



informationen zur deutschdidaktik
Zeitschrift für den Deutschunterricht
in Wissenschaft und Schule

Interpretieren

Herausgegeben von
Christina Misar-Dietz und Sabine Zelger

Heft 1-2021
45. Jahrgang

Editorial

CHRISTINA MISAR-DIETZ, SABINE ZELGER: Wer was wie interpretiert	5
---	---

Magazin

Kommentar

HAJNALKA NAGY: Fragen der literarisch-politischen Bildung zu einem umstrittenen Gedicht	121
--	-----

ide empfiehlt

BEATE LAUDENBERG: Artur R. Boelderl, Ursula Esterl, Nicola Mitterer (Hg., 2020): Poetik des Widerstands. Eine Festschrift für Werner Wintersteiner.	123
--	-----

<i>Neu im Regal</i>	125
-------------------------------	-----

Zur Einführung

ULF ABRAHAM: Man kann nicht nicht interpretieren. Deutungsvermutungen im Alltag und im Deutschunterricht	11
---	----

Interpretieren wie? Konzepte und Modi

THOMAS ZABKA: Interpretieren als Handeln – literaturdidaktische Reflexionen	22
JULIANE KÖSTER: Interpretationsaufgaben in Lern- und Leistungssituationen. Kritik und Potenzial	33
HERBERT STAUD: Literaturinterpretation – Griffe in die Praxiskiste	43

Interpretieren wozu? Ziele und Gegenstände

SABINE ZELGER: Handlungsräume für Geschichten! Anregungen für eine Praxis des Interpretierens	55
CLEMENS TONERN: Die Interpretation eines Lernvideos als kulturelle Bedeutungsproduktion. Ein Bericht aus der unterrichtlichen Praxis mit DaZ-Lernenden	68
MICHAEL BAUM, EMMANUEL BREITE: Jenseits der Interpretation. Ideologie und Rhetorik in Hans Christian Andersens Kunstmärchen <i>Des Kaisers neue Kleider</i>	77

Interpretieren wer? Überzeugung und Orientierung

STEFAN NEUHAUS: Literatur lesen und interpretieren. Ein kurzer Leitfaden am Beispiel von Wolf Haas’ Roman <i>Das Wetter vor 15 Jahren</i> (2006)	87
DANIELA MATZ: Literaturinterpretation in der Perspektive von Deutschlehrenden	96
HEIDI RÖSCH: Rassismuskritisches Interpretieren mit heterogenen Lerngruppen	106

Service

STEFANIE SCHWANDNER: Lektüren zum Interpretieren und darüber hinaus. Bibliographische Notizen	115
--	-----

»Interpretieren« in anderen ide-Heften

3-2020	Märchen
2-2018	Textmuster und Textsorten
1-2018	Literaturvermittlung
3-2017	Kultur des Performativen
3-2016	Sehnsuchtsort Mittelalter
1-2016	Schule in Literatur und Film
4-2012	Literaturgeschichte
4-2011	Österreichische Gegenwartsliteratur. 2000–2010
1-2010	Weltliteratur
4-1996	Texte interpretieren

Das nächste ide-Heft

ide 2-2021	Wald <i>erscheint im Juni 2021</i>
------------	---------------------------------------

Vorschau

ide 3-2021	Sprachbewusstsein
ide 4-2021	Global Citizenship Education und Deutschunterricht

<https://ide.aau.at>

Besuchen Sie die *ide*-Webseite! Sie finden dort den Inhalt aller *ide*-Hefte seit 1988 sowie »Kostproben« aus den letzten Heften. Sie können die *ide* auch online bestellen.

www.aau.at/germanistik/fachdidaktik

Besuchen Sie auch die Webseite des Instituts für Germanistik^{AECC}, Abteilung für Fachdidaktik an der AAU Klagenfurt: Informationen, Ansätze, Orientierungen.

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 Korrektur!

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 Tonsern* 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 Lorient-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 leserseitige 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* rassistisch kritisch 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

Ulf Abraham

Man kann nicht nicht interpretieren

Deutungsvermutungen im Alltag und im Deutschunterricht

Dass die Interpretation literarischer Texte, erweitert um diejenige anderer Medien (z. B. Spielfilme), zum Kerngeschäft des Deutschunterrichts gehört, dürfte Konsens in der Deutschdidaktik sein und ist auch unter Lehrkräften weniger kontrovers als manch anderes, was im Fach geübt, geleistet und überprüft werden soll: Es hat Tradition. Indessen ist das Interpretieren ästhetischer Texte/Medien aber sozusagen die Spitze eines Eisbergs; die meisten Interpretationsleistungen fallen im Alltag an – überall, wo etwas Wahrgenommenes oder Beobachtetes nicht spontan und aufwandslos zu verstehen ist. Dann werden Deutungsvermutungen angestellt, mit vorhandenem oder zu erwerbendem Wissen abgeglichen, bestätigt oder widerlegt. Auf Literatur angewendet, legt eine solche anthropologische Sicht auf das Interpretieren einen offeneren Umgang mit der Tradition nahe.

1. Was gibt es da zu interpretieren? Ein Beispiel

Jan Wagner
giersch

nicht zu unterschätzen: der giersch
mit dem begehren schon im namen – darum
die blüten, die so schwebend weiß sind, keusch
wie ein tyrannentraum.

ULF ABRAHAM war bis Sommer 2020 Inhaber des Lehrstuhls für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Bamberg. Er gehört dem Herausgeberteam der Zeitschrift *Praxis Deutsch* an und forscht und publiziert aktuell in den Bereichen Literarisches Lernen (materialgestützt), Film und andere bilddominierte Medien sowie literarisches Schreiben im Deutschunterricht.
E-Mail: ulf.abraham@uni-bamberg.de

kehrt stets zurück wie eine alte schuld,
 schickt seine kassiber
 durchs dunkel unterm rasen, unterm feld,
 bis irgendwo erneut ein weißes wider-
 standsnest emporschießt, hinter der garage,
 beim knirschenden kies, der kirsche: giersch
 als schäumen, als gischt, der ohne ein geräusch
 geschieht, bis hoch zum giebel kriecht, bis giersch
 schier überall sprießt, im ganzen garten giersch
 sich über giersch schiebt, ihn verschlingt mit nichts als giersch.

Der Autor (Jahrgang 1971) dieses Gedichts gehört zu den profiliertesten Lyrikern des deutschen Sprachraums. Neben vielen anderen Auszeichnungen hat er 2011 den Friedrich-Hölderlin-Preis und 2017 den noch renommierten Georg-Büchner-Preis erhalten. Das Sonett *giersch* (Wagner 2014, S. 7) ist »ein gelungenes Beispiel für die Aktualisierung der traditionellen romanischen Gedichtform« (Pieper/Rohowski 2016, S. 202). Der Doldenblütler Giersch, dessen »wuchernde Rhizome jeden ordnungsliebenden Gärtner herausfordern« (ebd.), wird literarisch gebändigt von der streng strukturierten Gattung, deren Gegenstand er ist (vgl. ebd.). Wortschatz aus dem Kontext des politischen Widerstands (*tyrannentraum*, *schuld*, *kassiber*, *widerstands-/nest*) bringt das »unausrottbare Unkraut«, dem gleichwohl Heilkräfte nachgesagt werden (vgl. ebd., S. 204), in einen unerwarteten Zusammenhang mit »Subversion und Opposition« (ebd.).

Diese Bemerkungen zum Text mögen aus Raumgründen die eigentlich angezeigte ausführliche Form- und Inhaltsanalyse (vgl. Pieper/Rohowski 2016, S. 202–205) ersetzen. Wichtiger ist seine Eignung im Kontext einer literaturdidaktischen Problematisierung des Interpretationsbegriffs: Auf den ersten Blick ein Naturgedicht, angesiedelt in der imaginierten Szene eines unkrautüberwucherten, mutmaßlich alten Gartens, ist der Text zunächst ein Alltagsgedicht der Gegenwart in der Tradition, der Hans Bender (1978, S. 95–138) ein Kapitel seiner einflussreichen Anthologie *In diesem Lande leben wir* gewidmet hat: In gewisser Hinsicht steht *giersch* in einer Reihe mit Texten von Rolf Dieter Brinkmann oder Erich Fried. Gleichzeitig aber scheint das Sonett ein politisches Gedicht zu sein, was literarische Ahnen wie Bert Brecht oder Hans Magnus Enzensberger aufriefe. Wie passt das zusammen? Das Unkraut, das gleichzeitig ein Heilkraut ist und dessen Zählung oder Ausrottung keine Notwendigkeit, sondern nur die fixe Idee einer gärtnerischen Ordnungsmacht zu sein scheint, fungiert auf zwei Sinnebenen als Symbol. Die Glätte der geschliffen wirkenden Form, die ihrerseits bekanntlich eine lange Geschichte aufweist, ist nur scheinbar gefällig, vielmehr widerständig, indem sie ein Naturgedicht politisiert.

Für den Deutschunterricht bietet sich Jan Wagners Gedicht, neben anderen aus dem Gedichtband *Regentonnenvariationen* von 2014 (Abb. 1), geradezu an; drei Genres der Lyrik (Natur-, Alltags- und politisches Gedicht) lassen sich damit erschließen. Wie viel Interpretation indessen ein solcher Unterricht nötig hat, ist eine damit noch nicht beantwortete Frage. Genügt es nicht, die »uneigentliche Bedeu-

tung« des Unkrauts beiläufig wahrzunehmen und es ins Belieben der Lernenden zu stellen, wie viel Bedeutung sie der Sinnebene des politischen Widerstands beimessen wollen? Erfahrungen mit Maturaufsätzen, in denen Gedichte hemmungslos überinterpretiert werden, weil Prüflinge, die ihrem eigenen literarischen Verstand nicht trauen, einfach nichts unversucht lassen, was von ihnen vielleicht erwartet werden könnte, mahnen die Lehrkraft zur interpretatorischen Zurückhaltung. Diese würde von einem Blick in Wagners Biografie¹ eher noch verstärkt; ein politischer Dichter ist er nicht.

2. Man kann nicht nicht interpretieren: Interpretation, anthropologisch

Sie sitzen in einem Café und sehen auf der anderen Straßenseite einen Mann gehen – nicht ziellos schlendernd, sondern so, als müsse er zur Arbeit oder zu einem Termin. Aber dann macht er unvermittelt kehrt und geht denselben Weg zurück. Der Mann kann Ihnen eigentlich egal sein. Und doch überlegen Sie über Ihrem Cappuccino, was sein Verhalten bedeutet. Hat er etwas vergessen? Aber man hat ihn vorher weder sein Smartphone noch seine Brieftasche suchen sehen. Oder ist ihm gerade etwas klageworden, was sein Leben ändert, geht er nun einer Frau einen Heiratsantrag machen oder seine Stelle kündigen? Aber das ist doch wahrscheinlich *stante pede* nicht realisierbar! Wie auch immer, keine der Deutungsvermutungen, die Ihnen durch den Kopf gehen, überzeugt Sie wirklich und nachdem Sie das Café verlassen haben, spüren Sie noch eine kleine Weile ein merkwürdiges Unbehagen: Wir ertragen es schwer, keinen Sinn in dem zu finden, was wir wahrnehmen. Menschen verhalten sich gewöhnlich so, dass man verstehen kann, was sie tun. Überhaupt ist die Welt normalerweise erklärbar! Das gilt zwar nur, wenn man genügend über einzelne Personen oder die Welt im Ganzen weiß, um beobachtete Abläufe deuten zu können. Aber das Bedürfnis der Sinnfindung haben wir immer. Manchmal erschließt sich der Sinn eines Vorgangs spontan (wir verstehen sofort, welches Problem einer hat, der auf der Straße stehenbleibt und all seine Taschen durchsucht); ansonsten beginnen wir, wir können gar nicht anders, mit dem Interpretieren. Vermutlich hat *homo sapiens* das getan, seit es ihn gibt; Bedürfnis und Fähigkeit, Abläufen aller Art Sinn zu unterstellen, Zusammenhänge zu finden und daraus mentale Modelle von »Welt« zu konstruieren, dürfte einer der für seine weitere Entwicklung maßgeblichen genetischen Vorteile vor anderen Primaten gewesen sein.

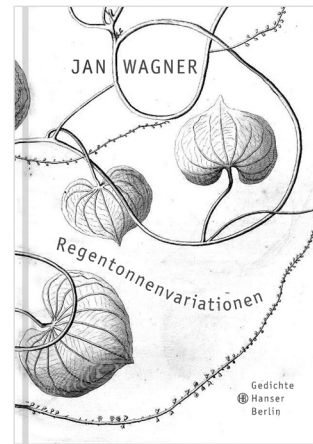


Abb. 1:
Jan Wagner (2014):
Regentonnenvariationen
(München: Hanser)

1 Vgl. z. B. <https://www.literaturport.de/Jan.Wagner/> [Zugriff: 8.9.2020].

Interpretieren ist sowohl ein Bedürfnis als auch eine Fähigkeit von anthropologischer Bedeutung. Als Menschen können wir gar nicht nicht interpretieren. Keineswegs beschränkt auf den Umgang mit literarischen oder anderen Kunstwerken, kennzeichnet das unser Verhältnis zu der Welt, in der wir leben und die wir verstehen und gestalten wollen. Deutungsvermutungen zu entwickeln, wann immer wir etwas wahrnehmen, was wir nicht gleich verstehen, ist der allgemeine Fall; der Spezialfall ist, wenn es ein Kunstwerk ist, das eine solche Sinnfindung herausfordert. Für Swantje Ehlers

ist Interpretieren ein Handeln, das dann einsetzt, wenn Verstehen sich nicht automatisch einstellt wie bei zeitlich oder kulturell fernen Texten, deren Welten und Sprache dem gegenwärtigen Leser fremd sind, bei dunklen Stellen, unerklärlichen Ereignissen oder hintergründigen Figuren, deren Absichten und Beweggründe nicht auf Anhieb erkennbar sind. (Ehlers 2017, S. 162)

Nun geben literarische Texte die Wirklichkeit nie »komplett« wieder; sie weisen Unbestimmtheitsstellen auf, halten Informationen zurück und lassen den Leser*innen Raum für eigene Mitarbeit am Aufbau und der Erklärung der dargestellten Textwelt. Damit begünstigen *und* hintertreiben sie interpretatorisches Handeln. Nach Markus Nussbaumer (1991, S. 136) umfasst der »Text im Kopf« (»Text II«) stets mehr als der Text auf dem Papier bzw. Bildschirm (»Text I«). Um aus »Text I«, der gewissermaßen die Arbeitsgrundlage für alle Leser*innen bildet, einen individuellen »Text II« zu entwickeln, muss man das nur Angedeutete durch Vorstellungsbildung vervollständigen, Fehlendes ergänzen und damit zwangsläufig Mehrdeutigkeit vereinheitlichen. Das Sonett *giersch* sagt nicht ausdrücklich, der Doldenblütler sei eine Guerilla und das Anliegen eigentlich ein politisches; »Text I« begnügt sich damit, gleichsam Spuren zu legen, denen jeder »Text II« dann mehr oder weniger weit folgen kann.

Beschrieben ist damit nun eine aktive Suchbewegung; Interpretieren »ist eine hermeneutische Tätigkeit, die zielgerichtet ist, aus einer Folge von Handlungsschritten besteht, um ein Ziel zu erreichen, von einem Subjekt durchgeführt wird und von Annahmen über das Verstehen, die Literatur, das Zustandekommen von Bedeutungen eines literarischen Textes und die jeweilige Gattung geleitet ist« (Ehlers 2017, S. 161). Im Unterschied zur Analyse, die gleichsam ein Programm arbeitet, kann die Interpretation nicht beginnen ohne eine Anfangsvermutung über mindestens eine möglicherweise zuweisbare Bedeutung. Es geht dann darum, Indizien und Belege für die Richtigkeit von Vermutungen zu sammeln und eine Argumentation zu deren Gunsten zu entwickeln. In einer aktuellen literaturwissenschaftlichen Anleitung zur Analyse und Interpretation (Pitz-Klauser 2019, S. 83) ist die dafür nötige »Entscheidung für eine Deutungsmöglichkeit« ein wichtiger Schritt, dem die Sammlung aller denkbaren Deutungsmöglichkeiten vorausgehen habe (vgl. ebd., S. 84).

Die Annahme erreichbarer *Vollständigkeit* von Deutungsvermutungen ist allerdings so verführerisch wie uneinlösbar; widerspräche sie doch der unendlichen Anzahl denkbarer »Texte II«, in Bezug auf die mit Hilfe von »Text I« eine Angemessenheitsprüfung durchzuführen wäre (gibt er diese Deutung her?). Nicht einmal

unter Literaturwissenschaftler*innen, geschweige denn in einer Schulklasse, wäre Einigkeit darüber herzustellen, wann die Liste der Vermutungen zu schließen sei.

3. Interpretieren ist Interaktion: Modi und Anlässe des Interpretierens im Unterricht

Gewöhnlich wird die rezeptiv-analytische Lektüre, die an der Beschreibung und Deutung eines Textes interessiert ist, einer handlungs- und performanzorientierten Lektüre entgegengesetzt, die dem Text Bedeutung(en) auf andere Weise zuspricht – indem sie ihn benutzt, verändert, inszeniert und zum Ausgangspunkt kreativer Verfahrensweisen macht. Orientiert sich jene an einer philologischen Praxis der Textbeschreibung, -erklärung und -deutung, so nimmt sich diese die gesamte kulturelle Praxis Literatur zum Vorbild und wählt aus der Vielfalt inszenatorischer und medialer Umgangsweisen solche aus, die alters- und gegenstandsspezifische Lernpotenziale haben (vgl. Abraham/Brendel-Perpina 2017).

So unterschiedlich damit diese beiden Lektüremodi sind, so ähnlich sind sie sich doch in einem Punkt: Sie basieren auf Interaktion, und zwar auf zwei Ebenen. Zum einen findet Interaktion zwischen Text und Leser*in statt (vgl. Ehlers 2017, S. 165). Nicht nur der »klassische« Interpretationsaufsatz, sondern auch die ihn erweiternden oder ersetzenden Formen des Schreibens, auch des materialgestützten, sind Formen der Interaktion *mit dem Text*. Zum anderen jedoch interagieren im Unterricht Leser*innen, zu denen auch die Lehrkraft gehört, *miteinander* im Prozess des Interpretierens; oft übernimmt das Gespräch »die Funktion, Lesarten, Fragen, Hypothesen wechselseitig infrage zu stellen und zu relativieren, um im Abgleichen von Bedeutungszuweisungen zu einer intersubjektiven Verständigung zu gelangen« (ebd.). Nach Thomas Zabka (2020, S. 7) kann das Gespräch den literarischen Text beschreiben, strukturieren, einordnen, zusammenfassen, vergleichen und befragen, und zwar als Kleingruppengespräch oder als gelenktes Lehr-Lerngespräch (vgl. ebd., S. 98 f.).

Weitere Formen der Interaktion sind szenische Verfahren, in denen Lesarten des literarischen (oder filmischen) Textes bzw. einzelner Szenen, Motive oder Figuren daraus in Form von Rollenspielen oder Standbildern umgesetzt werden (vgl. Schau 1996 und Scheller 2019 für die Literatur sowie Krämer 2006, S. 267–383 für den Film; zusammenfassend Abraham 2017). Szenische Darstellungen im Anschluss an ästhetische Texte und Medien aktivieren die Vorstellungsbildung der Lernenden und bringen Varianten der Bedeutungszuweisung hervor, die selbst auf Interpretation beruhen und im Auswertungsgespräch das Aushandeln von Gültigkeitsbedingungen für konsensfähige Deutungen ermöglichen. Jede Inszenierung ist eine Art gespielter »Text II«, der diskutiert, mit anderen verglichen und für das weitere Interpretationsgespräch genutzt werden kann. Viele szenische Verfahren sind dabei kollaborativ und setzen die Interaktion der Spieler*innen voraus.

In einem Unterricht über das Sonett *giersch* könnten beispielsweise zwei Gärtner*innen, deren Parzellen nebeneinander liegen, darüber streiten, ob man ihn nun wachsen lassen oder bekämpfen soll. Das im Zug der Analyse gefundene

Vokabular des Widerstands wäre von beiden Spieler*innen für ihre Ziele zu nutzen und zu erweitern.

4. *Interpretation reduziert Bedeutungsoffenheit und Mehrdeutigkeit:* Interpretieren literarisch-ästhetischer Texte/Medien

Es ist ein Gemeinplatz der Literaturwissenschaft und -didaktik, dass Bedeutungs-offenheit ein Merkmal literarischer Texte und überhaupt ästhetischer Medien ist, also auch der bilddominierten Print- und Nichtprintmedien (Comic, Film). Ralf Köhnen (2001, S. 127) betont in einem Lexikonartikel die interpretatorische Unabschließbarkeit jeden Textverstehens; er steht damit in der Tradition Schleier-machers und bereitet den achten der später von Kaspar H. Spinner formulierten »elf Aspekte literarischen Verstehens« vor: »sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einlassen« (Spinner 2006, S. 12). In einer späteren Publi-kation führt Spinner diesen Gedanken so weiter: »Der subjektive Anteil an Inter-pretationen ergibt sich vor allem durch die Mehrdeutigkeit literarischer Texte und die damit verbundene unabschließbare Sinnbildung.« (Spinner 2017, S. 194)

Damit ist gerade nicht gemeint, vor dieser Unabschließbarkeit zu kapitulieren und jede (oder keine) Bedeutungszuschreibung gelten zu lassen, sondern auf der Basis eigenen Wissens über und der damit verbundenen Sicht auf die Welt aktiv Sinnfindung zu betreiben. Um das tun zu können, muss man auf eigene Ressourcen zurückgreifen: Tobias Stark nennt die Interpretation »eine willentlich gesteuerte Operation der Bedeutungszuweisung unter Verwendung von verschiedenartigem Wissen« (Stark 2016, S. 87). Erwünschte Wirklichkeitsbezüge müssen allerdings »im Unterricht erst verfügbar gemacht werden« (ebd., S. 88), und zwar durch Bereit-stellen von Kontextwissen zum betreffenden Werk. Stark warnt in diesem Zusam-menhang vor der Gefahr »einer einseitigen und vorschnellen Fixierung auf einen Kontext« (ebd.) und legt damit die steuernde Funktion jedes von der Lehrkraft im Deutungsprozess angebotenen Wissens offen. Interpretation basiert, auch wenn uns das nicht immer bewusst ist, auf Wissen, das teils dem Werk entnommen, teils zu ihm hinzugebracht werden muss, besonders bei »zeitlich oder kulturell fernen Texten« (Ehlers 2017, S. 162).

Doch gerade weil das Interpretieren als Form der Sinnzuschreibung ein mensch-liches Grundbedürfnis ist (vgl. den zweiten Abschnitt), sollte man es nicht als eine anscheinend rein kognitive Operation ausspielen gegen imaginative, einfühlende und handelnde Zugänge. In Begegnungen mit Kunstwerken stellen wir (auch außerhalb von Kunst-, Musik- oder Deutschunterricht) doch immer wieder fest, dass erst das gedeutete Werk »uns etwas sagt«, also unsere eigene Erinnerung, Vor-stellungsbildung oder Empathiefähigkeit anregt; »manchmal findet man erst durch das Interpretieren einen erlebenden Zugang zu einem Text«, gibt Spinner (2017, S. 194) zu bedenken. Und er fügt hinzu: »Es spricht sogar viel dafür, darin einen Hauptzweck des Interpretierens zu sehen.« (Ebd.)

So viel indessen Interpretation ästhetischer Texte und Medien auch mit eigener Lebenserfahrung und subjektiver Sinnsuche zu tun hat, so wenig kann sie gelingen

ohne die bereits angedeutete Intentionalität der Suche nach plausiblen Deutungen: Sobald ein Text wie *giersch* als literarischer bzw. poetischer erkannt ist (es ist kein Beitrag aus der Postille für Schrebergärtner zum Umgang mit Unkraut), setzt das von Ehlers so beschriebene Interpretationshandeln ein. Der Gattung nach ist das ein Gedicht, also ist mit Mehrdeutigkeit verstärkt zu rechnen; gleichzeitig ist es aber die botanisch richtige Beschreibung eines in Gärten anzutreffenden Gewächses. Um das zu erkennen, müssen Lernende das ihnen womöglich unbekannte Wort *Giersch* recherchieren und damit die Möglichkeit ausschließen, dass es sich um eine Fantasie des Autors handelt. Sie stellen bei diesem Handlungsschritt fest, dass es dieses Kraut gibt und seine Beschreibung, anders als in Günter Eichs berühmtem fantastischem Hörspiel *Die Stunde des Huflattichs* (1972), nicht absichtsvoll übertrieben ist.

Insofern nun jede Zuweisung von Bedeutung andere Optionen unmöglich oder uninteressant macht, ist Interpretationshandeln mit Reduktion semantischer Vielfalt verbunden. Das gilt auch für bilddominierte Medien. Wenn der vom Café aus beobachtete Mann aus der Einleitung (oben) nicht in der Wirklichkeit, sondern in einem Spielfilm stehenbleibt und umkehrt, läuft die Entwicklung von Deutungsvermutungen prinzipiell ganz ähnlich ab; aber im Unterschied zur Wirklichkeit hält der Film diesen Mann für uns bereit, *damit* wir eine Irritation spüren und uns auf die Sinnsuche machen, und mit einiger Wahrscheinlichkeit legen andere Filmstellen dann auch Spuren, die uns beim Interpretieren dieses merkwürdigen Verhaltens helfen. Gerade im Filmunterricht, in dem die Analyse erfahrungsgemäß für die Lernenden motivierender ist (Einstellungsgrößen, Formen der Montage, filmische Zitate usw.) als etwa im Lyrikunterricht, darf der Schritt von der analytischen Beschreibung zur Interpretation nicht zu kurz kommen. Besonders geeignet dazu, den ganzen Weg zu gehen und von der Analyse zur Interpretation als Umgang mit Bedeutungs Offenheit zu kommen, sind Kurzspielfilme mit shortstoryhafter Ausschnittswahl, mehrdeutiger Symbolhaftigkeit und offenem Schluss (vgl. die Beispiele bei Abraham 2020a).

Weitere Beispiele für ästhetische Medien, deren Interpretation im Deutschunterricht Bedeutungs Offenheit erfahrbar und diskurszugänglich macht, sind das anspruchsvolle Bilderbuch und der Comic/ die Graphic Novel:

- Das preisgekrönte Bilderbuch *Morkels Alphabet* des Norwegers Stian Hole (Abb. 2), das an ältere Kinder adressiert ist, erzählt in Dialogen und (realistischen) Bildern von der besonderen Beziehung zwischen Anna und Morkel, der im Wald auf einem Baum lebt und sich weigert, in die Schule zu gehen; Gründe und Zusammenhänge müssen die Leser*innen sich erschließen, sie werden nicht erklärt (vgl. Abraham 2021a). Das

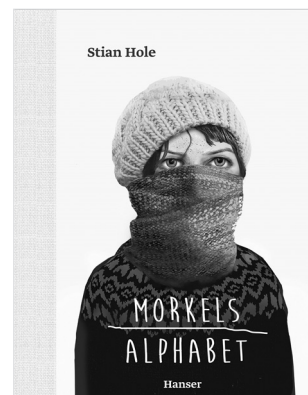


Abb. 2:
Stian Hole (2016):
Morkels Alphabet
(München: Hanser)

literarische Verstehen muss aus Text- und Bildspuren ein Bild Morkels zusammensetzen und ist dafür auf zu interpretierende Andeutungen angewiesen.

- *In der Strafkolonie nach Franz Kafka*, eine Graphic Novel von Sylvain Ricard-Maël (2012), ist eine klassische »intermediale Transposition« (Wolf 2019, S. 35). Kafkas Text, die düstere Vision einer seltsam aus der Zeit (1914) gefallenen Kolonie mit atavistischen Strafritualen, wird sparsam verwendet; Atmosphäre, Figuren und Handlung werden nonverbal durch die Bilder transportiert, deren Ocker-, Braun-, Sepia- und Rottöne die Unfruchtbarkeit und Unwirtlichkeit der Landschaft, das Provisorische der Bauten und die Blutrünstigkeit der Exekution sehr gut wiedergeben. Die Graphic Novel interpretiert Kafkas Text insofern, als die Figur des Reisenden visuell als träge und konfliktscheu porträtiert wird und so einen Akzent über die Vorlage hinaus setzt: »Dieser Mann wird keine Stellung beziehen!« (Vgl. Abraham 2020b, S. 47)

5. Interpretieren ist eine (komplexe) Kompetenzerwartung: die Interpretation als Aufgabentyp im Deutschunterricht

Neben der Schulung von Interpretationskompetenz (zum Begriff vgl. Kammler 2012) und die Teilhabe am Deutungsdiskurs als Basis literaturbezogener Handlungsfähigkeit dient das Interpretieren vor allem dem Öffnen und der Erweiterung von Möglichkeitsräumen für ästhetische Erfahrung; Interpretieren im Unterricht verfolgt mehr als ein Ziel. Sowohl für literarische Lern- als auch für Leistungsaufgaben ist also zu bedenken, in welchem Verhältnis mögliche Ziele in Bezug auf den gewählten Text zueinander stehen sollen, damit 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, als komplexe Kompetenz gefördert und überprüft werden kann. In den österreichischen Bildungsstandards wird die Teilkompetenz »textbezogenes Interpretieren und Reflektieren« in zwei aufeinander bezogenen Kompetenzfeldern beschrieben: »eine textbezogene Interpretation entwickeln« und »den Inhalt des Textes reflektieren«.² Es bleibt dabei offen, wie diese beiden Teilaufgaben sich zueinander verhalten: Interpretieren schließt ein Nachdenken über die Inhalte (Thema, Figuren, Handlung, Konflikt usw.) ein, besteht aber nicht nur darin, sondern verdient seinen Namen erst dann, wenn die literarische Form solcher Inhalte mitbedacht wird. Andererseits kann die inhaltliche Reflexion auch auf etwas anderes als Interpretieren hinauslaufen, beispielsweise auf aktuelle Probleme der Lebenswelt Lernender. Insofern handelt es sich um getrennte, aber teilweise überlappende Kompetenzfelder.

Interpretieren als Aufgabenstellung hat im Curriculum des Deutschunterrichts nicht auf allen Schulstufen die gleiche Bedeutung. Während sich in der Sekundarstufe 1 gleichsam implizite Interpretationsaufgaben, die in der Regel von thema-

2 Vgl. z. B. »Kompetenzbereiche und Kompetenzstufen in Deutsch 8. Schulstufe. Kompetenzstufenbeschreibungen für die Überprüfung der Bildungsstandards auf der Sekundarstufe 1« (BIFIE o. J.).

tischen Aspekten der behandelten Texte ausgehen, mehr oder weniger organisch in die Unterrichtsplanung einbringen lassen (in Zusammenhang mit einer Klassenlektüre, einer Einheit über ein Genre der Lyrik oder Kurzprosa des 20. Jahrhunderts und der Gegenwart), braucht dieser Aufgabentyp für die Sekundarstufe 2 mehr Explizitheit und ein schärferes Profil. Im Rahmen der Zentralmatura muss

einer von sechs Schreibaufträgen als Beilage einen literarischen Text enthalten und literarische Kompetenzen überprüfen (Textinterpretation). Ein literarischer Kanon ist im Rahmen der SRDP Deutsch nicht vorgesehen, woraus folgt, dass auch für die literarischen Aufgabenstellungen in den Modellschularbeiten dieser Publikation keine werkspezifischen Kenntnisse vorausgesetzt werden.³

Diese Vorgaben machen den didaktischen Spagat deutlich, der für die Überprüfung einer so komplexen und voraussetzungsreichen Kompetenz notwendig ist. Einerseits muss das Aufgabenformat standardisiert sein; neben Typen sprachlichen Handelns, die auf Anforderungsniveau III liegen (*deuten, bewerten, begründen, erläutern*), sind auch einige von Stufe II einschlägig (*erschließen, analysieren, einordnen, vergleichen, erklären*).⁴ Andererseits verlangt die Sache selber aber nach der Möglichkeit, subjektive Anteile des Verstehens und Deutens zum Ausdruck zu bringen. Und Operatoren wie *entwerfen* und *gestalten*, die im Rahmen produktionsorientierter Aufgaben (Schreiben, Inszenieren) ebenfalls »interpretatorische Handlungen« (Zabka 2005, S. 88) nötig oder zumindest möglich machen, kommen in den vorgesehenen Maturaaufgaben ebenso wenig zum Zug wie die Fähigkeit, an einem literarischen Deutungsgespräch aktiv teilzunehmen.

Es ist hier weder möglich noch nötig, zur Illustration eine materialgestützte Aufgabe zu präsentieren. Da die schriftliche Zentralmatura aber meines Erachtens in Richtung eines materialgestützten Aufgabentyps fortentwickelbar wäre, seien abschließend am eingeführten Beispiel des Sonetts *giersch* im Rahmen einer literarischen Leistungsaufgabe einige Überlegungen dazu angedeutet:⁵

- In welcher Weise und welchem Ausmaß kann und soll die *Form* des Gedichts thematisiert werden? (Da bei fehlendem literarischem Kanon die Kenntnis von Sonetten nicht unbedingt vorausgesetzt werden kann, muss die Form materialgestützt geklärt werden. Ähnlich wäre bei den relevanten Genres der Lyrik zu verfahren.)
- Wie wichtig ist die *Biografie* des Autors für das Textverstehen im vorliegenden Fall? (Braucht es auch hier ein Material?)

3 Zit nach: BMBWF: Leitfaden zur Erstellung von Schularbeiten in der Sekundarstufe 2 – AHS. Deutsch (PDF). Zuletzt überarbeitet 2017. Online: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/zentralmatura/srdp_ahs/mslf/mslf_dt_vg.html#ms, S. 5 [Zugriff: 10.09.2020]. – Auf die Darstellung und Diskussion des allgemeineren Begriffs der literarischen Kompetenz muss ich hier aus Raumgründen verzichten.

4 Vgl. hierzu Abraham/Saxalber 2012, bes. S. 39.

5 Zum Interpretieren im Rahmen einer Didaktik materialgestützten Literaturunterrichts vgl. Abraham 2021b, S. 180–243.

- Welche *Operatoren* außer dem Interpretieren sind hier einschlägig? (Analysieren, Kommentieren, Diskutieren ...?)
- Welchen Impuls, *den Inhalt des Textes* zu reflektieren (s. o.), soll die Aufgabenstellung enthalten? (»Wo ist der Unterschied zwischen Unkraut und Kraut?« / »In welchem Zusammenhang haben Sie Wörter wie *Kassiber* oder *Widerstandsnest* schon einmal gehört oder gelesen?«)
- Welche *Deutungshypothesen* sollen im Rahmen eines Erwartungshorizonts als angemessen gelten?
- Wie können die Lernenden in ihren Aufgabenlösungen schließlich auch »ästhetische Erfahrung« (s. o.) und damit die *subjektiven Anteile* ihrer Interpretation zur Sprache bringen?

6. Keine Interpretation hat das letzte Wort: Resümee

Die Interpretation gehört für viele (auch ehemalige) Schüler*innen untrennbar zum Deutschunterricht und wird eine seiner Kernaufgaben bleiben. Sie entspricht einem anthropologischen Grundbedürfnis und sollte nicht nur produkt- und leistungsorientiert gedacht werden. Wenn es literaturdidaktisch sinnvoll ist, die Kommunikation über mögliche Lesarten zum Interpretationsprozess zu rechnen, dann beginnt das Interpretieren schon mit einer ersten Verständigung über Gelesenes, und es geht weiter, so lange ein Text überhaupt das Interesse von Leser*innen findet – Jahre, Jahrzehnte, eventuell Jahrhunderte. Deutungen können einander ersetzen, ja sogar widersprechen; oft aber ergänzen sie sich auch (ein Gedicht kann gleichzeitig von der Natur und vom politischen Widerstand handeln). Zwar muss sich jede Interpretation auf den Text beziehen und an ihm bewähren, aber keine wird für sich beanspruchen können, die letztgültige zu sein. Wäre es anders, so könnte das Reden über ihn aufhören. Das letzte Wort aber wäre der Tod des literarischen Textes; nur wer ihn interpretiert, hält ihn am Leben.

