texten als Teilkompetenz im Lesen? Dimensionsanalysen und Ländervergleiche. In: Schiefele, Ulrich/Artelt, Cordula/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra (Hg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz – Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden 2004. S. 169-196.
- Aurnhammer, Achim/Detering, Nicolas: Deutsche Literatur der Frühen Neuzeit. Humanismus, Barock, Frühaufklärung. Tübingen 2019 (= utb 5024).
- Austin, John Langshaw: How to do things with words (The William James Lectures delivered at Harvard University in 1955). Oxford 1962.
- Bach, Kent/Harnish, Robert M.: Linguistic Communication and Speech Acts. London/Cambridge (Mass.) 1979.
- Bachmann, Thomas: Texte *produzieren*: Schreiben als soziale Praxis. In: Bachmann, Thomas/Feilke, Helmuth (Hg.): Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren. Stuttgart 2014. S. 35-61.
- Bachmann, Thomas/Becker-Mrotzek, Michael: Schreibkompetenz und Textproduktion modellieren. In: Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim/Steinhoff, Torsten (Hg.): Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster 2017. S. 25-53.
- Ballis, Anja/Gaebert, Désirée-Kathrin: Lehr- und Lernmedien im Literaturunterricht. Erste Ergebnisse einer empirischen Studie. In: Ehlers,

- Swantje (Hg.): Empirie und Schulbuch. Frankfurt am Main 2010. S. 27-42.
- Ballis, Anja/Peyer, Ann: Lernmedien und Lernaufgaben im Fokus der Deutschdidaktik. Zur Einführung. In: Ballis, Anja/Peyer, Ann (Hg.): Lernmedien und Lernaufgaben im Deutschunterricht. Bad Heilbrunn 2012. S. 1-21.
- Barner, Wilfried: Barockrhetorik. Untersuchungen zu ihren geschichtlichen Grundlagen. Zweite unveränderte Auflage. Tübingen 2002.
- Barthes, Roland: Die strukturalistische Tätigkeit. In: Kursbuch 5 (1966), S. 190-196.
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike: Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Heft 9 (2006), S. 469-520.
- Baurmann, Jürgen: Schreiben – Überarbeiten – Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik. Seelze 2002.
- Becker-Mrotzek, Michael/Böttcher, Ingrid: Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Berlin 2006.
- Berger, Thomas: Nachweis und Bewertung literarischen Verstehens in schulischen Leistungssituationen und Testaufgaben. In: Winkler, Iris/Masanek, Nicole/Abraham, Ulf (Hg.): Poetisches Verstehen. Literaturdidaktische Positionen – empirische Forschung – Projekte aus dem Unterricht. Baltmannsweiler 2010. S. 98-113.
- Bildungsplan 2004. Allgemeinbildendes Gymnasium (2004): Baden-Württemberg. Ministerium für Kultus, Sport und Jugend. http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents_E978621370/lsw/Bildungsplaene/Bildungsplaene-2004/Bildungsstandards/Gymnasium_Bildungsplan_Gesamt.pdf, aufgerufen am 3.7.2020

- Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife 2012. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012. <https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/abi/deutsch/dokumente>), aufgerufen am 3.7.2020
- Böhm, Andreas: Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory. In: Flick, Uwe/von Kardoff, Ernst/Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg 2000. S. 475-485.
- Bohnsack, Ralf: Gruppendiskussion. In: Flick, Uwe/von Kardoff, Ernst/Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg 2000. S. 369-383.
- Brand, Tilman von: Handlungs- und Produktionsorientierung im Literaturunterricht. In: Praxis Deutsch 276 (2019), S. 4-11.
- Christmann, Ursula/Groeben, Norbert: Psychologie des Lesens. In: Franzmann, Bodo/Hasemann, Klaus/Löffler, Dietrich/Schön, Erich (Hg.): Handbuch Lesen. München 1999. S. 145-223.
- Denzin, Norman K.: Symbolischer Interaktionismus. In: Flick, Uwe/von Kardoff, Ernst/Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg 2000. S. 136-150.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001.
- Döring, Nicola/Bortz, Jürgen: Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. Fünfte vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage. Berlin/Heidelberg 2016.
- Dresing, Thorsten/Pehl, Thorsten: Praxisbuch, Interview, Transkription & Analyse. Anleitung und Regelsysteme für qualitativ Forschende. Marburg 2015.
- van Dijk, Teun A./Kintsch, Walter: Strategies of Discourse Comprehension. London 1983.

