

Wer was wie interpretiert

Interpretieren ist eine »Fertigkeit, die es erlaubt, aus einem Gedicht eine Keule zu machen« (Enzensberger 1988, S. 31). Mit dieser Metapher bringt Hans Magnus Enzensberger 1976 in seinem »[b]escheidene[n] Vorschlag zum Schutz der Jugend vor den Erzeugnissen der Poesie« seine Kritik an einer Praxis auf den Punkt, die einer »Wahnvorstellung«, der »idée fixe von der ›richtigen Interpretation« (ebd., S. 33) folgt. Angesichts der vielen die Lektüre bestimmenden Faktoren mangle ihr jegliche Plausibilität: »Die Lektüre ist ein anarchischer Akt. Die Interpretation, besonders die einzige richtige, ist dazu da, diesen Akt zu vereiteln. Ihr Gestus ist demzufolge stets autoritär, und sie ruft entweder Unterwerfung oder Widerstand hervor.« (Ebd., S. 34) Heute ist in der Literaturdidaktik eine Gegenüberstellung von Lektüre und Interpretation nicht mehr in Gebrauch, Lektüre- und Interpretationsprozesse werden anders gefasst. Interpretieren als »Verständigung übers Verständnis« (Spinner 1987, S. 17) setzt den Fokus auf sprachliche Aushandlungsprozesse, die Lektüren vorbereiten, begleiten und durch Anschlusskommunikation erweitern können. Unterschiedlichste Faktoren werden berücksichtigt und in rezeptiv-analytischen sowie handlungs- und produktionsorientierten Ansätzen angeeignet und umgesetzt.

Im Unterschied zur Literaturwissenschaft wird für den Kontext Deutschunterricht allerdings weniger von »einem selbständigen Handlungsimpuls« (Pieper 2015, S. 186) ausgegangen, als das Ziel verfolgt, »einen plausiblen Anlass der Klärung und Verständigung« (ebd.) über Texte zur Verfügung zu stellen. In der Literaturtheorie sind es nicht zufällig genau diese Rahmungen, die strittig sind, die Frage nach den Fragen also, die an Texte herangetragen werden und damit Bedeutung generieren – oder immer weiterfragend dekonstruieren. Verhandelt wird nämlich weniger die Aussage von Literatur, sondern wie lesend Wirklichkeit geschaffen wird. Denn auf welche Weise ermächtigt das Interpretieren dazu, Welt mit- und umzugestalten – oder sie so zu betonieren, wie sie ist?

Die Literaturdidaktik gibt sich oft bescheidener, fokussiert Voraussetzungen des Interpretierens, wie mentale Dispositionen und Teilkompetenzen, die miteinander verflochtenen Prozesse des Verstehens und Deutens sowie bewertbare Interpretationsprodukte. Andererseits bedarf es literaturdidaktischer Erweiterungen, wenn bei der Interpretation »einem Gegenstand – etwa: einem literarischen – [...] im Rahmen sprachlicher Handlungen Bedeutungen zugewiesen« werden (Pieper 2015, S. 186). Denn was ist das, was interpretiert wird, und wie formieren und schulen sich die hinter der Passivkonstruktion verborgenen Akteure? Die SchülerInnen, die LehrerInnen, die Lehramtsstudierenden, die Lehrenden? Die Ordnung des Zuweisens und der Sprachhandlungen wird mit unterschiedlicher Autorität implementiert und immer wieder unterlaufen, die

Positionen und *Beliefs* innerhalb und zwischen Lehrenden und Lernenden unterscheiden sich nicht unwesentlich.

Die Diskussion ist rege und wird auch in vorliegendem Heft entlang praktischer Fragen weitergeführt. Dabei geht es um Konzepte und Modi (Abschnitt 1), um Ziele und Gegenstände des Interpretierens (Abschnitt 2) und um das interpretierende Personal, dessen Zusammensetzung und Schulung (Abschnitt 3). Was wo nachgelesen werden kann, bezüglich literaturwissenschaftlicher Zugänge sowie didaktischer Konzepte und Methoden, hat Stefanie Schwandner¹ sorgfältig in der Bibliographie zusammengetragen. Der luzide Kommentar von *Hajnalka Nagy* zu Michael Köhlmeiers Protestgedicht nähert sich der politischen Dimension von Texten und deren Interpretation anhand eines aktuellen Beispiels und fragt nach Handlungsmöglichkeiten im Deutschunterricht.