Literatur

- BENDER, HANS (Hg., 1978): *In diesem Lande leben wir. Deutsche Gedichte der Gegenwart*. München: Hanser. [Taschenbuchausgabe 1980, Frankfurt/M.: Fischer.]
- EICH, GÜNTER (1972): *Die Stunde des Huflattichs*. In: Ders.: *In anderen Sprachen. Vier Hörspiele*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 53–114.
- HOLE, STIAN (2016): *Morkels Alphabet*. Aus dem Norwegischen von Ina Kronenberger. München: Hanser. [Morkels Alphabet. Oslo 2015.]
- RICARD-MAËLS, SYLVAIN (2012): *In der Strafkolonie nach Franz Kafka*. München: Kneesebeck.
- WAGNER, JAN (2014): giersch. In: Ders.: *Regentonnenvariationen*. München: Hanser, S. 7.
- ABRAHAM, ULF (2017): Sich mit literarischen Texten auseinandersetzen. Szenische Interpretation. In: Baurmann, Jürgen; Kammler, Clemens; Müller, Astrid (Hg.): *Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 189–192.
- DERS. (2020a): Verdichtung und Bedeutungs Offenheit. Das didaktische Potenzial von Kurzfilmen. In: *Der Deutschunterricht* 62, H. 3, S. 10–19.

- DERS. (2020b): *In der Strafkolonie*. Reclam Literaturunterricht. Sachanalysen. Stundenverläufe. Arbeitsblätter. Ditzingen: Reclam.
- DERS. (2021a): Text-Bild-Symbiosen als komplexe Verstehensherausforderungen. In: *Der Deutschunterricht* 63, H. 2 [in Vorbereitung].
- DERS. (2021b): Zum Interpretieren im Rahmen einer Didaktik materialgestützten Literaturunterrichts. In: Abraham, Ulf.: *Literarisches Wissen materialgestützt erarbeiten. Wissensbasiertes Verstehen und Gestalten von Literatur im Deutschunterricht der Sekundarstufen*. Hannover: Klett|Kallmeyer, S. 180–243.
- ABRAHAM, ULF; BRENDL-PERPIN, INA (2017): Einführung. Kulturen des Inszenierens. In: Dies. (Hg.): *Kulturen des Inszenierens in Deutschdidaktik und Deutschunterricht*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 7–22.
- ABRAHAM, ULF; SAXALBER, ANNEMARIE (2012): Typen sprachlichen Handelns (»Operatoren«) in der neuen SRPD. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, Jg. 36, H. 1, S. 36–40.
- BIFIE (o. J.): Kompetenzbereiche und Kompetenzstufen in Deutsch 8. Schulstufe. Kompetenzstufenbeschreibungen für die Überprüfung der Bildungsstandards auf der Sekundarstufe 1. Salzburg: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens. Online: https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/Konstruktbeschreibung_D8_170302.pdf, S. 10 [Zugriff: 10.9.2020].
- EHLERS, SWANTJE (2017): *Der Roman im Deutschen Unterricht*. Paderborn: Schöningh.
- KAMMLER, CLEMENS (2012): Interpretationskompetenz und ihre Überprüfung. Anmerkungen zu einem Grundproblem der Literaturdidaktik. In: Frickel, Daniela; Kammler, Clemens; Rupp, Gerhard (Hg.): *Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie*. Freiburg/Br.: Fillibach, S. 235–252.
- KÖHNEN, RALF (2001): Interpretation. In: Heckt, Dietlinde H.; Neumann, Karl (Hg.): *Deutschunterricht von A bis Z*. Braunschweig: Westermann, S.127 f.
- KRÄMER, FELIX (2006): *SpielFilmSpiel. Szenisches Interpretieren von Film im Rahmen von Literaturdidaktik und Medienerziehung*. München: kopaed.
- NUSSBAUMER, MARKUS (1991): *Was Texte sind und wie sie sein sollen. Ansätze zu einer sprachwissenschaftlichen Begründung eines Kriterienrasters zur Beurteilung von schriftlichen Schülertexten*. Tübingen: Niemeyer.
- PIEPER, IRENE; ROHOWSKI, GABRIELE (2016): »Poesie ist einer der Kanäle, durch die etwas Neues in die Welt tritt.« – Zugänge zu Jan Wagners »Regentonnenvariationen« und Ulrike Draesners »subsong« eröffnen. In: Pieper, Irene; Stark, Tobias (Hg.): *Neue Formen des Poetischen. Didaktische Potenziale von Gegenwartsliteratur*. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 195–220.
- PITZ-KLAUSER, PASCAL (2019): *Analysieren, Interpretieren, Argumentieren. Grundlagen der Textarbeit fürs Studium*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- SCHAU, ALBRECHT (1996): *Szenisches Interpretieren. Ein literaturdidaktisches Handbuch*. Stuttgart: Klett.
- SCHELLER, INGO (2019): *Szenische Interpretation*. Hannover: Klett|Kallmeyer.
- SPINNER, KASPAR H. (2006): Literarisches Lernen. In: *Praxis Deutsch*, Nr. 200, S. 6–16.
- DERS. (2017): Interpretation (literarischer Texte). In: Baurmann, Jürgen; Kammler, Clemens; Müller, Astrid (Hg.): *Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 193–196.
- STARK, TOBIAS (2016): Zur Verwendung von Kontextwissen beim Interpretieren. In: Möbius, Thomas; Steinmetz, Michael (Hg.): *Wissen und literarisches Lernen. Grundlegende theoretische und didaktische Aspekte*. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 87–94.
- WOLF, WERNER (2019): Das Feld der Intermedialität im Überblick. In: Maiwald, Klaus (Hg.): *Intermedialität. Formen – Diskurse – Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 23–48.
- ZABKA, THOMAS (2005): *Pragmatik der Literaturinterpretation*. Tübingen: Niemeyer.
- DERS. (2020): Gespräche über Literatur. In: *Praxis Deutsch*, Nr. 280, S. 4–11.

Thomas Zabka

Interpretieren als Handeln

– literaturdidaktische Reflexionen

Interpretieren wird als ein sprachliches Handeln dargestellt, das im Umgang mit Literatur unterschiedliche Funktionen haben kann. Primär ist seine Funktion, einen Text überhaupt erst verständlich, besser verständlich, angemessener oder auf andere Weise verständlich zu machen. Darüber hinaus dient das Interpretieren häufig der ästhetischen Performance, der Wertung oder der Nutzung eines Textes für die Gewinnung von Erkenntnissen über die reale Welt. Der Artikel beschreibt weiterhin die Komponenten der sprachlichen Handlung »Interpretieren« und leitet daraus einige Schlussfolgerungen für die Textsorte »Interpretation« ab, die in Schule und Wissenschaft eine Form des argumentierenden Schreibens ist. Zuletzt werden die Komponenten des Interpretierens unter der Perspektive der didaktischen Elementarisierung und Vermittlung betrachtet.

1. Erotik und Hermeneutik

Susan Sontags prominenter Essay *Against Interpretation* endet mit der viel zitierten Forderung: »In place of a hermeneutics we need an erotics of art« (Sontag 1966, S. 10). Indes brauchen wir bei der Aneignung und Vermittlung von Literatur beides: Genuss und Verstehen. Wir brauchen eine Kultur der sinnlichen Wahrnehmung von sprachlicher Gestaltung, der emotionalen Verstrickung in dargestellte Welten und des Staunens über kühne Konstruktionen von Sätzen und Texten. Und wir brauchen eine Kultur des Nachdenkens und der Verständigung über Sinn und Bedeutung. Das Bedürfnis, sprachlich Geformtes genau zu verstehen, gehört zu

THOMAS ZABKA ist Professor für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Hamburg. Schwerpunkte: Textverstehen und Interpretation, Ästhetische Bildung, Aufgabenforschung und Aufgabenentwicklung, deutschdidaktische Professionsforschung.
E-Mail: thomas.zabka@uni-hamburg.de

den elementaren Bedürfnissen der Rezeption und Kommunikation. Dieses Bedürfnis lässt sich nicht außer Kraft setzen oder überspringen. Allerdings sollte der Literaturunterricht, auch an der Hochschule, nicht vorschnell und einseitig die ästhetische Gestaltung unter der Perspektive des Sinns betrachten, ohne zuvor den Rezipient/inn/en die ästhetische Wahrnehmung des Gegenstands zu ermöglichen und zu eröffnen. Auch müssen ästhetische Wahrnehmung und erstes Verstehen im Unterricht nicht zwingend zur Interpretation hin überschritten werden. Dies sollte besser unterbleiben, wenn in der individuellen oder gemeinsamen Textrezeption in der Lerngruppe nicht das Bedürfnis entsteht oder geweckt wird, das Verstehen durch Interpretation zu vertiefen. Nur auf Situationen, in denen ein solches Bedürfnis vorhanden ist, beziehen sich die weiteren Überlegungen.

2. Verstehen und Interpretieren

Die Kognitionspsychologie fasst das Verstehen als einen Prozess der Kohärenzbildung auf, bei dem das »bottom up« Wahrgenommene in bestehende Wissensbestände und -strukturen »top down« eingebunden wird, sodass die Bestandteile des Wahrgenommenen auf der Grundlage des Vorwissens semantisch zueinander passen (van Dijk/Kintsch 1983, S. 21–60). Neues Wissen beim Lesen entsteht, indem unser Vorwissen nach der Maßgabe des Textes ausgewählt und umstrukturiert wird. Beim Missverstehen ordnet man das Wahrgenommene in ein Vorwissen ein, um das es nicht geht, oder man konstruiert Zusammenhänge, die von der Autorin/dem Autor weder gemeint sind noch unbewusst-symptomatisch zum Ausdruck kommen. Textinterpretation zielt dann darauf, Weltwissen über das Gemeinte und Sprachwissen über die Beschaffenheit des Textes zu erweitern, bis das Verstandene dem Gemeinten entspricht – oder dem, was in einem Text unbewusst zum Ausdruck kommt. Interpretieren ist dabei ein Verständlich-Machen, das von einem ersten unzureichenden Verstehen zu einem zweiten, angemessenen Verstehen führt (vgl. Biere 1989, S. 21).

So kann man das Interpretieren zumindest immer dann definieren, wenn es sich auf Texte bezieht, die einen bestimmten intendierten Sinn haben. Komplizierter ist die Definition in Bezug auf Texte, deren Sinn durch die ästhetische Gestaltung uneindeutig wird oder die von Leser/inne/n in unterschiedlichen Kulturen und Epochen auf unterschiedliche Weise verstanden werden – unter normalen Rezeptionsbedingungen, die für Autor/inn/en erwartbar sind. Einen literarischen Text verständlich zu machen, kann hierbei bedeuten, sich selbst und anderen darzulegen, dass das eigene aktualisierende Verstehen angemessen ist, auch wenn es nicht der (sprachlichen und realen) Welt entspricht, in der der Text entstand. Literatur verständlich zu machen, kann aber auch bedeuten, das Unverständlich-Bleiben eines hermetischen Textes zu erklären und den ausbleibenden Effekt semantischer Kohärenz auf Gründe in der Sache, nicht auf Defizite im Verstehen zurückzuführen.

Ausgangspunkt der literarischen Interpretation ist dennoch stets das versuchte pragmatische Verstehen: Menschen gehen normalerweise stillschweigend davon

aus, dass ein bestimmter Textsinn gemeint ist, auch wenn sie bereits wissen, dass es sich anders verhalten kann. Nur unter dieser Voraussetzung können Probleme und Differenzen des Verstehens die immer wieder befremdende Erfahrung eröffnen, dass es *den* eindeutig gemeinten Sinn eines bestimmten literarischen Textes vermutlich nicht gibt. Eine Aufgabe des Unterrichts besteht darin, das Entdecken von Uneindeutigkeit und Deutungsoffenheit immer wieder als eine besondere Erfahrung zu inszenieren, bei der das Bedürfnis der Rezipient/inn/en nach einem richtigen Verstehen des Gemeinten auf eine nicht-frustrierende Weise enttäuscht wird: Ein Reichtum an künstlerischer Darstellung, Ausdruck und Gestaltung muss erfahrbar werden, der die fehlende Eindeutigkeit des Verstehens aufwiegt.

3. Funktionen des Interpretierens

Der Auftrag »Interpretieren Sie diesen Text!« ist schlecht motiviert, wenn die Aufgeforderten nicht wissen, welche Funktion diese Leistung für ihr Verstehen haben könnte. Die Aufgabe wird dann ohne jedes Bedürfnis nach Klärung oder Sinnzuwachs ausgeführt als eine bloße Anwendung von Interpretationsmustern. Den entstehenden Gesprächsbeiträgen oder Texten ist die Funktionslosigkeit meist auch anzumerken: Sie sind uninteressant zu lesen, weil sie uninteressiert verfasst wurden.

In Fällen wie den folgenden hingegen ist das Interpretieren funktional motiviert (zu den Ausführungen dieses Abschnitts vgl. Zabka 2005, S. 72–96):

- a) Jemand versteht einen Text in entscheidenden Punkten nicht und will ihn sich *überhaupt erst* verständlich machen.
- b) Jemand stellt fest, dass sein/ihr Verstehen ungenau ist oder nicht den gesamten Zusammenhang erfasst, und will sich den Text *genauer* verständlich machen.
- c) Jemand stellt fest, dass sein/ihr Textverstehen ausschließlich oder vor allem auf dem Wissen über die eigene Welt basiert, nicht aber auf einem Wissen über die Welt, in der der Text entstand, und will sich den Text *angemessener* verständlich machen.
- d) Jemand ist der Meinung, dass andere den Text wenig, ungenau oder auf unangemessene Weise verstehen, und will den Text *anderen* verständlich machen.
- e) Jemand stellt fest, dass neben dem eigenen Verstehen andere, ebenso plausible Möglichkeiten des Verstehens existieren, und will den Text sich oder anderen *auf andere Weise* verständlich machen.

Diese Funktionen des Verständlich-Machens von literarischen Texten sind häufig in umfassendere Zwecke des Umgangs mit Literatur, Filmen und Kunst überhaupt eingebunden: Zwar dient das Interpretieren immer dem Verstehen, doch kann das Verstehen seinerseits folgende Funktionen haben, denen folglich auch das Interpretieren mittelbar dient.

- I. *Ästhetisch-performative Funktion*: Für den Vortrag, die Aufführung, die Bilderzeugung, Verfilmung oder Vertonung eines literarischen Textes ist es nützlich, über den Textsinn nachzudenken und begründete Entscheidungen über die

Bedeutung bestimmter Stellen und Zusammenhänge oder über den Textsinn zu treffen.

- II. *Wertungsfunktion*: Literaturkritik operiert fast immer mit zugrunde liegenden Interpretationen. Dies zeigt sich etwa in spektakulären, öffentlich diskutierten Fällen, wenn einem Roman Antisemitismus, Rassismus, Sexismus oder die Verletzung der Persönlichkeitsrechte einer realen Person unterstellt wird. Die Debatten beziehen sich dann häufig nicht so sehr auf das Werturteil selbst als vielmehr darauf, ob die behauptete sachliche Grundlage überhaupt existiert: Ist die Darstellung einer bestimmten Romanfigur tatsächlich rassistisch bzw. sexistisch? Oder werden diese Bedeutungen den fraglichen Textstellen zu Unrecht zugeschrieben? Oder passt diese Lesart zwar zu isolierten Einzelstellen, nicht jedoch zur Textkomposition und Perspektivgestaltung, sodass der Text zum Beispiel den Rassismus nicht als Sinnaussage hat, sondern ihn durch genaue Darstellung kritisierbar macht? Werturteile lassen sich ohne Prüfung ihrer impliziten Interpretationen weder begründen noch kritisieren.
- III. *Funktion der Welterschließung*: Sowohl im Unterricht als auch in der alltäglichen Konversation über Literatur und fiktionale Filme ist es gang und gäbe, auch über existenzielle, gesellschaftliche, ethische oder metaphysische Fragen zu diskutieren, die die reale Welt betreffen. Umberto Eco unterscheidet zwischen »Interpretieren« und »Gebrauchen« von Literatur (Eco 1987, S. 72 ff.), um Letzteres als unwissenschaftlich zu kennzeichnen. Dem gesellschaftlichen Diskurs über Kunst und damit auch dem Literaturunterricht wäre es jedoch nicht angemessen, den Gebrauch mit einem Verdikt zu belegen und die Interpretation von dieser indirekten Funktion zu entkoppeln. Erfüllen kann Interpretation die Funktion der Welterschließung aber nur, wenn der interpretierte Gegenstand nicht bloß beliebiger Anlass für wirklichkeitsbezogenes Nachdenken ist, sondern wenn der gewonnene Textsinn etwas Neues zum Nachdenken über die Wirklichkeit beiträgt.

In allen drei Bereichen kann sich die Zweck-Mittel-Relation zwischen der Interpretation und den anderen Handlungen umkehren: (I) Das Interpretieren hat nicht nur eine dienende Funktion für Gestaltungsentscheidungen ästhetischer Performance, vielmehr können umgekehrt Übungen zum Vortrag oder zur szenischen Gestaltung eine hinführende Funktion für die Interpretation haben. (II) Die Interpretation dient nicht nur der argumentativen Prüfung von Wertungen, sondern umgekehrt können Wertungen der Erschließung unterschiedlicher Interpretationsmöglichkeiten heuristisch dienen, insbesondere dann, wenn konträre Wertungen des Dargestellten zutage treten (vgl. Stark 2010). (III) Der interpretierte Sinn eines Textes kann nicht nur etwas Neues zur Welterschließung beitragen, vielmehr kann das Nachdenken über die reale Welt eine heuristische Funktion für die Interpretation haben, wenn es einen passenden Kontext erschließt und Teil einer hermeneutischen »Entdeckungsprozedur« wird (Kurz 2018, S. 258). Der Unterricht kann sich die Funktionsumkehr jeweils zunutze machen, also wechselseitig Performance, Wertung oder Welterschließung für die Interpretation nutzen und umgekehrt.

4. Komponenten des Interpretierens

Da Texte Bedeutungen nicht per se enthalten, sondern durch ihre Zeichen die Zuschreibung von Bedeutungen provozieren, weist jedes Verstehen und damit auch jede Interpretation ihrem Gegenstand externe Wissensgehalte zu, verbunden mit der Unterstellung, dass der Gegenstand diese Wissensgehalte als Bedeutungen *hat* und dass seine Zeichen diese Bedeutungen *anzeigen*. Folgende Komponenten spielen bei den Operationen der Bedeutungszuweisung eine Rolle (vgl. Zabka 2005, S. 125–139):

- *Kontext*: Indem man bestimmte Wissensgehalte einem Text als dessen Bedeutungen zuweist, behandelt man sie als einen Kontext, in den man den Text stellt. Lese ich beispielsweise Conrad Ferdinand Meyers Gedicht *Der Römische Brunnen* (1996, Bd. 2, S. 88) als Ausdruck eines idealen republikanischen Gesellschaftsmodells des 19. Jahrhunderts, so bildet dieses Modell den *Kontext*, in den ich das Gedicht stelle und innerhalb dessen ich es verstehe.

Der Römische Brunnen [1882]

Aufsteigt der Strahl, und fallend gießt
 Er voll der Marmorschale Rund,
 Die, sich verschleiern, überfließt
 In einer zweiten Schale Grund;
 Die zweite gibt, sie wird zu reich,
 Der dritten wallend ihre Flut,
 Und jede nimmt und gibt zugleich
 Und strömt und ruht.

- *Modus*: Niemand würde wohl behaupten, dass Meyers Verse, die sich ausdrücklich auf einen Brunnen beziehen, das Gesellschaftsmodell *wörtlich* darstellen. Somit schreibe ich dem Gedicht einen anderen *Modus des Bedeuten*s zu, nämlich dass er im *übertragenen* Sinn auf Gesellschaftliches verweist. Diesen Modus kann ich in Nuancen ausdifferenzieren: Einen *symbolischen* Bedeutungsmodus weise ich dem Gedicht zu, wenn ich davon ausgehe, dass es auch oder möglicherweise primär den Brunnen selbst darstellt, aber meine, dass es *darüber hinaus* auf ein Gesellschaftsmodell anspielt. Einen *allegorischen* Bedeutungsmodus weise ich dem Gedicht hingegen zu, wenn ich davon ausgehe, dass *eigentlich* gar nicht der Brunnen selbst gemeint ist, sondern ausschließlich oder in erster Linie ein Bild der Gesellschaft. Literarischen Texten schreibt man also einen Modus der *Eindeutigkeit*, *Zweideutigkeit* oder *Vieldeutigkeit* zu – Letzteres, wenn man meint, dass neben dem wörtlich gemeinten Brunnen nicht nur ein Gesellschaftsmodell, sondern vielleicht auch die ideale seelische Balance eines Menschen oder eine Vorstellung kosmischer Harmonie gemeint ist. Andere Bedeutungsmodi lassen sich ebenfalls mit rhetorischen Sinnfiguren bezeichnen: Man kann beispielsweise behaupten, dass ein Text durch *Ironie*, durch *Untertreibung* oder durch *Übertreibung* indirekt auf das Gemeinte verweist. Auch Kategorien der Erzähl- und Dramenanalyse sind für die Zuschreibung eines Bedeutungsmodus' relevant: Die dargestellten Gedanken oder Äußerun-

gen einer Figur oder des Erzählers müssen nicht zugleich die Aussage des Textes sein, sondern können textintern relativiert oder sogar negiert werden, sodass sie nur *anteilig*, *indirekt* oder *ex negativo* auf den Textsinn verweisen.

- *Code*: Auf einer elementaren Ebene unterstellt jede Interpretation dem Text einen sprachlichen *Code*, innerhalb dessen die verwendeten Wörter und Wortverbindungen überhaupt verstanden werden können. Mit hoher Wahrscheinlichkeit wurde das Wortpaar »geben und nehmen« bereits zu Conrad Ferdinand Meyers Zeit konventionell verwendet für globale gesellschaftliche Wechselbeziehungen, sodass unsere Beispiel-Interpretation kaum in Konflikt mit dem historischen Lexikon geraten dürfte. In anderen Interpretationen kann dies durchaus der Fall sein, sodass man in solchen Fällen den Autor/inn/en entweder eine in ihrer Zeit kühne Wortverwendung unterstellen oder aber literaturtheoretisch bzw. hermeneutisch ganz anders argumentieren muss, nämlich dahingehend, dass Rezipient/inn/en literarischer Texte immer die Freiheit haben, die Texte über die Zeiten hinweg im Code ihrer eigenen Zeit zu verstehen. Diese Position genügt den meisten literaturwissenschaftlichen Ansprüchen nicht, vermag aber sehr wohl eine Konvention alltäglicher Kunstrezeption zu beschreiben. Und diese muss der Unterricht zu seiner Sache machen, weil er vor allem zur Teilhabe am literarischen Leben erziehen und in geringerem Maße zur Literaturwissenschaft hinführen soll.
- *Subjekt*: Schließlich kann man – was für den schulischen Unterricht sehr elaboriert ist – mit Bezug auf Literaturtheorie darüber nachdenken, in welcher Instanz des Bedeutens man seine Zuschreibung eigentlich verbürgt sieht. Gehe ich davon aus, dass der *empirische Autor* Conrad Ferdinand Meyer bei der lyrischen Darstellung des Brunnens an eine ideale Gesellschaft gedacht hat? Oder meine ich, dass er daran nicht unbedingt gedacht haben muss, dass aber die historischen Gesellschaftsideen seiner Zeit so stark waren, dass er durch *soziale Energien* (Greenblatt 1993, S. 9), die dann das eigentliche Subjekt der Bedeutung sind, dazu gebracht wurde, das Gedicht so zu gestalten, dass eine entsprechende Deutung plausibel ist? Oder meine ich, dass es auf die historische Instanz nicht primär ankommt und dass die Leser-Intention die Subjekt-Instanz sein darf, in welcher der zugeschriebene Sinn verbürgt ist?

5. Zwischenbilanz: Interpretieren als sprachliches Handeln

Diese Komponenten des Interpretierens bilden seinen Aussagegehalt, seinen propositionalen Kern. Er erscheint immer in einem pragmatischen Mantel: Mit jeder Interpretation richtet sich jemand an bestimmte oder unbekannte Adressat/inn/en. Dies geschieht stets aus bestimmten Gründen und mit bestimmten Zielen – es hat also bestimmte Funktionen. Und stets erfolgt eine Interpretation mündlich oder schriftlich, in künstlerischer oder diskursiver Sprache, in einer bestimmten Äußerungs- oder Textform – kurz: in einem sprachlichen Medium.

In der folgenden Tabelle enthalten die ersten vier Zeilen den pragmatischen Mantel, die letzten vier Zeilen den propositionalen Kern (vgl. Zabka 2015, S. 313 f.).

Die rechte Spalte nimmt noch einmal die Interpretation des Meyer-Gedichts als Beispiel; die Formulierungen bilden von oben nach unten einen einzigen Hauptsatz.

<i>Interpret/in</i>	Der Verfasser dieses Artikels interpretiert
<i>Adressat/inn/en</i>	gegenüber den Leser/inne/n der Zeitschrift <i>ide. informationen zur deutschdidaktik</i>
<i>Funktion</i>	zwecks Veranschaulichung des von ihm dargestellten pragmatischen Interpretationsbegriffs
<i>Sprache</i>	im schriftlichen Stil eines wissenschaftlichen Grundlagenartikels
<i>Gegenstand</i>	das Bild der ineinander überfließenden Schalen in C. F. Meyers Gedicht <i>Der Römische Brunnen</i>
<i>Modus</i>	als symbolische Darstellung
<i>Bedeutung</i>	eines idealen Gesellschaftmodells
<i>Kontext</i>	auf der Grundlage sozialphilosophischen Wissens.

6. Interpretieren als Textform

Das Interpretieren wird zum Argumentieren, wenn eine Interpretation die zugeschriebenen Bedeutungen und den Bedeutungsmodus nicht bloß behauptet oder ästhetisch zum Ausdruck bringt, sondern Erklärungen gibt, um den Gegenstand nicht nur durch Anschauung oder Suggestion, sondern in Form einer argumentativen »Rechtfertigungsprozedur« (Kurz 2018, S. 258) verständlich zu machen. Die schulische Textsorte »Interpretation« ist im Kern eine argumentierende, die ihre Adressat/inn/en von der Angemessenheit des unterstellten Sinns überzeugen will. Dazu bringt sie die oben in den vier letzten Tabellenzeilen genannten Komponenten des propositionalen Kerns in einen Begründungszusammenhang: Die Behauptung, dass der jeweilige Text bestimmte Einzelbedeutungen, einen zusammenhängenden Sinn und bestimmte Modi des Bedeuten hat, stützt sie auf zwei Komponenten: auf die Beschaffenheit des Gegenstands und auf das herangezogene Kontextwissen. Beide Komponenten müssen zu den behaupteten Textbedeutungen und zueinander »passen« (vgl. Abel 1993, S. 195). Eine argumentierende Interpretation muss textanalytisch aufzeigen, dass der Sinn zum gesamten Text passt, dass ihm also nicht bestimmte Stellen widersprechen und dass die rhetorischen Mittel, die Erzählweise oder der Stil des Textes tatsächlich dem behaupteten Modus entsprechen. Behauptet also jemand, ein Text sei ironisch, symbolisch oder multiperspektivisch zu verstehen, so muss er dies an der konkreten literarischen Technik aufzeigen. Und die Argumentation muss belegen, dass das herangezogene Kontextwissen zu dem gesamten Text passt und – wenn die Interpretation den Anspruch historischer Angemessenheit erhebt – auch zu jener Welt, in der der Text verfasst wurde.

7. Interpretieren lernen

Die Komplexität interpretativer Argumentation kann hier nur angerissen werden. Wichtig in didaktischem Zusammenhang ist vor allem der Hinweis auf die im Curriculum erforderliche Elementarisierung dieser komplexen Leistung. Dabei meint »Elementarisierung« sowohl die Unterscheidung von Bestandteilen als auch deren Zurückführung auf einen essenziellen Kernbestand (vgl. Klafki 1959). In jeder Komponente des pragmatischen Modells gibt es einfache Formen, die im Unterricht der jüngeren Jahrgänge ihren Ort haben, noch bevor das Interpretieren als Textsorte etabliert wird.

- *Zugeschriebene Bedeutung:* Im Gespräch darüber, wie sie bestimmte Textstellen, das Thema oder eine zentrale Textaussage verstanden haben, können Schüler/innen schon früh feststellen, dass in der Lerngruppe dasselbe unterschiedlich verstanden wird und dass man sein eigenes Verstehen begründen muss, damit die anderen es nachvollziehen können. Differenzen entstehen häufig dann, wenn Rezipient/inn/en bestimmte Eigenschaften, Handlungen und Äußerungen literarischer Figuren unterschiedlich werten. Insbesondere moralische Wertungen bergen Interpretationspotential. Textbezogene Gespräche, in denen sich Differenzen der Wertung und des Verstehens herauschälen und in denen entsprechende Positionen bezogen werden, sind für die Motivation und das Gelingen argumentativen Interpretierens essenziell. Dies gilt für Bildungsprozesse von der Grundschule bis zum literaturwissenschaftlichen Studium und darüber hinaus im literarischen Leben und in der Wissenschaft. Schlecht motiviert und mühsam ist das Interpretieren immer, wenn Personen eine Interpretationsthese einsam aus ihrem individuellen Verständnis gewinnen sollen.
- *Adressat/inn/en:* Weil Interpretieren ein Verständlich-Machen ist, sollten Interpretationen im Unterricht primär an Personen adressiert werden, die noch dabei sind, sich den Gegenstand verständlich zu machen, also in der Regel an andere Schüler/innen und gerade nicht an die Lehrperson. Da diese jedoch den Verständigungsprozess moderiert oder lenkt und den Schüler/inne/n als Expertin oder Experte fürs Textverstehen gilt, ist sie stets Mit-Adressatin von Schüler/innen/interpretationen. Diese sekundäre Adressierung jeder schulischen Interpretation an die Lehrperson kann sich verselbständigen, sodass in den Vordergrund das Interpretationsziel tritt, die leistungsbewertende Autoritätsperson von der Qualität einer Interpretation zu überzeugen, wogegen das primäre Ziel der Interpretation, sich gemeinsam mit Mitschüler/inne/n einen Text verständlich zu machen, verblasst. In solchen Situationen, die sich oftmals gar nicht vermeiden lassen, sollten Lehrerinnen und Lehrer zumindest deutlich machen, dass nicht sie als Individuen es sind, die über die Qualität einer Interpretation befinden, sondern dass sie stellvertretend für eine anonyme, von der Triftigkeit einer Interpretation zu überzeugende Gemeinschaft stehen. In diesem Sinne kann man »einsam« zu entwickelnde Interpretationen – etwa in Klassenarbeiten – in fiktive diskursive Situationen einbinden. Beispielsweise

können Schüler/innen in einem (vorgestellten oder inszenierten) Online-Forum über den Sinn eines Textes schreiben und dabei das Ziel verfolgen, eine anonyme Community zu überzeugen.

- *Funktion:* Die oben aufgeführten direkten Funktionen des Verständlich-Machens (a bis e) und die umfassenderen indirekten Funktionen der Performance, Wertung und Welterschließung (I bis III) sind auch die elementaren Funktionen, die das Interpretieren im Unterricht haben kann. Welche der Funktionen in der geplanten Begegnung einer bestimmten Lerngruppe mit einem bestimmten Text virulent werden kann – dies zu prognostizieren ist Aufgabe der didaktischen Analyse bei der Unterrichtsvorbereitung (vgl. Zabka 2012). Wenig Anlass zur Interpretation besteht in Situationen, in denen das Einvernehmen über einen leicht verständlichen Text nicht durch provokante Thesen erschüttert wird.
- *Sprache:* Einfache Formen der Artikulation und Expression des Verstehens ergeben sich in der Alltagssprachlichen Kommunikation über Rezeptionserfahrungen und bei performativen Übungen des sinnbezogenen Lesens oder des szenischen (körperlichen, gestischen, mimischen) Ausdrucks. Sobald Artikulation und Expression des Verstehens in konstative Sätze überführt werden (»Ich verstehe es so, dass ...«), werden sprachliche Prozeduren der Argumentation angebahnt, denn jede Feststellung gewinnt den Status einer Behauptung, sobald jemand ein abweichendes Verstehen artikuliert. Die Formulierung einer Verstehensäußerung als Behauptung ermöglicht im nächsten Schritt eine Begründung. Dies ist der Moment, in dem schriftliche Formulierungen unterstützend wirken und der Übergang von der mündlichen zur schriftlichen Interpretation nützlich ist. Im Schreibgespräch über Differenzen des Textverstehens können Prozeduren des Behauptens und Begründens von Sinnzuschreibungen erworben und eingeübt werden.
- *Gegenstand:* Beim Sprechen über den Gegenstand einer Interpretation ist die Benennung von Inhalten die einfachste Form: Man bezeichnet beispielsweise das Handeln einer Figur mit Wörtern, die im Text selbst vorkommen oder die in der eigenen Alltagssprache für die Wirklichkeit verwendet werden. Auch der Satz »das Wasser im römischen Brunnen strömt sehr harmonisch« ist – obschon sprachlich elaboriert – auf dieser Stufe angesiedelt, auf der man über das Dargestellte wie über einen Alltagsgegenstand spricht oder schreibt. Elaborierter wird das Interpretieren durch die Verbindung solcher konkreten Benennungen mit einem Begriff, der die interpretierte Kategorie angibt, etwa: »Absicht«, »Verhalten« oder »Reaktion« einer Figur oder »Bewegung« eines Gegenstands (wie in unserem Beispiel des Wassers). Wollen Interpret/inn/en solche Aussagen mit Bezug auf den Text begründen, müssen sie über das Dargestellte hinausgehen und Kategorien der Darstellungsweise bemühen, d.h. Ausdrücke wie »Wortwahl«, »Aufbau« oder »Kontrast« verwenden, mit denen man Gestaltung metasprachlich bezeichnet. Besonders elaboriert ist das Argumentieren mit komplexen literarischen Darstellungstechniken wie zum Beispiel der Erzählperspektive, der Informationsvergabe, der Zeitgestaltung oder der lyrischen Klanggestaltung.