- Dyck, Joachim: Ticht-Kunst. Deutsche Barockpoetik und rhetorische Tradition. Berlin/Zürich 1966.
- Eagleton, Terry: Einführung in die Literaturtheorie. Fünfte Auflage. Stuttgart 2012.
- Eco, Umberto: Die Grenzen der Interpretation. München/Wien 1992.
- Eco, Umberto: Streit der Interpretationen. Hamburg 2005/Konstanz 1987.
- Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Deutsch (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i.d.F. vom 24.05.2002). http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Deutsch.pdf, aufgerufen am 3.7.2020.
- Esser, Hartmut: Soziologie. Allgemeine Grundlagen. Frankfurt am Main 1993.
- Feilke, Helmuth: Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In: Bachmann, Thomas/Feilke, Helmuth (Hg.): Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren. Stuttgart 2014. S. 11-34.
- Feilke Helmuth: Literale Praktiken und literale Kompetenz. In: Depermann, Arnulf/Feilke, Helmuth/Linke, Angelika (Hg.): Sprachliche und kommunikative Praktiken. Berlin/Boston 2016. S. 253-277.
- Feilke, Helmuth: Schreibdidaktische Konzepte. In: Schreibkompetenz und Textproduktion modellieren. In: Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim/Steinhoff, Torsten (Hg.): Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik. Münster 2017. S. 153-171.
- Feilke, Helmuth/Lehnen, Katrin/Rezat, Sara/Steinmetz, Michael: Materialgestütztes Schreiben lernen. Grundlagen, Aufgaben, Materialien. Sekundarstufen I und II. Braunschweig 2016.

- Feilke, Helmuth/Rezat, Sara: Operatoren „to go“. In: Praxis Deutsch 274 (2019), S. 4-13
- Fix, Martin: Texte schreiben. Paderborn 2006.
- Fleck, Ludwik: Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und vom Denkkollektiv [1935]. Hg. von Lothar Schäfer und Thomas Schnelle. Frankfurt am Main 1980.
- Flick, Uwe/von Kardoff, Ernst/Steinke, Ines: Was ist qualitative Forschung? In: Flick, Uwe/von Kardoff, Ernst/Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg 2000. S. 13-29.
- Frederking, Volker/Brüggemann, Jörn: Literarisch kodierte, intendierte bzw. evozierte Emotionen und literarästhetische Verstehenskompetenz. Theoretische Grundlagen einer empirischen Erforschung. In: Frickel, Daniela A./Kammler, Clemens/Rupp, Gerhard (Hg.): Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie: Perspektiven und Probleme. Freiburg im Breisgau 2012. S. 15-40.
- Frederking, Volker/Meier, Christel/Brüggemann, Jörn/Gerner, Volker/Friedrich, Marcus: Literarästhetische Verstehenskompetenz – theoretische Modellierung und empirische Erforschung. In: Zeitschrift für Germanistik. 21/1 (2011), S. 131-144.
- Frederking, Volker/Meier, Christel/Stanat, Petra/Dickhäuser, Oliver: Ein Modell literarästhetischer Urteilskompetenz. In: Didaktik Deutsch 25 (2008), S. 11-31.
- Frederking, Volker/Wieser, Dorothee: Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen. In: Becker-Mrotzek, Michael/Kämper-van den Boogaart, Michael/Köster, Juliane/Stanat, Petra/Gippner, Gabriele (Hg.): Bildungsstandards aktuell: Deutsch in der Sekundarstufe II. Braunschweig 2015. S. 176 - 235.
- Frege, Gottlob: Über Sinn und Bedeutung. In: Zeitschrift für Philosophie und philosophische Kritik, NF 100 (1892), S. 25-50.