In seinem richtungsweisenden Beitrag »Man kann nicht nicht interpretieren« legt *Ulf Abraham* eine anthropologische Sicht auf das Interpretieren dar. In Anspielung auf Paul Watzlawicks Diktum »Man kann nicht nicht kommunizieren« fasst er das Interpretieren als alltägliches menschliches Verhalten, das »überall [stattfindet], wo etwas Wahrgenommenes oder Beobachtetes nicht spontan und aufwandslos zu verstehen ist« (Abraham, S. 11). Speziell wird das Interpretationshandeln bei Kunstwerken mit ihren Unbestimmtheiten und Vieldeutig-

keiten. Bei deren Interpretation müssen Vorstellungen konkretisiert, Vermutungen angestellt, Hypothesen plausibel gemacht werden. Polyvalenz wird schließlich auf unterschiedliche Weise vereindeutigt. Den Weg von der analytischen Beschreibung zur Interpretation skizziert Abraham anhand von Beispielen aus Bilderbüchern, Kurzfilmen und Graphic novels und betont den interaktiven Charakter dieser Kompetenz. Letztlich gehe es um die »Fähigkeit, Literatur möglichst eigenständig zu verstehen und zu deuten, zu erleben und zu schätzen und mit andern in Austausch über all dies zu treten« (ebd., S. 18).

1. Interpretieren wie? Konzepte und Modi

Doch wie wird die Fähigkeit, Texten Bedeutung zuzuweisen, im Rahmen des Deutschunterrichts aufgebaut? Welche Funktionen und Methoden der Interpretation sollten Berücksichtigung finden, mit welchen Aufgabenstellungen werden welche Teilkompetenzen geschult und wie werden sie in Prüfungsaufgaben abgebildet? Antworten auf diese Fragen bieten die Beiträge im ersten Teil des Bandes, der didaktischen Ansätzen des Interpretierens gewidmet ist. Sie loten das Feld der Interpretationshandlungen systematisch und symptomatisch aus und fördern dabei nicht zuletzt wichtige Aspekte zutage, die leicht aus dem Blick geraten.

Thomas Zabka, dessen *Pragmatik der Literaturinterpretation* (2005) die deutschdidaktische Beschäftigung mit Interpretationen nachhaltig geprägt hat, bietet in seinem Grundlagen-

1 Ganz herzlichen Dank an Stefanie Schwandner auch für ihre Unterstützung bei Lektorat und Korrektrat!

beitrag »Interpretieren als Handeln – literaturdidaktische Reflexionen« einen Überblick über die zentralen Funktionen (Verständlich-Machen, ästhetisch-performative, Wertungs- sowie Welter-schließungsfunktion) und Komponenten (Kontext, Modus, Code und Subjekt) des hermeneutisch gefassten Interpretierens und leitet Ansatzpunkte für die Unterrichtsplanung ab. Die Systematik, die anschaulich entlang eines Gedichts von Conrad Ferdinand Meyer entwickelt wird, bietet einen hervorragenden Rahmen für Projektierung und Reflexion der sprachlichen Handlung »Interpretation«, ganz besonders für das argumentierende Schreiben in der Oberstufe.

Die Anforderungen der Textsorte »Textinterpretation«, wie sie die österreichische schriftliche Reife- und Diplomprüfung Unterrichtssprache vorsieht, stehen im Mittelpunkt des Beitrags von *Juliane Köster*. Sie analysiert Arbeitsaufträge des literarischen Themenpakets der Reifeprüfungen der letzten Jahre, stellt einzelnen Aufgabenstellungen Performanzen gegenüber und vergleicht die Anforderungsprofile mit beispielhaft ausgewählten Übungsaufgaben aus gängigen österreichischen Schulbüchern der Oberstufe. Die Ergebnisse zeigen – soviel sei an dieser Stelle schon verraten –, dass es aus Sicht der renommierten Forscherin durchaus Optimierungspotenzial gibt: sowohl für den Aufbau der notwendigen Teilkompetenzen durch entsprechende Lehrmittel als auch für die Weiterentwicklung dieser »Königsdiziplin« unter den literaturbezogenen Maturaaufgaben.