- *Modus*: Dass ein Text nicht unbedingt nur wörtlich das Dargestellte bedeutet, kann nur entdecken, wer solche Formen zumindest ansatzweise in der Medienrezeption oder in pragmatischen Zusammenhängen bereits kennengelernt hat. Kaspar Spinner hat wiederholt die Ontogenese des Verstehens untersucht und etwa am Beispiel des Märchen-Verstehens im Grundschulalter darauf hingewiesen, dass ein Sprechen über symbolische Bedeutung zunächst erfolgt, ohne dass den Kindern die Tatsache bewusst ist, dass sie Sinn von einem Weltbereich auf einen anderen übertragen (Spinner 2006, S. 11). Durch die Fokussierung der unterschiedlichen Seiten eines sprachlichen Bildes und der möglicherweise in einer Lerngruppe vorhandenen Verstehensunterschiede kann der Prozess des Übertragens zunehmend bewusst gemacht und mit rhetorischer Terminologie verbunden werden. Entsprechend können Modi wie Übertreibung, Ironie oder perspektivische Indirektheit dadurch erkannt werden, dass ein Alltagssprachliches Reden über Möglichkeiten des Verstehens mit dem Unterstützungspotential verbunden wird, welches eine entsprechend differenzierende Terminologie hat. Ein solches Lernen ist kognitiv fruchtbarer als die abstrakte Einführung textanalytischer Fachbegriffe mit dem anschließenden Versuch, sie an Beispielen zu verdeutlichen.
- *Kontext*: Nur wer mit dem abweichenden Verstehen Anderer konfrontiert ist, kann erkennen, dass das Verstehen vom individuellen Vorwissen abhängt. Diese Erkenntnis ist wiederum die Voraussetzung für ein Nachdenken über die Frage, *welches* Vorwissen einem Text angemessen ist und welches nicht. Keineswegs selbstverständlich ist in diesem Zusammenhang die Erkenntnis, dass das Wissen über die Welt, in der der Text entstand oder auf die er sich ursprünglich bezog, von jenem Wissen unterschieden ist, das die Rezipient/inn/en über ihre eigene Welt haben. Anspruchsvoller noch ist die Erkenntnis, dass es im Bereich des literarischen Verstehens meist mehrere passende Kontexte gibt, die sich gleichermaßen für die Interpretation eignen, obwohl sie sich thematisch voneinander unterscheiden – etwa wenn man einen Text sowohl politisch als auch metaphysisch als auch biografisch lesen kann (zur Didaktik der Mehrfach-Kontextualisierung vgl. Stark 2012). Beim alltäglichen pragmatischen Verstehen bilden solche Situationen die Ausnahme, denn meist ist die Welt derer, die etwas äußern, ähnlich beschaffen wie die Welt derer, die ihnen zuhören. Fehlendes Kontextwissen kann daher leicht ergänzt werden. Und meist haben Äußerungen im Alltag einen intendierten thematischen Fokus; eine Äußerung in ein anderes als das gemeinte Thema einzuordnen, ist dort überwiegend eine Form des Missverstehens. Gelegentlich kann man auch alltägliche Äußerungen »gegen den Strich« rezipieren und beispielsweise darauf achten, was jemand (ungewollt) über seine eigenen Erfahrungen und Einstellungen mitteilt, wenn er eigentlich über etwas anderes spricht. In Bezug auf literarische Texte ist eine solche *symptomatologische* Lektüre hingegen generell üblich und als Normalfall in Verstehenskonventionen verankert. Selbstverständlich fragen wir – um ein letztes Mal den *Römischen Brunnen* zu bemühen – nach dem Gesellschaftsmodell oder nach individuellen Einstellungen des Autors, die in diesem Gedicht zum Ausdruck

kommen, obwohl es doch ganz offensichtlich einen handfesten Gegenstand aus Marmor beschreibt und obwohl die Überschrift auch gar kein anderes Thema benennt.

Dass die Interpretation künstlerisch gestalteter Texte in vielerlei Hinsicht an die Pragmatik des alltäglichen Verstehens anschließt, sich in einiger Hinsicht aber davon unterscheidet – dies zu verdeutlichen war eines der Anliegen dieses Beitrags.

Literatur

- ABEL, GÜNTER (1993): *Interpretationswelten*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- BIERE, BERND ULRICH (1989): *Verständlich-Machen. Hermeneutische Tradition – historische Praxis – sprachtheoretische Begründung*. Tübingen: Niemeyer.
- ECO, UMBERTO (1987) *Streit der Interpretationen*. Konstanz: Universitätsverlag.
- GREENBLATT, STEPHEN (1993): *Verhandlungen mit Shakespeare*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- KLAFKI, WOLFGANG (1959): *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*. Weinheim: Beltz.
- KURZ, GERHARD (2018): *Hermeneutische Künste. Die Praxis der Interpretation*. Stuttgart: Metzler.
- MEYER, CONRAD FERDINAND (1996): *Sämtliche Werke in zwei Bänden*. Düsseldorf-Zürich: Artemis & Winkler.
- SONTAG, SUSAN (1966): Against Interpretation In: Dies.: *Against Interpretation and other Essays*. New York: Dell, S. 1–10.
- SPINNER, KASPAR H. (2006): Literarisches Lernen. Basisartikel. In: *Praxis Deutsch*, Nr. 200, S. 6–16.
- STARK, TOBIAS (2010): Zur Interaktion von Wissensaktivierung, Textverstehens- und Bewertungsprozessen beim literarischen Lesen. Erste Ergebnisse einer qualitativen empirischen Untersuchung. In: Winkler, Iris; Masanek, Nicole; Abraham, Ulf (Hg.): *Poetisches Verstehen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 114–132.
- DERS. (2012): Frühling 1946. Gedichtinterpretation mit dem Schwerpunkt einer komplexen Kontextualisierung. In: *Praxis Deutsch*, Nr. 234, S. 42–50.
- VAN DIJK, TEUN A.; KINTSCH, WALTER (1983): *Strategies of Discourse Comprehension*. New York-London: Academic Press.
- ZABKA, THOMAS (2005): *Pragmatik der Literaturinterpretation. Theoretische Grundlagen – kritische Analysen*. Tübingen: Niemeyer.
- DERS. (2012): 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. Perspektiven und Probleme*. Freiburg/Br.: Fillibach, S. 139–162.
- DERS. (2015): Über einen Versuch, 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/M.: Peter Lang, S. 311–334.

Juliane Köster

Interpretationsaufgaben in Lern- und Leistungssituationen Kritik und Potenzial

Auf der Basis einer Analyse von Matura-Aufgaben wird anhand von neun Prüfungsarbeiten ermittelt, welche Anforderungen den Prüflingen besondere Schwierigkeiten bereiten. Im Anschluss zeigt der exemplarische Vergleich zweier Lehrmittel, wie durch die Kombination von Information, Anleitung und Arbeitsaufträgen auf die Standardisierte Reife- und Diplomprüfung (SRDP) in Österreich vorbereitet wird. Um die Matura-Aufgaben zu optimieren, plädiert der Beitrag sowohl für eine gezielte Fokussierung der Teilaufgaben als auch für die Umwandlung des Deutungsauftrags in die textbezogene Überprüfung einer vorgegebenen Deutungsthese.

1. Was heißt »Interpretation«?

Die Textinterpretation ist zwar ein Klassiker unter den Matura-Aufgaben, aber was Interpretation im strengen Sinn bedeutet, ist keineswegs unstrittig. Folgt man der 2019 publizierten *Handreichung zu literarischen Grundfragen*, dann besteht Interpretation in der »Deutung eines Textes, wobei man in der Regel auf die Ergebnisse einer Analyse zurückgreift« (Krammer/Müller/Zudrell 2019, S. 6). Demgegenüber problematisieren Literaturwissenschaftler wie Matuschek die Übergänge von der Analyse zur Interpretation dahingehend, dass diese Übergänge »viel mit Glück und fast gar nichts mit überprüfbaren Kriterien zu tun haben« (Matuschek 2013, S. 67). Gemeinsam ist aber beiden Positionen, dass sie deutlich zwischen Analyse und Interpretation unterscheiden. Oliver Jahraus grenzt beides voneinander ab, indem

JULIANE KÖSTER war Professorin für Fachdidaktik Deutsch an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Promotion und Habilitation in Literaturdidaktik. Forschungsschwerpunkte sind Fragen literarischer Allgemeinbildung, die Bedeutung der Gegenstände im kompetenzorientierten Deutschunterricht sowie Aufgaben für Lern- und Leistungssituationen. E-Mail: juliane.koester@uni-jena.de

er die Interpretation als »das Produkt einer kreativen und subjektiven Verstehensleistung« (Jahraus 2000) bezeichnet, die Analyse aber darauf verpflichtet sieht, textimmanent und objektbezogen Bedeutung herzustellen.

2. Matura-Aufgaben

Sowohl die Matura-Aufgaben als auch die Lösungshinweise orientieren sich an dieser zentralen Unterscheidung. Folglich liegt den Aufgaben ein klar konturierter Interpretationsbegriff zugrunde. Die »Analyse« wird dem Anforderungsbereich »Reorganisation und Transfer« zugeordnet und die »Deutung« dem Bereich »Reflexion und Problemlösung«. Der erste Arbeitsauftrag jeder Aufgabe gilt jedoch der »Reproduktion« und verlangt eine Wiedergabe bzw. Zusammenfassung des Textinhalts.

2.1 Vier Beispiele aus der Zentralmatura

Zu den Hauptterminen wurden von 2014 bis 2020 fünfmal kurze Erzähltexte und zweimal Gedichte (auch zum Vergleich) vorgelegt. Dramenszenen spielen so gut wie keine Rolle (Ausnahme Nebentermin 1 von 2016). Im Folgenden werden die Interpretationsaufgaben der letzten vier Jahre im Hinblick auf diese Anforderungsbereiche kommentiert.

2017: Mascha Kaléko: <i>Zeitgemäße Morgenandacht</i> (1977)	2018: Mela Hartwig: <i>Der Meineid</i> (um 1930)	2019: Alfred Döblin: <i>Der Eisschrank</i> (um 1930)	2020: Robert Walser: <i>Basta</i> (1917)
Beschreiben Sie, wie das lyrische Ich die Situation erlebt, in der es sich befindet.	Fassen Sie die Handlung der Erzählung kurz zusammen.	Geben Sie kurz den Inhalt der Erzählung wieder.	Geben Sie wieder, wie der Ich-Erzähler einen »guten Bürger« beschreibt.
Analysieren Sie die inhaltliche Gliederung sowie die formale und sprachliche Gestaltung des Gedichts.	Analysieren Sie den Aufbau, die Erzählperspektive und sprachliche Besonderheiten.	Analysieren Sie die Entwicklung des Gesprächs zwischen den beiden Figuren und ihre Argumentation. Untersuchen Sie die Sprache der Figuren.	Analysieren Sie die formale und sprachliche Gestaltung.
Deuten Sie das Gedicht im Hinblick auf die Reaktionen des lyrischen Ichs.	Deuten Sie den Text im Hinblick auf die Motivation der Figuren für ihr Handeln.	Deuten Sie, wofür der Eisschrank stehen könnte.	Deuten Sie das Bild des »guten Bürgers«. Gehen Sie dabei auch auf die Ironie des Textes ein.
Beurteilen Sie die Aktualität des Gedichts.	Beurteilen Sie abschließend die gesellschaftskritische Dimension des Textes.		

2.2 Reflexion der Matura-Aufgaben

Der Aufbau der Aufgaben zur Textsorte »Textinterpretation« ist standardisiert: Jede Aufgabe mit dem Zieltext »Textinterpretation« berücksichtigt die Abfolge von (1) Reproduktion, (2) Reorganisation und Transfer sowie (3) Reflexion und Problemlösung und jede dieser Teilaufgaben wird mit einem typischen Operator eingeleitet. Es erscheint sinnvoll, dass es sich bei den Operatoren in der Regel um »Wiedergeben/Zusammenfassen«, »Analysieren/Untersuchen« sowie »Deuten« und »Beurteilen« handelt. Auf den Operator »Beschreiben« sollte in der Teilaufgabe 1 allerdings verzichtet werden, weil er nicht auf Reproduktion, sondern auf Reorganisation zielt, die auf der Basis von Textstrukturen erbracht wird. Die »Übersicht über Operatoren im Fach Deutsch« (ÖBV 2016) macht diesen wichtigen Unterschied zwar sowohl in der Definition (»strukturell«) als auch in den Beispielen evident, ordnet den Operator aber dennoch der Reproduktion zu.¹

Bedenkenswert erscheint, dass die Teilaufgaben, die »Wiedergabe« und »Analyse« verlangen, in zwei unterschiedlichen Ausprägungen vorliegen, nämlich sowohl in allgemeiner als auch in spezifizierter Form. Während der Wiedergabe-Auftrag zum Beispiel 2019 unspezifiziert formuliert ist – »Geben Sie den Inhalt (kurz) wieder« –, enthält er 2020 eine Spezifizierung: »Geben Sie wieder, wie der Ich-Erzähler einen »guten Bürger« beschreibt«. Entsprechend verhält es sich mit dem Analyse-Auftrag. 2020 heißt es allgemein »Analysieren Sie die formale und sprachliche Gestaltung« und 2019 findet sich der Doppelauftrag »Analysieren Sie die Entwicklung des Gesprächs zwischen den beiden Figuren und ihre Argumentation« und »Untersuchen Sie die Sprache der Figuren«. Der Unterschied zwischen der allgemeinen und der spezifizierten Variante ist erheblich. Denn wenn die Standardisierung der Prüfung nicht nur eine Sache des Operatorengebrauchs sein soll, sondern auf vergleichbare und möglichst objektiv zu bewertende Ergebnisse zielt, dann ist bei der Analyse den fokussierten Formulierungen unbedingt der Vorzug zu geben. Denn zum einen bewahren sie die Prüflinge davor, marginale Textphänomene zentral zu setzen und somit am Charakteristischen vorbeizugehen, zum anderen ermöglichen sie eine größere Validität der Bewertungshinweise und dienen somit der Bewertungsobjektivität.

Das gilt umso mehr, als die Arbeitsaufträge 3 und 4: »deuten« und »begründen« aufgrund ihres subjektiven Charakters ohnehin für eine »individuelle Bearbeitung« reserviert sind und deshalb bei der Beurteilung viel Ermessensspielraum lassen – obwohl beide Aufträge immer mit einem Fokus versehen sind.

1 Auch beim Operatorenkatalog der SRDP wird die Beschreibung dem Anforderungsniveau 1 zugeordnet. Dass es sich bei der Beschreibung jedoch um eine Reorganisationsleistung handelt, die auf der Basis von Beschreibungskategorien erbracht wird, zeigt sich insofern, als der Auftrag »Lesen Sie den Text und beschreiben Sie die Erzählweise dieses Textes« nur mit Hilfe erzähltechnischer Kategorien erfüllt werden kann. Dafür lassen sich die Kategorien Stanzels oder Genettes nutzen, immer aber geht es bei der Beschreibung darum, Erzählebenen, Erzählerhaltungen, Erzählertypen sowie Fokalisierung bzw. Perspektivierung zu unterscheiden.

Hinsichtlich des Deutungsauftrags erscheinen jedoch Formulierungen wie »Deuten Sie den Text im Hinblick auf die Motivation der Figuren für ihr Handeln.« (2018) problematisch, denn sie verschleiert nicht nur, *was* gedeutet werden soll (die Erzählung als Ganze oder die Motivation der Figuren), sondern auch, dass es beim Interpretieren darum geht, etwas *als* etwas zu deuten (vgl. Zabka 2015, S. 313). Bereits hier soll angeregt werden, eine Deutungsthese vorzugeben und sie textbezogen diskutieren zu lassen, statt sie von den Prüflingen zu fordern.

Wo allegorische Deutungen erwartet werden, ist der Auftrag korrekt durch die Formulierung »wofür Y stehen könnte« markiert, wie zum Beispiel 2019: »Deuten Sie, wofür der Eisschrank stehen könnte«. Die Allegorese stellt jedoch nur *einen* möglichen Interpretationsmodus dar. Andere Modi haben erklärenden oder wertenden Charakter. Denn Interpretationsinhalte (Z) sind subjektive Füllungen dessen, was der Text selbst offenlässt, und hängen immer davon ab, welches Kontextwissen herangezogen wird: Alltagswissen, Artefaktwissen über Gattungseigenschaften und Topoi sowie Sachwissen über Autorbiographien oder historische Zusammenhänge. So kann die 2020 verlangte textnahe Deutung des »guten Bürgers« sowohl auf einem Schema binärer Oppositionspaare beruhen, indem der »Masse« das »Individuum« gegenübergestellt wird, als auch kritisch bewertend die »Haltung des »guten Bürgers«« aufgrund der »überspitzte[n] und ironische[n] Darstellung« als absurd profilieren (vgl. SRDP 2020, Kommentierung der Aufgaben, S. 8f.).

Mitunter wird eine Beurteilung der Textvorlage verlangt. In diesem Fall wird der Auftrag sinnvoll spezifiziert, zum Beispiel 2018: »Beurteilen Sie abschließend die gesellschaftskritische Dimension des Textes«.

Die Standardisierung der Aufgaben vermittelt den Schüler*innen nicht nur Orientierung und Sicherheit im Hinblick auf die Anforderungen und Formate der Matura, sondern sie verpflichtet zugleich auf die Unterscheidung bestimmter Handlungen beim Verfassen einer Textinterpretation: dass die Textwiedergabe als Inhaltssicherung der Analyse vorausgeht, dass diese wiederum auf bedeutungsrelevante Textmerkmale gerichtet ist und dass es Sache der Deutung ist, Sinnhypothesen zu generieren.

Im Sinne kompetenzorientierten Unterrichts leuchten sowohl die Auswahl der Textvorlagen (relativ kontextunabhängige Einzeltexte) als auch die standardisierten Arbeitsaufträge ein. Denn obwohl die Textvorlagen in der Regel wenig voraussetzungsreich sind, ist doch jeder literarische Text etwas Individuelles, sodass standardisierte Prüfungsaufgaben auch dieser Besonderheit literarischer Texte durch gezielte Fokussierungen gerecht werden. Damit ließe sich auch verhindern, dass in den Lösungshinweisen jede auffindbare rhetorische Figur berücksichtigt werden muss – unabhängig von ihrer Relevanz für den Textsinn.

2.3 Probleme der Maturant*innen

Die Analyse von neun Textinterpretationen (jeweils drei guten, mittleren und unterdurchschnittlichen Arbeiten zu Mela Hartwig: *Der Meineid*, SRDP 2018) erlaubt

erhellende Hinweise darauf, wie Maturant*innen mit der standardisierten Aufgabenstellung zurechtgekommen sind. Es wird deutlich, dass es keine banale Sache ist, den Inhalt der Erzählung »kurz« zusammenzufassen. Während in den guten und mittleren Arbeiten die Textsorte »Zusammenfassung« gut bis hinreichend beherrscht wird, bieten die schwachen Arbeiten zu lange Wiedergaben oder sind unvollständig, nutzen das Präteritum oder vermischen Wiedergabe und Interpretation. Das bedeutet, dass auch in den höheren Schulstufen das Zusammenfassen von erzählenden Texten immer wieder geübt werden muss.

Größere Schwierigkeiten bereiten einige Aspekte des Analyseauftrags. »Analysieren Sie den Aufbau, die Erzählperspektive und sprachliche Besonderheiten.« Der Aufbau wird nur in sechs von neun Performanzen thematisiert. Drei Arbeiten nennen lediglich die Zahl der Absätze oder sprechen von »vielen Absätzen« (SRDP18.3, 4, 6) und nur zwei der als gut einzustufenden Arbeiten nutzen Textsortenwissen und schreiben zum Beispiel »Der Aufbau entspricht der Textsorte: Einführung, Spannungsaufbau, Höhepunkt und Schluss sind vorhanden.« (SRDP18.2) Allerdings bleiben auch diese Arbeiten hinter den Ausführungen in der Kommentierung der Aufgaben zurück und verzichten zudem auf den Bezug zum Text bzw. zur Zeilenzählung. Anders als in der Kommentierung angezeigt, wird in einer Arbeit die Technik der Wiederaufnahme als Strukturierungsprinzip genutzt: »Strukturell ist eine Auffälligkeit des Textes, dass die Phrase »pfiß vor sich hin« (Z. 2 u. 100) die Erzählung wie eine Klammer umschließt. Es wird dadurch gezeigt, dass sich an Emils Situation nichts geändert hat und er nach wie vor am Anfang steht.« (SRDP18.5) Insgesamt machen die Prüfungsarbeiten deutlich, dass gerade die Analyse des Textaufbaus häufige Übungsgelegenheiten braucht, um die strukturellen Besonderheiten jedes Textes zu profilieren.

Entsprechendes gilt auch für die Analyse der Erzählperspektive. Fünf Maturant*innen bezeichnen die Perspektive eher unzutreffend als »auktorial« (SRDP18.1, 3, 5, 6, 8), zwei sprechen von der »Perspektive einer dritten Person« (SRDP18.4) bzw. »von der dritten Person, einer nicht in der Geschichte vorkommenden« (SRDP18.7), einmal ist von der »erzählten Erzählperspektive« (SRDP18.9) die Rede und nur einmal findet sich folgende differenzierte Beschreibung: »Zunächst erscheint die Erzählweise personal, da der Lesende nur den Blickwinkel des Emil Kolbe mitverfolgt; erst im späteren Verlauf wird durch die Miteinbeziehung der Frau die auktoriale Perspektive ersichtlich.« (SRDP18.2) Obwohl die Teilaufgabe klar formuliert ist, gilt auch für die vorliegenden Prüfungsarbeiten, dass erzähltheoretische Aspekte für Schüler*innen eine erhebliche Herausforderung darstellen. Das entspricht den Ergebnissen einer Studie von Michael Steinmetz, der zufolge narratologische Befunde von deutschen Abiturient*innen selten [...] funktionalisiert werden (vgl. Steinmetz 2013, S. 217). Folglich wäre ernstlich zu prüfen, ob die verfügbare Übungszeit nicht eher auf die Teilbereiche »Zusammenfassung« und »Analyse des Aufbaus« gerichtet sein sollte als auf ein Gebiet, das wenig erfolgreiche Leistungen verspricht.

Was die sprachlichen Besonderheiten betrifft, so haben fast alle Prüflinge den häufigen Gebrauch von Anaphern ermittelt. Eine plausible Verknüpfung mit ande-

ren textspezifischen Informationen findet sich allerdings nur in einer Arbeit: »Durch ständiges Wiederholen des Personalpronomens ›Er‹ werden vor allem die Anliegen des Protagonisten hervorgehoben. (Zitat Z. 50–52: [...])« (SRDP18.7) Ansonsten werden die Stilmittel lediglich benannt oder in zwei Fällen mit All-aussagen verknüpft: »Beispielsweise verwendet die Autorin einige Anaphern (z. B. Z. 13–17), die Fakten wiedergeben bzw. diese betonen und unterstreichen sollen.« (SRDP18.5) Auch diese Beobachtungen decken sich mit den von Steinmetz erhobenen Befunden.

Während der Beurteilungsauftrag von den meisten Prüflingen plausibel erfüllt wird, erlaubt die Formulierung des Deutungsauftrags kaum mehr als eine Explikation des bereits im Text Gesagten. Denn die Motivation der beiden Figuren wird dort jeweils benannt. Hier wäre eine andere Ausrichtung des Auftrags wohl produktiver gewesen, zumal hier die entscheidende interpretierende Leistung zu erbringen gewesen wäre. Zugleich befördern auch die Prüfungsarbeiten die Überlegung, ob es nicht erfolgversprechender wäre, wenn die Prüflinge in der dritten Teilaufgabe eine Deutungshypothese zu erörtern hätten. Lediglich eine der neun Arbeiten entspricht dem Auftrag insofern, als dort ein intertextueller Ansatz (vgl. Aichner/Schörkhuber 2018, S. 124) formuliert wird, der das Verhalten der Protagonisten mit Valjean und Chavert aus Hugos Roman *Les Misérables* vergleicht.

3. Lernaufgaben zum Erwerb von Analyse- und Interpretationskompetenz

Um die Anforderungen der SRDP mit Lernaufgaben zu vergleichen, die auf die Zentralmatura vorbereiten, sollen hier exemplarisch zwei Sprachbücher vorgestellt werden. Sowohl *Kompetenz:Deutsch* (2018) als auch *sprachreif* (2017) sind explizit auf Kompetenzerwerb gerichtet und sind als Lehrgang gestaltet. Folglich bieten beide Lehrmittel viel Instruktion mit detaillierten Anleitungen. In *Kompetenz:Deutsch* handelt es sich um »Info-Boxen« und »So-geht's-Kästen«, in *sprachreif* sind die Informationstexte mit Überschriften versehen, wie zum Beispiel »Die Grundstruktur einer Textinterpretation« (S. 118). Die Ambivalenz des großen Anteils an Information wird vor allem da relativiert, wo sie an Konkretisierungs- oder Befüllungsaufträge gekoppelt sind oder als Basis für Überprüfungsaufgaben dienen. Die Aufgabenformate sind – von wenigen Ausnahmen abgesehen – operatorengeleitet und enthalten neben Ermittlungsaufträgen auch Zuordnungs- und Überprüfungsaufgaben.

Beide Lehrmittel bieten auch eine Art Matura-Übung, die das standardisierte Format der SRDP aufnimmt. So erhalten die Schüler*innen Einblick in die mit den Operatoren verbundenen geistigen Tätigkeiten. Zugleich ist aber zu bedenken, dass in der Lernsituation Fragen auch ein Anregungspotenzial haben, das durchaus lernwirksam sein kann.

Obwohl beide Lehrmittel hinsichtlich ihrer Zielsetzung und des Wechsels zwischen Instruktion, Anleitung und unterschiedlichen Aufgabenformaten überzeugen, wird die Wiedergabe des Inhalts und die Analyse des Aufbaus literarischer Texte kaum berücksichtigt. Grund ist wohl die Annahme, dass die Schüler*innen

bereits über diese (Teil-)Kompetenzen verfügen. Die Analyse der Performanzen kann das allerdings nicht bestätigen.

3.1 Aufgaben zur Vorbereitung auf die Textwiedergabe

In beiden Lehrmitteln gibt es jeweils einen Auftrag zum Zusammenfassen. Allerdings erscheinen beide optimierungsbedürftig.

In *Kompetenz: Deutsch* heißt es zunächst: »Recherchieren Sie, was eine Kurzgeschichte ist und ausmacht. Verwenden Sie zumindest drei zuverlässige Quellen (richtige Quellenangabe nicht vergessen!)« und im Anschluss daran: »Fassen Sie Ihre Ergebnisse in Stichworten knapp, prägnant und übersichtlich zusammen.« (A7.8, S. 120). Diese Aufgabe führt nicht zu einem knappen Inhaltsreferat, wie es in der Matura verlangt wird, sondern eher zu einer Auflistung der Merkmale von Kurzgeschichten.

sprachreif gibt zu Recht zu bedenken, dass »beim Zusammenfassen des Inhalts [...] der Hauptfokus einer Textinterpretation nicht auf dem Inhalt des Inputtextes liegt. Halten Sie sich daher kurz und geben Sie nur die allerwichtigsten Details wieder« (S. 118). Dennoch erscheint die daran anschließende Aufgabe insofern problematisch, als sie die Inhaltszusammenfassung an ein Gedicht des Realismus bindet, das die Schüler*innen selbst wählen sollen: »Suchen Sie sich ein Gedicht aus der Epoche des Realismus aus und verfassen sie eine kurze Zusammenfassung des Inhalts« (A18). Wählen die Schüler*innen eine Ballade von Fontane oder Meyer, dann können sie sich an der Plotstruktur orientieren, verfehlen aber in gewisser Weise die Gattung. Wählen Sie aber ein Gedicht wie zum Beispiel Hebbels *Herbsttag*, dann wird deutlich, dass es bei Gedichten oft nicht möglich ist, eine Zusammenfassung des Inhalts zu geben, sondern eher nach dem Thema und den Motiven zu fragen wäre.

3.2 Aufgaben zur Vorbereitung auf die Textanalyse

Was Möglichkeiten und Wege zur *Strukturierung literarischer Texte* betrifft, so leitet *sprachreif* zu rein formaler Beschreibung der Textstruktur an (Verse, Kapitel ...) und verzichtet auf Kategorien wie zum Beispiel Perspektivenwechsel, Wechsel in der Zeitgestaltung, Veränderungen des Schauplatzes, der erzählerischen Darstellungsmittel etc. Die Strukturierungsmöglichkeiten hängen immer auch von der Textsorte und den Besonderheiten des jeweiligen Textes ab. Lernfördernde Angebote finden sich bei Krammer/Müller/Zuderell (2019, S. 17).

Kompetenz: Deutsch bietet zwar keine explizite Aufgabe zur Analyse des Textaufbaus, verknüpft aber im Auftrag »Geben Sie den Plot knapp wieder« (A7.9, S. 120) die Textwiedergabe implizit mit dem Textaufbau, sofern sich die Schüler*innen an den Elementen der Plotstruktur orientieren. Insofern wäre eine rekapitulierende Liste dieser Elemente (etwa: Ausgangssituation, problem erzeugendes Ereignis, Problembearbeitung, Problemlösung/Schluss) eine sinnvolle Ergänzung der Aufgabe.

Obwohl *Kompetenz:Deutsch* drei epische Kurztexte vorlegt, fehlen Aufgaben zur Erzählperspektive. Dieser Verzicht erscheint plausibel, da dieses Gebiet sehr schnell den Rahmen literarischer Allgemeinbildung überschreitet und die Performanzen auch kaum überzeugende Ergebnisse präsentieren.

Insgesamt ist festzustellen, dass Aufgaben zur Zusammenfassung des Textinhalts, zur Beschreibung des Textaufbaus und der Erzählperspektive nicht im Fokus stehen und dass es zudem an Übungsmaterial in diesen beiden Bereichen fehlt. Das ist vermutlich in das Trainingsangebot ausgelagert.

3.3 Aufgaben zur Vorbereitung auf die Textdeutung und -beurteilung

Die größte Differenz zwischen den beiden Lehrmitteln besteht hinsichtlich der Deutung literarischer Texte.

Im Lehrgang »Eine Textinterpretation schreiben« definiert *sprachreif* in Kapitel 4 die »Textinterpretation [...] in erster Linie [als] die genaue Analyse von Texten und das Herausfiltern ihrer Bedeutung« (S. 118). Ob Bedeutung als Synonym von Deutung zu verstehen ist, bleibt ebenso ungeklärt wie das Verhältnis von Analyse und Deutung. Das Lernangebot bezieht sich auf ein Gedicht von Arno Holz und legt den Akzent auf die Textanalyse und die entsprechenden Fachbegriffe. Stärker als die Deutung wird die Erkennbarkeit des eigenen Standpunkts betont und mit Beurteilungsaufgaben verbunden. Demgegenüber unterscheidet *Kompetenz:Deutsch* nicht nur deutlich zwischen Analyse und Interpretation, indem beides in aufeinanderfolgenden Lektionen auf jeweils vier Seiten behandelt wird, sondern verpflichtet die Schüler*innen auch auf die Formulierung einer Interpretationshypothese, die durch die folgende Textanalyse überprüft wird (vgl. S. 122, Schritt 1). Dieses Verfahren ist fachlich korrekt, aber auch überaus anspruchsvoll. Deshalb wird »beim schwierigen Schritt, [die] Deutung zu beginnen«, auch als Hilfe die »Wahl eines Interpretationsansatzes« (S. 122, Schritt 3) angeboten und eine anregende Liste mit sieben möglichen Interpretationsansätzen vorgelegt. Deren Verhältnis bleibt zu den in Schritt 1 geforderten Interpretationshypothesen jedoch ungeklärt.

Michael Steinmetz (2013) hat anhand von Abiturarbeiten gezeigt, dass die Formulierung von Interpretationshypothesen sich empirisch nur schwer nachweisen lässt (vgl. Steinmetz 2013, S. 198). Folglich erstaunt es auch nicht, dass dieses Konzept in der SRDP nicht realisiert wird, sondern dass der Deutungsauftrag an den Analyseauftrag anschließt.

Als interessanter Befund aus der Aufgabenanalyse ist festzuhalten, dass in *Kompetenz:Deutsch* zwei Überprüfungsaufgaben angeboten werden, die die Schüler*innen auffordern, Deutungshypothesen textbezogen zu validieren.

- »Finden Sie im Text Stellen, die diese Sichtweise des Gedichts belegen und unterstützen könnten.« (A7.1, S. 113)
- »Überprüfen Sie mit Hilfe Ihrer Analyse (7.7 bis 7.9) die folgenden Hypothesen zu *Der Filialleiter*«. Wenn Sie mehrere Hypothesen für zutreffend halten, reihen Sie sie nach Brauchbarkeit. Am brauchbarsten ist jene, die die Geschichte am weitreichendsten erfasst.«

Gerade diese Aufgaben sind besonders geeignet, auch in der Matura eine Thesenüberprüfung zu verlangen. Damit wäre auch der sinnvolle Vorstoß in *Kompetenz:Deutsch* realisiert, die Analyseergebnisse argumentativ zu verwenden.

4. Unterstützung für Lehrpersonen

Ein Vorzug des standardisierten Aufbaus der Matura-Aufgaben besteht darin, dass die Lehrpersonen die Schüler*innen zielführend auf die Prüfung vorbereiten und sie mit der Unterscheidung der jeweiligen Anforderungen vertraut machen können. Dazu liefert die 70-seitige Handreichung von Krammer/Müller/Zudrell (2019) einen fundierten Beitrag. Sie ist ebenso differenziert wie instruktiv und stellt ein empfehlenswertes Weiterbildungsangebot für Literaturlehrende dar. Sie bietet sehr nützliche Hinweise zur Beschreibung literarischer Texte und ist deshalb besonders für den Analyseauftrag im Rahmen der Textinterpretation relevant. In der vorliegenden Form sprengt sie jedoch den Rahmen literarischer Allgemeinbildung als Unterrichtsziel. Berücksichtigt man, dass in der Matura überwiegend Kurzprosa-Texte zur Interpretation vorgelegt werden, dann gewinnt das Kapitel über »Epische Texte« (S. 8–24) besondere Aufmerksamkeit. Auch hier geht es lernerseitig um zentrale Unterscheidungen: Thema und Motiv, Autor und Erzähler, Protagonist und Antagonist, telling und showing, Erzählzeit und erzählte Zeit, hinsichtlich der Raumsemantik zum Beispiel Stadt und Land, innen und außen, oben und unten etc. Jenseits der Frage, ob der Erzähler an der Geschichte beteiligt ist, haben sich vor allem jene erzähltheoretischen Aspekte für die Prüfungskandidat*innen in Deutschland als problematisch erwiesen, die mit der Perspektivierung der Texte zu tun haben. Ob eine Figur den Leser*innen Einblick in ihr Inneres erlaubt, können die Prüflinge auch nah an der Alltagssprache formulieren (vgl. Köster/Matuschek 2019, S. 23), ohne elaborierte Fachterminologie. Insofern könnte es hilfreich sein, in der Handreichung und eventuell auch im Glossar, die Aspekte hervorzuheben, die dem Verständnis der Texte in besonderem Maß dienlich sind. Die Analyse der neun Performanzen aus der SRDP 2018 macht sehr deutlich, dass es fast allen Prüflingen gelingt, rhetorische Mittel zu identifizieren, ohne dass dadurch allerdings das Textverständnis erheblich befördert wurde. Eine Akzentverschiebung von den Stilmitteln beispielsweise zu Gunsten der Strukturierungsmöglichkeiten epischer Texte würde dann eine entsprechende Fokussierung des Analyseauftrags ermöglichen. Auch für die Beschreibung von Gedichten ließe sich auf der Basis der Handreichung ein Minimalprogramm entwickeln, wobei den Aspekten Klang, Syntax, Wortfelder und Bildlichkeit eine zentrale Rolle zukäme.

5. Fazit

Die Matura-Aufgaben sind durch drei bis vier distinkte Operatoren geleitet und werden damit dem Anspruch, klar und eindeutig zu sein, gerecht. Das ist in besonderem Maß da der Fall, wo der Operator mit einer Fokussierung verknüpft ist.

Die Analyse von neun Prüfungsarbeiten bestätigt, dass die Maturant*innen sich mit einer Ausnahme an der Abfolge der Teilaufgaben orientieren und mit den jeweiligen Anforderungen vertraut sind. Leistungsunterschiede zeigen sich bereits in der Kompetenz, einen Erzähltext kurz zusammenzufassen, am deutlichsten kommen sie aber bei Teilaufgabe 2 zum Tragen. Das gilt nicht nur für die durchaus anspruchsvolle Analyse der Erzählperspektive, sondern auch für die Analyse des Textaufbaus.

Was die Vorbereitung auf die Matura durch Lernaufgaben angeht, so erscheint die Kombination aus Instruktion, Anleitung und Arbeitsaufträgen sinnvoll. Die vielfältigen Aufgabenformate dürften motivieren und die Aufträge zur Überprüfung des Lernerfolgs gerne angenommen werden.

Bei all dem sollte nicht aus dem Blick geraten, dass »Literatur deswegen ein lebendiger Teil unserer Kultur [ist], weil sie sprachlich vermittelte Erfahrungsangebote macht – und nicht weil sie eine Analyse- oder Interpretationsaufgabe stellt« (Köster/Matuschek 2019, S. 24).