- Freudenberg, Ricarda: Wer mehr weiß, ist klar im Vorteil? Der Einfluss domänenspezifischen Vorwissens auf das Erschließen literarischer Texte. In: Pieper, Irene/Wieser, Dorothee (Hg.): Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation. Frankfurt am Main 2012a. S. 259-273.
- Freudenberg, Ricarda: Zur Rolle des Vorwissens beim Verstehen literarischer Texte. Eine qualitativ-empirische Untersuchung. Wiesbaden: 2012b.
- Fritzsche, Joachim: Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. Bd. 2. Schriftliches Arbeiten. Stuttgart 1994.
- Gadamer, Hans-Georg: Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen: 1960/2010.
- Gadamer, Hans-Georg: Vom Zirkel des Verstehens. In: Kindt, Tom/Köppe, Tilmann (Hg.): Moderne Interpretationstheorien. Ein Reader. Göttingen 2008. S. 53-66.
- Gemeinsame Aufgabenpools der Länder. <https://www.iqb.hu-berlin.de/abitur>, aufgerufen am 17.2.2021.
- Grundstock von Operatoren (IQB). <https://www.iqb.hu-berlin.de/abitur/dokumente/deutsch>, aufgerufen am 17.2.2021
- Graf, Werner: Der Sinn des Lesens. Modi der literarischen Rezeptionskompetenz. Münster 2004.
- Gruber, Hans/Stöger, Heidrun: In: Kiel, Ewald/Zierer, Klaus (Hg.): Unterrichtsgestaltung als Gegenstand der Wissenschaft. Baltmannsweiler 2011. S. 247-264.
- Grzesik, Jürgen: Textverstehen lernen und lehren. Geistige Operationen im Prozess des Textverstehens und Typische Methoden für die Schulung zum kompetenten Leser. Stuttgart 1990.

- Grzesik, Jürgen/Fleischhauer, Peter/Meder, Norbert: Interaktions- und Leistungstypen im Literaturunterricht. Eine handlungstheoretische Feldstudie unterrichtlicher Komplexität. Opladen 1982.
- Haas, Gerhard/Menzel, Wolfgang/Spinner, Kaspar: Handlungs- und produktionsorientierter Deutschunterricht. In: Praxis Deutsch 123 (1994), S. 17-25.
- Habermas, Jürgen: Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln. Frankfurt am Main 1983.
- Härle, Gerhard/Steinbrenner, Marcus: „Alles Verstehen ist ... immer zugleich ein Nicht-Verstehen.“ Grundzüge einer verstehensorientierten Didaktik des literarischen Unterrichtsgesprächs. In: Literatur im Unterricht. Heft 2 (2003), S. 139-162.
- Härle, Gerhard/Steinbrenner, Marcus (Hg.): Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. Redaktionelle Mitarbeit: Mayer, Johannes. Baltmannsweiler 2004.
- Hayes, John R.: Modeling and Remodeling Writing. In: Written Communication. 29/3 (2012), S. 369-388.
- Hayes, John R./Flower, Linda S.: Identifying the Organization of Writing Processes. In: Gregg, Lee W./Steinberg, Erwin R. (Hg.): Cognitive Processes in Writing. Hillsdale 1980a. S. 3-30.
- Hayes, John R./Flower, Linda S.: The Dynamic of Composing: Making Plans and Juggling Constraints. In: Gregg, Lee W./Steinberg, Erwin R. (Hg.): Cognitive Processes in Writing. Hillsdale 1980b. S. 31-50.
- Hayes, John R./Olinghouse, Natalie: Can cognitive writing models inform the design of the common core state standards? In: The elementary school journal. 115/4 (2015), S. 480-498.
- Helfferich, Cornelia: Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Vierte Auflage. Wiesbaden 2011.