Unterschiedliche Herangehensweisen an das Interpretieren im Deutsch-

unterricht sind im Beitrag von *Herbert Staud* versammelt, und zwar sowohl in methodischer als auch in thematischer Hinsicht. Neben Beispielen zu szenischen Verfahren finden sich Aufgabenstellungen zum Symbolverstehen, zum Überprüfen von Interpretationshypothesen aufgrund sprachlicher Analyse sowie kontrastive Übungen zu pragmatischen und literarischen Texten. Interpretieren wird dabei niemals als Selbstzweck gesehen, sondern soll in erster Linie Zugänge zur Literatur schaffen und individuelle Erkundungen bestärken.

2. Interpretieren wozu? Ziele und Gegenstände

Welche Ziele sind dem Interpretieren von Texten hinterlegt und welche wären darüber hinaus oder stattdessen opportun? Mit einem solchen Interesse am Bruch mit Gewohnheiten hinterfragen die Beiträge im zweiten Abschnitt des Bandes geläufige Begegnungen mit Geschichten und das Gegenstandsfeld selbst. Praxen des Autoritären in Kultur und Gesellschaft auf der Spur beleuchten und verändern sie den Rahmen, in dem Deutungen ausverhandelt werden. Texte werden gegen den Strich und in anderen Settings gelesen, die Anweisungen für das Herstellen von Bedeutung werden in und durch Lektüren exemplarisch vorgeführt und dekodiert.

Mit *Sabine Zelger* begeben wir uns auf die Suche nach »Handlungsräumen für Geschichten«. Wenn Interpretieren wie die Erzähltradition als kommunikative und soziale Handlung aufgefasst wird, muss der Gegenstand reizen, indem er, wie Walter Benjamin fordert,

Merkwürdiges an sich hat. Mit Blick auf den Deutschunterricht lotet der Beitrag Raum für Interpretationshandlungen aus: sei es an den Grenzen von Bild und Text im Bilderbuch, von Faktischem und Fiktionalem in literarischen Sachtexten, in Dokumentationen, Theater und Fanfiction. Der Sinn gemeinsamen Deutens wird im Vergnügen an den Geschichten und ihrer Genese sowie der Öffnung von Denkräumen ausgemacht, die an Träumen und Herausforderungen der Gegenwart ansetzen.

An Erfahrungen aus dem Unterricht mit DaZ-Lernenden knüpft *Clemens Tonser* in seinem Beitrag an, in dem er beschreibt, wie die Zielsetzung des kulturreflexiven Lernens mittels Aufgabenstellungen der Filminterpretation verfolgt werden kann. Als Beispiel fungiert ein Lernvideo mit Loriot-ähnlichem Szenario, das der Österreichische Integrationsfonds zum Thema »Sich vorstellen« zur Verfügung stellt. Wenn kulturelle Zuschreibungen im Rahmen analytischer und produktiver Interpretationsverfahren zur Sprache gebracht werden sollen, zeigen sich beim Zielpublikum Möglichkeiten, aber auch Hemmnisse.

Auch *Michael Baum* und *Emmanuel Breite* demonstrieren ihr Anliegen an einem Beispiel und liefern unter Rückgriff auf Rhetoriktradition und Ideologiekritik keine Anleitung, sondern Einblicke in das »Problem der Interpretation«. Statt Modelle und Werkzeug für Deutungen auszulegen, führen sie mit dekonstruktiven Lektüren von Hans Christian Andersens Kunstmärchen *Des Kaisers neue Kleider* vor, wie sich »eine bestimmte Aufmerksamkeit gegenüber dem Text« (S. 85),

gegen die Interpretation und ihre Realitätsansprüche sträubt. Mit dem Nachvollzug poststrukturalistischer und ideologiekritischer Textbegegnung lädt der Beitrag zum Bruch mit Lese- und Sehgewohnheiten ein und zeigt, wie Widerstand gegen die »idée fixe« der Interpretation (vgl. Enzensberger 1988, S. 33) aussehen kann.