Literatur

- AICHNER, HERLINDE; SCHÖRKHUBER, WOLFGANG (2018): *Kompetenz:Deutsch – modular. Sprachbuch für allgemeinbildende höhere Schulen*. Wien: Hölder-Pichter-Tempsky.
- JAHRAUS, OLIVER (2000): Analyse und Interpretation. Zu Grenzen und Grenzüberschreitungen im struktural-literaturwissenschaftlichen Theorienkonzept. Online: <http://www.iasl.uni-muenchen.de/register/jahrausa.html> [Zugriff: 7.10.2020].
- KÖSTER, JULIANE; MATUSCHEK, STEFAN (2019): 11 Thesen zum Literaturunterricht. In: *Didaktik Deutsch*, H. 47, S. 23–27.
- KRAMMER, STEFAN; MÜLLER, STEPHAN; ZUDRELL, LENA (2019): *Handreichung zu literarischen Grundfragen mit Glossar*. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. PDF. Online: <https://www.matura.gv.at/downloads/download/handreichung-zu-literarischen-grundfragen-mit-glossar> [Zugriff: 2.12.2020].
- MATUSCHEK, STEFAN (2013): Was heißt: »Literatur lesen lernen?« In: Feilke, Helmuth; Köster, Juliane; Steinmetz, Michael (Hg.): *Textkompetenzen in der Sekundarstufe II*. Stuttgart: Klett, S. 63–74.
- MOSER, FLORIAN; SCHRAGL-FOUCHAL, KATHRIN; WALTHALL, BIRGIT (2017): *sprachreif 3*. Schülerbuch. Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- ÖBV/ÖSTERREICHISCHER BUNDESVERLAG (2016): *Übersicht über Operatoren im Fach Deutsch*. Online: https://www.oebv.at/system/files/celum/416170_sprdl1b_08868_loes_operatoren.pdf [Zugriff: 7.10.2020].
- SRDP (o. J.): *Unterrichtssprache Deutsch: Materialien & Publikationen*. Online: https://www.matura.gv.at/downloads?tx_solr%5Bfilter%5D%5B0%5D=subject%3A%2FUnterrichtssprache%2F&tx_solr%5Bfilter%5D%5B1%5D=subject%3A%2FUnterrichtssprache%2FDeutsch%2F [Zugriff: 7.10.2020].
- STEINMETZ, MICHAEL (2013): *Der überforderte Abiturient im Fach Deutsch: Eine qualitativ-empirische Studie zur Realisierbarkeit von Bildungsstandards*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- ZABKA, THOMAS (2015): Über einen Versuch, das Interpretieren zu lehren. Untersuchung eines Lehrgangs für die gymnasiale Oberstufe. In: Lessing-Sattari, Marie; Löhden, Maïke; Meissner, Almuth; Wieser, Dorothee (Hg.): *Interpretationskulturen. Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft im Dialog über Theorie und Praxis des Interpretierens*. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 311–334.

Herbert Staud

Literaturinterpretation

– Griffe in die Praxiskiste

Anhand von mehreren Beispielen aus der Unterrichtspraxis werden unterschiedliche thematische und methodische Zugänge präsentiert, die die Lernenden für die Besonderheit literarischer Texte sensibilisieren sollen und ihnen unterschiedliche Herangehensweisen an Interpretation ermöglichen. Dazu werden literarische Texte aus allen Gattungen sowie Texte aus dem Literaturbetrieb und unterschiedlichen Medien herangezogen und analytische, kontrastive, szenische und sprachliche Verfahren eingesetzt.

Mit Trakls Gedichten kommt man nie an ein Ende, auch nicht mit ihrem »Verstehen«. Sie sind ein unverwechselbar eigener Kosmos von Farben, Motiven und Klängen, und dennoch gibt es für sie keinen Generalschlüssel, mit dem man sie interpretatorisch über einen Leisten schlagen kann. Doch findet man darin Bilder und »Formeln«, die ein Leben begleiten und vielleicht auch verändern können. (Hell 2020, S. V)

Mit diesen resümierenden Sätzen beschließt der Schriftsteller Cornelius Hell seine Rezension über eine zuletzt erschienene Trakl-Leseausgabe (Trakl 2020). Diese Worte können als Programm für Interpretation von Literatur insgesamt und damit auch die schulische Literaturinterpretation stehen. Es ist schon lange Konsens, dass Literaturunterricht nicht auf die eine letztthin gültige Auslegung eines literarischen Textes hinsteuern soll, sondern dass die unterrichteten Leserinnen und Leser lernen, Texte zu verstehen und zu deuten, indem sie sich an den Bildern und

Abb. 1: U-Express, Ausgabe 697, 29.1.2004, Wien



Aus Eifersucht: Wiener stach der „Ex“ ins Herz

Längst lebten sie getrennt. Mario (22) wollte es aber nicht wahrhaben. Bedrängte die Frau. Immer wieder. Stach zu – traf mitten ins Herz.

Für Maja K. (20) war die Beziehung zu Mario St. (22) vorbei. Doch ihr Verflüssener versuchte immer wieder, sie umzustimmen, lauerte ihr auf, wurde zunehmend fordernder. Oft habe der 1,90 Meter große, kräftige Mann dem Mädchen gedroht, es geschlagen, wissen Bekannte.

An einem Montagabend im September des Vorjahres kreuzten sich ihre Wege in einer Hernalser Disco. Dort eskalierte das Drama: Mario soll Maja am Hals gepackt, zum Ausgang gedrängt und

auf sie eingedroschen haben. Was niemand sah: Die vermeintlichen Schläge waren Messerstiche in die Brust des Opfers. In Herz und Lunge getroffen, sackte das Mädchen zusammen – eine Notoperation rettete ihr das Leben.

Seit gestern steht der auch als „Psycho-Mario“ bekannte Verdächtige – er bricht Gläser mit bloßen Händen entzwei, verschluckt glimmende Zigarettenstummel und Rasierklingen – wegen Mordversuchs vor Gericht. Der Prozess wurde vertagt.

»Formeln« abarbeiten und diese idealerweise auch mit ihrem Leben verbinden. Dabei wird auf Identitätsbildung, Alteritätserfahrung, Verhandlung von Werten und Imaginationsfähigkeit abgezielt (Pieper 2010, S. 132). Ein wichtiges Unterrichtsziel ist dabei aber auch, das Unverständliche, Verstörende, Abweichende, nicht Fassbare benennen zu können und Polyvalenz zu akzeptieren. Inwieweit oder in welcher Weise »*Interpretation als eine zu erlernende Fertigkeit*« (Paefgen 2006, S. 131; Hervorh. i. O.) lehrbar und überprüfbar ist und welche Kompetenzen damit verbunden sind, darüber wird in der Literaturdidaktik heftig und anhaltend diskutiert.

Mit diesem Artikel soll nicht in diese Diskussion eingegriffen werden, sondern es werden Beispiele aus der Unterrichtspraxis aufgegriffen, die (hoffentlich längerfristige) Zugänge zur Literatur bieten. Die Schatztruhe eines fast 40 Jahre lang Unterrichtenden ist gut gefüllt und mit dem Griff hinein möchte ich nicht altbekannte Modelle zu Tage fördern, sondern Unterrichtszugänge auswählen, in denen Interpretieren angeleitet, geübt und ausprobiert wurde. Herausgegriffen habe ich die Themen: Eigenart der Literatur, Beispiele aus dem Literaturbetrieb, Symbolverstehen, Sprache, Literatur in Szene setzen.

1. Eigenart der Literatur

Eine wesentliche Einübung in Literatur besteht darin, die Besonderheiten literarischer Texte zu erkennen und zu benennen, sich der Poesie bewusst zu werden. Unterrichtsarbeit zu Unterschieden zwischen pragmatischen und literarischen Texten kann auch gute Wege zur Interpretation öffnen. Die Gratiszeitung *U-Express* titelte am 29. Jänner 2004: »Eifersucht: Herzstich für die ›Ex‹« (Abb. 1). Und in der

Unterzeile weiter: »Blutiges Drama in Hernalser Disco«. Damit ist das meiste schon gesagt, ein Delikt in dieser Form von männlicher Gewalt gegen Frauen findet in unserer Gesellschaft fast wöchentlich statt. Der Artikel im Blattinneren bringt dann im entsprechenden Boulevard-Stil die angeblichen Details. Gerne verwendet der Journalismus für derartige Verbrechen den dem Theater entlehnten Begriff »Drama«, manchmal auch den exakteren Begriff der »Tragödie«. Hier lassen sich Assoziationen zu Büchners Drama *Woyzeck* für den Unterricht produktiv machen. Die Lektüre oder audiovisuelle Rezeption dieses Dramas bietet Gelegenheit, die Differenzen zwischen den Texten und ihren unterschiedlichen Gehalt zu erschließen.

Die folgenden Aufgaben können Wege zur Interpretation sowie Erkenntnisse literarischer Spezifika anstoßen:

- Liste die Handlungsparallelen und -unterschiede zwischen dem Zeitungsbericht und dem Drama auf.
- Analysiere, wie der Täter in dem Zeitungsartikel dargestellt wird.
- Benenne jene Passagen im Drama, die es der Leserin bzw. dem Zuschauer am besten ermöglichen, sich ein Bild vom Charakter des Woyzeck zu machen. Verfasse darauf basierend eine Charakteristik des Woyzeck.
- Erläutere die gesellschaftlichen Zwänge, denen Woyzeck unterworfen ist.
- Gib die Motive für die Tat wieder, wie sie der Zeitungsbericht sieht. Interpretiere andererseits die Motive für die Tötung Maries.
- Erörtere, ob und in welcher Weise die gesellschaftlichen Verhältnisse Woyzecks Tat befördert haben.
- Erschließe die sprachlichen Möglichkeiten und Defizite des Woyzeck im Gegensatz zu seinen Vorgesetzten (Hauptmann, Doktor). Diskutiere, ob die sprachliche Unterlegenheit zur Tat beigetragen hat.
- Arbeite die literarischen Mittel des Dramas *Woyzeck* heraus. Analysiere dabei die sprachlichen Mittel des Zeitungsberichts und des Dramas.

Deutlich ist: In der Zeitung wird das individuelle Umfeld der Handelnden fast ganz ausgeblendet, und die Welt sowieso vollständig, während im Drama anhand der Individualfigur(en) die parabelhafte Abbildung eines Weltzustandes passiert. Hier muss Interpretation ja immer wieder ansetzen, um über die Inhaltsebenen hinweg zu Bedeutungsebenen zu kommen. Und darauf will die Unterrichtssequenz neben der Beschäftigung mit einem kanonischen Werk auch hinaus: auf die Erkenntnis, was Literatur ist und welche Räume sie öffnet.

2. Beispiele aus dem Literaturbetrieb

Auf einfache Weise verdeutlicht den Schülern und Schülerinnen den Unterschied zwischen Inhalt und Bedeutung die Printwerbungsreihe *Waschzettel* des Hanser Verlages, der zum Inhalt des beworbenen Buchs die Frage »Worum geht es?« stellt und für die Bedeutungsebene die Frage um das Wort »wirklich« erweitert (Abb. 2).

ANZEIGE



Von wem ist das Buch?
Von Olga Grjasnowa, 27, geboren in Baku, Aserbaidtschan, aufgewachsen im Kaukasus. Sie lebt in Berlin und dies ist ihr erstes Buch.

Worum geht es?
Es geht um Mascha, eine eigenwillige junge Frau, Jüdin, Aserbaidtschanerin, Russin, Deutsche. Sie spricht fünf Sprachen, sie plant gerade ihre Karriere, sie ist verliebt. Doch als ihr Freund Elias schwer krank wird und stirbt, flieht sie verzweifelt nach Israel und wird schließlich von ihrer eigenen Vergangenheit eingeholt.

Worum geht es wirklich?
Es geht um Mascha und mit ihr um eine Generation, die keine Grenzen kennt. Sie sind immer verliebt, immer auf dem Sprung, immer auf der Flucht. Sie könnten überall leben. Doch eine Heimat brauchen sie nicht.

Welche Besonderheiten gibt es?
Durch Maschas fremde Augen sehen wir unsere Gegenwart neu: tragisch, komisch, witzig, weise, schnell. Mascha Kogan ist einfach nicht zu fassen.



OLGA GRJASNOWA
DER RUSSE IST EINER, DER BIRKEN LIEBT
HANSER
BUCHER DES JAHRES

Olga Grjasnowa
Der Russe ist einer, der Birken liebt
288 Seiten, Gebunden
Preis: 18,90 € (D)
ISBN: 978-3-446-23854-1

HANSER
BUCHER DES JAHRES

LESEPROBE UNTER
HANSE-LITERATURVERLAGE.DE

Ordne die folgenden Elemente einer Textinterpretation den Überschriften der Buchwerbung (»Waschzettel« ist der Begriff für ein vom Verlag zur Verfügung gestelltes Infoblatt zu einem Buch) zu:

- Interpretation/Interpretationshypothese
- Kontextdaten
- Analyse von Auffälligkeiten
- Inhaltsangabe

Der Waschzettel kann als Grundlage für die Erklärung von Interpretation und als Muster für die in der österreichischen Reife- und Diplomprüfung vorgesehene Textsorte der Textinterpretation herangezogen werden.

Im Unterricht kann die interpretatorische Arbeit an einem Text mit der Aufgabe abgeschlossen werden:

- Gestalte einen solchen »Waschzettel« zu dieser Kurzgeschichte.
- Gestalte einen »Waschzettel« zu einem von dir kürzlich gelesenen Roman.

Eine darauf aufbauende Aufgabe ist die Vorlage einer ausführlichen Rezension aus einer Qualitätszeitung. Die Schülerinnen und Schüler bekommen den Auftrag, mit unterschiedlichen Farben folgende Passagen in der Buchbesprechung zu markieren: *Angaben zum Inhalt, sprachliche und formale Analysen, Aussagen zur Interpretation, Beurteilung des Werks*. In weiterer Folge werden die Markierungen verglichen. Dabei zeigt sich selbstverständlich, dass Inhalt und Deutung, aber auch Analyse und Interpretation Überschneidungen aufweisen können. Gerne habe ich auch – meist kontroverse – Rezensionen zweier Autoren bzw. Autorinnen zum selben Buch vorgelegt. Geachtet habe ich darauf, dass die Texte über die genannten Elemente hinaus Weiteres an Lernpotenzial boten: Aussagen und Urteile werden (größtenteils) argumentiert, es werden Zitate herangezogen, Formales und Inhaltliches wird in Beziehung gesetzt, es werden Wendungen eingesetzt, die Schreibende für ihre schriftliche Textinterpretation übernehmen können, und die Rezensionen enthalten literaturwissenschaftliche

Abb. 2:
Printwerbung des Hanser Verlags

und -historische Termini, die wiederholt oder neu eingeführt werden können. Hausübung war die Lektüre von Rezensionen in den Kulturbeilagen von Wochenendausgaben und die Abgabe dreier Buchkritiken mit oben geforderten Markierungen. Nicht nur sind die Schülerinnen und Schüler dadurch mit dem Feuilleton in Berührung gekommen, sondern sie sind auch auf aktuelle literarische Publikationen aufmerksam geworden. Einige haben sich dann auch für das eine oder andere besprochene Buch interessiert.

3. Symbolverstehen

Als wesentliche Kompetenz für den Umgang mit Literatur gilt das »Symbolverstehen« (Kammler/Noack 2011). Ihr Erwerb gilt aber gleichzeitig als schwierig (ebd., S. 7 f.). Notwendig ist langfristige und systematische Arbeit, das heißt, es muss im Unterricht – auch nebenbei – immer wieder auf Symbole im Alltag, in der bildenden Kunst, in den Medien aufmerksam gemacht werden. Dabei lässt sich auch darauf hinweisen, dass Symbole nicht immer eindeutig fixiert sind, sondern ihre Bedeutung oft an den Kontext gebunden ist. Zeigen lässt sich das beispielsweise an Werbung, die ja prinzipiell »Symbol-Leadership« für ihre Produkte erreichen will. So steht der SUV für Umweltsünde, aber auch für Kraft, Sicherheit, Freiheit etc. Sehr schön spielt der iPhone-Weihnachtswerbespot 2013¹ mit unterschiedlichen Zuschreibungen, indem er auf die Kritik an Handysucht und Vereinzelung reagiert und das Handy als Symbol der (Familien-)Kommunikation propagiert. Ebenso weisen viele Musikvideos einen hohen Symbolgehalt auf.

Für die Rezipierenden gilt es, Symbole erstens zu erkennen und zweitens ihre Bedeutung zu erschließen, wobei dieser Rezeptionsprozess wohl oft zusammenfällt. Im Anschluss an Shakespeares Drama *Romeo und Julia* wurde in einer 9. Schulstufe der Roman *Ein schnelles Leben* (Jenny 2002) gelesen, der das Romeo-und-Julia-Motiv in die deutsche Hauptstadt transformiert, indem er von der unmöglichen Liebe zwischen Ayse, einem Mädchen mit behütetem türkischem Migrationshintergrund, und Christian, einem Burschen aus rechtsnationalen Kreisen, erzählt. In einer Art Balkonszene (!) haben die beiden im Rahmen einer Party auf einem Hochhausbalkon erstmals näher Kontakt:

An der Brüstung hing eine Blumenkiste, in der winzig grüne Triebe aus der trockenen Erde ragten.
»Das wird nichts«, sagte Christian und deutete auf die Blumenkiste. »Es ist zu kalt hier oben.«
»Und zu windig«, fügte Ayse hinzu. (Jenny 2002, S. 34)

Nach der Erklärung des Begriffs Symbol lautet die Aufgabenstellung zu einem mehrseitigen Textausschnitt in einem Lesebuch folgendermaßen:

Wofür sind die winzigen Triebe ein Symbol? Achten Sie auf das Gespräch darüber und die Situation, in der sich Ayse und Christian befinden! Finden Sie in dem Textausschnitt weitere Symbole? (Forster/Schabus-Kant/Staud 2007, S. 121)

1 <https://www.youtube.com/watch?v=v76f6KPSJ2w> [Zugriff: 10.11.2021].

Für das Verstehen von Symbolen sind aber aufbauend zweierlei Aufgabenstellungen angezeigt: Einfachere Fragestellungen, die auf die Symbole in einem Text hinweisen und nach ihrem Gehalt fragen (wie oben), und zweitens Aufgaben, die auf einen Symbolgehalt verweisen, ohne den Symbolbegriff zu verwenden, was Kammler/Noack (2011, S. 9) im Licht des Kompetenzaufbaus herausfordernder und als weiterer Schritt daher sinnvoller erscheint.

Die folgenden Aufgaben zum Roman *Die Züchtigung* versuchten von einem angeleiteten Umgang mit einem Textbeispiel zu selbständigem Interpretieren hinzuführen:

Kindheitserinnerungen. Das düstere, feuchtkalte Schlafzimmer. Die Gitterstäbe, die den Hof draußen in lange Streifen zerschneiden. Die Wände sind sehr hoch und grau. Die Betten der Eltern noch nicht gemacht. Ich liege in einem grüngestrichenen Gitterbett und warte auf den Tag, der nie ins Schlafzimmer kommt. Der Tag ist draußen in der Küche. (Mitgutsch 1985, S. 81 f.)

Die erste Aufgabe diente der »imaginativen Verstrickung in die Lektüre« (Spinner 2006, S. 8): *Schließe die Augen. Versetze dich in die Situation des im Gitterbett liegenden/sitzenden Kindes.* Die zweite Aufgabe zielt auf die Metaphorik ab: *Markiere anschließend die sprachlichen Bilder und erkläre ihre Bedeutung.* (Je nach Niveau können Hinweise auf ein, zwei Beispiele gegeben werden: Gitterstäbe zerschneiden den Hof in lange Streifen, der Tag kommt nicht ins Schlafzimmer, der Tag ist draußen in der Küche.) Die dritte Aufgabe forderte eine Interpretation der Passage: *Ein Kind sitzt im Gitterbett. Interpretiere den Textausschnitt, indem du die Bedeutung dieser Situation für die allgemeine Situation des Kindes herausarbeitest. Beziehe dich dabei auf die sprachlichen Bilder.* Ziel war es, das mit vielen sprachlichen Facetten evozierte Symbol des Gefängnisses herauszuarbeiten. In weiterer Folge sollten die Lernzuwächse zu immer eigenständigeren Erkenntnissen führen. Beispiel: *Interpretiere die »Puppen-Szene« auf S. 104.*

Eine Schülerin schrieb dazu zusammenfassend: »Sie [die Puppen] sind verbeult und angeschlagen. Und nicht aus jahrelangem Besitz, wie sie ihrer Tochter erklärt, sondern weil Vera ihren Puppen das angetan hat, was ihr und ihrer Mutter während ihrer Jugend angetan wurde.« Aufgabe gelungen.

4. Sprache

Literarisches Lernen kann nur im Zusammenspiel mit sprachlichem Lernen erfolgreich sein, der Zusammenhang zwischen beiden Bereichen ist »essenziell für das Fach Deutsch« (Steinbrenner 2014, S. 13). Für die Literaturinterpretation ist neben grammatikalisch-analytischen Fähigkeiten vor allem Wortschatzarbeit im Sinne Ulrichs erforderlich, also ist sowohl für Wortschatzerweiterung als auch für Wortschatzvertiefung (vgl. Ulrich 2007, S. 33–40) im Unterricht zu sorgen. Das heißt, die Bedeutung(en) und die Metaphorik von Lexemen, die Konnotationen in unterschiedlichen Kontexten, Assoziationen müssen ausgelotet werden. Einhergehend damit stehen Fähigkeiten zur Wortbildung und zum Wortspiel. Steigen wir spielerisch-assoziativ mit folgendem Text ein:

Sophie Reyer

mut

wer will. es lässt sich am leben
witschen. ehrlich: rutschgefahr.
wahlweise flatter programme, neben
wirkungen unbekannt. (*Die Presse*, 30.3.2013)

Ein Verstehen dieses Gedichts ist letztlich schon mit seiner Interpretation gleichzusetzen. Und das Verstehen führt über die Untersuchung der Sprache. Die Schülerinnen und Schüler können zur Beschäftigung mit dem lyrischen Text angestachelt werden, indem man sie mit einem Leserbrief konfrontiert, der über dieses Gedicht folgendermaßen herzieht:

Zu so manchem Gedicht [...] (so auch zu dem vom 30.3.) fällt mir die folgende treffliche Charakterisierung aus Paul Léautauds Tagebuch vom 1. Dezember 1945 ein: »Man könnte die Verse alle einzeln herauslösen, sie in einen Hut werfen, gut schütteln, sie einen nach dem anderen herausziehen und in der Reihenfolge, in der sie dann herauskämen, auf ein Stück Papier kleben – sie gäben dadurch weder mehr noch weniger Sinn.« Heute pflegt man dieses Fertigungsverfahren fortschrittlich-akademisch als experimentelle Lyrik zu bezeichnen. Univ.-Prof. i.R. Dr. Peter Cerwenka (*Die Presse*, 4.4.2013)

Es geht nun darum, zu überprüfen, ob diese Anmerkungen berechtigt sind oder ob hier doch zum Begriff bzw. Thema »Mut« etwas Bedeutsames gesagt wird: Dazu sollen – unter Zuhilfenahme eines Wörterbuchs, zum Beispiel *duden.de* – erstens Bedeutung und Bedeutungsumfang der Begriffe abgeklärt, zweitens Konnotationen und Assoziationen aufgerufen und drittens Verbindungen zwischen den Begriffen hergestellt werden. Abschließend kann man sich noch mit dem Klang beschäftigen. Einige Hinweise:

witschen: sich gewandt und schnell in eine bestimmte Richtung bewegen; Synonyme: schlüpfen, wischen; Anklänge: switchen, wischen (besondere Bedeutung in Handy-Zeiten; viele wischen z. B. entscheidend an ihrem Leben, indem sie auf Datingportalen Entscheidungen treffen);

Rutschgefahr: im Leben abrutschen, ausrutschen, das Leben ist unsicher, bietet keinen sicheren Halt, man bewegt sich auf rutschigem Boden;

flatter: die Flatter machen, abhauen, verschwinden; flattern: unruhig, taumelig fliegen; die Fahne flattert im Wind; flatterhaft; der Puls flattert; Herzflattern ...

Zusammenhänge: Programme – Leben: Lebensprogramm; witschen – rutschen – flattern: Unruhe, Unbeständigkeit; mut – will: Mutwille; neben Wirkungen – Nebenwirkungen usw.

Mit dieser Sprach-Grundlage haben die Schülerinnen und Schüler nun auch eine Grundlage für etwaige Interpretationshypothesen. Ihre Deutungen gehen in die Richtung: Wer Mut aufbringt, geht ein Risiko ein; sein Leben zu gestalten kann Unsicherheiten bringen; Entscheidungen können langfristige unbekannte Folgen, neben Wirkungen auch Nebenwirkungen haben etc.

Es zeigt sich schlussendlich, dass die im Leserbrief monierte – dadaistische – Willkürlichkeit nicht gegeben ist, sondern, dass sehr wohl ein aktiver Gestaltungswille den Text formiert hat und dass das sprachliche Chaos grammatikalischer Formen (einleitender Fragesatz bzw. alleinstehender Objektsatz, vollständiger Hauptsatz, mündlicher Einwortsatz, Ellipsen, ungebräuchliches Wortinventar in

ein assoziatives Netz gebracht) die Unwägbarkeiten und Risiken des Lebens in ganz anderer Weise evozieren als etwa ein Sachtext in einem Lebensratgeber.

Hingewiesen sei hier darauf, dass es bei der Beschäftigung mit diesem lyrischen Text nicht um die Erarbeitung eines herausragenden oder gar kanonischen Gedichts geht, sondern um die Einübung zur Sprachaufmerksamkeit, die Zugänge zu (bestimmten?) literarischen Texten eröffnet. Insofern wird hier auch dem Anspruch kompetenzorientierten Literaturunterrichts entsprochen, dass nämlich »die Schülerinnen und Schüler Fähigkeiten erwerben, die dann im Umgang mit anderen Texten wieder zum Einsatz kommen können« (Spinner 2006, S. 7). Es ist ein Text, der auch jüngeren Lernenden angeboten werden kann und der geeignet ist, Punzierungen aktueller Lyrik, wie sie vom Leserbriefschreiber vorgenommen werden, zu hinterfragen. In einer der oberen Klassen der Sek. II könnte man über die These des Schriftstellers Peter Wapnewski diskutieren: »Ein gut Teil dessen, was heute als Lyrik angeboten wird und prosperiert, ist steckengebliebene Prosa, ist Schwundform des Essays, ist Tagebuch im Stammel-Look.« (Wapnewski 1977) Die Fähigkeit zur Sprachaufmerksamkeit und zum Sprachspiel wird jedenfalls bei der weiteren Beschäftigung mit Lyrik, mit konkreter Poesie und der Sprachthematization in vielen Texten gerade auch der österreichischen Literatur ungemein nützlich sein.

5. Literatur in Szene setzen

Die Interpretation von dramatischen Texten bietet für Lesende eine zusätzliche Herausforderung, da im Regelfall eine Erzählinstanz fehlt. Die Lesenden sind auf schriftlich festgehaltene Sprechakte zurückgeworfen, aufgrund derer Figuren, ihre Eigenschaften und ihr (Inter-)Agieren im Rahmen eines Geschehens erschlossen werden müssen. Allenfalls helfen Regieanweisungen weiter. Letztlich sind Dramen aber nicht Lesestoff, sondern als Schau-Spiel, also zur Aufführung gedacht. Jede Inszenierung ist jedoch eine Interpretation. Hier kann Unterricht ansetzen, indem das Spannungsfeld zwischen Textvorlage(n) und Inszenierung(en) genutzt wird. Erstens kann der Begriff der Interpretation für die Lernenden konkretisiert werden. Jede Entscheidung einer Regisseurin ist ein Akt der Interpretation: Welche Akzente setzt eine Inszenierung, welche Schauspieler und Schauspielerinnen werden für welche Rolle eingesetzt, mit welchen prosodischen Mitteln setzen sie die Figurenrede um, wie bewegen sie sich auf der Bühne, in welchem Bühnenbild usw.? Wesentlich ist für die Inszenierung auch die Frage nach der Gegenwartsrelevanz. Immerhin fordert der AHS-Oberstufenlehrplan, Texte auszuwählen, »die repräsentativ für ihre Epoche sind, Bezüge zur Gegenwart aufweisen und das Interesse der Schülerinnen und Schüler erwecken« (Lehrplan Oberstufe AHS). Ertragreich kann hier zuerst analytisch am Text gearbeitet werden und in weiterer Folge (antizipierend) mit Methoden der Produktionsorientierung und der szenischen Interpretation. Oft genügen hier kurze Einsprengsel, die Intonation eines Wortes kann zur Interpretation eines (Haupt-)Charakters führen, die wiederum Auswirkungen auf die Auffassung des ganzen Dramas hat. Im Zuge der Lektüre des naturalistischen

bzw. sozialen Dramas *Vor Sonnenaufgang* von Gerhart Hauptmann sollten alle Schülerinnen und Schüler sich überlegen, wie sie Alfred Loths Ausruf am Ende des dritten Aktes stimmlich anlegen würden. Loth erklärt seinem alten Studienfreund Hoffmann, dass Frauenemanzipation für ihn unter anderem darin bestünde, dass die Frau zuerst das Liebes-»Bekenntnis« (Hauptmann 1990, S. 57) ausspricht. Als Helene dies Loth gegenüber tatsächlich praktiziert, ruft Loth nur ein Wort: »Helene!« (ebd., S. 63), das den dritten Akt sozusagen mit einem Donnerschlag beendet. Die lautlichen Äußerungen können mittels Handy aufgenommen, die beste Interpretation kann gekürt werden. Tatsächlich kam es in meiner Unterrichtstätigkeit zu einer großen Bandbreite des Ausdrucks: überrascht, entsetzt, missbilligend, abwehrend, erfreut, schüchtern etc. Alle Schülerinnen und Schüler mussten begleitend die Form ihrer »Stimmabgabe« schriftlich begründen und so Alfred Loth interpretativ ausloten. Um die Gedanken und die Gemütslage Helenes zu dem Zeitpunkt einzufangen, als sie sich vom – für sie auch offensichtlich peinlichen – Gespräch zwischen Hoffmann und Loth zurückzieht und überlegt, das »Bekenntnis« abzulegen, war als Hausübung ein innerer Monolog Helenes zu verfassen, in dem sie über das Gehörte nachdenkt und ihr Liebesgeständnis überlegt. Während der Lektüre des Dramas waren außerdem laufend Szenenanweisungen einzufügen, die das Kommunikationsverhalten der Figuren charakterisieren, also zum Beispiel: *unsicher zu XY blickend*.

Eine weitere Möglichkeit des *close reading* und der Arbeit am Text ist die Bearbeitung einer Szene für eine Aufführung. Ulf Abraham weist zu Recht darauf hin, dass die Sprache klassischer Texte »lexikalisch, semantisch und stilistisch für die Lernenden so fremd ist, dass das Verstehen schon daran scheitert« (Abraham/Rauch 2011, S. 65). Vereinfachte Ausgaben sollen die Lektüre dennoch möglich machen (z. B. die Cornelsen-Reihe *Einfach klassisch. Klassiker für ungeübte Leser/-innen*), ihr Einsatz ist aber umstritten. Ein Zugang, der trotzdem die Beschäftigung mit dem Original ermöglicht, ist die Bearbeitung durch die Schülerinnen und Schüler in Richtung Kürzung, Vereinfachung, Aktualisierung. Als Anregung können hier einige Programmbücher des Burgtheaters aus der Ära Peymann dienen. Im Textbuch zu *Wilhelm Tell* beispielsweise wurde der Schiller'sche Originaltext mit allen Streichungen und Überschreibungen durch die Regie wiedergegeben (Burgtheater 1989).

Weiters kann sich Literaturunterricht die Interpretationen durch (unterschiedliche) Inszenierungen zunutze machen. Inszenierungen von Klassikern sind über diverse DVD-Editionen, Streamingportale und Youtube gut zugänglich, gerade auch klassische österreichische Dramatik. So wie bei der Kontrastierung zweier oder mehrerer motivgleicher Gedichte ermöglicht auch der Vergleich unterschiedlicher Inszenierungen Blickwinkel, die ohne Gegenüberstellung kaum eingenommen würden. Als Beispiel sei hier der Vergleich zweier Inszenierungen der Mammon-Szene aus Hofmannsthals *Jedermann* angeführt, und zwar aus den Aufführungen der Salzburger Festspiele 2000 (Regie: Gernot Friedel) und 2004 (Inszenierung: Christian Stückl).

Beide Szenen werden zwei (eventuell drei) Mal abgespielt. Im ersten Durchgang (4:40 und 5:50 min.) soll aufgelistet werden, welche Unterschiede überhaupt fest-

gemacht werden. Der Schauplatz vor dem Salzburger Dom ist jedenfalls fix. Einige Hinweise:

Unterschiede	2000	2004
Kostüm	übergroßer, goldener Umhang	Flitter; goldgelb und schwarz; schrill; nackte Haut zeigend
Requisiten	große, hohe, wertvoll scheinende Schatzkiste; Hampelmann	kleine Kiste; Münzen; Obstschale; am Schluss hat M. den Genuss daraus und J. bekommt die Obstschale aufgesetzt, hat also den »Scher« auf
Bewegung	M. statisch, fast ohne Körpersprache; J. beunruhigt hin- und herlaufend, sitzend, liegend	J. nur im Umkreis der Schatzkiste; M. unstet, die gesamte Bühne ablaufend, sprunghaft, sich nähernd, sich entziehend, possenhaft, burlesk ...
Gestalt	mächtig, übergroß, raumfüllend	eher schwächling, aber drahtig, transgeschlechtlich
Stimmführung/ Prosodie	tiefe Stimme; gleichbleibende schreiende, rufende Intonation	mittlere bis obere Stimmhöhe; variierend: zögerlich, fragend, lachend, zornig, zynisch, überheblich, kichernd, flüsternd, rufend, provozierend, schmeichelnd, verhöhrend ...
Interaktion/ Proxemik	Kontakt nur am Schluss, M. wehrt J. ab	Distanz und (vermeintliche) Nähe; Umarmungen, kosend, brutal zupackend, streichelnd, würgend, sich entziehend ...