- Henschel, Sofie/Roick, Thorsten: Zusammenhang zwischen Empathie und dem Verstehen literarischer Texte. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie. 45/2 (2013), S. 103-113.
- Hermerén, Göran: Interpretation: Typen und Kriterien. In: Kindt, Tom/Köppe, Tilmann (Hg.): Moderne Interpretationstheorien. Göttingen 2008 (= utb 3101). S. 251-276. (Erstdruck: Interpretation: Types and Criteria. In: Grazer Philosophische Studien 19 (1983), S. 131-161).
- Hirsch, Eric D.: Prinzipien der Interpretation. München 1972.
- Homberger, Dietrich: Lexikon Deutschunterricht. Fachwissen für Studium und Schule. Baltmannsweiler 2013.
- Husserl, Edmund: Texte zur Phänomenologie des inneren Zeitbewusstseins (1893-1917). Hg. v. Bernet, Rudolf. Hamburg 1985 [Text nach Husserliana, Band X].
- Iser, Wolfgang: Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung. München 1976.
- Kammler, Clemens (Hg.): Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Seelze 2006a.
- Kammler, Clemens: Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Anmerkungen zum Diskussionsstand. In: Kammler, Clemens (Hg.): Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Seelze 2006b. S. 7-22.
- Kammler, Clemens: Symbolverstehen als literarische Rezeptionskompetenz. Zu Uwe Timm „Am Beispiel meines Bruders“ (Jahrgangsstufe 11-13). In: Kammler, Clemens (Hg.) Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Seelze 2006c. S. 196-212.
- Kammler, Clemens: Interpretationskompetenz und ihre Überprüfung. In: Frickel, Daniela A./Kammler, Clemens/Rupp, Gerhard (Hg.): Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empi-

- rie: Perspektiven und Probleme. Freiburg im Breisgau 2012. S. 235-251.
- Kämper-van den Boogaart, Michael: Hermeneutik. In: Kliewer, Heinz-Jürgen/Pohl, Inge (Hg.): Lexikon Deutschdidaktik. Bd. 1: A-L. Hohengehren 2012. S. 221-224.
- Kepser, Matthis: Anmerkungen zur Kompetenzorientierung und Empirie. In: Frickel, Daniela A./Kammler, Clemens/Rupp, Gerhard (Hg.): Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie: Perspektiven und Probleme. Freiburg im Breisgau 2012. S. 67-84.
- Kepser, Matthis/Abraham, Ulf: Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Vierte völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin 2016.
- Killus, Dagmar: Schulbuch im Deutschunterricht der Sekundarstufe I. Ergebnisse einer Umfrage unter Lehrern aus vier Bundesländern. Basel 1998.
- Kintsch, Walter: Kognitionspsychologische Modelle des Textverstehens: Literarische Texte. In: Reusser, Kurt/Reusser-Weyeneth, Marianne (Hg.): Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe. Bern 1994. S. 39-53.
- Kintsch, Walter: Comprehension. A Paradigma of Cognition. Cambridge 1998.
- Kindt, Tom: Deskription und Interpretation. Handlungstheoretische und praxeologische Reflexionen zu einer grundlegenden Unterscheidung. In: Lessing-Sattari, Marie/Löhden, Maïke/Meissner, Almuth/Wieser, Dorothee (Hg.): Interpretationskulturen. Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft im Dialog über Theorie und Praxis des Interpretierens. Frankfurt am Main 2015. S. 93-112.
- Kirsch, Irwin/de Jong, John/Lafontaine, Dominique/McQueen, Joy/Mendelovits, Juliette/Monseur, Christian: Lesen kann die Welt ver-

ändern. Leistungen und Engagement im Ländervergleich. Ergebnisse von PISA 2000. OECD 2003.

Klausnitzer, Ralf: Wie lernt man, was geht? Konstitutive und regulative Regeln in Interpretationsgemeinschaften. In: Lessing-Sattari, Marie/Löhden, Maike/Meissner, Almuth/Wieser, Dorothee (Hg.): Interpretationskulturen. Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft im Dialog über Theorie und Praxis des Interpretierens. Frankfurt am Main 2015. S. 151-181.

Klieme, Eckhard: Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? In: Pädagogik 6 (2004), S. 10-13.

Kneepkens, E. W. E. M./Zwaan, Rolf A.: Emotions and literary text comprehension. In: Poetics 23 (1994), S. 125-138.

Köster, Juliane: Lern- und Leistungsaufgaben im Deutschunterricht. In: Deutschunterricht. Heft 5 (2008), S. 4-10.