3. Interpretieren wer? Überzeugung und Orientierung beim Lehren und Lernen

Statt vom Text auszugehen und seine Offenheit, Merkwürdigkeit oder Ideologie zu reflektieren und zu dekonstruieren, stehen im dritten Abschnitt die unterschiedlichen AkteurInnen im Mittelpunkt, die das Interpretieren lehren und lernen. Damit einher gehen Fragen der Gesellschaft, in der diese sprachliche und soziale Handlung geübt wird und ihre Macht entfaltet. Betrachtet werden Vorstellungen, Kanon und Lesarten, die an Universität und in Schule tradiert werden. In der Auseinandersetzung mit den Überzeugungen und Herausforderungen entfalten die AutorInnen sehr unterschiedliche Alternativen für das Lehren und Lernen von Interpretationen.

Der Beitrag von *Stefan Neuhaus* lässt sich als leidenschaftliches Plädoyer für ein vielfältiges Wissen von Theorie und Praxis lesen, das zusammen mit der Kenntnis vieler literarischer Texte aus der Literaturgeschichte die Basis der Lehramtsbildung bieten sollte, damit Abweichungen von der Norm produktiv gemacht und Texte »zum Sprechen gebracht werden können« (S. 87). Nach einer Skizze von Eckpunkten für die Ausbildung zukünftiger Deutsch-

lehrerInnen und einem Blick in die Vielfalt österreichischer Literatur führt Neuhaus anhand eines Romans von Wolf Haas vor, wie im Literaturunterricht auch die Interpretation nicht kanonischer, aber gewitzter Texte durchaus aufschlussreich sein kann.

Wie aber sieht die Praxis aus, welche Modellierungen von Literaturinterpretation nehmen LehrerInnen vor? Und inwieweit finden diese Niederschlag in den Vorstellungen und schriftlichen Textinterpretationen ihrer SchülerInnen? Diesen Fragen geht *Daniela Matz* in ihrem Beitrag nach, der auf Interviews mit Lehrpersonen und SchülerInnen einer gymnasialen Oberstufe und einer Untersuchung von Interpretationsaufsätzen basiert. Deutlich wird, dass schriftliche Interpretation meist auf Textanalyse (hier vor allem der Stilmittel) verkürzt wird und lese-seitige Prozesse des Verstehens und Deutens vernachlässigt werden. Ob Enzensbergers »Gedicht-Keule« etwa doch noch geschwungen wird? Wie dies für künftige Generationen zu vermeiden ist, zeigen die Rückschlüsse für die LehrerInnenbildung, mit denen Daniela Matz' Beitrag endet.

Dringenden Handlungsbedarf ortet *Heidi Rösch* bei Interpretationshandlungen aus ganz anderen Gründen, wenn SchülerInnen der Unterstufe in den Blick genommen werden. Grundgelegt in Theorien der Rassismuskritik, Weißseinskritik, Farbenbewusstheit und Intersektionalität bietet die Autorin wie in anderen ihrer beeindruckenden Arbeiten zum Thema konkrete Möglichkeiten für »rassismuskritisches Interpretieren mit heterogenen Lerngruppen«. Mit Fokus auf soziale Positionierungen in literarischen Texten

empfiehlt sie eine Reihe an Kinder- und Jugendbüchern oder skizziert »literaturinterne Alternativen« (S. 108) für problematische Perspektiven (wie in Herrndorfs *Tschick*), um in unserer Migrationsgesellschaft Diskriminierung sichtbar zu machen und zu bekämpfen. Inwiefern gegen Denk- und Sprechverbote angegangen, wie Kafkas *Bericht für eine Akademie* rassismuskritisch gelesen werden kann und warum mitunter ein Happy End zu begrüßen ist, wird wie viele andere Fragen praxisnah dargelegt.

4. Schlussbemerkung

»Literatur, die ohne rassistische Argumentationsmuster auskommt und dennoch nicht farbenblind agiert, ist bis heute eher selten«, schreibt Heidi Rösch in ihrem Beitrag (S. 112) und dies ist mit ein Grund, warum einige der empfohlenen Bücher in unserem *ide*-Heft auch als Abbildungen abgedruckt sind. Dezidiert zu Interpretationshandlungen einladen will unser Cover, für dessen Motiv – und Deutungskunst! – wir uns sehr herzlich beim Künstler Georg Vith bedanken. Das Bild mit dem Titel »Betrachtet die Fingerspitzen« ist selbst eine Interpretation von Literatur und eröffnet viel Raum für Gestalten, die über der Wiese schweben, und für die Wiese selbst. Im Zusammenhang mit dem Gedicht, das dem Bild den Titel gab, erweitern und dezimieren sich Möglichkeiten, dem Bild, aber auch dem gleichlautenden Text (Eich 2006, S. 164) Bedeutung zu geben.