Am Ende dieser Sequenz müssen die Beobachtungen in eine Interpretation übergeführt werden. Mögliche Aussagen:

Interpretations-hypothesen	Mammon, Geld, Kapital als stabiles, mächtiges Element; M. bleibt, Mensch geht etc.; Geld regiert den Menschen ...	Mammon, Geld, Kapital als instabiler, eigengesetzlicher Faktor; biedert sich an, entzieht sich wieder; Kapitalentwicklung ist sprunghaft (→ Finanzkrise), »wie gewonnen, so zerronnen«; Kapital ist nicht in den Griff zu bekommen ...
----------------------------	---	--

Die Behandlung des Dramas ist aus mehreren Gründen gerechtfertigt: Der *Jedermann* gehört zum Kanon österreichischer Dramatik und ist ein wichtiges Stück österreichischer Mentalitätsgeschichte und kultureller Identität. Die Stoff- und Motivgeschichte ermöglicht den Blick auf die Zeitgebundenheit der jeweiligen Konkretisierung des Stoffes, von der Religiosität des Mysterienspiels (Hecastus) über die Forcierung einer österreichisch-katholischen Barocktradition (Hofmanns-

thal: *Jedermann* 1979 [1911]), die Verkörperung des reichen Mannes durch einen Industriekapitän (Mitterer: *Ein Jedermann* 1991), der sich in einer Situation des *Faust*-Prologes im Himmel befindet, die Ablösung von der Religion (*Jedermanns Fest* 2002) bis hin zur Fokussierung auf das Finanzkapital, indem Jedermann als Investmentbanker auftritt (Pommerening: *Letzter Aufruf Jedermann* 2013) oder der Mammon Jedermann nur mehr als Werkzeug sieht, sich vermehren zu können (Schmalz: *Jedermann [stirbt]* 2018). Der *Jedermann*-Stoff bietet also Anknüpfungspunkte an literaturhistorisches Wissen, thematisiert das Verhältnis von Literatur und Gesellschaft, erörtert moralisch-ethische Fragen: Wie reich darf man sein? Sollen Manager-Gehälter begrenzt werden?² Anknüpfen lässt sich auch an Fragen der literarischen Form, im Speziellen der Dramatik, an die Thematik einer österreichischen Literatur(tradition) und an die Praxis der Literaturinterpretation. Zu Letzterem sei hier der Fokus auf die Mammon-Szene gelegt. Folgende Arbeitsaufträge sind je nach Anforderungsniveau möglich:

- Erarbeiten Sie die Geschichte des Begriffs *Mammon*. Überlegen Sie anschließend, welche Konnotationen mit ihm (im Speziellen für das Drama *Jedermann*) verbunden sind.
- Markieren Sie die für Sie wesentlichen Aussagen des Mammon.
- Interpretieren Sie die Aussage des Mammon: »Weißt wohl, was ich in Mächten hab, / Sag was dich drückt, dem helf ich ab.«
- Interpretieren Sie die Aussage des Mammon: »Und ich regiert in deiner Seel.«
- Legen Sie dar, wie Jedermann sein Verhältnis zum Geld/zu Mammon sieht.
- Erklären Sie anschließend, welches Bild der Mammon von sich zeichnet.
- Erklären Sie, welche Rolle dem Geld in diesem Stück zugewiesen wird. Erläutern Sie, welchen Stellenwert Geld in unserer Gesellschaft einnimmt und ob die Gestalt des Mammon für Sie Aktualität hat.
- Arbeiten Sie den Unterschied zwischen der Allegorie des Geldes bei Hans Sachs 1549 (Plutus) und der Allegorie des Geldes bei Hofmannsthal 1911 (Mammon) heraus: »PLUTUS spricht. Ey, schweig! thu mir nit darvon sagen! / Ich hilff gar niemandt nach dem Todt. / Ich hab zu schaffen nichts bey Gott. / Such mir nur bald ein andern herrn.« (Hans Sachs: *Von dem sterbenden reichen Menschen, Hekastus genannt*; zitiert nach Dammer/Jeßing 2007, S. 115)
- Interpretieren Sie die Überschrift im Standard aus dem Jahr 1996: »JEDERMANN< STIRBT, MAMMON LEBT«.

Dies war nun der letzte Griff in die Praxiskiste, und am Ende des kleinen Beispielsreigens bleibt vielleicht ein Gefühl der Beliebigkeit zurück. Genau dieses sollte aber nicht vermittelt werden. Auch wenn Literaturunterricht »ergebnisoffen bleiben muss« (Wintersteiner 2010, S. 34) und eine Ausrichtung auf allein messbare Kompetenzen kein gangbarer Weg für den Umgang mit Literatur ist, bedarf es doch des geübten und oft systematischen Blicks auf Texte, um sie literarisch aufnehmen zu können. Es braucht »ein Verständnis für Poesie als das Andere der Alltagssprache« (ebd., S. 26), es braucht die Schulung einer doppelten Lesart und die Erweiterung des Blickfeldes auf das eigene Leben wie auf andere Leben. Literatur

2 Zur Frage Geld und Religion vgl. Schröder 2009.

ermöglicht diesen größeren Blickwinkel. Damit er eingenommen werden kann, gilt es – unter anderem – den interpretatorischen Blick zu schärfen. Dazu sollten die vorgestellten Übungen beitragen. Nicht mehr und nicht weniger.

Literatur

- ABRAHAM, ULF; RAUCH, MARJA (2011): Eine eigene Kompetenz für Literaturgeschichte als Vermittlungsauftrag des Deutschunterrichts? In: *Didaktik Deutsch*, Jg. 17, H. 30, S. 57–73.
- BURGTHEATER WIEN (Hg., 1989): *Friedrich Schiller: Wilhelm Tell. Programmbuch Nr. 44*. Wien: Agens-Werk Geyer und Reisser.
- DAMMER, RAPHAEL; JESSING, BENEDIKT (2007): *Der Jedermann im 16. Jahrhundert. Die Hecastus-Dramen von Georgius Macropedius und Hans Sachs. In deutscher und lateinischer Sprache*. Berlin: de Gruyter (= Quellen und Forschung zur Literatur- und Kulturgeschichte, Bd. 42).
- FORSTER, BRIGITTE; SCHABUS-KANT, ELISABETH; STAUD, HERBERT (2007): *Blicklichter 1*. Wien: öbvht.
- HAUPTMANN, GERHART (21990): *Vor Sonnenaufgang*. Soziales Drama. Berlin: Ullstein (= Ullstein Theater Texte).
- HELL, CORNELIUS (2020): Zerfetzte Ränder der Existenz. In: *Die Presse*, Spectrum, S. V, 14.11.2020.
- HOFMANNSTHAL, HUGO VON (1979 [1911]): *Jedermann. Das Spiel vom Sterben des reichen Mannes*. Gesammelte Werke in zehn Einzelbänden: Dramen III. Frankfurt/M.: S. Fischer.
- Jedermann*. Salzburger Festspiele 2000. Online: <https://www.youtube.com/watch?v=ksKAV6iPwvQ> [Zugriff: 21.12.2020].
- Jedermann*. Salzburger Festspiele 2004. Livemitschnitt vom Domplatz, Salzburg, 21. Juli, 12., 15., 27. August 2004. DVD. ORF Salzburg.
- JENNY, ZOË (2002): *Ein schnelles Leben*. Roman. Berlin: Aufbau.
- KAMMLER, CLEMENS; NOACK, BETTINA (2011): Symbolverstehen im Literaturunterricht. In: *Praxis Deutsch*, Nr. 228, S. 4–11.
- Lehrplan*: Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 15.12.2020. Online: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> [Zugriff: 15.12.2020].
- MITGUTSCH, WALTRAUD ANNA (1985): *Die Züchtigung*. Düsseldorf: Claassen.
- PIEPER, IRENE (2010): Lese- und literarische Sozialisation. In: Kämper-van den Boogaart, Michael; Spinner, Kaspar H. (Hg.): *Lese- und Literaturunterricht. Teil 1: Geschichte und Entwicklung. Konzeptionelle und empirische Grundlagen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 11/1), S. 87–147.
- SCHRÖDER, MIRIAM (2009): Im Namen des Mammon. Geld und Religion. In: *Der Tagesspiegel*, 19.12.2009. Online: <https://www.tagesspiegel.de/wirtschaft/geld-und-religion-im-namen-des-mammon/1651672.html> [Zugriff: 21.12.2020].
- SPINNER, KASPAR H. (2006): Literarisches Lernen. In: *Praxis Deutsch*, Nr. 200 [Basisartikel], S. 6–16.
- STEINBRENNER, MARCUS (2014): Bildungsstandards und »Die Sprachlichkeit des Menschen als Bildungsaufgabe in der Zeit« (Hubert Ivo). In: *Didaktik Deutsch*, Jg. 19, H. 37, S. 13–16.
- TRAKL, GEORG (2020): *Dichtungen und Briefe*. Hg. von Hans Weichselbaum. Salzburg: Otto Müller.
- ULRICH, WINFRIED (2007): *Wörter, Wörter, Wörter. Wortschatzarbeit im muttersprachlichen Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- WINTERSTEINER, WERNER (2010): Wir sind, was wir tun. Poetisches Verstehen als fachdidaktische Herausforderung. In: Winkler, Iris; Masanek, Nicole; Abraham, Ulf (Hg.): *Poetisches Verstehen. Literaturdidaktische Positionen – empirische Forschung – Projekte aus dem Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 23–36.
- WAPNEWSKI, PETER (1977): Gedichte sind genaue Form. In: *Die Zeit*, Nr. 6.

Sabine Zelger

Handlungsräume für Geschichten!

Anregungen für eine Praxis des Interpretierens

Dieser Beitrag bietet Anregungen für die Praxis des Interpretierens als soziale Handlung. Eine solche Kunst des Auslegens ist nicht zeitlos, variiert nach Gesellschaft und Medienkulturen. Es bedarf dazu merkwürdiger Geschichten und der sorgsamsten Öffnung von Denkräumen für alle Beteiligten. Die Gründe müssen gut sein, wollen wir uns aus dem Erzählfluss herausreißen lassen oder lange in Geschichten verweilen. Ein guter Ort für Handlungsräume findet sich in vieldeutigen Bilderbüchern und Geschichten, die von ihren eigenen Schwierigkeiten erzählen oder wichtige Perspektiven aussparen. Orte für Austausch bieten sinnliche Gemeinschaften, aber auch das Internet und Medienverbünde, wo in steter Referenz auf Texte nachgedacht, gedeutet und umgeschrieben wird. Schulische Konventionen stehen dem Interpretieren als soziale Handlung bisweilen im Weg.

Warum bleibt Psammenit ohne Regung, als er den Triumphzug des sieghaften Perserkönigs mitverfolgt, seine Tochter als Sklavenmagd erleben muss, sein Sohn zur Hinrichtung geführt wird? Und warum zeigt er just dann große Trauer, als er einen seiner alten und verarmten Diener unter den Gefangenen sieht? Das Verhalten des Ägypterkönigs ist merkwürdig und wird im Bericht von Herodot nicht erklärt. Deshalb vermag sein Bericht, so Walter Benjamin unter dem Titel *Kunst zu erzählen*, bis heute »Staunen und Nachdenken zu erregen« (Benjamin 2010b, S. 299). Anders als die Information, die täglich Neuigkeiten für den Augenblick produziert und »ohne Zeit zu verlieren sich ihm erklären« muss, bewahrt die wahre Erzählung ihre »Keimkraft« und »verausgabt sich nicht« (ebd., S. 298 f.). Denn was

veranlasste Psammenit zu seiner Reaktion und was wäre, wenn die Geschichte zu einer anderen Zeit passiert wäre?¹

Zeitlos ist die Kunst zu erzählen und ihre Geschichten, nicht aber die Interpretation und deren Bedingungen. Bisweilen tun sich die Narrationen schwer, an die Oberfläche zu gelangen, weil sie, wie vor rund hundert Jahren, von Erklärungen durchsetzt sind (vgl. ebd.). Aber wie steht es inzwischen um Merkwürdigkeiten in Geschichten? Was tun mit den dominanten Antworten? Und wie können wir uns heute auf den Weg machen, die Kraft von Erzählungen zu entfalten?

Für Interpretationshandlungen in der Schule sind diese Fragen fein zu stellen, da diese Institution ziemlich starre Ordnungen ausgebildet hat, nach denen Texte gehoben und in den Blick genommen werden. Aber auch veränderte Produktionsbedingungen sind zu reflektieren, wenn Geschichten geglättet oder irritierend in Medienverbünden auftauchen, von verschiedenen AkteurInnen bearbeitet werden, wenn das Bauen und Basteln von Geschichten konstitutiv für so viele und vieles wurde. Nicht zuletzt ist auch die Welt, in der sich die Geschichten verzweigen, anders, wenn sie eine Migrationsgesellschaft beherbergt, die digital und global, aber immer noch sehr ungleich ist. Was bedeutet dies für die Rezeption von Geschichten? Und wie kann das Handlungsfeld Interpretation gestärkt werden, um heute gemeinsam Bedeutungen von Geschichten zu erstreiten?

1. Bilderbücher und Erwachsenentexte deuten

Besonders die Literatur für die Kleinen hält einen Fundus von Unerklärtem und Rätselhaftem bereit, der vom Kindergarten an Deutungsräume hervorzaubert, und es ist kein Zufall, dass moderne Bilderbücher auch Große adressieren und fesseln. Wie steht es um den Hut, auf dessen Suche sich der Bär im Kinderbuch von Jon Klassen (2012, o. S.) macht? Besaß er wirklich einen? Sah ihn wirklich keiner? War sein Hut tatsächlich jener kleine rote Dreiecksspitze, den das Kaninchen aufhatte? Warum wird dieses am Ende des Bilderbuchs vom Eichhörnchen gesucht? Und warum sagt der Bär, dass er »doch keine Kaninchen fresse«? Viel Potenzial steckt in rhetorischen und ikonischen Informationen und Inkohärenzen zwischen Bild und Text, die die Kleinen schon im vorschulischen Alter zu gleichwertigen RezipientInnen mit den Großen machen. Denn warum sagt das Hut tragende Kaninchen, dass es »keine Hüte gesehen« habe und keine stehlen würde – und warum sieht der Bär zuerst nicht, dass das Kaninchen einen (seinen?) Hut trägt? Selbst Andeutungen können Deutungshypothesen Plausibilität geben, wie der leicht gewölbte Bauch des Bären am Ende der Geschichte oder die rote Hintergrundfarbe, die den Wendepunkt markiert und das Gefühl des Bären beschreiben könnte: Bedeutet die Farbe doch, dass dem Bären plötzlich klar wird, dass das Kaninchen seinen Hut aufhatte, dass er sich den Hut des Kaninchens schnappen möchte, schämt er sich für seine

1 Vor der Lektüre möglicher Antworten, die sich in Benjamins kurzem Text finden, empfiehlt sich ein Spaziergang in den eigenen Denkräumen.

bisherige Blindheit oder hat er ein schlechtes Gewissen? Über die großzügigen Bildflächen, die hineinmontierten Figuren, die kaum akzentuierte Mimik werden eine Reihe an Fragen aufgeworfen, die nicht nur den mehrdeutigen Plot, sondern auch Gefühlshaushalt und Charakter der Protagonisten auf unterschiedlichen Wegen erforschen lassen. Konsequenterweise ist nach dem titelgebenden Satz *Wo ist mein Hut* kein Fragezeichen gesetzt (Abb. 1).

Nicht nur können Erwachsene Bilderbücher interpretieren, auch Kinder können Literatur von Erwachsenen deuten, wie es Felix Heizmann (2014) in einem literarischen Gespräch über ein Gedicht Rose Ausländers anschaulich dargelegt hat. Die jungen SpurensucherInnen machen Alteritätserfahrungen, sprachlich-stilistische, strukturell-formale, semantisch-thematische (ebd.), sie werden durch das Detektivsetting auf Merkwürdiges gestoßen – eine wunderbare Möglichkeit, Interpretationsspielräume selbstbestimmt und kollektiv auszuloten. Statt mit »Definitionsmanie« und »Genauigkeitsfanatismus« (Bachmaier 2012, S. 10) literarische Erfahrungen zu nichte zu machen, müssten solche kollektiven Textbegegnungen,² ein solches »gemeinsames Gegeneinander« (Heizmann 2014, S. 330) auch in den Sekundarstufen – und auch in den Lehramtsseminaren stattfinden. Den Auftakt könnten *Grüne Gedichte* (Polt-Heinzl/Schmidjell 2007) machen, wie *Im Grünen* (Krolow 2007, S. 22 f.), *Glaubwürdige Jahreszeit* (Andersch 2007, S. 35) oder *Die grüne Pest* (Jandl 2007, S. 103). Oder doch *Rote Gedichte* (Polt-Heinzl/Schmidjell 2006)? Schon die Textsuche für das literarische Gespräch verführt LehrerInnen und Lehrende in ein Geflecht von Merkwürdigkeiten.

2. Sachtexte statt Literatur interpretieren

Nach schulischer Tradition, die auch von behördlichen Vorgaben gesichert wird,³ wird zur Interpretation nach wie vor Literatur herangezogen – und diese strikt von Sachtexten separiert. Dadurch geraten viele Erzählungen, die im Graubereich zwischen Fiktion und Fakt angesiedelt sind, aus dem Blick, obwohl sie mehr sind als Benjamins Information und sich nicht dem »Augenblick ausliefern« und sich nicht

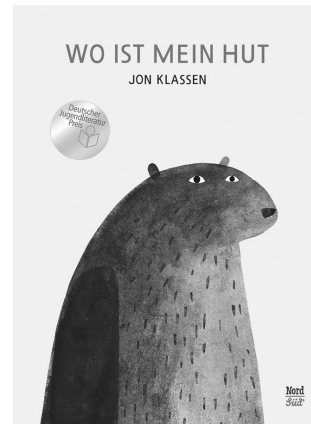


Abb. 1:
Jon Klassen (2012):
Wo ist mein Hut
(Zürich: NordSüd)

2 In der Literaturdidaktik werden solche Settings als literarisches Gespräch bezeichnet und vom fragend-entwickelnden Gespräch unterschieden, in dem die Lehrkraft auf bestimmte Antworten hinsteuert.

3 So werden bei der österreichischen Zentralmatura (SRDP) im Fach Deutsch für die zu verfassende Textsorte »Textinterpretation« nur literarische Texte vorgelegt, während für die »Textanalyse« genau umgekehrt nur nicht-fiktionale Texte verwendet werden.

»ohne Zeit zu verlieren [...] ihm erklären« (Benjamin 2010b, S. 298). Vernachlässigt werden beispielsweise Biographien, Essays, Reiseberichte, Briefe, Tagebücher u. a., oder sie werden nur in ihrem informatorischen Gehalt berücksichtigt.⁴ In der Deutschdidaktik wird diese Trennung auch disziplinär vollzogen, zumal sich die Literaturdidaktik fiktionalen, die Lesedidaktik bevorzugt Sachtexten widmet. Dies bestärkt die Einsicht, dass Sachtexte, wie von Lesestrategien angeleitet, zu entschlüsseln und eindeutig dekodierbar sind – Merkwürdigkeiten, so sie Aufmerksamkeit erregen, müssen auf Fehler oder Mängel bei AutorIn oder LeserIn zurückgeführt werden.

Dabei ist eine Spurensuche in »literarischen Sachtexten« (vgl. Stein 2012) für Textdetektive (vgl. Heizmann 2014) ebenfalls aufschlussreich – und sollte nicht nur in einer Analyse enden. Denn was bedeutet es, in einem Buch, das *Heimatlob* (Ficus/Walser 1978) heißt, einen Text mit dem Titel *Jedem seinen See* (Walser 1978) zu publizieren? Dürfen die kurzen Sätze als Infomaterial eingelernt bzw. herausgelesen werden? »Der See ist das Allgemeine. Auf dem Wasser gelten Hoheitsrechte. Am Wasser ist die Rechtslage unklarer als das Wasser selbst. Naturwissenschaftler sind weiter gekommen als Politiker.« (Ebd., S. 51) Die Parataxen werden selten durch einen Nebensatz gestört, die Abfolge der BesitzerInnen und BewohnerInnen, die sich am Bodensee niederließen, flott von 8000 vor Christi herunter erzählt, inklusive Pointen. Nach den Aufzählungen macht der Autor seinen Text mit der Frage nach dem Allgemeinen wieder rund.

Als das Ufer dann zu und verbaut war, kommt in die Länderverfassungen, daß der See allen zugänglich sein soll. Die Verwirklichung tut sich schwer. Privateigentum ist eine heilige Kuh. Gemeinwohl gern ein Lippengebet. Das ist alles ganz und gar legal [...]. [D]er See ist das Allgemeine. Wasser kann man so wenig besitzen wie die Luft. Das meint übrigens auch das Naturschutz-Gesetz des Freistaates Bayern. Meistens folgt dann der Weg der Geschichte der stärkeren Tendenz. Wäre es wirklich ein solches Unglück, wenn in einer Demokratie die ausschlaggebende Tendenz Demokratisierung wäre? (Walser 1978, S. 54)

In syntaktischem Kontrast zu Gesetzestexten kann Walsers Text als politische und geschichtliche Erzählung, als literarischer und journalistischer Text gelesen und

interpretiert werden. Deutungen des Textes *Jedem seinen See* lassen sich durchspielen in Korrespondenz zum Titel und Untertitel des Bandes *Heimatlob. Ein Bodensee-Buch* von André Ficus und Martin Walser (Abb. 2), über den Bezug zu den anderen Texten und den Bildern im Band oder zur Interpretation auf dem Umschlag Auch einzelne Passagen und Tropen des Textes können sehr unterschied-

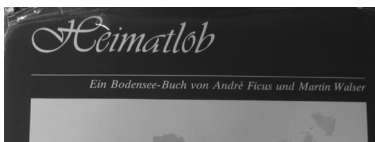


Abb. 2:

André Ficus, Martin Walser (1978):
Heimatlob. Ein Bodensee-Buch
(Friedrichshafen: Robert Gessler)

4 Eine vielversprechende Entwicklung sehe ich bei den Konzepten des materialgestützten Schreibens (vgl. Feilke u. a. 2016), weil verschiedenste Texte miteinbezogen werden. Zu klären ist, inwiefern auch diesen Interpretationsspielräume zugestanden werden können.

lich ausgelegt werden. Denn wer steckt hinter der Verwirklichung und hinter dem Weg, weshalb sind die AkteurInnen verdrängt – und was waren Ziel und Richtungen, in die sich NaturwissenschaftlerInnen und PolitikerInnen und die Geschichte aufmachten?

3. Interpretieren als Rezeptionsmodus von Dokumentarfilmen und Sachbüchern

Dass nicht nur literarische Sachtexte, sondern auch Sachbücher im affektiven Modus rezipiert werden, hat Werner Graf (2011) insbesondere bei männlichen Jugendlichen nachgewiesen, die diese oft tagträumend und fantasierend lesen – der informatorische Gehalt rücke in den Hintergrund (ebd., S. 132 f. und S. 173). Wenn demnach nicht die Texte nach Fact/Fiction, Spielfilm/Dokumentation, Sachbuch/Belletristik kategorisiert, sondern die Rezeptionsmodi nach dokumentarisch/fiktional unterschieden würden (vgl. Eitzen 1998 und Kammerer 2015), veränderten sich Fragen der Sachbuchlektüre und der Rezeption von Dokumentarfilmen radikal. Einem rezeptionsästhetischen Zugang der Interpretation, wie er für die Schule, und hier ganz besonders für Primar- und Unterstufe, sinnvoll erscheint, entspräche dies besser, weil eine solche Differenzierung das Lesen und Schauen und mithin die LernerInnen in den Mittelpunkt rückt.

Das würde bedeuten, Sachbücher auch als Geschichten zu lesen und zu verstehen, Dokumentarfilme als Erzählungen zu genießen und im Akt der Distanz zu interpretieren. So könnten etwa Tiersendungen als Familiendramen (vgl. beispielsweise den Trailer *Unsere Wildnis* 2016)⁵ oder Naturfilme als Heimatgeschichten oder Nationserfindungen (vgl. beispielsweise den Trailer *Wildes Österreich* 2017)⁶ gelesen werden. Als Einstieg in die schillernde Welt der Faktizität, für den fiktionsorientierten Rezeptionsmodus bei als Sachmedien angelegten Texten und Filmen, eignet sich in der »Phase der bornierten Subjektivität« (Kreft 1977, S. 379), der ersten von vier Phasen bei Textbegegnungen im Literaturunterricht, eine Reflexion der Wirkung. Tabellarisch kann jedeR für sich den Film mit Punkten zwischen Polen wie heiß/kalt, verspielt/ernst, farbig/grau, realistisch/utopisch... bewerten (vgl. Gugel 2003, S. 168). In der Reflexion werden Gründe für die subjektiven Wirkungen und ersten Einschätzungen herausgearbeitet und in formalen sowie narrativen Elementen ausgemacht, wie Musik und Schnitt, Schwenks und Nahaufnahmen, Slow Motion und Slapstick, Szenen von Kämpfen und der Rührung. Zu fragen ist: Welche Geschichte wird erzählt? Wie entsteht Welt? Wie entsteht Nation? Wer macht die Helden? Und was fehlt? Mit diesen Fragen und dem mehrfachen Sehen, am besten in zeitweiliger Ausblendung von Ton oder Bild, werden vertraute Bilder und Genres merkwürdig und werfen mehr Fragen auf als beantwortet werden können. Die könnten auch über den umgekehrten Weg entstehen, wenn die Rezeption von

5 <https://www.youtube.com/watch?v=B53MC0VSajI> [Zugriff: 22.1.2021].

6 <https://www.youtube.com/watch?v=fl-qam98i-s> [Zugriff: 22.1.2021].

Anfang an nach den beiden Modi, dem dokumentarischen und dem fiktionsorientierten, getrennt würde. Während eine Gruppe Informationen nach Script und Frame herausarbeitet (vgl. Melenk/Metz 2005), folgt die andere dem Film als spannungsreiche und witzige Erzählung mit ihren fantastischen AkteurInnen. Und wie lassen sich die beiden Lesarten schließlich übereinanderlegen?

4. Vom Interpretieren der Kinder und Jugendlichen lernen

Nachrichten, die sich vollkommen an den Augenblick »ausliefern« und »verausgaben« (Benjamin 2010b, S. 298 f.), sind in der digitalen Kultur nicht mehr leicht vorzufinden, denn die Augenblicke und ihre Verarbeitungen sind über viele Medien verstreut. Statt Neuheit ist ein Kennzeichen dieser digitalen Welt die Referentialität, bei der unterschiedliche Texte und Bezugspunkte immer wieder ausgewählt und neu zusammengeführt und auf diese Weise »zu basalen Akten der Bedeutungsproduktion und Selbstkonstitution« genutzt werden (vgl. Stalder 2016, S. 13). RezipientInnen werden zu ProduzentInnen: Die Vielfalt an Deutungen diffundiert in sozialen Medien und auf verschiedenen Webseiten und ist Beleg für rege Interpretationsräume in Zentrum und Peripherie (ebd.). Deutungen finden über *Memes* statt, wenn bekannte Zitate mit verschiedenen Bildern und bekannte Bilder mit verschiedenen Texten kombiniert immer wieder andere Aussagen generieren. Interpretationen werden aber auch über Interventionen in Geschichten sichtbar, wie sie auf Fanfiction-Seiten nachzulesen, weiterzubearbeiten und zu deuten sind. Auch wenn die AutorInnen dabei die Lesart von Büchern und Computerspielen nicht in der schulischen Textsorte der Interpretation darlegen, offerieren sie Deutungen der Geschichte – die dann wieder offen für Wertung und Interpretation sind (vgl. www.fanfiktion.de). Derartige Seiten geben Aufschluss über das Interpretationshandeln von Kindern und Jugendlichen. Sie zeigen, dass sie die in der Schule oktroyierte Deutung von Kafkas *Verwandlung* nervt, dass für erwünschte Interpretationen das Lesen von Inhaltsangaben ausreicht und dass wir an schulischen Deutungspraktiken etwas ändern müssen. Fanfiction führt vor, wie und was Kinder und Jugendliche zu Fans von Geschichten macht, in denen sie agierend, reagierend und transformierend verweilen möchten. Durch das Inserieren weiterer Figuren, die Fortführung von Handlungen und Veränderungen der Form emanzipieren sich AutorInnen und InterpretInnen von einer Praxis, in der im fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch vorgefertigte und vorgedachte Deutungen wiederholt werden müssen. Vor allem aber lehrt dieses Textuniversum, dass Interpretieren eine Handlung ist, in der Kommunikation stattfindet, die sich an jemanden richtet und auf Austausch basiert. Interessanterweise wird in der Schule die Textsorte »Interpretation« nur als didaktische verstanden, weshalb – anders als bei Kommentaren oder Zusammenfassungen –⁷ vom situativen Kontext der Schreibhandlung

7 Dies gilt jedenfalls für die SRDP in Österreich. Es wäre zu überlegen, auch Interpretationsaufgaben in kommunikative Situationen einzubetten.

abstrahiert wird und als Adressatin der Aufsätze die Lehrperson genügen muss (siehe auch die wichtige Kritik Zabkas in diesem Heft).

5. Damit die Störung Sinn ergeben kann

In Geschichten zu verweilen und sich selbst einzubringen, wird bei der Methode der Vorlese-, Hör- und Sehgespräche (vgl. Fuhrmann/Merklinger 2015; Kruse 2020, S. 410) in Form von Unterbrechungen ermöglicht. Da diese oktroyierten Pausen allerdings wie alle interpretatorischen Zäsuren »die Wollust der Einverleibung« (Benjamin 2010a, S. 297) stören und das Verschlingen der Geschichten verhindern, sind diese Gespräche umso mehr als kommunikative Handlung ernst zu nehmen. In den beiden Unterrichtssequenzen zur Einführung in eine Ganzschriftenlektüre zitieren Ursula Bredel und Irene Pieper (2015) Transkripte und zeigen zwei verschiedene Arten von Störmomenten. Ist es bei Beispiel 1 (ebd., S. 39–41) das Bedürfnis der Lehrkraft, Wortschatzarbeit zu betreiben, das zu lästigen Unterbrechungen der vorlesenden SchülerInnen führt, wird im zweiten Beispiel (ebd., S. 62 f.) einer längeren Passage ungestört gelauscht. Dass die Frage nach Auffälligkeiten in der Erzählung auch unerwartete Antworten provoziert – die Kinder thematisieren die Eigenart des Konflikts, die Lehrerin will auf die Eigenart der Familie hinaus – müsste im Vorlesegespräch als Redebeitrag anerkannt und dürfte nicht nur abgehakt werden.

Sinn ergeben Interpretationshandlungen, wenn sie an Wissen und Erfahrungen anknüpfen und allen Beteiligten Möglichkeiten bieten, mitzudenken und mitzureden. Dies ist bei Medienverbünden der Fall, bei denen eine Ursprungserzählung in verschiedene Medien und Formate, in triviale und komplexe Narrationen transformiert wird. »Kindliche Aneignungsprozesse sind erfahrungsgebunden«, schreibt Iris Kruse (2014, S. 25) und setzt deshalb bei ihrem Konzept der »intermedialen Lektüre« auf die Integration massenmedial erfolgreich verbreiteter Geschichten. In der Spannung, die mehrdeutige Auslegungen zu bekannten Deutungen von Geschichten aufbauen, lässt sich Raum, der für Interpretation offen ist, ausloten, kennenlernen, inspizieren – und dennoch bei Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen anknüpfen, die mitreden können. Entscheidend ist, Räume aufzutun und nicht die jeweils dominanten Lesarten zu reproduzieren. So kann etwa mit dem Kinderbuchklassiker *Anna und die Wut* (Nöstlinger 1990) Gefühlsausbrüchen nachgespürt werden und Wut als Ausdruck und Eindruck, als Moment in einem Kontinuum und der Kommunikation, als vermeidbares oder transformierbares Mittel angesehen werden. In der langgezogenen Anbahnung eines Anfalls werden etwa zu Beginn der Theateraufführung des Theaters »Mezzanin« verschiedenste Elemente wie Farbe, Mimik, Geräusche, Bewegung eingesetzt, um Spannung und Komik erzeugen.⁸ Nach dem Anschauen der ersten Minuten können ZuseherInnen nach der Ursache für das Klopferäusch oder den Gleichmut des

8 Vgl. <https://www.youtube.com/watch?v=Vo5fgnYD4xk> [Zugriff: 7.1.2021].



Abb. 3:

Foto: Clemens Nestroy (2017): *Anna und die Wut*. Bild 7a⁹

Großvaters oder auch ganz einfach danach gefragt werden, warum Wut auch komisch ist oder das junge Publikum lachen muss (Abb. 3). Wenig Spielraum für die Interpretation eröffnet sich hingegen beim Abmalen und Wiedergeben interpretierter Geschichten, nicht zufällig gleichen sich die Wutgesichter und Wutgestalten nach der Lektüre des

Kinderbuchs und verengen den Blick auf das Phänomen der Wut, statt ihn, wie das Buch das macht, zu erweitern.¹⁰

6. Mit Spürsinn fehlende Perspektiven erwirken

Das Verweilen im Abschnitt einer Geschichte, die auf Deutung abzielt und eine Verzögerung des Erzählfortgangs in Kauf nimmt, ist auch ein probates Mittel der rassistisch-kritischen Lektüre, wie sie Heidi Rösch (2000) entwickelt hat (siehe auch ihren Beitrag in diesem Heft). Eine Relektüre von Texten kann die Perspektive der Marginalisierten und von Diskriminierung Betroffenen ergänzen und damit Handlungen und Ereignisse aus einer anderen als der dargestellten Sicht deuten. Interessanterweise ist nicht nur die Perspektive von benachteiligten Personen(gruppen) oft dethematisiert, sondern auch die Kenntnis des Blicks und das Interesse an der Fokalisierung gering (vgl. auch Köster in diesem Heft). Wenn aber Literatur extrem parteiisch ist, von Haus aus vor allem Themen und Sichtweisen von Privilegierten verhandelt (vgl. Rösch in diesem Heft und Schößler 2012), wäre nach der Phase der bornierten Subjektivität vor allem nach den ausgesparten Perspektiven zu fahnden. Vielleicht können schon Verlagsbeschreibungen, die interessieren oder langweilen, Auskunft darüber geben, wessen Blick hier durch die Story führen wird, wer hier fühlt und riecht und wessen Sprache hier der Norm entspricht?

»Qualle im Krankenhaus – Worum es geht«

Um den Qualle. (der heißt eigentlich Max Kallinger, aber sein bester Freund hat ihn eines Tages Qualle genannt und das ist ihm dann geblieben!) Du, stell dir vor, genau am Beginn der Sommerferien bekommt der Qualle eine Lungenentzündung. Und statt Urlaub am Meer heißt es jetzt: Krankenhaus! Krankenhaus ... Da riecht's komisch und da bekommt der Qualle Infusionen. Da sind aber auch der freundliche Doktor Weiß, die Chef-Ärztin namens Konstantin und der Krankenpfleger Joe. Außerdem

9 <https://mezzanintheater.at/wp-content/uploads/2017/02/Anna-und-die-Wut-Foto-Clemens-Nestroy-7a-794x396.jpg> [Zugriff: 22.1.2021].

10 Vgl. z. B. <https://www.youtube.com/watch?v=nwH4YPQbsd4> oder Bild 5/10 unter <https://www.vsgrafenstein.at/index.php/1b/557-anna-und-die-wut> [Zugriff: 7.1.2021].

ist da Qualles Zimmernachbar Öner (wie »schöner«, nur ohne »sch«): Der will Tätowierer werden und darf auf Qualle zur Übung zeichnen, bis der fast wie ein Comic aussieht ...¹¹

Schon mit den Kleinen lässt sich nicht nur der Sichtweise nachspüren und im fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch nach den Gefühlen fragen, von denen wir von der Erzählfigur erfahren. Ebenso können sie, was für Interpretationshandlungen wesentlich ist, in offenen Aushandlungen jene Emotionen und Haltungen ergänzen und erproben, die nicht ausgesprochen oder exkludiert sind. Denn wie verkehrt sich die Geschichte, wenn das Personal sich im Krankenzimmer umsieht, wie die Macht des Erzählers, wenn Öner im Spital auf Qualle trifft? Kann vielleicht jemand das Wort Qualle auf Türkisch übersetzen und ebenfalls als Wortspiel erklären?

7. Geschichten miterfinden

Wenn die Interpretationshandlungen in einem kommunikativen Zusammenhang stattfinden, bedeutet dies »Interpretationsgemeinschaften« zu etablieren, die nach bestimmten Spielregeln funktionieren und sozial bedeutsam sind (vgl. Klausnitzer 2015). Ich finde diese Dimension der Interpretation sehr überzeugend und würde sie noch ausweiten auf die Genese der Geschichten und diese ebenfalls zum Gegenstand der Deutung machen. Geschichten entstehen in einem sozialen Gefüge und folgen Konventionen, was sich historisch in Produktionsprozessen und über Paratexte nachvollziehen lässt. Nicht selten geben die Erzählungen selbst Aufschluss darüber. Für viele literarische Texte ist Metafiktionalität konstitutiv und vermag den Prozess des Interpretierens umzudrehen und sinnfällig zu machen. Manchmal blitzt sie nur auf, bisweilen ist sie konstitutiv für Geschichten, besonders wenn sie scheitern (vgl. auch das Beispiel zu Wolf Haas bei Neuhaus in diesem Heft).