Köster, Juliane: Die Bedeutung des Vorwissens für die Lesekompetenz. In: Abraham, Ulf/Bermerich-Vos, Albert/Frederking, Volker/Wieler, Petra (Hg.): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Stuttgart 2013. S. 90-105.

Köster, Juliane: Aufgaben im Deutschunterricht. Wirksame Angebote und Erfolgskontrollen. Seelze 2016.

Kreft, Jürgen: Grundprobleme der Literaturdidaktik. Eine Fachdidaktik im Konzept sozialer und individueller Entwicklung und Geschichte. Zweite Auflage. Heidelberg 1982.

Kuckartz, Udo: Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim/Basel 2012.

Legutke, Michael K.: Aufgabe - Projekt - Szenario. Über die großen Perspektiven und die kleinen Schritte. In: Bausch, Karl-Richard (Hg.): Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Aufgabenorientierung als Aufgabe. Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur

- Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen 2006. S. 140-148.
- Lenk, Hans: Philosophie und Interpretation. Frankfurt am Main 1993.
- Linke, Angelika/Nussbaumer, Markus/Portmann, Paul R.: Studienbuch Linguistik. Tübingen 1996.
- Magirius, Marco: Überzeugungen Deutschstudierender zum Interpretieren literarischer Texte. Eine Mixed-Methods-Studie. Berlin 2020.
- Marthaler, Theo: Es gibt sechs Aufsatzarten. In: Der Deutschunterricht. Beiträge zu seiner Praxis und wissenschaftlichen Grundlegung. 14/4 (1962), S. 53-63.
- Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Zwölfte überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel 2016.
- Nickel-Bacon, Irmgard: Parabel oder Kurzgeschichte? Prozeduralisiertes Gattungswissen, literarische Lesekompetenz und ästhetische Erfahrung am Beispiel von KurzprosaGattungen. In: Frickel, Daniela A./Kammler, Clemens/Rupp, Gerhard (Hg.): Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Freiburg im Breisgau 2012. S. 85-103.
- Nießen, Manfred: Gruppendiskussion – Interpretative Methodologie – Methodenbegründung – Anwendung. München 1977.
- Ohndendahl, Johannes: Lesen, Kompetenz und Bildung. Nachtrag zu einer verstummtten Diskussion. In: Frickel, Daniela A./Kammler, Clemens/Rupp, Gerhard (Hg.): Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Freiburg im Breisgau 2012. S. 105-117.
- Operatorenkatalog für die schriftliche Abiturprüfung im Fach Deutsch. https://www.deutsch-gymnasium.de/abitur/2010/Deutsch_Abitur_Operatorenkatalog_ab2010.pdf, aufgerufen am 29.8.2020.

- Pajares, M. Frank: Teacher's beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. In: Review of educational research. 62/3 (1992), S. 307-332.
- Philipp, Maik: Lesestrategien. Bedeutung, Formen und Vermittlung. Weinheim/Basel 2015.
- Pieper, Irene/Wieser, Dorothee (Hg.): Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation. Frankfurt am Main 2012.
- Pieper, Irene/Wieser, Dorothee: „Wie ein Tiger im Regen ...“ Textprozeduren im Kontext der Interpretation poetischer Metaphorik. In: Praxis Deutsch 281 (2020), S. 50-58.
- Reichertz, Jo: Objektive Hermeneutik und hermeneutische Wissenssoziologie. In: Flick, Uwe/von Kardoff, Ernst/Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg 2000. S. 514-524.
- Reusser, Kurt: Konstruktivismus – vom epistemologischen Leitbegriff zur Erneuerung der didaktischen Kultur. In: Baer, Matthias/Fuchs, Michael/Füglister, Peter/Reusser, Kurt/Wyss, Heinz (Hg.): Didaktik auf psychologischer Grundlage. Von Hans Aebli's kognitionspsychologischer Didaktik zur modernen Lehr- und Lernforschung. Bern 2006. S. 151-168.
- Reusser, Kurt: Aufgaben – Träger von Lerngelegenheiten und Lernprozessen im kompetenzorientierten Unterricht. In: Seminar Heft 4 (2014), S. 77-101.
- Reusser, Kurt/Pauli, Christine (2014): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hg.): Handbuch zur Forschung zum Lehrerberuf. Zweite Auflage. Münster/New York 2014. S. 643-661.
- Richter, Tobias/Christmann, Ursula: Lesekompetenz. Prozessebenen und individuelle Unterschiede. In: Groeben, Norbert/Hurrelmann,