Welche Gesprächsanlässe könnte dieses Gedicht anbieten? Auf welche Weise ließe es sich lesen? Und wie könnte eine solche Lesefähigkeit ge-

Betrachtet die Fingerspitzen, ob sie sich schon verfärben!

Eines Tages kommt sie wieder, die ausgerottete Pest.
Der Postbote wirft sie als Brief in den rasselnden Kasten,
als eine Zuteilung von Heringen liegt sie dir im Teller,
die Mutter reicht sie dem Kinde als Brust.

Was tun wir, da niemand mehr lebt von denen,
die mit ihr umzugehen wußten?
Wer mit dem Entsetzlichen gut Freund ist,
kann seinen Besuch in Ruhe erwarten.
Wir richten uns immer wieder auf das Glück ein,
aber es sitzt nicht gern auf unseren Sesseln.

Betrachtet die Fingerspitzen! Wenn sie sich schwarz
färben,
ist es zu spät.

(Eich 2006 [1948], S. 164)

lehrt und gelernt werden? Für diese Fragen finden sich ebenso viele Hinweise und Anregungen in diesem Heft wie dafür, wie eine Interpretation nicht angeregt oder angeleitet werden sollte. Je nachdem, ob Interpretieren aus dem Gedicht eine Keule macht oder ein anarchischer Akt ist (Enzensberger), ob Interpretieren als sprachliche Handlung (Zabka) verstanden oder in einer Aufgabe einer Zentralmatura formuliert ist (Köster), ob die Didaktik durch einen Griff in die Praxiskiste (Staud) oder die Reflexion von Unterrichtserfahrungen (Tonsern) angeleitet, ob die Literaturgeschichte (Neuhaus) oder die Aufmerksamkeit dem Text gegenüber (Baum/Breite) zentral gesetzt wird, ob dessen Merkwürdigkeit ausgelotet (Zelger) oder die Tropen extrahiert (Matz), ob die Fragen anthropologisch gesehen werden (Abraham) oder Ideologie (Baum/Breite) und Gesellschaft betreffen (Rösch u. a.): Die extreme Bedeutungsoffenheit wird unterschiedlich reduziert (Abraham) und Wirklichkeit je anders hergestellt.

CHRISTINA MISAR-DIETZ
SABINE ZELGER

Literatur

- EICH, GÜNTER (2006): Betrachtet die Fingerspitzen. In: Ders.: *Sämtliche Gedichte*. Hg. von Jörg Drews. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 164.
- ENZENSBERGER, HANS MAGNUS (1988): Bescheidener Vorschlag zum Schutze der Jugend vor den Erzeugnissen der Poesie. In: Ders.: *Mittelmaß und Wahn*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 23–41.
- PIEPER, IRENE (2015): Zur spezifischen Rahmung des Interpretierens in der Schule: Willkommen und Abschied als Unterrichtsgegenstand in der Mittelstufe. In: Lessing-Sattari, Marie u. a. (Hg.): *Interpretationskulturen: Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft im Dialog über Theorie und Praxis des Interpretierens*. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 185–217.
- SPINNER, KASPAR H. (1987): Interpretieren im Deutschunterricht. In: *PD*, Nr. 81, S. 17–23.
- ZABKA, THOMAS (2005): *Pragmatik der Literaturinterpretation. Theoretische Grundlagen – kritische Analysen*. Tübingen: Niemeyer.

CHRISTINA MISAR-Dietz ist Universitätsassistentin am Institut für Germanistik der Universität Wien und Lehrerin an der AHS Rahlgasse.
E-Mail: christina.misar-dietz@univie.ac.at

SABINE ZELGER ist Hochschulprofessorin an der KPH Wien/Krems. Forschungsschwerpunkte sind österreichische Literatur und Unterrichtsprinzipien im Literaturunterricht.
E-Mail: sabine.zelger@kphvie.ac.at