Wie eine Parabel auf das Geschichtenerzählen und -anhören, auf das erfolgreiche Scheitern von Literatur, ihre Erfindungs- und Interpretationsleistungen, ist Christoph Meckels *Geschichte der Geschichten* (1969) zu lesen. Schon die Rahmung der Szene, in der immer neue Versatzstücke auf dem Weg zur erwünschten Geschichte, zur »Geschichte, die wir schon so oft erzählt haben«, ausgetauscht werden, ist bedeutsam – und legt nahe, dass für Geschichten auch der Raum, in dem sie entstehen und gedeutet werden, mitspielt. »Ein alter Mann und ein Junge saßen auf einer Kiste und sahen über lange grüne Hügel in den Sommer. Ein weißer Nachmittag ging langsam über den Himmel«, beginnt die Erzählung (ebd., S. 9) und endet im gemeinsamen Gang »in die braune Nacht, die warm und lautlos hinter ihnen zusammenschlug« (ebd., S. 16). Die Gemeinschaft der beiden Protagonisten demonstriert einen Umgang mit Zeit, der für das ästhetische Erleben konstitutiv ist (vgl. Spinner 2013). Eingebettet in dieses Erleben wird die Geschichte ständig

¹¹ <https://www.lenaraubaum.com/2019/03/04/qualle-im-krankenhaus-neuerscheinung/> [Zugriff: 7.1.2021].

vorangetrieben und modifiziert, die Wörter lösen sich von den Bedeutungen und machen sich selbständig. Denn die Geschichte, die der alte Mann erzählen soll und gemeinsam mit dem Jungen erzählt, handelt von einem Raben oder umgekehrt, die Geschichte weiß von einem Raben. Dieser Rabe, der in Farben und Details vielfältig und widersprüchlich ausgestaltet wird, entpuppt sich als Berg, später als Haus, eigentlich ist er ein Fluss, ein Buch, ein Garten. Dazwischen verläuft sich die Geschichte in Ungegenden, das Interesse des Haupterzählers kippt, bis das Spiel von Neuem beginnt:

Eine andere Geschichte, bettelte der Junge. Der alte Mann schüttelte den Kopf. Vom Elefant? fragte der Junge, ein wenig unsicher. Vielleicht vom schwarzen Regen, vielleicht die Geschichte vom Floh im Salzfaß? Der alte Mann gab keine Antwort. Von den wandernden Bahnhöfen, sagte der Junge. Meinetwegen, brummte der Alte. (Meckel 1969, S. 14)

Damit aber die Geschichte ein gutes Ende nehmen kann, biegt die Erzählung wieder ab, vom Menschenfresser, der ein Walfisch war, »außerdem auch ein König. Er war ein blinder Passagier, ein Friedhof, ein Ölkännchen, ein Brunnenhaus, vor allem aber war er ein Gemischtwarenladen. Das war er.« (Ebd., S. 15) Dieses Wandern der Helden, mit den Helden, auf dem Weg zur alten Geschichte referiert eine lange Tradition und zeigt das gemeinsame Erleben im Spiel, das das ständige Weiterschreiben und Umschreiben dokumentiert. An allen Merkwürdigkeiten, die hier zuhauf vorzufinden sind, lassen sich andere Gemeinschaftserlebnisse anschließen, wenn Bedeutungen ausgeforscht werden und weitere Geschichten entstehen. Je nachdem, in welchem Zeitkorsett, zu welcher Tages- und Jahreszeit und an welchem Ort diese Handlungen realisiert werden, lassen sich andere Deutungen fabrizieren und die Geschichte immer wieder neu schreiben. Dazu gilt es, wie die Protagonisten die Füße fest in den Sand zu vergraben oder anderswie mindestens einen Nachmittag lang irgendwo festzustecken.

8. Erfindungen erzählter Geschichten aufgreifen

Nicht nur die Gemeinschaft, die Zeit und der Raum der Interpretationshandlungen variieren die Deutungen, sondern auch das Wissen, mit dem eine Geschichte beleuchtet wird. Wie Ulf Abraham in seinem Beitrag (in diesem Heft) darlegt, fällt die Bedeutungsreduktion, die durch das Interpretieren stattfindet, durch die bereitgestellten Wirklichkeitsbezüge ganz unterschiedlich aus. Werden Verbindungen zur außertextuellen Welt in der Geschichte selbst benannt und diskutiert, sind sie Teil der Erzählung, wie manches in Meckels *Geschichte der Geschichten* (1969), ebenso wie bei zahlreichen auto-/biographischen Erzählungen. Dass diese Deutungen, die im Text mitverhandelt werden, auch nur eine Lesart der Geschichte sind, wird besonders in verfremdeten Settings deutlich, wie sie etwa in Yoko Tawadas Roman *Etüden im Schnee* (2014) gestaltet sind. Weil es eine Eisbärin ist, die aus Moskau ausgewiesen wird und in Westberlin ihre Autobiographie fortsetzen soll, ist die Glaubwürdigkeit erschüttert – und dennoch ist ein Kontext geschaffen, der eine Fährte für die Interpretation legt. Auch die umsichtige Weise, sich in

Tiergeschichten zu schulen und Kafkas kanonische Werke, die *Forschungen eines Hundes* oder den *Bericht vor einer Akademie*, zu lesen, klärt nicht auf, schafft aber Wissen heran, das Bedeutungen rahmen kann. Zugleich muss die Eigenart der Leserin berücksichtigt werden, die Bücher öffnet, »wie man ein Bauernbrot in zwei Stücke bricht« (Tawada 2014, S. 65). Weitere Kontexte ergeben sich durch den Verleger Seelöwe, der in Zeiten des Kalten Krieges nach antikommunistischer Biographieliteratur giert. Objektivität ist, wie auch in den Trailern zu Natur- und Tierfilmen, nicht zu haben, und überhaupt wäre die fiktive Autorin gern wie Kafka finanziell abgesichert und nicht aufs Schreiben angewiesen, dann müsste sie auch nicht mühsam Vergangenheit rekonstruieren:

Eine Autobiografie zu schreiben bedeutete, alles, was man nicht mehr weiß, zu erraten oder zu erfinden. Ich dachte, ich hätte die Figur Iwan schon ausreichend beschrieben. In Wirklichkeit konnte ich mich gar nicht mehr an ihn erinnern. Oder besser: Mittlerweile konnte ich mich zu deutlich an ihn erinnern, und das kann nur daran liegen, dass dieser Iwan nichts anderes als meine Kreation ist. (Tawada 2014, S. 80)

So können wir diese Geschichte über das Schreiben der Geschichte mittels literarischer Intertexte ebenso deuten wie durch politische und erinnerungstheoretische Kontexte. Vielleicht lassen sich über den Zwang zum Schreiben und den steten Zweifel daran auch andere Texte in Geschichten von Eisbären verwandeln? Vielleicht können auch anderswo offene Entscheidungen bei Gestaltungen von Texten Wege der Interpretation offenlegen – auch ohne, dass viel Wissen von außerhalb beige-steuert werden muss?

Ein derartiges Vorgehen ist auch für Filminterpretationen interessant. Gerade weil Geschichten in audiovisuellen Medien wie Romane regelrecht verschlungen werden (vgl. Benjamin 2010a), ist der distanzierte Blick unerwünscht. Filme aber, die ihre eigene Genese thematisieren, legen den semiotischen Code oft auf unterhaltsame Weise offen. Auf diese Weise können sie mit ihrem thematisierten Arsenal an bedeutungstragenden Zeichen als Kontextwissen auch für die Deutung anderer Filme herangezogen werden. So lässt sich etwa der Film (oder der Trailer) *Die Migrantigen* (2017) als Dekonstruktion gängiger Culture-Clash-Komödien lesen, die ihre Kulturkämpfe oder ihre Kritik daran oft unter Rückgriff auf Stereotype und Rassismen inszenieren (vgl. *Monsieur Claude und seine Töchter* 2014). Die Suche nach SchauspielerInnen, die Stereotype verkörpern, etwa den »Tschuschen« und den schwarzen Drogendealer, prallt in der österreichischen Satire an der transkulturellen Realität ab, in der Mehrfachzugehörigkeiten (vgl. Mecheril 2011) Normalität sind. Im Titel wird diese Migrationsgesellschaft in der Verballhornung von Migranten und dem für Wien sprichwörtlichen Grant zum Ausdruck gebracht. Merkwürdig wird demnach, wie bei Meckels und Tawadas Erzählung, der Weg zur Geschichte, der sich der Herstellung von Normalität widersetzt. Dieser Weg macht staunen und verhindert, dass bei den Deutungen nur das Denk- und Sagbare, das Selbstverständliche reproduziert wird. Auch erzählt der Weg zu den Geschichten sehr viel über die heutige Zeit: im fremden und vertrauten Blick auf soziale Handlungen der Interpretation.

9. Schlussbemerkung

Handlungsräume für Geschichten zu schaffen, heißt für mich, Merkwürdiges zu erforschen und sich behutsam in Erzählungen zu verwickeln. Es gilt den Blick scharf zu stellen auf Gegenstände, um Fragen auszuheben, die in unserer Gesellschaft Relevanz haben. Diese Fragen entlang von offenen Storys und Bildern, vielfach transformierten Geschichten, einseitigen Perspektiven und versteckten oder verspielten Erzählungen auszuleuchten, ist Sinn der sozialen Handlung Interpretation. Eine solche Kunst der Auslegung ist nur lern- und realisierbar, wenn alle daran teilnehmen und an ihren Erfahrungen anknüpfen können. Schließlich sind diese sozialen Handlungen Teil der Frage, wie wir leben und wie wir leben können: ob der besiegte Ägypterkönig, die wutentbrannte Anna, Erzählgemeinschaften am Strand oder die migrantische Eisbärin in Westberlin, die die Fortsetzung ihrer Autobiographie liefern muss. In den Interpretationsräumen erforschen wir Natur als Frage privater und nationaler Zugehörigkeit und Kultur als mächtige Deutungsperspektive, mal in kleinen Krankenhausszenen, mal in großen österreichischen Filmen. Und dort können wir klären, wem welche Hüte gehören, wie weit wir für Hüte gehen oder auch wie wir für eine Demokratisierung der Demokratie sorgen können, für einen allen zugänglichen See.

Literatur

Texte zum Interpretieren

- ANDERSCH, ALFRED (2007): Glaubwürdige Jahreszeit. In: Polt-Heinzl/Schmidjell (2007), S. 35.
- FICUS, ANDRÉ; WALSER, MARTIN (1978): *Heimatlob. Ein Bodensee-Buch*. Friedrichshafen: Robert Gessler.
- JANDL, ERNST (2007): Die grüne Pest. In: Polt-Heinzl/Schmidjell (2007), S. 103.
- KLASSEN, JON (2012): *Wo ist mein Hut*. Übers. von Thomas Bodmer. Zürich: NordSüd.
- KROLOW, KARL (2007): Im Grünen. In: Polt-Heinzl/SCHMIDJELL (2007), S. 22 f.
- MECKEL, CHRISTOPH (1969): Die Geschichte der Geschichten. In: Middelhaue, Gertraud (Hg.): *Dichter erzählen Kindern*. München: dtv, S. 9–16.
- NÖSTLINGER, CHRISTINE (1990): *Anna und die Wut*. Frankfurt/M.: S. Fischer Sauerländer.
- POLT-HEINZL, EVELYNE; SCHMIDJELL, CHRISTINE (Hg., 2006): *Rote Gedichte*. Stuttgart: Reclam.
- DIES. (Hg., 2007): *Grüne Gedichte*. Stuttgart: Reclam.
- RAUBAUM, LENA (2019): *Qualle im Krankenhaus*. Innsbruck: Obelisk.
- TAWADA, YOKO (2014): *Etüden im Schnee*. Tübingen: Konkursbuchverlag.
- WALSER, MARTIN (1978): Jedem seinen See. In: Ficus/Walser (1978), S. 51–54.
- Anna und die Wut* von Christine Nöstlinger. Aufführung im Mezzanintheater am 20.3.2020. Online: <https://www.youtube.com/watch?v=Vo5fgnYD4xk> [Zugriff: 7.1.2021].
- Qualle im Krankenhaus*. Online: <https://www.lenaraubbaum.com/2019/03/04/qualle-im-krankenhaus-neuerscheinung/> [Zugriff: 7.1.2021].

Texte rund um das Interpretieren

- BACHMAIER, HELMUT (2012): Warum lachen die Menschen? Über Komik und Humor. In: Ders. (Hg.): *Lachen macht stark. Humorstrategien*. Göttingen: Wallstein, S. 10–24.

- BENJAMIN, WALTER (2010a): Romane lesen. In: Ders.: *Erzählen. Schriften zur Theorie der Narration und zur literarischen Prosa*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 297 f.
- DERS. (2010b): Kunst zu erzählen. In: Benjamin, Walter: *Erzählen. Schriften zur Theorie der Narration und zur literarischen Prosa*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 298 f.
- BREDEL, URSULA; PIEPER, IRENE (2015): *Integrative Deutschdidaktik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh (= StandardWissen Lehramt).
- EITZEN, DIRK (1998): Wann ist ein Dokumentarfilm? Der Dokumentarfilm als Rezeptionsmodus. In: *montage AV. Zeitschrift für Theorie und Geschichte audiovisueller Kommunikation*, Jg. 7, Nr. 2, S. 13–44. DOI: <https://doi.org/10.25969/mediarep/37>
- FEILKE, HELMUTH; LEHNEN, KATRIN; REZAT, SARA; STEINMETZ, MICHAEL (2016): *Materialgestütztes Schreiben lernen. Grundlagen – Aufgaben – Materialien. Sekundarstufen I und II*. Braunschweig: Schroedel.
- FUHRMANN CATHARINA; MERKLINGER DANIELA (2015) Literarisches Lernen in Vorlesegesprächen. In: De Boer, Heike; Bonanati, Marina (Hg.): *Gespräche über Lernen – Lernen im Gespräch*. Wiesbaden: Springer VS, S. 249–264.
- GRAF, WERNER (2011): *Lesegenese in Kindheit und Jugend. Einführung in die literarische Sozialisation*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- GUGEL, GÜNTHER (2003): *Methoden-Manual II: »Neues lernen«. Tausend neue Praxisvorschläge für Schule und Lehrerbildung*. Weinheim-Basel: Beltz.
- HEIZMANN, FELIX (2014) »...weil alles könnte gar keinen Sinn ergeben«. Literarisches Lernen durch Erfahrungen mit Alterität im Gespräch mit Grundschulkindern. In: Steinbrenner, Marcus; Mayer, Johannes; Rank, Bernhard; Heizmann; Felix (Hg.): *»Seit ein Gespräch wir sind und hören von-einander«. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis*. 2., korr. und ergänzte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 305–336.
- KAMMERER, INGO (2015): Moving Realities. Zum Dokumentarfilm (im Deutschunterricht). In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, Jg. 36, H. 1, S. 48–56.
- KLAUSNITZER, RALF (2015): Wie lernt man, was geht? Konstitutive und regulative Regeln in Interpretationsgemeinschaften. In: Lessing-Sattari, Marie; Löhden, Maïke; Meissner, Almuth; Wieser, Dorothee (Hg.): *Interpretationskulturen. Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft im Dialog über Theorie und Praxis des Interpretierens*. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 151–181.
- KREFT, JÜRGEN (1977): *Grundprobleme der Literaturdidaktik*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- KRUSE, IRIS (2014): Brauchen wir eine Medienverbunddidaktik? Zur Funktion kinderliterarischer Medienverbünde im Literaturunterricht der Primar- und frühen Sekundarstufe. In: *Leseräume*, Jg. 1, H. 1. Online: http://leseraeume.de/?page_id=14 [Zugriff: 6.1.2021].
- DIES. (2020): Intermediale Lektüre. In: Kurwinkel, Tobias; Schmerheim, Philipp (Hg.): *Handbuch Kinder- und Jugendliteratur*. Stuttgart: Metzler, S. 408–411.
- MECHERIL, PAUL (2011): Hybridität, kulturelle Differenz und Zugehörigkeiten als pädagogische Herausforderung. In: Marinelli-König, Gertraud; Preisinger, Alexander (Hg.): *Zwischenräume der Migration. Über die Entgrenzung von Kulturen und Identitäten*. Bielefeld: transcript, S. 37–53.
- MELENK, HARTMUT; METZ, KERSTIN (2005): Begriffliche Strukturierung von Fachtexten. In: Fix, Martin; Jost, Roland (Hg.): *Sachtexte im Deutschunterricht*. Für Karlheinz Fingerhut zum 65. Geburtstag. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 83–93.
- RÖSCH, HEIDI (2000): *Jim Knopf ist (nicht) Schwarz. Anti-/Rassismus in der Kinder- und Jugendliteratur und ihrer Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- SCHÖSSLER, FRANZISKA (2012): Arm und Reich in der Literatur. Einleitung. In: *Der Deutschunterricht*, H. 5, S. 2–6.
- SPINNER, KASPAR H. (2013): Ästhetische Bildung und Literaturunterricht. In: Rieckmann, Carola; Gahn, Jessica (Hg.): *Poesie verstehen – Literatur unterrichten*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 17–34.
- STALDER, FELIX (2016): *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.
- STEIN, HARTMUT (2012): *Chronik deutscher Schlüsseltexte. Literarische Sachtexte von Luther bis Henning Ritter*. Stuttgart: Alfred Kröner.

Clemens Tonsern

Die Interpretation eines Lernvideos als kulturelle Bedeutungsproduktion

Ein Bericht aus der unterrichtlichen Praxis mit DaZ-Lernenden

In diesem Aufsatz wird davon berichtet, auf welche Weise sich eine Gruppe von Deutsch als Zweitsprache-Lernenden mit dem vom Österreichischen Integrationsfonds zur Verfügung gestellten Lernvideo *Sich vorstellen* (ÖIF 2016) im Unterricht auseinandergesetzt hat. Das Lernvideo zielt darauf ab, den Lernenden ein in Österreich vermeintlich kulturell angemessenes Verhalten vorzuführen, und wurde im näher beschriebenen Fall im Unterricht mit Bezug auf diesbezüglich kritische Positionen in der Theorie mit der Intention eingesetzt, »kulturell übliches Verhalten« zu hinterfragen. Der Bericht aus der Unterrichtspraxis wird im Aufsatz in eine Erörterung der Ziele und Möglichkeiten, aber auch der Grenzen des kultureflexiven Lernens mit Film im Fremdsprachenunterricht eingebettet.

1. Vorspann: »Guten Tag. Mein Name ist Heinz Müller.«

Ein Mann mittleren Alters klopft in einem alten, aber gepflegten Stiegenhaus an eine Wohnungstür. An der Tür ist ein Kranz angebracht, der durch seine Gestaltung auf die Weihnachtszeit schließen lässt. Der Kranz reicht von einer nicht deutlich zu sehenden Türnummer bis zu einer Türglocke. Nachdem der Mann ungeachtet der Klingel an die Tür geklopft hat, tritt er zurück und gibt das Blickfeld auf die Tür wieder frei. Eine Frau mittleren Alters öffnet, tritt auf den Gang und schließt die Tür hinter sich. Als die Tür ins Schloss fällt, entspannt sich folgendes Gespräch:

CLEMENS TONSERN unterrichtet derzeit Deutsch als Zweitsprache in Graz und ist Lehrbeauftragter im ULG DaF/DaZ der Universität Graz, am Fachbereich DaF/DaZ der Germanistik der Universität Wien sowie im Zertifikatskurs Deutsch als Zweit- und Fremdsprache am Postgraduate Center der Universität Wien. E-Mail: clemens.tonsern@univie.ac.at

»Guten Tag. Mein Name ist Heinz Müller.«
»Guten Tag. Mein Name ist Maria Bauer.« *Die Frau reicht dem Mann zuerst die Hand, es folgt ein kurzes Händeschütteln.*
»Ich bin der neue Nachbar.«
»Freut mich sehr. Woher kommen Sie?«
»Ich komme aus Deutschland. Woher kommen Sie?«
»Ich komme aus Österreich. Haben Sie Familie?«
»Meine Frau und ich, wir haben drei Kinder.«
»Mein Mann und ich, wir haben auch Kinder. Sie sind drei und sechs Jahre alt. Wie alt sind Ihre Kinder?«
»Meine Kinder sind zwei, fünf und sieben Jahre alt.«
»Alles Gute in der neuen Wohnung!«
»Vielen Dank.« *Der Mann reicht der Frau zuerst die Hand, es folgt ein kurzes Händeschütteln.*
»Auf Wiedersehen!«
»Auf Wiedersehen!«

Nach dem Abschiedsgruß tritt der Mann ab, die Frau macht kehrt, öffnet die Tür und tritt in die Wohnung. Die Wohnungstür wird geschlossen und der bis dahin kaum eine Minute dauernde Film ist zu Ende. Die amerikanische Einstellungsgröße, welche die Aufmerksamkeit auf die Handlungsträger und deren Aktionen lenkt, bleibt während des Films unverändert bestehen, obwohl kaum etwas passiert. Es folgt eine Wiederholung des Films mit Übersetzung, die von einem jungen Mann auf Arabisch bzw. einer jungen Frau auf Farsi vorgenommen wird. Die beiden Personen sind während der erneuten Wiedergabe des Films rechts oben in einem Insert im Profilbild zu sehen und übersetzen Satz für Satz. Für wenige Sekunden sind die Dolmetschenden dann auch jeweils im Vollbild zu sehen und erklären, unterlegt mit deutschen Untertiteln, dass es in Europa üblich sei, sich bei der Begrüßung die Hand zu geben. Danach ist der Film zu Ende.

Dieses Lernvideo aus der Rubrik »Alltag und Werte« zum Thema »Wohnen und Nachbarschaft« mit dem Lernziel »Sich vorstellen« ist 2016 unter der Patronanz des Österreichischen Integrationsfonds (ÖIF) in Zusammenarbeit mit dem Bundesministerium für Bildung und Frauen entstanden und steht seither online als Lernangebot für die Niveaustufe A1 zur Verfügung (ÖIF 2016).

Filmaffinen SeherInnen dieses Lernvideos fällt erfahrungsgemäß zunächst die Dialoggestaltung auf. Diese erweckt vermutlich unfreiwillig, aber deutlich Anklänge an Lorient und seinen legendären Sketch *Telekolleg Deutsch: Deutsch für Ausländer* (Lorient 1972). Der geringe Grad an Authentizität, den das Lernvideo *Sich vorstellen* für sich in Anspruch nehmen kann, lässt sich auf zwei Ursachen zurückführen. Erstens wird im Dialog wie auch schon bei Lorient konsequent ausschließlich auf sprachliche Elemente der Grundstufe zurückgegriffen. Und zweitens wird ein vermeintlich spezifisch österreichisches, erwünschtes Verhalten dermaßen plakativ respektive gekünstelt in Szene gesetzt, dass die pädagogische Intention des Videos nahezu schon wieder unterlaufen wird. Ferner geht man sicher nicht falsch, das Lernvideo auch hinsichtlich seiner filmischen Qualität als verbesserungsfähig zu bezeichnen. Und so nimmt es nicht weiter wunder, dass angehende wie erfahrene DaZ-Lehrende dieses Lernvideo in der Regel nicht wirklich ernst nehmen können.

Diese Einschätzung des Lernvideos geht auf eine gegenüber den Inhalten des Videos ablehnende Haltung zurück, die sich aus kulturreflexiver und migrationspädagogischer Perspektive gut begründen lässt. Das Video operiert nämlich ganz offensichtlich mit kulturellen Zuschreibungen (so grüßt man sich in Österreich, so stellt man sich in Österreich bei den NachbarInnen vor, in Österreich bzw. in Europa gibt man sich bei der Begrüßung die Hand etc.) und ist mit der Absicht entstanden, ein auf Seiten der Zielgruppe (Deutschlernende in Österreich) angenommenes »kulturelles Defizit« auszugleichen. Das für diese Situation vorgeblich korrekte Verhalten wird im Film mit dem Lernziel der Nachahmung für eine Zielgruppe vorexerziert, von der angenommen wird, dass sie das situationsadäquate »österreichische« Verhalten nicht kennt.

Diese berechtigten Vorbehalte gegen das Lernvideo wurden in der unterrichtlichen Praxis auf Seiten der Zielgruppe des Videos, nämlich Menschen, die in Österreich Deutsch als Zweitsprache¹ lernen, jedoch nicht zum Ausdruck gebracht. Ohne daraus allgemeine Schlussfolgerungen ableiten zu können, befanden ausnahmslos alle ca. 35, in den vergangenen vier Jahren vom Autor zum konkreten Film befragten DaZ-Lernenden das Video in einer ersten Reaktion als »gut«. Zudem wurde auch nie Kritik an der inhaltlichen oder filmtechnischen Machart geübt. Die Frage nach den Gründen für diese auffallende Diskrepanz in der Deutung des Lernvideos zwischen Lernenden und Lehrenden sowie die Arbeit mit Film im Bereich des kulturreflexiven Lernens stehen deshalb auch im Mittelpunkt der folgenden Ausführungen.²

2. Film im Unterricht und »visual literacy«: kulturreflexives Lernen mit Film

In der gegenwärtigen Fachdiskussion steht außer Frage, dass dem Medium Film im Fremdsprachenunterricht große Bedeutung beizumessen ist. In Bezug auf Deutsch ist Schörkhuber (2003) schon vor bald 20 Jahren zur Schlussfolgerung gelangt, dass Film ein legitimer Bestandteil des Unterrichts sei. Diese Feststellung erstreckt sich mittlerweile ohne Zweifel auch auf den Bereich DaF/DaZ, in welchem der Filmeinsatz im Unterricht und das Angebot an hierfür vorgesehenen Materialien in den letzten Jahren deutlich zugenommen haben (Koreik/Fornoff 2020, S. 615). Mit der stärkeren Berücksichtigung des Mediums Film ist auch eine intensivere theoretische Auseinandersetzung mit methodisch-didaktischen Fragen und den Lern-

1 Der Begriff »Deutsch als Zweitsprache« (DaZ) wird im Beitrag im Anschluss an Heidi Rösch (2017) verwendet, die unter DaZ einen Zweitspracherwerb mit hohen Anteilen eines ungesteuerten Spracherwerbs in zielsprachlicher Umgebung versteht, bei dem für die Lernenden Deutsch nicht nur die Ziel-, sondern auch die Bildungssprache darstellt (vgl. Rösch 2017, S. 181–187).

2 In diesem Artikel sowie in den eingesehenen Fachtexten wird das kulturreflexive Lernen mit Film überwiegend in Bezug auf »fiktionalen Film« behandelt. Obwohl das Subgenre »Lernvideo« im Allgemeinen wie auch im konkreten Fall von *Sich vorstellen* (ÖIF 2016) den Eindruck eines dokumentarischen Vorgehens erwecken möchte, bleiben Bilder, Sprache und Handlung inszeniert. Demnach ist ein Lernvideo ebenso als »fiktionaler Film« einzuschätzen (vgl. Sponsel/Sebening 2009, S. 99–107).

zielen der Arbeit mit Film einhergegangen. Dabei lassen sich grosso modo drei zentrale Argumente benennen, die zur Legitimation des Einsatzes von Film im Unterricht angeführt werden: Erstens erfahren die LernerInnen eine immer stärkere bild- bzw. filmmediale Durchformung ihrer Lebenswelt, der auch im Klassenzimmer Rechnung getragen werden sollte. Zweitens ist die für das Medium Film essenzielle Fertigkeit des Hör-Seh-Verstehens für das Sprachenlernen als sehr bedeutend einzuschätzen. Das Hör-Seh-Verstehen bildet in Verschränkung mit Filmbildung drittens die Grundlage für die Entwicklung von »visual literacy«. Diese visuelle Kompetenz lässt sich in nuce als Fähigkeit beschreiben, den ästhetischen und kulturellen Gehalt von Bildern bzw. Filmen erfassen bzw. angemessen deuten zu können (vgl. Hallet 2015, S. 26 f.; Hahn 2015, S. 22 f.).

Im Zusammenhang mit der Entwicklung von »visual literacy« wird immer auch die Fähigkeit zur Identifikation von kulturbezogenen Aspekten des Sehens und des Gesehenen als wichtige Fertigkeit hervorgehoben. Hallet (2015) spricht diesbezüglich von einem spezifischen »kulturellen Sehen« mit dem Ziel »[...] der aktiven Teilhabe an fremdsprachigen Diskursen« (Hallet 2015, S. 29). Und auch Koreik und Fornoff (2020) betonen in ihrer jüngsten Bestandsaufnahme zum kulturellen Lernen im Fach DaF/DaZ, dass »beim Einsatz von Bildern und vor allem Filmen kulturelles Lernen eine herausragende Rolle spielt« (Koreik/Fornoff 2020, S. 622).

Auf der Grundlage von kulturreflexivem Lernen³ bedeutet die Arbeit mit Film im Unterricht nicht, dass Filme hinsichtlich ihrer kulturellen Inhalte im Sinn einer authentischen und repräsentativen Darstellung der Wirklichkeit von Bedeutung sind. Es ist falsch, fiktionale Filme im Fremdsprachenunterricht gleichsam als interkulturelle Fenster zu verstehen, die Einblicke in die Lebenswelt eines Zielsprachenlandes ermöglichen. Im Vordergrund der Arbeit mit Film steht aus dem Blickwinkel des kulturreflexiven Lernens der Film als kulturelles Produkt in seiner Konstruiertheit. Dabei spielt der Rekurs auf kulturelle Deutungsmuster, die für das kulturreflexive Lernen und die Diskurspartizipation ebenso konstitutiv sind wie für eine sinnvolle Interpretation eines Films, eine wesentliche Rolle: Eine angemessene Deutung eines Films ist auf Seiten der RezipientInnen immer auch an die Aktivierung von zutreffenden Deutungsmustern sowie an die Fähigkeit geknüpft, an der filmischen Bedeutungskonstruktion partizipieren zu können (vgl. Viering 2018; Tonsern 2015).

3 Der Terminus »kulturreflexives Lernen« bezieht sich auf ein »landeskundliches« oder »kulturelles« Lernen im Bereich DaF/DaZ, bei dem auf Grundlage eines sozialkonstruktivistischen Verständnisses von Kultur nicht mehr die (vermeintlichen) Eigenheiten von nationalen Gruppen oder Ländern im Vordergrund stehen. Das Lernziel dieses »kulturellen«, »diskursiven« oder auch »kulturreflexiven« Lernens ist weder landeskundliches Faktenwissen noch interkulturelle Handlungskompetenz, sondern die Partizipation an Diskursen in der Fremdsprache, die durch die Kenntnis derjenigen kulturellen Deutungsmuster zu erreichen ist, welche den jeweiligen Diskurs konstituieren (vgl. Altmayer 2017).

In Bezug auf das Lernvideo *Sich vorstellen* bedeutet kulturreflexives Lernen dementsprechend auch nicht, das ohnehin Offensichtliche, nämlich das vermeintlich übliche »österreichische« Verhalten bei erstmaliger Kontaktaufnahme mit NachbarInnen in einer Wohnanlage zu thematisieren. Würde man das Lernvideo auf diese Weise deuten, könnte man beispielsweise zur Annahme gelangen, dass es in Österreich üblich sei, im Wohnbereich zugunsten von Klopfzeichen auf den Gebrauch von Türglocken zu verzichten.

Kulturreflexives Lernen bedeutet in Bezug auf das Lernvideo vielmehr, den Lernenden die Möglichkeit zu bieten, die kulturell wie sprachlich stark ausgeprägte Konstruiertheit des Films zu entdecken und damit auch die dahinterstehende pädagogische bzw. migrationspolitische Absicht freizulegen. Im Mittelpunkt stehen damit die Fragen, wer im Film auf welche Weise zum neuen, fremden Nachbarn gemacht wird und was ein mit kulturellen Verhaltensweisen in Österreich nicht vertrauter Mensch aus welchem Grund zu tun hat.

Im Folgenden soll anhand des Films *Sich vorstellen* (ÖIF 2016) beschrieben werden, wie kulturreflexives Lernen mit Film vonstatten gehen kann und zu welchen Interpretationen des Films eine konkrete DaZ-Lernendengruppe gelangt ist. Die Auseinandersetzung mit einem Lernvideo im Kontext des kulturreflexiven Lernens basiert auf der Annahme, dass das Subgenre Lernvideo durch das ihm eigene Erzählmuster darauf abzielt, kulturelle Deutungsmuster besonders anschaulich in Szene zu setzen: Für Lernvideos ist es essenziell, dass die RezipientInnen die entsprechenden Deutungsmuster möglichst effektiv aktivieren bzw. nachvollziehen können.⁴ Obschon das allgemeine Vorgehen und die einzelnen Aufgaben im Bemühen um Theoriebezug gestaltet wurden, handelt es sich bei den folgenden Ausführungen in erster Linie um einen kritisch zu lesenden Erfahrungsbericht aus der Unterrichtspraxis. Dieser Bericht soll demnach auch nicht primär zur Nachahmung, sondern zu einer noch tiefergehenden Auseinandersetzung mit Lernvideos im DaZ-Unterricht anregen.

3. Interpretieren als zentrale Fertigkeit des kulturreflexiven Lernens: »Weil wenn man in eine neue Wohnung geht, dann muss man höflich begrüßen«

Das Lernvideo *Sich vorstellen* (ÖIF 2016) wurde im DaZ-Unterricht mit acht jungen Erwachsenen im Alter von 17 bis 19 Jahren behandelt. Die Lernenden sind seit wenigstens vier Jahren in Österreich, verfügen über ein zertifiziertes Deutschniveau von mindestens A2 und sprechen neben Deutsch entweder Arabisch oder Farsi. Dieser Umstand hat es ermöglicht, den Film auch mit Übersetzung zu zeigen und

4 Diese Einschätzung des Subgenres Lernvideo folgt den Ausführungen zu den Genrespezifika von Faulstich (2008), wo es an zentraler Stelle heißt: »Ein Genre ist ein spezifisches Erzählmuster mit stofflich-motivlichen, dramaturgischen, formal-strategischen, stilistischen, ideologischen Konventionen und einem festgelegten Figureninventar. Es handelt sich bei Genres um kulturell ausgebildete Rahmensysteme oder Schemata [...].« (Faulstich 2008, S. 29)

sprachliche Verständnisschwierigkeiten ausschließen zu können. In die Arbeit mit dem Video sind Unterrichtstechniken aus der Filmanalyse und aus dem Bereich des kulturreflexiven Lernens eingeflossen. Dabei wurde erstens auf die Unterrichtstechnik des Filmgesprächs nach Moser-Pacher (2015) und zweitens auf Grundprinzipien in der Arbeit mit kulturellen Deutungsmustern nach Altmayer (2016) zurückgegriffen. Das Filmgespräch wurde durch Fragen strukturiert, die von den Lernenden zur Ergebnissicherung auch schriftlich beantwortet wurden; diese Fragen widmeten sich zunächst filmanalytischen und erst dann kulturellen Aspekten. Im Anschluss an das Filmgespräch haben die Lernenden in zwei Gruppen eigene Drehbücher für Lernvideos in ihrem Lernumfeld entworfen und diese in selbst produzierten Videos umgesetzt. Durch die eigene Filmproduktion sollte dem aus kulturreflexiver Sicht bedeutenden methodischen Dreischritt von »Aktivierung von Deutungsmustern«, »Rekonstruktion und Aushandeln von Deutungsmustern in der Gruppe« und »aktive Bedeutungsproduktion durch Schaffung eigener Texte« Rechnung getragen werden (Altmayer 2016, S. 11 f.).

Die Lernziele aus kulturreflexiver Perspektive bestanden in der Identifizierung von kulturellen Zuschreibungen im Lernvideo und in der darauf basierenden Partizipation am Diskurs rund um spezifisch »österreichische« Verhaltensweisen und Werte. Die Beschäftigung mit Deutungsmustern sollte immanent über die Filmanalyse und explizit durch die Diskussion der angemessenen Interpretation des audiovisuellen Textes im Filmgespräch sowie durch die eigene Videoproduktion gewährleistet werden.

Beim ersten Anschauen wurde das Lernvideo vor der Wiederholung mit der Übersetzung auf Arabisch bzw. Farsi angehalten und ein zweites Mal auf Deutsch gezeigt. Im Vordergrund des Filmgesprächs standen zunächst die folgenden fünf Fragen:

1. Wo wurde das Video gedreht?
2. Was siehst du?
3. Wer sind die Personen?
4. Was weißt du über die Personen?
5. Was passiert im Film?