- Bettina (Hg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim/München 2002. S. 25-58.
- Riemer, Claudia: Forschungsmethodologie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Settineri, Julia/Demirkaya, Sevilen/Feldmeier, Alexis/Gültekin-Karakoç, Nazan/Riemer, Claudia (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn 2014. S. 15-32.
- Rödel, Michael: Interpretationsaufsätze schreiben. Ein Handbuch. Baltmannsweiler 2016.
- Rödel, Michael: Das I-Tüpfelchen. In: Praxis Deutsch 274 (2019), S. 51-58.
- Rosebrock, Cornelia (2012): Was ist Lesekompetenz und wie kann sie gefördert werden? In: <https://www.leseforum.ch> 2012/3.
- Rupp, Gerhard/Gosewehr, Silvia: Lesen Schülerinnen und Schüler Literatur anders als Sachtexte? Zur Modellierung und Messung literarischer Lesekompetenz. In: Frickel, Daniela A./Kammler, Clemens/Rupp, Gerhard (Hg.): Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Perspektiven und Probleme. Stuttgart 2012. S. 287-311.
- Scheffer, Bernd: Interpretation und Lebensroman. Zu einer konstruktivistischen Literaturtheorie. Frankfurt am Main 1992.
- Schmelter, Lars: Gütekriterien. In: Settineri, Julia/Demirkaya, Sevilen/Feldmeier, Alexis/Gültekin-Karakoç, Nazan/Riemer, Claudia (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn 2014. S. 33 - 46.
- Schiefele, Ulrich: Motivation und Lernen aus Texten. Göttingen 1996.
- Searle, John Rogers: Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay. Frankfurt am Main 1971. (Originalausgabe: Speech Acts, 1969)

- Shulman, Lee S.: Those who understand: Knowledge growth in teaching. In: Educational Researcher, 15/2 (1986), S. 4-14.
- Shulman, Lee S.: Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. In: Harvard Educational Review, 57/1 (1987), S. 1-22.
- Spinner, Kaspar: Interpretieren im Deutschunterricht. In: Praxis Deutsch 81 (1987), S. 17-23.
- Spinner, Kaspar: Kreativer Deutschunterricht. Identität – Imagination – Kognition. Seelze 2001.
- Spinner, Kaspar: Der standardisierte Schüler. In: Didaktik Deutsch 18 (2005), S. 4-14.
- Spinner, Kaspar: Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch 200 (2006), S. 6-16.
- Spinner, Kaspar: Wie Fachwissen das literarische Verstehen stört und fördert. In: Pieper, Irene/Wieser, Dorothee (Hg.): Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation. Frankfurt am Main 2012. S. 53-69.
- Stark, Tobias: Zum Perspektivenverstehen beim Verstehen literarischer Texte: Ausgewählte Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung. In: Pieper, Irene/Wieser, Dorothee (Hg.): Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation. Frankfurt am Main 2012. S. 153-169.
- Stein, Gerd: Schulbücher in berufsfeldbezogener Lehrerbildung und pädagogischer Praxis. In: Wiater, Werner (Hg.): Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive, Bad Heilbrunn 2003 (= Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung 1). S. 23-32.
- Steinbrenner, Marcus: Verstehen. In: Kliewer, Heinz-Jürgen/Pohl, Inge (Hg.): Lexikon Deutschdidaktik. Bd. 2: M-Z. Hohengehren 2006. S. 787-793.