Die Beantwortung dieser Fragen bereitete niemandem Mühe, die Protagonisten wurden hinsichtlich ihrer äußeren Merkmale ebenso schlüssig beschrieben wie in Bezug auf ihre Herkunft und familiäre Situation. Einigkeit herrschte ferner in Sachen Mehrparteienhaus als Handlungsort und im Hinblick auf den Kranz als Weihnachtsschmuck. Während das richtige Vorgehen beim Kennenlernen von Nachbarn schnell als zentrales Thema benannt wurde, fanden andere Details im Verhalten der Akteure wie etwa das Anklopfen ungeachtet der Türglocke keine Beachtung. Über den hier eingehend besprochenen Dialog haben die Lernenden im Filmgespräch nicht ein Wort verloren.

Die Vollversion auf Farsi bzw. auf Arabisch wurde beim dritten Anschauen des Videos gezeigt. Danach standen folgende drei Fragen im Mittelpunkt des Filmgesprächs:

6. Was soll man aus dem Video lernen?
7. Für wen ist dieses Video gemacht?
8. Wie findest du dieses Video, warum denkst du so über dieses Video?

Durch diese Anordnung der Fragen sollte einerseits die Struktur des Filmgesprächs bewahrt bleiben (Moser-Pacher 2015, S. 87 f.). Andererseits sollte die beschriebene Abfolge der Fragen sicherstellen, dass die Lernenden gemeinsam von einer einfachen Filmanalyse (Fragen 1 bis 5) zu einer kulturellen Deutung (Fragen 6 bis 8) des audiovisuellen Textes gelangen können.

Die Frage danach, was man aus dem Video lernen solle, wurde von sechs Personen dem Titel entsprechend mit »Nachbarn begrüßen und kennenlernen« beantwortet, zwei Lernende meinten, es ginge um Höflichkeit bzw. Respekt im Allgemeinen. Uneinigkeit herrschte bei der Frage nach der Zielgruppe. Lediglich der Umstand, dass das Video auf Farsi bzw. Arabisch übersetzt wurde, gab in der Diskussion den Ausschlag dafür, als Zielgruppe nicht – wie von drei Personen zunächst vermutet – »alle Menschen«, sondern »Ausländer in Österreich« zu benennen. Die Qualität des Videos wurde einhellig für »gut« bzw. »sehr gut« befunden, weil das Video kulturell relevante Informationen vermittele.⁵ Dass sich die im Video gezeigte Situation des Vorstelligwerdens bei den NachbarInnen in Österreich auch anders gestalten kann, hat nur eine Person artikuliert. Diese Interpretation ist in der Gruppe mit dem von mehreren Lernenden geäußerten Hinweis zurückgewiesen worden, dass sich in Österreich alle Menschen so bei den NachbarInnen begrüßen würden. Kurzum: Das Lernvideo hat seinen aus kulturreflexiver Sicht zweifelhaften pädagogischen Zweck trotz aller gegenteiligen – die Lernenden diesbezüglich aber bewusst so wenig wie möglich direkt beeinflussenden – Bemühungen seitens des Lehrenden voll erfüllt.

In der abschließenden Videoproduktion, im Zuge derer die Lernenden die Möglichkeit erhalten haben, ihre eigenen Deutungsmuster in Bezug auf vermeintlich national determinierte, kulturspezifische Verhaltensweisen durch die Schaffung eigener audiovisueller Texte sichtbar zu machen, wurden zwei Gruppen gebildet. In Rückbezug auf das Lernvideo *Sich vorstellen* waren in der ersten Gruppe drei Farsi sprechende und in der zweiten Gruppe fünf Arabisch sprechende Lernende vertreten, die nun aufgefordert waren, ein Lernvideo für die eigene Zielgruppe und die eigene Lernsituation zu entwerfen. Die Lernenden haben mit viel Engagement eigene Drehbücher verfasst und diese sodann in selbst gedrehten Lernvideos um-

5 Die Antworten auf die Frage »Wie findest du dieses Video, warum denkst du so über dieses Video?« lauteten wörtlich: 1. Ich finde gut, weil wenn man in eine neue Wohnung geht, dann muss man höflich begrüßen. 2. Ist gut, weil wir sehen, wie unsere Nachbarn kennen. 3. Sehr gut, weil wann man in der neue Wohnung geht, dan muss begrüßen. 4. Ist gut! Zeigt Respekt mit Leute oder Nachbarn. 5. Ich finde es sehr gut, weil höflich spricht, wenn man kennenlernen. 6. Ich finde das Video gut, die Ausland lernen höflich begrüßen und mit Respekt. 7. Ist gut, die ausländische Leute lernen, wie wir unsere Nachbarn begrüßen. 8. Finde ich gut, ja, weil es sehr höflich ist, aber manche grüßen sich anders, lernen sich anders kennen.

gesetzt. Aus kulturreflexivem Blickwinkel sind die auf diese Weise entstandenen Produkte aus zwei Gründen bemerkenswert. Erstens sind beide Filme ausschließlich auf Deutsch gedreht worden, von einer Übersetzung und einer Erklärung eines vermeintlich »kulturspezifischen« Verhaltens wie im Ausgangsvideo hat man abgesehen. Und zweitens gibt es im Unterschied zu *Sich vorstellen* (ÖIF 2016) in keinem der beiden selbst produzierten Lernvideos eine auch nur im weitesten Sinn (national determinierte) »kulturelle Markiertheit« des erwünschten Verhaltens.⁶

4. Abspann: »Alles Gute in der neuen Wohnung!«

Dem Versuch, Schlussfolgerungen aus der oben geschilderten Erfahrung in der Arbeit mit dem Lernvideo *Sich vorstellen* (ÖIF 2016) zu ziehen, sind enge Grenzen gesetzt. Abgesehen von methodischen Mängeln und der geringen Gruppengröße, gibt es beispielsweise mit dem Autoritätsgefälle zwischen Lehrenden und Lernenden sicher noch weitere wichtige Faktoren, welche das aus kulturreflexiver Perspektive doch eher ernüchternde Ergebnis beeinflusst haben können. Seit der Veröffentlichung des Videos *Sich vorstellen* sind dem hier beschriebenen Fall drei ähnliche Versuche mit demselben Lernvideo, mit derselben Zielgruppe von DaZ-Lernenden in Österreich und mit derselben Intention vorausgegangen, die Lernenden qua Filmgespräch an eine kulturreflexive und im konkreten Fall gegenüber den kulturellen Zuschreibungen (macht-)kritische Interpretation des audiovisuellen Textes *Sich vorstellen* (ÖIF 2016) heranzuführen.

Das Resultat glich dabei immer dem oben näher geschilderten: Im Filmgespräch kamen die für das Lernvideo elementaren kulturellen Zuschreibungen gar nicht zur Sprache, ein an Deutungsmustern anknüpfendes Lernen im Sinn von Altmayer (2017) hat nicht stattgefunden. Der für DaZ-Lehrende so offensichtliche paternalistische Impetus des Lernvideos wurde von den Lernenden – ungeachtet der diesbezüglich eigentlich schon relativ stark steuernden Struktur und Diktion der Fragen – nicht als solcher wahrgenommen oder geäußert. Dass manche Lernenden von »den ÖsterreicherInnen« nach dem Sehen des Videos von nun an vielleicht erwarten, dass sie ihnen in ähnlichen Situationen freundlich »alles Gute in der neuen Wohnung« wünschen, mag für die Lehrenden Trost und Ansporn zugleich sein, den kulturellen Gehalt von Lernvideos weiterhin kritisch zur Sprache zu bringen.

6 Die DaZ-Lernenden werden auf eine Lehre in der Gastronomie vorbereitet, unmittelbar vor der Auseinandersetzung mit dem Lernvideo *Sich vorstellen* (ÖIF 2016) wurden Sprachhandlungen im Bereich der Bedienung in einem Restaurant behandelt. Dies spiegelt sich in der Gestaltung der Lernvideos wider. Die erste Gruppe hat ein Video zum »richtigen« Umgang mit einem alkoholisierten Gast produziert, dem höflich, aber bestimmt kein Alkohol mehr ausgeschenkt wurde. Die zweite Gruppe hat im Film das richtige Verhalten im Service gegenüber einem schwierigen Gast thematisiert, im Zuge dessen Gelassenheit und Höflichkeit als zentrale Strategien dargestellt wurden.

Literatur

- ALTMAYER, CLAUS (Hg., 2016): *Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Klett.
- DERS. (2017): Landeskunde im Globalisierungskontext: Wozu noch Kultur im DaF-Unterricht? In: Haase, Peter; Höller, Michaela (Hg.): *Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde*. Göttingen: Universitätsverlag, S. 3–22.
- FAULSTICH, WERNER (2008): *Grundkurs Filmanalyse*. Paderborn: Wilhelm Fink.
- HAHN, NATALIA (2015): Filmbildung im deutsch- und im DaF-didaktischen Handlungsfeld: Eine kontrastive Perspektive. In: Faistauer, Renate; Welke, Tina (Hg.): *Film im DaF/DaZ-Unterricht*. Wien: Präsenz, S. 13–38.
- HALLET, WOLFGANG (2015): Viewing Cultures: Kulturelles Sehen und Bildverstehen im Fremdsprachenunterricht. In: Hecke, Carola; Surkamp, Carola (Hg.): *Bilder im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. Tübingen: Narr, S. 26–54.
- KOREIK, UWE; FORNOFF, ROGER (2020): Landeskunde/Kulturstudien und kulturelles Lernen im Fach DaF/DaZ. Eine Bestandsaufnahme und kritische Positionierung. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, H. 25 (1), S. 563–646.
- LORiot (1972): *Telekolleg Deutsch: Deutsch für Ausländer*. Drehbuch und Regie: Vicco von Bülow (Loriot). Sketch. Erstausstrahlung 30.8.1972, Deutsches Fernsehen.
- MOSER-PACHER, ANDREA (2015): Über Filme sprechen – über sich sprechen. Ein Plädoyer für eine identitätsorientierte Mediendidaktik. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, Jg. 39, H. 1, S. 84–90.
- ÖIF/ÖSTERREICHISCHER INTEGRATIONSFONDS (2016): *Sich vorstellen*. Video. Online: <https://uebungen.sprachportal.at/videoswerte/wohnen-und-nachbarschaft/sich-vorstellen-farsi.html> [Zugriff: 17.9.2020].
- RÖSCH, HEIDI (2017): *Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft. Eine Einführung*. Stuttgart: J. B. Metzler.
- SCHÖRKHUBER, WOLFGANG (2003): Film im Deutschunterricht – Literaturtransporteur, Filmanalyse oder was? In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, Jg. 27, H. 4, S. 8–17.
- SPONSEL, DANIEL; SEBENING, JAN (2009): Authentizität in fiktionalen und nonfiktionalen Filmen. Kriterien zur Wirklichkeitsanordnungen im filmischen Raum. In: Egloff, Lucie Bader; Rey, Anton; Schöbi, Stefan (Hg.): *Wirklich? – Strategien der Authentizität im aktuellen Dokumentarfilm*. Zürich: Züricher Hochschule der Künste, S. 99–107.
- TONSERN, CLEMENS (2015): Kulturelles Lernen mit fiktionalem Film. In: *Fremdsprache Deutsch*, H. 525, S. 28–33.
- VIERING, JULIA (2018): Filmwissenschaft als »Kulturwissenschaft aus der Ferne«. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, Jg. 45, H. 1, S. 97–128.

Michael Baum, Emmanuel Breite

Jenseits der Interpretation

Ideologie und Rhetorik in Hans Christian Andersens Kunstmärchen *Des Kaisers neue Kleider*

Der vorliegende Beitrag setzt sich am Beispiel des Kunstmärchens *Des Kaisers neue Kleider* mit der Problematik der Literaturinterpretation auseinander und rückt die Materialität des literarischen Textes in den Fokus: Der literarische Text umfasst eine konstative und eine rhetorische Dimension und deutet zugleich an, dass eine solche Unterscheidung nicht getroffen werden kann; stets »sagt« er zu viel bzw. zu wenig. Und damit befinden wir uns mitten in der Sphäre der Ideologie: Auch bei Ideologie handelt es sich um einen »performativen Widerspruch«, in dem das, was gesagt wird, nicht mit der Situation oder dem Akt der Äußerung übereinstimmt. Der folgende Beitrag möchte diese Doppelbödigkeit fruchtbar machen und anhand einer ideologiekritischen und rhetorischen Lektüre das Problem der Interpretation aufzeigen.

1. Die Ideologie der Form und das Problem der Interpretation

Im Herbst 1819 setzte sich Friedrich Schleiermacher in seinem Berliner Studierzimmer nieder, um unter dem Titel *Kompendienartige Darstellung* einen Grundriss

MICHAEL BAUM ist Professor für Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Studium der Germanistik und Geschichte an der Ruprecht Karls-Universität Heidelberg. Lehrer an verschiedenen Gymnasien. Promotion mit einer Studie zu Alfred Döblin. Juniorprofessor für Deutschdidaktik an der Universität Koblenz-Landau. Arbeitsgebiete: Literatur der Romantik und der Moderne, Literaturtheorie, Literaturdidaktik.

E-Mail: michael.baum@ph-karlsruhe.de

EMMANUEL BREITE ist Doktorand am Institut für deutsche Sprache und Literatur der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe. Zurzeit ist er wissenschaftlicher Mitarbeiter im interdisziplinären Forschungsprojekt LiES (Literatur in Einfacher Sprache) der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Arbeitsgebiete: poststrukturalistische Literaturtheorie, materialistische Bildungstheorie.

E-Mail: breite@ph-heidelberg.de

für zukünftige Hermeneutik-Kollegs zu verfassen. Im klassischen Stile, geordnet nach *canones*, sollte das Verstehensproblem als Ganzes, nicht nur vom Blickpunkt eines Faches aus, systematisch ausgeleuchtet und also philosophisch begründet werden. Der Text erschien postum unter dem Titel *Hermeneutik und Kritik*. Systematisches Verstehen eminenter Texte – nur solche erheischen vertieftes Studium! – heißt für Schleiermacher Interpretation; und diese ist nicht als rekonstruktive Entfaltung der immanenten Vernunft der Texte zu haben wie noch in der Hermeneutik der Aufklärungszeit, sondern nur als dynamische Wechselbeziehung zwischen grammatischer und psychologischer Interpretation, die sich im sprachlich-gedanklichen Prozess entfaltet. Noch Gadamer bezieht sich in seinem Entwurf des hermeneutischen Zirkels in seinem Hauptwerk *Wahrheit und Methode* (1960) auf diesen Gedanken – auch wenn er das Gewicht stärker auf die sprachliche und weniger auf die psychologische Seite legt. Wer Textverstehen hermeneutisch begründen will, der darf sich folglich nicht auf bereitliegende Werkzeuge verlassen, sondern nur auf die Sprache und deren unabschließbare Verstehensbewegung.

Doch hier beginnen erst die Probleme. Was ist das, die Sprache? Reicht es, die Sprache zu sprechen und zu schreiben, wie wir es eben gelernt haben, um einen Text angemessen zu interpretieren? Schleiermacher konzentriert die sprachlichen Probleme der Hermeneutik im Bereich der grammatischen Interpretation. Und er versteht darunter mehr als wir heute: Syntax und Semantik, individueller und kollektiver (diskursiver) Sprachgebrauch, Geschichte und Gegenwart. Die Aufgabe wird also schwieriger: Man muss die Schriften der Zeitgenossen kennen, ihr grammatisches System, ihre stilistischen Eigenheiten. Und spätestens beim letzten Punkt stößt der Betrachter auf einen schon zu Schleiermachers Zeit 2300 Jahre virulenten sprachlichen Metadiskurs: die Rhetorik.¹ Obwohl die Hermeneutik ihren tief eingeschriebenen Intentionalismus nie ganz los wird, demzufolge Verstehen stets subjektives Verstehen subjektiv gemeinten Sinnes ist (Anghehrn 2004, S. 61), hat sie es zugleich mit einer verwinkelten und doppelbödigen Tradition der Konstruktion und Rezeption von Texten zu tun, die sich längst aus oralen Kommunikationsverhältnissen gelöst und eine Flut von Schriften und miteinander konkurrierenden kulturellen Praktiken hervorgebracht hat. Es gibt zu Schleiermachers Zeit längst eine Rhetorik der Rhetorik. Längst stellt sich die Frage, mit welchen Metaphern über die Metapher geredet wird – nicht nur, was man unter einer Metapher versteht. Zwischen dem Subjekt der Äußerung und dem Subjekt des Lesens und Verstehens

1 Es ist erstaunlich und bezeichnend zugleich, dass Schleiermacher in seiner Schrift mehrfach Grammatik und Rhetorik gleichsetzt (Schleiermacher 1977, S. 81). Dieser lockere Umgang mit den eigentlich zu unterscheidenden Bestandteilen des Triviums Grammatik, Logik und Rhetorik lässt sich vielleicht als Symptom eines diskursiven Sprachbegriffs deuten. Inwiefern ein solcher diskursiver Sprachbegriff der eigenen Hermeneutik konsequent zu Grunde gelegt wird, ist eine andere Frage. Schleiermacher muss schließlich eingestehen, dass die Paradoxien rhetorischer Sinnkonstitution, insbesondere im Falle der Literatur (Figuren, syntaktische Brüche usw.), die Hermeneutik an ihre Grenzen führt (ebd., S. 124, 138, 147–149). Die Metapher etwa setzt das Nicht-Gleiche als Gleiches; das nicht zu Verstehende wirkt so ständig in das Verstehen hinein.

stehen flottierende und interagierende Sprachformen, die die Vermittlung von Sprache und Welt zu einer unendlichen, vielleicht vergeblichen Aufgabe machen. Nietzsche sieht das – freilich ganz rhetorisch, denn er glaubt nicht an eine Sprache außerhalb der Rhetorik – als Kardinalproblem der Erkenntnis (vgl. Nietzsche 1999).

Bereits Schleiermacher bemerkt, dass Schriftlichkeit, die »Umwandlung des Ursprünglichen« (1977, S. 76), die Interpretation herausfordert. Er belässt es jedoch dabei, Schriftlichkeit, gleichsam transzendental, als Bedingung der Möglichkeit von Interpretation zu setzen und seine *canones* darauf auszurichten. Als Theologe muss er die Möglichkeit offenhalten, durch einen wie auch immer schwierigen und kunstvollen Prozess der Auslegung zur Intention eines Textes vordringen zu können – selbst wenn dieser dem Autor nicht in vollem Umfang geläufig war. Doch die pure Materialität des Textes im Sinne eines Textkörpers löst ein komplexes Spiel aus Transparenz und Intransparenz aus. Der Text steht einerseits Wort für Wort und Buchstabe für Buchstabe da, kann aber andererseits nie vollständig und in all seinen syntaktischen und semantischen Bezügen ins Blickfeld des Betrachters geraten. Die Hermeneutik kompensiert dieses Defizit an Kontrolle durch Metaphern aus dem Bereich der Oralität, zum Beispiel Rede² anstatt Text, wird aber »der instabilen Mischung aus Buchstäblichkeit und Misstrauen« (de Man 1988, S. 92) letztlich auch nicht Herr. Kontingenz und Kohärenz der Lektüre lassen sich nicht mehr sauber trennen.

Allerdings steht es außer Frage, dass Schleiermacher selbst einen eminenten Text schreibt, denn sein Versuch, Ordnung in das Interpretieren zu bringen, entbindet, was er selbst sieht, eine uneinholbare Komplexität. Letztlich hat er mit dem Verweis auf die doppelte Bewegung aus Grammatik und Rhetorik – oder geht es gar schon um deren Ununterscheidbarkeit im Sinne der Dekonstruktion? – die Interpretation tatsächlich aus den Grenzen einzelner Wissenschaftsbezirke befreit und auf eine umfassende Diskursgeschichte hin geöffnet. Es ließe sich sogar eine Emanzipation der Rhetorik aus der Hermeneutik denken. Rhetorik wäre dann nicht ein Kapitel im Buch der Interpretation, sondern der Name für eine diskursive Verkettung von Wissen und Sprache, die kaum Grenzen kennt.

Die Realität sieht freilich anders aus. In Schule und Universität³ hat man der Rhetorik ihren Platz zugewiesen und damit auch die Gefährlichkeit einer Allgegenwart des Rhetorischen disziplinär eingehegt: »Die wissenschaftliche Geringschätzung der Rhetorik entspränge also der allgemeinen Weigerung, die Mannigfaltigkeit, die Überdetermination anzuerkennen«, schreibt Roland Barthes (1988, S. 18). Der Gedanke, dass die Lebenswelt insgesamt rhetorisch sein könnte, ist schwer

2 Und auch hier klingt die Diskursgeschichte der Rhetorik an. Der Terminus Rede in Philosophie und Philologie ist die metonymisch verschobene öffentliche mündliche Rede der Rhetorik vor einem Publikum.

3 Oliver Jahraus (2004, S. 117–121) sieht in seiner Abhandlung zur Literaturtheorie – vielleicht konsequent, wenn Rhetorik sowieso überall ist! – Rhetorik nicht als konstitutiv für Literatur an, sondern die allerdings nicht minder universelle Zeichenhaftigkeit. Es bleibt indes die Frage, ob es literarische Zeichen gibt, die sich der rhetorischen Bewegung entziehen können.

erträglich. Am besten, man achtet nicht ständig darauf, wie die Tropen und Figuren durch die Diskurse laufen und die psychologische Interpretation zu Gunsten der rhetorischen aufschieben.

Roland Barthes zieht daraus die Konsequenz, indem er die starke These formuliert, dass die Welt von heute »unglaublich voll« ist »von alter Rhetorik« (ebd., S. 15), was impliziert, dass die sogenannte moderne Welt noch gar nicht zu sich selbst gekommen ist. Doch er zielt damit nicht (nur) ab auf ein Weiterleben von Tropen und Figuren, wie wir sie in den Handbüchern der Rhetorik finden. Vielmehr geht es ihm um die in den Diskursen und sogar in der Sprache selbst bestehenden Machtverhältnisse, um den Zusammenhang von Sprache und Macht, wie er sich vermittelt Rhetorik zur Geltung bringt; dies kann implizit geschehen wie im ganz alltäglichen Sprechen, Schreiben oder Lesen oder explizit, in der akademischen Ausbildung oder im Rhetorik-Kurs für Manager. Barthes denkt sogar die Möglichkeit einer »Ideologie der Form« (ebd., S. 18), die sich einer festen sozialen, historischen oder geographischen Situierung entzieht und folglich die Sprache zugleich von innen und von außen her determiniert. Die Aufgabe der Interpretation ist so gesehen womöglich noch größer als zunächst gedacht. Die folgende Lektüre von Hans Christian Andersens Kunstmärchen *Des Kaisers neue Kleider* setzt deshalb nicht bei einer Theorie der Interpretation, sondern bei Ideologie und Rhetorik an.

2. Ideologiekritische Lektüre

Karl Marx bezeichnet die Religionskritik als »die Voraussetzung aller Kritik« (Marx 2018a, S. 47). Jedoch reiche es nicht, Religion lediglich als eine Illusion zu kritisieren, die den Menschen mit den gesellschaftlichen Verhältnissen versöhne. Vielmehr bestehe die Aufgabe darin, eben jene Verhältnisse zu überwinden, die auf diese Illusion angewiesen sind (ebd.). Damit ist der Kern der Marx'schen Ideologietheorie bereits skizziert: Es geht um den Zusammenhang von ökonomischer Struktur und gesellschaftlichen Denk- und Verhaltensweisen. Zusammengefasst wird dieser Zusammenhang in Marx' berühmten Diktum, dass nicht das Bewusstsein das gesellschaftliche Sein, sondern umgekehrt das gesellschaftliche Sein das Bewusstsein bestimme (Marx 2018b, S. 160).

Daran anknüpfend befasst sich Louis Althusser mit der Frage, warum sich Menschen den dominanten Ideologien ihrer jeweiligen Gesellschaften unterwerfen. Sein Ideologiekonzept baut auf drei Thesen auf: Ideologie repräsentiert das *imaginäre* Verhältnis der Menschen zu den realen Verhältnissen; Ideologie hat nicht nur eine geistige Existenz, sondern materialisiert sich auch in gesellschaftlichen Praktiken und Ritualen; Ideologie ruft die Individuen als Subjekte an (Althusser 2016, S. 77–91). Die Eigenerfahrung, ein freies, einheitliches und autonomes Subjekt zu sein, ist für Althusser ein elementarer ideologischer Effekt (ebd., S. 84 ff.).

Slavoj Žižek (2016) setzt bei Althusser's Konzept an, um von dort aus eine Lacan'sche Theorie der Ideologie zu entwickeln. Er versucht, Ideologie unter den drei Registern der Psyche – das Symbolische, das Imaginäre, das Reale – neu zu denken. Das Register der symbolischen Ordnung bezieht sich auf die sozio-

kulturellen und linguistischen Gefüge, in die ein Mensch hineingeboren wird (Hipfl 2009, S. 86 f.). Der Mensch identifiziert sich mit bestimmten Idealvorstellungen (»Ichideal«), die er zu verwirklichen versucht (Žižek 2016, S. 108). An dieser Stelle kommt Lacans Konzept des »großen Anderen« ins Spiel. Es handelt sich dabei um eine fiktive Größe, die ununterbrochen die Interaktionen zwischen den Individuen überwacht. Der entscheidende Punkt ist, dass der große Andere nur insoweit existiert, als Subjekte so handeln, als ob es ihn gäbe (ebd., S. 19 ff.).

Das Register des Imaginären entspricht am ehesten dem, was im Alltagsdiskurs als Selbst bezeichnet wird. In einer frühen Phase der kindlichen Entwicklung ist die Unterscheidung zwischen Subjekt und Objekt noch nicht möglich. Im sogenannten »Spiegelstadium« erkennt das Kind im eigenen Spiegelbild ein einheitliches Ganzes. Dabei handelt es sich aber um eine Täuschung, weil dem Kind suggeriert wird, seinen Körper bereits vollständig unter Kontrolle zu haben, was aber zu diesem Zeitpunkt noch nicht der Fall ist. Die Identifikation des Kindes mit dem Spiegelbild stellt das Modell für alle späteren Identifikationen dar (Hipfl 2009, S. 88 f.). Der Mensch versucht die imaginäre Ganzheit seines idealisierten Selbstbildes (»Ideal-Ich«) aufrechtzuerhalten (Žižek 2016, S. 108).

Das Register des Realen ist ein Effekt des Eintritts in die symbolische Ordnung. Das Reale ist das, was in der symbolischen Ordnung nicht repräsentiert werden kann/darf und nur in den Brüchen der offenkundigen Realität in Erscheinung tritt (Fisher 2017, S. 26). Die Instanz des Realen ist Žižek zufolge das obszöne »Über-Ich«, die Kehrseite des symbolischen Ichideals. In seinem Versuch, den Forderungen der symbolischen Ordnung zu genügen, unterdrückt das Subjekt sein Begehren, gegen das Gesetz zu verstoßen. Das obszöne Über-Ich ist jene Instanz, die im Subjekt ein Schuldgefühl erzeugt: Je mehr das Subjekt dem Gesetz gehorcht, desto schuldiger wird es, weil dieser Gehorsam in Wirklichkeit ein Verrat an seinem Begehren ist. Aus diesem Grund braucht jede symbolische Ordnung notwendigerweise ein obszönes Supplement, durch das sie aufrechterhalten wird, weshalb Regelverstöße bereits in allen sozialen Ordnungen eingebaut sind. Solange es einen öffentlichen Bereich des symbolischen Gesetzes gibt, der vom großen Anderen registriert wird, kann der Einzelne seine schmutzigen Phantasien haben (vgl. Žižek 2016, S. 108 ff.).

»Aber er hat ja gar nichts an!« – In Hans Christian Andersens Kunstmärchen *Des Kaisers neue Kleider* (2008) ist es ein kleines Kind, das feststellt, dass der Kaiser keine Kleider trägt. Für gewöhnlich wird die Intervention des Kindes als eine emanzipatorische Geste gedeutet, die die Menschen von ihrer Hypokrisie befreit. Doch ist es wirklich die »Stimme der Unschuld«, die aus dem Mund des Kindes spricht? Denn was der Text verschweigt, sind die katastrophalen Konsequenzen für die symbolische Ordnung, innerhalb derer die Äußerung erfolgt (Žižek 2008, S. 15). *Unschuldig* ist das Kind nur insofern, als es mit seinen Worten *unwissentlich* und *unfreiwillig* eine Katastrophe in Gang setzt: die Auflösung der symbolischen Ordnung.

Die Figur des Kindes verdeutlicht, was Lacan meint, wenn er sagt, dass das Subjekt konstitutiv gespalten ist. Es ist zum einen jene Instanz, die den Satz ausspricht.

Gleichzeitig ist das Kind jedoch nicht imstande, die Effekte und die Bedeutung seiner Rede völlig zu beherrschen. Über die Bedeutung der eigenen Worte entscheidet nämlich nicht das Subjekt, sondern der große Andere. Daher kommt es zur Katastrophe: Das Kind weiß nicht, welche Bedeutung seine Worte im Feld des großen Anderen annehmen und welche Auswirkungen sie auf die symbolische Ordnung haben (ebd., S. 16f.).

Eine zentrale Dimension des großen Anderen ist, dass er nicht alles weiß (Fisher 2017, S. 54). Jeder weiß, dass der Kaiser nackt ist – der Minister, die Staatsmänner, die Untertanen. Ja selbst der Kaiser ist sich im Klaren, dass er keine Kleider trägt. Lediglich der große Andere weiß es nicht – und darf es auch nicht wissen. Die Kluft zwischen dem, was der große Andere weiß, und dem, was allgemein bekannt ist, aber unausgesprochen bleibt, sorgt dafür, dass die symbolische Ordnung funktioniert. Das gesellschaftliche Gefüge kollabiert erst in dem Moment, als die Illusion, der große Andere wisse nicht Bescheid, nicht mehr aufrechterhalten werden kann (ebd., S. 55). Ein solch einschneidender Moment ist die Äußerung des Kindes: Der große Andere weiß nun Bescheid.

Althusser definiert Ideologie als das verzerrte, imaginäre Verhältnis der Menschen zu den realen Existenzbedingungen. Zwischen diesen beiden gegensätzlichen Polen der imaginären Ebene tritt ein vermittelndes symbolisches Moment auf (Žižek 2008, S. 21 f.). Im Fall von Andersens Märchen ist das der Glaube an die monarchische Legitimität, weshalb selbst ein nackter Kaiser von den Untergebenen mit Respekt behandelt wird. Ohne diese Operation wäre der Kaiser eine ganz gewöhnliche Person. Erst in dem Moment, in dem der symbolische Mechanismus durch die Intervention des kleinen Kindes offengelegt wird, verliert der Kaiser seine Macht. In Lacans Triade der Psyche repräsentiert das Kind daher die Dimension des Realen. Jegliche Realität muss das Reale unterdrücken, um sich konstituieren zu können. Die Begegnung mit dem Realen führt zwangsläufig zum Zusammenbruch der symbolischen Ordnung.⁴

4 Die als »Ibizagate« bekannt gewordene Affäre um den ehemaligen österreichischen Vizekanzler Heinz-Christian Strache zeigt exemplarisch, welche Konsequenzen die Begegnung mit dem Realen hat. Im Jahr 2017 zeigte Strache im Gespräch mit einer vermeintlichen Nichte eines russischen Oligarchen seine Bereitschaft zur Korruption, zur Umgehung der Gesetze der Parteienfinanzierung sowie zur Kontrolle über die Medien. Fälle von Korruption und Machtmissbrauch in der Politik stellen keine Seltenheit dar, darüber ist sich der Großteil der Bevölkerung im Klaren. Die Katastrophe trat also nicht ein, weil ein Politiker seine Bereitschaft zum Machtmissbrauch gezeigt hatte, sondern weil der große Andere durch die Veröffentlichung der heimlich gedrehten Aufnahmen davon mitbekommen hatte. Die Kluft zwischen der offiziellen Wahrheit (das, was der große Andere weiß) und dem allgemein bekannten Wissen (Machtmissbrauch in der Politik) hatte keinen Bestand mehr. Da es aber gerade diese Kluft ist, die dafür sorgt, dass jede soziale Realität funktioniert, musste die österreichische Regierung aufgelöst werden.

3. Rhetorische Lektüre

Die ersten greifbaren Zeugnisse der Rhetorik stammen aus der Feder von Gorgias von Leontinoi (etwa 480 bis 380 v. u. Z.), einem Schüler des Empedokles aus Sizilien. Gorgias ist der Verfasser des *Lobpreises der Helena*, in dem er kunstfertig darzulegen versucht, dass die Verachtung seiner Zeitgenossen und deren Väter für die Frau, ohne die vermeintlich der Trojanische Krieg niemals ausgebrochen wäre, verfehlt ist (vgl. Gorgias von Leontinoi 1989). Doch der Leser wird rasch stutzig. Ist es wirklich das Anliegen des Gorgias, einen im Nebel mythischer Verklärung liegenden Anlass für den Krieg neu zu bewerten? Was sollte die Erörterung dieser Detailfrage tausend Jahre später erbringen? Schließlich wird klar: Es handelt sich um ein Spiel. Gorgias geht es nicht um die Korrektur der überlieferten Unwahrheit, sondern er wählt das klassische Thema aus, um die Macht der Rede zu demonstrieren. Indem Gorgias den Begriff des Körpers eng führt, als Körper der Rede und als Körper der Helena, als erotisches Ereignis mit zwei Gesichtern also, beweist er die Unschuld der Helena im selben Atemzug mit der Kraft und Eigendynamik der Rede. Die Rhetorik befreit sich aus dem übergroßen Schatten der Metaphysik, indem sie – Sprachtheorie *avant la lettre* – die wirklichkeitserzeugende Kraft der Rede betont und diese, anders etwa als die späteren klassischen Rhetoriken von Cicero und Quintilian, nicht nur als Einkleidung der Gedanken mit Worten begreift, sondern als Erzeugung der Gedanken durch die Worte (Groddeck 2020, S. 27). Gorgias begreift die sich entwickelnde Metasprache der Rhetorik, zum Beispiel die Lehre vom Aufbau der Rede, von ihren Anlässen und stilistischen Ebenen, weniger als Versuch der Disziplinierung und sozialen Verortung der Sprache – Nicht jeder darf überall alles sagen! –, vielmehr als Reflexion auf die Möglichkeiten des Sprachlichen selbst. Die Sprache kann die von den Philosophen entdeckte und gehegte Wahrheit ebenso hinter sich lassen, wie das alltäglich-naive Vertrauen in die Sprache als Werkzeug. Der unbekannte und aus Verlegenheit Pseudo-Longinus genannte Autor wird später, zu Beginn der römischen Kaiserzeit, Gorgias darin beipflichten (vgl. Pseudo-Longinus 1983). Das »Außer-sich-Sein der Rede« (Groddeck 2020, S. 68) wird Möglichkeiten eröffnen von der raffiniertesten Poesie zur gefährlichsten Verführung. Ein wunderlicher Fall der europäischen Diskursgeschichte, bedenkt man, dass der Ursprung der Rhetorik ein politischer und juristischer ist: Um 485 v. u. Z. führten die sizilianischen Tyrannen Gelon und Hieron umfangreiche Verschleppungen und Enteignungen durch, um Syrakus mit Söldnern zu besiedeln. Nach ihrem Sturz kam es, da die alten Eigentümer in ihre Ländereien zurückwollten, zu zahllosen Eigentumsprozessen. Die Geschworenen aus dem Volk mussten überzeugt werden durch kunstvolle und effektive Rede. Die Geburtsstunde der Rhetorik, die sich alsbald von einer Sammlung wichtiger Hinweise zum effektiven öffentlichen Argumentieren zu einer Methodologie des Lesens und gar zu einer Theorie von Sprache und Textualität erhob. Einmal »außer sich« geraten, mit anderen Worten: schriftlich fixiert und von einer Beobachterposition aus reflektiert, gab es für alles Sprachliche kein Halten mehr. Bis heute ist die Frage, ob etwas *bloß rhetorisch* gemeint ist, Anlass für Verunsicherung und interpretative Anstrengung. Das Verstehen weitet

sich zur philosophisch begründeten Kunstlehre der Interpretation aus; diese wirkt wie ein Echo von der anderen Seite des Diskurses auf die Kunst der Rede.