- Steinbrenner, Marcus/Mayer, Johannes/Rand, Bernhard/Heinzmann, Felix (Hg.): „Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander“. Das Heidelberger Modell des Literarischen Gesprächs in Theorie und Praxis. Baltmannsweiler 2014.
- Steinbrenner, Marcus/Wiprächtiger-Geppert, Maja: Verstehen und Nichtverstehen im Gespräch. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs. In: <https://www.leseforum.ch> 3/2010.
- Steinhauer, Lydia: Involviertes Lesen. Eine empirische Studie zum Begriff und seiner Wechselwirkung mit literärästhetischer Urteilskompetenz. Freiburg im Breisgau 2010.
- Steinmetz, Michael: Curriculares Wissen und literarisches Verstehen. In: Pieper, Irene/Wieser, Dorothee (Hg.): Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation. Frankfurt am Main 2012. S. 114-133.
- Steinmetz, Michael: Der überforderte Abiturient im Fach Deutsch. Eine qualitativ-empirische Studie zur Realisierbarkeit von Bildungsstandards. Wiesbaden 2013.
- Steinke, Ines: Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe/von Kardoff, Ernst/Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg 2000. S. 319-331.
- Straub, Jürgen/Weidemann, Doris: Handelnde Subjekte. „Subjektive Theorien“ als Gegenstand der verstehend-erklärenden Psychologie. Gießen 2015.
- Tan, Ed S.-H.: Film-induced affect as a witness emotion. In: Poetics 23 (1994), S. 7-32.
- Vorderer, Peter: Audience involvement and programm loyalty. In: Poetics 22 (1993), S. 89-98.
- Waldmann, Günter: Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht. Baltmannsweiler 2004.

- Weinert, Franz E.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim/Basel 2001a. S. 17-3.
- Weiner, Franz E.: A concept of competence: A conceptual clarification. In: Rychen, Dominique S./Salganik, Laura H. (Hg.): Defining and selecting key competencies. Seattle 2001b. S. 45-65.
- Wieser, Dorothee: Interpretationskulturen: Überlegungen zum Verhältnis von theoretischen und praktischen Problemen in Literaturwissenschaft und Literaturunterricht. In: Lessing-Sattari, Marie/Löhden, Maike/Meissner, Almuth/Wieser, Dorothee (Hg.): Interpretationskulturen. Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft im Dialog über Theorie und Praxis des Interpretierens. Frankfurt am Main 2015. S. 39-60.
- Willems, Gottfried: Literatur. In: Ricklefs, Ulfert (1996): Das Fischer Literaturlexikon. Bd. 2. Berlin 1996. S. 1006-1029.
- Winkler, Iris/Masanek, Nicole/Abraham, Ulf (Hg.): Poetisches Verstehen: Literaturdidaktische Positionen – Empirische Forschung – Projekte aus dem Deutschunterricht. Baltmannsweiler 2010.
- Zabka, Thomas: Interpretationskompetenz als Ziel der ästhetischen Bildung. In: Didaktik Deutsch 15 (2003), S. 18-32.
- Zabka, Thomas: Pragmatik der Literaturinterpretation. Tübingen 2005.
- Zabka, Thomas: Typische Operationen literarischen Verstehens. In: Kammler, Clemens (Hg.): Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Seelze 2006. S. 80-101.
- Zabka, Thomas: Didaktische Analyse literarischer Texte. Theoretische Überlegungen zu einer Lehrerkompetenz. In: Frickel, Daniela A./Kammler, Clemens/Rupp, Gerhard (Hg.): Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Freiburg im Breisgau 2012a. S. 139-162.

Zabka, Thomas: Analyserituale und Lehrerüberzeugungen. Theoretische Untersuchung vermuteter Zusammenhänge. In: Pieper, Irene/Wieser, Dorothee (Hg.): Fachliches Wissen und literarisches Verstehen. Studien zu einer brisanten Relation. Frankfurt am Main 2012b. S. 35-52.

Zabka, Thomas: Literarische Texte werten. In: Praxis Deutsch 241 (2013), S. 4-12.

Zabka, Thomas: Über einen Versuche, das Interpretieren zu lehren. Untersuchung eines Lehrgangs für die gymnasiale Oberstufe. In: Lessing-Sattari, Marie/Löhden, Maike/Meissner, Almuth/Wieser, Dorothee (Hg.): Interpretationskulturen. Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft im Dialog über Theorie und Praxis des Interpretierens. Frankfurt am Main 2015. S. 311-334.

Zabka, Thomas: Gespräche über Literatur. In: Praxis Deutsch 280 (2020), S. 4-11.

Zwaan, Rolf A.: Aspects of literary comprehension. A cognitive approach. Amsterdam/Philadelphia 1993.

Übersicht der zur Untersuchung herangezogenen Auszüge aus den Lehrwerken und Verlagsangeboten

Bold, Kerstin u.a.: deutsch.kompetent. Zielgerichtet zum Abitur. Hg. v. Einecke, Günther/Nutz, Maximilian. Stuttgart/Leipzig 2009.

Schubert-Felmy, Barbara: Friedrich Schiller. Die Räuber und andere Räubergeschichten. Diekhans, Johannes (Hg.): Einfach Deutsch. Braunschweig u.a. 2006.

Schäblitz, Norbert: Franz Kafka. Der Prozess und ausgewählte Parabeln. Diekhans, Johannes (Hg.): Einfach Deutsch. Braunschweig u.a. 2005.

Fingerhut, Karlheinz u.a.: Texte, Themen und Strukturen. Deutschbuch für die Oberstufe. Hg. v. Fingerhut, Margret u. Schurf, Bernd. Berlin 2009.

Mutschler, Frieder: Danton's Tod. Lehrermappe. Hannover 2014.

Mutschler, Frieder: Danton's Tod. Schülerarbeitsbuch. Hannover 2014.

Staiger, Hans Ulrich/Wacker, Gabriela: Natur und Mensch. Naturlyrik vom Sturm und Drang bis zur Gegenwart. Lehrermappe. Hannover 2014.

Staiger, Hans Ulrich/Wacker, Gabriela: Natur und Mensch. Naturlyrik vom Sturm und Drang bis zur Gegenwart. Schülerarbeitsbuch. Hannover 2014.

Primärtexte, die in den Klausuraufgaben der Proband*innen verwendet wurden

E.T.A. Hoffmann: Der goldne Topf. Ein Märchen aus der neuen Zeit. Stuttgart 1953/1993/2004.

Andreas Gryphius: Menschliches Elende. In: Paefgen, Elisabeth K./Geister, Peter (Hg.): Echtermeyer. Deutsche Gedichte. Berlin 2010. S. 149f.

Wilhelm Müller: Der Lindenbaum. In: Paefgen, Elisabeth K./Geister, Peter (Hg.): Echtermeyer. Deutsche Gedichte. Berlin 2010. S. 382.

Gabriele Wohmann: Ländliches Fest. Darmstadt/Neuwied 1979. S. 60-62.



Die Dissertation untersucht Konzepte der Literaturinterpretation bei Deutschlehrkräften und ihren Schüler*innen. Theoretischer Ausgangspunkt sind Ansätze zur Beschreibung sowohl von Interpretationsprozessen als auch von interpretatorischem Handeln.

Die Forschung basiert auf triangulierten Daten (aus Lehrmitteln, Interviews, Interpretationsaufsätzen und der Bewertung durch Lehrkräfte) und ihrer inhaltsanalytischen Auswertung. Die dabei entwickelten Kategorien bilden die Grundlage für individual- und gruppenspezifische Fallanalysen.

Eines der wichtigsten Ergebnisse der Forschungsarbeit ist, dass Lehrkräfte und ihre Schüler*innen Interpretationsgemeinschaften ausbilden, die durch die in ihnen jeweils geltenden – zum Teil sehr verschiedenen – Regeln beschrieben werden können. Lehrkräfte erreichen damit eine hohe Wirksamkeit in ihrem unterrichtlichen Tun. Festgestellt werden kann weiterhin, dass die erforschten Konzepte mehrheitlich reduktiv sind und zentrale Komponenten der literarischen Rezeptionskompetenz nicht einbeziehen. Auch das interpretierende Handeln wird nur ansatzweise konzeptionalisiert.

Diese Ergebnisse erfahren abschließend eine weiterführende Bewertung, indem sie auf den Diskussionsstand innerhalb der Deutschdidaktik bezogen werden.

ISBN 978-3-86309-790-5



9 783863 097905

www.uni-bamberg.de/ubp/