Andersens Märchen führt dem Leser eine persuasive Szene par excellence vor. Durch rhetorische Raffinesse gelingt es, das Unwahrscheinliche als wahrscheinlich erscheinen zu lassen.⁵ Jeder glaubt, zu dumm und für sein Amt nicht geeignet zu sein, der den Kaiser tatsächlich ohne Kleider sieht. Im Rahmen der gegebenen Eigentums- und Machtverhältnisse ist die Position des je Einzelnen abhängig von der Wahrnehmung der Anderen, wodurch eine durchgängige Struktur von Minderwertigkeits- und Schuldgefühlen entsteht, die die zwei vermeintlichen Schneider ausnutzen. »Ich könnte ja tatsächlich zu Unrecht auf meinem Posten sein! Und was dann?« Das Beispiel zeigt, dass im rhetorischen Kalkül nicht nur der Redner und sein Text, sondern auch die Psychologie des Adressaten ihren Ort hat. Rhetorik ist dann besonders effektiv, wenn sie den Adressaten dazu bringt, sich selbst zu überzeugen. Wie Aristoteles im zweiten Buch seiner Rhetorik (1987) zeigt, setzt das die Kenntnis der Affekte der je spezifischen Zuhörerschaft voraus; hier kämen als Affekte, auf die der Redner setzen kann, die von Aristoteles thematisierten Formen der Furcht in Frage, insbesondere die Furcht vor gesellschaftlicher Missachtung als Folge eigenen Versagens. Andersens Märchen überspitzt die Situation, die so entsteht, und lässt sich deswegen auch als Rhetorik-Satire lesen. Da aber das Rhetorische und das Literarische seit der Antike fest verwachsen sind, unterzieht sich die Literatur im Spiegel von Andersens Märchen außerdem einer humorvollen Selbstbetrachtung: Die Untertanen, die sich bewundernd um den Kaisers versammeln, kommen einem bisweilen so vor wie einfältige Leser, die den Geschichten folgen, die für sie geschrieben wurden, und gar nicht auf die Idee kommen zu fragen, ob der Autor/Kaiser ohne den feinen Schleier seiner Worte nicht ziemlich nackt dastünde. Die Auflösung des ebenso dichten wie feinen Stoffs wäre auch viel zu anstrengend und der Verlust der Illusion zu schmerzhaft. Besser es dabei belassen, dass es ist, als ob der Kaiser ein neues Kleid trägt. Als ob? Vor uns tauchen die Umriss der Fiktionalitätstheorien auf; wir suchen besser das Weite (siehe Gabriel 1975; Iser 1991; Genette 1991).

Die letzten Überlegungen sind selbst rhetorisch strukturiert: Im wörtlichen Sinne hat der Kaiser kein Kleid an, im übertragenen Sinne schon. Der Text arbeitet an dieser Illusion mit, indem er erstens von des Kaisers *neuen* Kleidern spricht, also die Stabilität der symbolischen Struktur voraussetzt, und zweitens das ganze Spektakel der Prozession als leere Form mitteilt, deren Inhalt nur noch imaginär erzeugt werden muss. Diese typische rhetorische Doppelstruktur versammelt sich im Brennspeigel der Kleidungsmetapher. Das lateinische Substantiv *ornatus* bedeutet einerseits Kleidung oder Schmuck und ist andererseits der *terminus technicus* für die Tropen und Figuren der *elocutio*, die im Medium der Schrift wohl durchdacht aufeinander abgestimmt werden. Cicero spricht in *de oratore* davon, dass es die

5 Sieht man darin im Sinne von Roland Barthes eine stets virulente Ideologie der Form, geraten die Rationalitätsansprüche der Interpretation unter Druck.

Aufgabe der *elocutio* sei, die Gedanken in geeignete Worte zu kleiden.⁶ Starre Funktionszuweisungen – »verdeutlichen das Gemeinte«, »machen anschaulich, dass...«, »bewirken, dass sich der Leser vorstellen kann...« – verdunkeln gerade jenen Weg, auf dem die Bilder zu uns gekommen sind und verkennen zudem ihre kognitive Kraft.

Bei Andersen sagen die Betrüger zum Kaiser und dessen Hofstaat bei der Präsentation ihrer Arbeit: »Seht, hier sind die Beinkleider, hier ist das Gewand! Hier ist der Mantel! Und so weiter. ›Es ist so leicht wie Spinnengewebe! Man sollte glauben, man hätte nichts auf dem Leibe, aber das ist gerade der Vorzug davon!« (Andersen 2008, S. 24) Das Wort Gewebe bedeutet auf lateinisch bekanntlich *textus*. Die Spinne ist es, die uns einhegt mit den Fäden der Diskurse, was bewirkt, dass wir die Sprachen, die aus uns sprechen, ständig reproduzieren, ohne in jedem Falle zu wissen, wo das herkommt, was wir sagen und denken. Blind geworden für den Text sind wir, weil er uns zur zweiten Natur geworden ist. Und am Ende sehen wir ihn auch da, wo eine Lücke aufklafft, wo wir uns befreien könnten.⁷ Dazu muss ein Kind auftreten, noch nicht eingesponnen in die Sprache. Lateinisch *infans* bedeutet sprachlos. Und also frei. Die Interpretation hingegen läuft stets Gefahr zu verkennen, dass sie selbst ein Faden des Netzes ist. Die Einheit des Sinns kann nur außerhalb liegen; doch auf dem Rückweg müsste man wohl wieder durch das Netz hindurch.

4. Schlussbemerkungen

Es dürfte deutlich geworden sein, dass eine ideologiekritische und rhetorische Untersuchung nichts anderes ist als eine bestimmte Form der Aufmerksamkeit gegenüber dem Text. Ideologie und Rhetorik findet man nicht heraus durch die Anwendung eines vorformulierten Lesemodells. Da der Leser selbst durch das Netz der Ideologeme und Figuren läuft, ist er dem Text gegenüber nicht souverän, kann er sich nicht auf ein Werkzeug verlassen, das mit jedem Text zurechtkommt. Es ist die Lektüre, die entdeckt, gewichtet, verschiebt, in Beziehung setzt, deutet (vgl. Groddeck 2020). Die Zeit, als ideologiekritisches Lesen, gerade auch in der Schule, auf abstrakte Gesamturteile hinauslief und rhetorische Textanalyse sich darin erschöpfte, möglichst viele Tropen und Figuren zu entdecken und zu klassifizieren, sollte vorbei sein. Rhetorik und Ideologie oder bündig: Ideologie der Form bildet sich im Akt der Lektüre, ist performativ und stiftet erst so den Bezug zu Geschichte und Gegenwart.

6 Cicero 1976, *De oratore* I, S. 142. Vgl. die stimmige Analyse von Groddeck 2020, S. 14–17; hier S. 15.

7 Das ist es, was Roland Barthes meint, wenn er von der Ideologie der Form, die durch die Jahrhunderte weitergetragen wird, spricht.

Literatur

- ALTHUSSER, LOUIS (²2016): *Ideologie und ideologische Staatsapparate*. Aus dem Französischen von Peter Schöttler. Hamburg: VSA.
- ANDERSEN, HANS CHRISTIAN (2008): *Des Kaisers neue Kleider und andere Märchen*. Hg. von Ulrich Sonnenberg. Mit Bildern von Rotraut Susanne Berner. Frankfurt/M.-Leipzig: Insel.
- ANGEHRN, EMIL (²2004): *Interpretation und Dekonstruktion. Untersuchungen zur Hermeneutik*. Weilerswist: Velbrück.
- ARISTOTELES (²1987): *Rhetorik*. Übersetzt von Franz G. Sieveke. München: utb.
- BARTHES, ROLAND (1988): Die alte Rhetorik. In: Ders.: *Das semiologische Abenteuer*. Aus dem Französischen von Dieter Hornig. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 15–101.
- CICERO, MARCUS TULLIUS (²1976): *De oratore/Über den Redner*. Lateinisch/Deutsch. Übers. und hg. von Harald Merklin. Stuttgart: Reclam.
- FISHER, MARK (2017): *Kapitalistischer Realismus ohne Alternative?* Aus dem Englischen von Christian Werthschulte, Peter Scheiffle und Johannes Springer. Unveränderter Nachdruck. Hamburg: VSA.
- GABRIEL, GOTTFRIED (1975): *Fiktion und Wahrheit. Eine semantische Theorie der Literatur*. Stuttgart: Fommann-Holzburg.
- GADAMER, HANS-GEORG (1960): *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: Mohr.
- GENETTE, GÉRARD (1991): *Fiktion und Diktion*. Aus dem Französischen von Heinz Jatho. München: Fink.
- GORGAS VON LEONTINOI (1989): *Reden, Fragmente und Testimonien*. Hg. mit Übersetzung und Kommentar von Thomas Buchheim, griechisch-deutsch. Hamburg: Meiner.
- GRODDECK, WOLFRAM (2020): *Reden über Rhetorik: Zu einer Stilistik des Lesens*. Frankfurt/M.: Klostermann.
- HIPFL, BRIGITTE (2009): Jacques Lacan: Subjekt, Sprache, Bilder, Begehren und Fantasien. In: Hepp, Andreas; Krotz, Friedrich; Thomas, Tanja (Hg.): *Schlüsselwerke der Cultural Studies*. Wiesbaden: VS Verlag der Sozialwissenschaften, S. 83–93.
- ISER, WOLFGANG (1991): *Das Fiktive und das Imaginäre. Perspektiven literarischer Anthropologie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- JAHRAUS, OLIVER (2004): *Literaturtheorie. Theoretische und methodische Grundlagen der Literaturwissenschaft*. Tübingen-Basel: Francke (= UTB 2587).
- MAN, PAUL DE (1988): *Allegorien des Lesens*. Aus dem Amerikanischen von Werner Hamacher und Peter Krumme. Mit einer Einleitung von Werner Hamacher. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- MARX, KARL (2018a [1844]): Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie. Einleitung. In: Ders.: *Kritik des Kapitalismus. Schriften zur Philosophie, Ökonomie, Politik und Soziologie*. Hg. von Florian Butollo und Oliver Nachtwey. Berlin: Suhrkamp, S. 47–61.
- DERS. (2018b [1859]): Zur Kritik der Politischen Ökonomie. Vorwort. In: Ders.: *Kritik des Kapitalismus. Schriften zur Philosophie, Ökonomie, Politik und Soziologie*. Hg. von Florian Butollo und Oliver Nachtwey. Berlin: Suhrkamp, S. 159–163.
- NIETZSCHE, FRIEDRICH (1999): *Ueber Wahrheit und Lüge im aussermoralischen Sinne*. Kritische Studienausgabe, Bd. 1. Hg. von Giorgio Colli und Mazzino Montinari. München: dtv.
- PSEUDO-LONGINUS (²1983): *Vom Erhabenen*. Griechisch und Deutsch von Reinhard Brandt. Darmstadt: WBG.
- SCHLEIERMACHER, FRIEDRICH (⁴1977): *Hermeneutik und Kritik*. Hg. und eingeleitet von Manfred Frank. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- ŽIŽEK, SLOVOJ (²2008): *Denn sie wissen nicht, was sie tun. Genießen als ein politischer Faktor*. Übers. von Erik Michael Vogt. Wien: Passagen.
- DERS. (⁵2016): *Lacan. Eine Einführung*. Aus dem Englischen von Karen Genschow und Alexander Roesler. Frankfurt/M.: Fischer.

Stefan Neuhaus

Literatur lesen und interpretieren

Ein kurzer Leitfaden am Beispiel von Wolf Haas'

Roman *Das Wetter vor 15 Jahren* (2006)

Literatur interpretieren heißt Welt interpretieren – und die Fähigkeiten dafür sollten Lehrer*innen spätestens an der Universität erlernen. Die Kenntnis möglichst vieler literarischer Texte ist dafür ebenso wichtig wie das Wissen um Literaturtheorien, weil man sonst nicht versteht, wie Literatur funktioniert. Keine Praxis ohne Theorie! Wie literarische Texte über ihre Symbole, Metaphern und intertextuellen Spuren zum Sprechen gebracht werden können, soll nach einem äußerst kurzen Streifzug durch die (österreichische) Literaturgeschichte an einem bei Expert*innen wie Leser*innen allgemein geschätzten neueren Roman gezeigt werden: Wolf Haas' *Das Wetter vor 15 Jahren* (2006).

1. Was ist Literatur, wie und weshalb wird sie interpretiert?

Der Wechsel von der Schule zur Universität ist nicht leicht und etwa so groß wie zwischen »beim Kochen helfen« oder »selber kochen«. Schule versucht mehr oder weniger systematisch, an das Lesen heranzuführen und einige basale Informationen zu vermitteln. Das angeleitete Lesen lässt oft wenig Spielräume für eigene Überlegungen, auch weil die theoretischen Voraussetzungen dafür nicht mitvermittelt werden können; allerdings lässt sich aus dem, was die Studierenden von

STEFAN NEUHAUS ist seit 2012 Professor für Neuere deutsche Literatur am Campus Koblenz der Universität Koblenz-Landau. Studium der Germanistik in Bamberg und Leeds. 1996 Promotion, 2001 Habilitation, 2005 Ehrendoktorwürde der Universität Göteborg. Professuren an den Universitäten Oldenburg und Innsbruck. E-Mail: neuhaus@uni-koblenz.de

der Schule erzählen, schließen, dass die Schule ihr Potenzial, mehr als nur Deutungsangebote zu machen, oft nicht ausschöpft. Im Studium hingegen wird erwartet,

- dass man/frau eine möglichst große Kenntnis an relevanten Lektüren erwirbt, um einen literaturgeschichtlichen Überblick zu gewinnen, denn literarische Texte beziehen sich auf andere literarische Texte zurück und sind nur in ihrer historischen Tiefe annäherungsweise verstehbar (Jauß 1970);
- dass man/frau verstehen lernt, dass es einen literarischen Kanon gibt, durch den Höhenkammliteratur und Trivalliteratur unterschieden wird, und dass die Beschäftigung mit im Kanon befindlichen Texten lohnenswert ist, weil es sich um Texte handelt, die innovativ sind und zur Reflexion anregen wollen (vgl. z. B. Jauß 1970; Heydebrand/Winko 1996), während Trivalliteratur vor allem unterhalten will (in einem Bildungssystem reicht aber Unterhaltung nicht aus);
- dass man/frau zwischen Autor*in, Erzähler und Figur unterscheiden lernt (vgl. Jannidis 2004): Der/Die Autor*in ist eine Person, der Erzähler ist eine Figur; der/die Autor*in ist aus Fleisch und Blut, der Text ist aus sprachlichen Zeichen geformt – und diese sprachlichen Zeichen sind das allgemeine Material der zwischenmenschlichen Kommunikation;
- dass man/frau theoriegeleitet interpretiert, das heißt: Es muss ein Erkenntnisinteresse formuliert und nach den besten Konzepten gesucht werden, um das herauszufinden, was man/frau herausfinden möchte. Dafür ist textbezogen zu überlegen, um welche Erkenntnisse es bei der Beschäftigung mit welchen literarischen Texten gehen kann.

Die Kenntnis möglichst vieler literarischer Texte ist wichtig, weil man sonst nicht versteht, dass und wie Texte sich aufeinander beziehen und so aufeinander aufbauen: »Alle Bücher sprechen immer von anderen Büchern, und jede Geschichte erzählt eine längst schon erzählte Geschichte.« (Eco 2007, S. 28) In der Literaturwissenschaft spricht man von Intertextualität. Die Kenntnis nicht nur der Literatur, sondern auch der Theorien der Literatur ist ebenfalls von Bedeutung – sie ist wichtig, weil man sonst nicht versteht, wie Literatur funktioniert. Keine Praxis ohne Theorie, wenn man selbst Expert*in sein oder werden will: Wer nicht weiß, welche Zutaten aus welchen Gründen genommen werden, kann auch nicht als Koch oder Köchin arbeiten und wer – um im Bild zu bleiben – als Lehrer*in arbeitet, muss selber kochen können. In unserer ausdifferenzierten und spezialisierten Gesellschaft geht es ohne Spezialwissen nicht. Um Literatur in ihrem besonderen Diskurs verstehen zu können, benötigt man also beides – Wissen über Texte und über ihr Gemachtsein. Lehrer*innen und Lehrer sollen Grundlagenwissen über Literatur vermitteln, doch wie können sie dies tun, wenn sie selbst nichts über die Entwicklung und die Funktionsweisen von Literatur wissen?

Das Kerngeschäft der Literaturwissenschaft ist das Interpretieren. Literatur entwirft mögliche Wirklichkeiten und Interpretationen helfen, diese möglichen Wirklichkeiten zu verstehen. Der Soziologe Niklas Luhmann spricht von einer »Wahrnehmungssimulation« (Luhmann 1997, S. 16) und davon, dass durch Kunst und

Literatur »Wahrnehmbares für Kommunikation verfügbar wird« (ebd., S. 21). Mit anderen Worten: Kunst und Literatur ermöglichen es uns, uns darüber auszutauschen, weshalb unsere Umwelt so geworden ist, wie sie ist, und vor allem: wie und aus welchen Gründen sie auch anders sein könnte.

Um dies leisten zu können, müssen wir literarische Texte interpretieren, also die in ihnen dargestellte Welt auf einer symbolischen Ebene deuten und auf die Kontexte der Texte beziehen. Interpretationen sind – wie unser Bildungssystem und unser ganzes Streben nach einem »besseren« Leben – im Grunde immer noch dem Ideal der Aufklärung verpflichtet, Menschen zu selbst denkenden und eigenverantwortlich handelnden Wesen zu erziehen (Kant 2002, S. 9). Dies gilt auch immer noch für die sogenannte Postmoderne oder reflexive Moderne (vgl. z. B. Welsch 1993).

Um Literatur interpretieren zu können, muss man zunächst verstehen: Literarische Texte sprechen (anders als journalistische, wissenschaftliche etc., also sachbezogene Texte) nicht nur von dem, wovon sie sprechen, sondern vor allem von etwas ganz anderem. Für Niklas Luhmann, der eine (System-)Theorie der Gesellschaft ausgearbeitet hat, sind literarische Texte komplexe Kommunikate. Ihre Qualität wird daher auch nicht über den Inhalt, sondern über die Form vermittelt, wobei vor allem die »Neuheit« (Luhmann 1997, S. 56) den Rang des Kunstwerks ausmacht. »Neuheit ist jedenfalls Abweichung« zu dem, was vorher da war (ebd., S. 327). Daher kann Qualität auch nur vor dem Hintergrund der – maßgeblichen – früheren Produktion beurteilt werden.

Die Einzigartigkeit und Unverwechselbarkeit von Kunstwerken setzt eine Eigengesetzlichkeit jedes Werks voraus (vgl. ebd., S. 328), in den Worten des Soziologen: »Das ›Wesen‹ der Kunst ist die Selbstprogrammierung der Kunstwerke« (ebd., S. 332). Die Autorin oder der Autor erfüllt vor allem eine klassifikatorische Funktion für ihre oder seine Texte: »Sie werden signiert oder mit dem Namen eines Autors ausgestattet, um an ihren Ursprung in der Zeit zu erinnern [...]« (ebd., S. 436) und sie so erst als Kunstwerk einordnen zu können.

Neuheit ist nicht gleich Komplexität, sie kann auch in der (provokanten) Abweichung bestehen:

Nicht zuletzt liegt darin eine Prämie auf Komplexität des Arrangements der Formen, denn das bietet die Chance, auch bei wiederholtem Durchgang immer wieder etwas Neues zu entdecken, was dann um so überraschender kommt. Und umgekehrt bedeutet der Verzicht auf Komplexität, daß dann um so auffälliger, oder sagen wir ruhig: skandalösere, Formen des Neuseins angeboten werden müssen. (Luhmann 1997, S. 85)

Entscheidend ist, ob man an dem potentiellen Kunstwerk den Versuch erkennen kann, etwas Neues anzubieten: »Auch mißglückte Kunstwerke sind Kunstwerke – nur eben mißglückte« (ebd., S. 316). Davon ist die »Massenproduktion« bzw. der »Kitsch« zu unterscheiden (ebd., S. 300). Damit Kunst, die von der Neuheit lebt, überhaupt als solche erkannt werden kann, gibt es »einen Kunstbetrieb. Das Kunstsystem stellt Einrichtungen zur Verfügung, in denen es nicht unwahrscheinlich ist, Kunst anzutreffen – etwa Museen, Galerien, Ausstellungen, Literaturbeilagen von

Zeitungen, Theatergebäude, soziale Kontakte mit Kunstexperten, Kritikern usw.« (Luhmann 1997, S. 249). Für Luhmann erbringen Kunst und Literatur einen wichtigen Beitrag für die Gesellschaft: »Mehr und vor allem deutlicher als in anderen Funktionssystemen kann in der Kunst vorgeführt werden, daß die moderne Gesellschaft und, von ihr aus gesehen, die Welt nur noch polykontextual beschrieben werden kann.« (Ebd., S. 494) Daraus folgt für Luhmann: »Eine Zukunft kann es, auch für Kunst, nur geben, wenn für Differenz optiert wird [...].« (Ebd., S. 495).

Ich möchte es bei dieser kurzen Erläuterung von Luhmanns systemtheoretischem Ansatz bewenden lassen und nicht auch noch auf die Kulturbetriebstheorie von Pierre Bourdieu (2001) oder auf Konzepte von Autorschaft einzugehen, etwa von Michel Foucault und Roland Barthes (vgl. Jannidis u. a. 2000). Die Systemtheorie nach Luhmann soll hier exemplarisch als Beispiel für die Bedeutung von Theorie für die Beschäftigung mit Literatur stehen.

Theoriegeleitet interpretieren bedeutet, mit Rezept zu kochen, die Zutaten und ihr Zusammenwirken zu kennen; dies gilt bereits für das literarische Schreiben und die sprachlichen Möglichkeiten als »Zutaten« der Literatur. Köche oder Köchinnen haben mit Autor*innen gemeinsam, dass gerade die besondere Auswahl der »Zutaten« und ihre besondere Zubereitung über die dem Gericht oder Text zugeschriebene Qualität und das auf die Autorin oder den Autor zurückwirkende Ansehen entscheidet. Sterneköchin oder Sternekoch wird man nicht, wenn man ein Rezeptbuch nimmt und ein einfaches Gericht genau nach Anweisung zubereitet. Feinschmecker wird man ebenfalls nicht, wenn man nichts von den Zutaten weiß, das schließt ihre historische und kulturelle Bedeutung ebenso mit ein wie ihren ernährungsphysiologischen Wert.

Für Literaturkenner gilt: Nur wer weiß, was Literatur war und ist und was sie ausmacht, welche Metaphern und Symbole, Stoffe und Motive verwendet und wie sie variiert werden, die oder der kann auf Augenhöhe mit anderen Expert*innen mitreden – und eben auch Texte interpretieren, das heißt: dem Interpretationsspielraum von Texten (also der Sprache der Texte und dem durch diese Sprache ausgelösten Anspielungsreichtum) angemessen bestimmte Aspekte herausgreifen und argumentativ nachvollziehbar erläutern.

Man kann sagen, dass es einen Kanon nicht nur der Literaturgeschichte (also besonders zu kennende Autor*innen und Werke) gibt, sondern auch einen Kanon der Literaturtheorie (vgl. den Überblick bei Jahraus/Neuhaus 2002). Mit Jonathan Culler gesprochen: »Theorie ist ein ganzes Bündel von (zumeist ausländischen) Namen; Theorie heißt etwa Jacques Derrida, Michel Foucault, Luce Irigaray, Jacques Lacan, Judith Butler, Louis Althusser oder Gayatri Spivak.« (Culler 2002, S. 10) Theorie ist außerdem eine Ansammlung von Bezeichnungen, die eine Homogenität suggerieren, die es so nicht gibt, weil für diese Bezeichnungen unterschiedliche Theoretiker*innen und Theorien stehen; bei der Diskursanalyse etwa Michel Foucault und Jürgen Habermas. An Fragen wie »War bzw. ist Michel Foucault Poststrukturalist?« könnte man sich abarbeiten. Was man unter »Close Reading« versteht, ob man feministische Literaturwissenschaft und Gender Studies zusammendenkt oder voneinander trennt, das und vieles andere mehr kann Stoff für

anregende Diskussionen sein – wenn man die theoretischen Grundlagen und die Vorgeschichte(n) ihrer Diskussion in den kulturwissenschaftlichen Fächern kennt. Die Literaturwissenschaft jedenfalls (und dies gilt für die Linguistik auf andere Weise gleichermaßen) ist schon lange in den Kulturwissenschaften angekommen, aber nicht, wie manche befürchteten, darin aufgegangen, denn sie hat sich ihr eigenständiges Profil bewahrt.

2. Österreichische Literatur interpretieren

Die österreichische Literaturgeschichte ist schon lange, wie es Werner Maria Bauer formuliert hat, »Aus dem Windschatten« der deutschen Literaturgeschichte getreten (Bauer 2004). Mit Autoren wie Adalbert Stifter oder Hugo von Hofmannsthal ist eine Literatur entstanden, die das Auseinanderdriften im Deutschen Bund, dessen dramatisches Finale der Krieg Preußen gegen Österreich im Jahr 1866 war, produktiv zu nutzen wusste. Der Grundstein wurde freilich schon viel früher gelegt, man denke an Franz Grillparzer oder Johann Nestroy. Für die österreichische Literaturgeschichte stehen im 20. Jahrhundert außerdem Namen wie Arthur Schnitzler, Karl Kraus, Georg Trakl, Joseph Roth, Thomas Bernhard oder der 2019 mit dem Literaturnobelpreis ausgezeichnete Peter Handke. In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts haben, durch das Fortschreiten der Emanzipation, endlich die Autorinnen aufgeholt. Seit einigen Jahrzehnten sind es zahlreiche Frauen, die besonders ausgezeichnete Texte vorgelegt haben, darunter die Nobelpreisträgerin Elfriede Jelinek (2004) und die innerhalb des Literaturbetriebs kaum weniger angesehene Marlene Streeruwitz. Auch unter den jüngeren Autorinnen gibt es starke Stimmen, etwa Stefanie Sargnagel, Lisa Spalt oder, um ein ganz neues Beispiel zu nennen, Lisa Eckhart (eigentlich Lisa Lasselsberger) mit ihrem Debütroman *Omama* (2020).

Nationale Literaturgeschichtsschreibung scheint einerseits (noch) unvermeidlich, weil die zu vermessende Literatur sonst noch größer wird, und ist andererseits misslich, weil Literatur nicht an Staatengrenzen Halt macht und die Staatsangehörigkeit für die Qualität und Bedeutung der Texte keine Rolle spielt. »Gute« Literatur wird oft übersetzt und in vielen anderen Ländern gelesen; sie verweist auf Texte aus anderen Sprachen und Kulturen; kurz: solche Literatur ist immer auch »Weltliteratur« (vgl. Lamping 2010). Dazu kommt, dass man angesichts historischer Veränderungen manche Zuordnungen gar nicht oder nur schwer vornehmen kann. Ist der in Prag geborene, in deutscher Sprache schreibende Franz Kafka nun ein tschechischer, österreichischer (Zugehörigkeit zur k.u.k.-Monarchie) oder (angesichts der Sprache) deutscher Autor? Er ist sicher alles drei und viertens noch ein Weltautor – seine Wirkung geht weit über die Landesgrenzen und auch über die unseres Kontinents hinaus.

Literatur hat dabei das Potenzial, in gesellschaftliche Entwicklungen einzugreifen. Thomas Bernhards seinerzeit skandalisiertes und heute zum Kanon der österreichischen Literatur gehörendes Stück *Heldenplatz* beispielsweise hat nicht nur zu einem Skandal geführt, sondern auch die Auseinandersetzung der

Bürger*innen des Staates Österreich mit dem eigenen Anteil am Nationalsozialismus vorangetrieben (vgl. Bentz 2000). Das Stück ist ausgesprochen anspielungsreich. Bereits der Titel verweist nicht nur auf die Geographie und ist auf ironische Weise metaphorisch, er nimmt gleich in mehrfacher Hinsicht kritisch auf die österreichische Geschichte Bezug. Um nur den wichtigsten herauszugreifen: 1988 jährte sich der sogenannte Anschluss Österreichs an Hitlerdeutschland zum 50. Mal; die Siegesrede des Diktators auf dem Heldenplatz spielt im Stück eine wesentliche Rolle. Ohne diese Aktualisierung hätte es keinen Skandal gegeben. Deutlich wird dabei, dass es dem Stück darum geht, vor dem Hintergrund der Geschichte auf die fortdauernden alltagsfaschistischen Tendenzen im Österreich der späten 1980er Jahre hinzuweisen. Auch formal ist das Stück innovativ, allerdings auf für Bernhards Texte typische Weise: Monologe in kunstvoller Sprache mit Wutausbrüchen und Schimpftiraden, die sich wiederholen, sorgen für Distanzierung und für eine tragikomische Wirkung.

Man könnte auch von Verfremdungseffekten in der Tradition des Epischen Theaters sprechen, wie es Bertolt Brecht entwickelt hat, oder von distanzierenden Merkmalen, wie sie am Anfang des 20. Jahrhunderts für die einflussreichen Dramen Ödön von Horváths und an dessen Ende, freilich auf andere Weise, für die Stücke Elfriede Jelineks charakteristisch sind. Aus dem Drama des 20. Jahrhunderts ließe sich ein umfangreicher Katalog solcher Verfremdungseffekte entwickeln. Und es ließen sich viele weitere Beispiele dafür nennen, dass sich die intendierte oder mögliche gesellschaftliche Wirkung von Literatur und ihr besonderer Stil bzw. ihre besondere Form gegenseitig bedingen. So macht Literatur auch immer darauf aufmerksam, dass sie zuallererst Literatur ist – und sein muss, um sich von anderen Textgattungen oder Textsorten abzusetzen.



Abb. 1:
Wolf Haas (2006):
Das Wetter vor 15 Jahren
(Hamburg: Hoffmann & Campe)

3. Die Abweichung ist in der Literatur die Norm: Wolf Haas' *Das Wetter vor 15 Jahren* (2006)

An einem neueren Beispiel – dem Roman eines österreichischen Autors – soll zusammenfassend und skizzenhaft vorgeführt werden, was Literatur ausmacht. Wolf Haas ist sowohl bei der Literaturkritik als auch bei der Literaturwissenschaft und beim Publikum ausgesprochen beliebt. Einige seiner sogenannten Brenner-Romane – Kriminalromane mit der Hauptfigur Josef Brenner – sind mit dem bekannten österreichischen Kabarettisten Josef Hader in der Titelrolle verfilmt worden und haben wichtige Preise gewonnen. Informationen zu Leben und Werk von Wolf Haas lassen sich leicht im Internet finden, daher möchte ich mich hier auf den von mir ausgewählten Roman *Das Wetter vor 15 Jahren* (Abb. 1) konzentrieren, der in den Feuilletons der

großen Tageszeitungen geradezu hymnisch besprochen wurde (Hinweise dazu finden sich im Internet-Kulturmagazin *Perlentaucher*¹). Dass ein aktueller Roman von Expert*innen und vom breiteren Lesepublikum geschätzt wird, macht ihn auch attraktiv für die Beschäftigung im Unterricht. Solche Texte bieten die Möglichkeit, wesentliche Merkmale von Literatur zu erläutern, die dann Zugänge zu »schwierigeren« Texten ermöglichen.

Das Originelle beginnt bereits damit, dass es sich, entgegen der Bezeichnung »Roman« im Paratext, eigentlich gar nicht um einen Roman handelt, jedenfalls nicht in der üblichen Verwendung des Begriffs. Der Text besteht aus einem Gespräch einer als »Literaturbeilage« bezeichneten Feuilletonredakteurin oder Literaturkritikerin und einer als »Wolf Haas« bezeichneten Figur, also aus einem Dialog, der eigentlich für ein Drama typisch wäre. Allerdings fehlen Regieanweisungen ebenso wie erzählende Passagen, aus denen üblicherweise ein Prosatext besteht. In der Literaturgeschichte – auch und gerade in der österreichischen – gibt es immer wieder solche Formexperimente, ein in Schulen und an Universitäten beliebtes kanonisches Beispiel ist die als Innerer Monolog verfasste Novelle *Lieutenant Gustl* von Arthur Schnitzler aus dem Jahr 1900.

Das Gespräch von »Literaturbeilage« und »Wolf Haas« dreht sich um einen Roman mit dem Titel *Das Wetter vor 15 Jahren*. Der auf dem Buchcover genannte Roman existiert also – so die Fiktion – in der Fiktion des Gesprächs. Es gibt ihn (so zumindest) in der Realität der Leser*innen nicht, andererseits gibt es ihn innerfiktional doch, denn es wird ja über ihn gesprochen. Das Gespräch ist ebenso ironisch wie selbstironisch, denn es entlarvt die Selbstinszenierung sowohl von Kritiker*innen als auch von Autor*innen oder zumindest Autoren. Die Figur »Wolf Haas« wird regelrecht vorgeführt, und zwar als jemand, der seinen eigenen Text kaum als literarischen wahrnimmt und auf einem plumpen Pseudorealismus beharrt: »Und jetzt kommt's aber! Da hat Anni ihn hingeküsst!« (Haas 2009, S. 8) Die Kritikerin hingegen ist bemüht, den Text durch ihre Lektüre aufzuwerten, etwa indem sie eine »phallische Symbolik der Luftmatratze« vermutet (ebd., S. 25), die in der Schilderung des (fiktiven) Romans »hinter dem Beifahrersitz« steckt (ebd., S. 24).

Der Roman führt den Umgang mit Symbolik und Metaphorik, den Vorgang des Interpretierens also, selber vor, allerdings auf ironische Weise. Der bewusste Umgang mit Sprache, das Spielen mit ihr, steht, was näher auszuführen wäre, in einer Tradition der österreichischen Literatur von Nestroy über Bernhard bis Jelinek, Streuerwitz und darüber hinaus. Die Doppel- oder Mehrfachbödigkeit des Romans auszuloten, wäre ein umfangreiches Unterfangen, nur zwei Hinweise: Wenn die Figur »Wolf Haas« auf die Frage »Wo liegt Bregenz?« antwortet: »In der Schweiz« (ebd., S. 13), dann wird damit nicht nur die fundamentale Unbildung beider Figuren karikiert, sondern auch auf witzige Weise mit Stereotypen gespielt. Die Bregenzer*innen sehen sich möglicherweise weniger als Österreicher*innen denn

1 www.perlentaucher.de/buch/wolf-haas/das-wetter-vor-15-jahren.html [Zugriff: 8.1.2021].

als Schweizer*innen, dafür gibt es dialektale, wirtschaftliche und mentale Gründe. Und wenn am Ende Vittorio Kowalski (ein ironisch-sprechender Name) aus dem Ruhrgebiet seine Anni aus den Bergen bekommt, indem er sich aus einem Berg freisprengt – und dabei unfreiwillig für den Tod seines Rivalen sorgt (Haas 2009, S. 218f.) –, dann ist die »phallische Symbolik« der Explosion, die mit einem »ersten Kuss« belohnt wird (ebd., S. 219), natürlich absichtsvoll übertrieben.

4. Literatur im Unterricht

Der Roman im Roman, den es in *Das Wetter vor 15 Jahren* geben soll und doch nicht gibt, wäre nach den Kategorien der Literaturwissenschaft keine »gute« Literatur und eher dem Kitsch zuzurechnen. Doch das Gespräch, aus dem der Roman besteht, den wir lesen, ist »gute« Literatur – innovativ, witzig, anspielungsreich. Das heißt nicht, dass dieser Roman auch in den Kanon kommt: Die allergrößte Zahl der veröffentlichten Romane mag trivial sein, die Konkurrenz unter den ernstzunehmenden Romanen ist dennoch sehr groß und die Auswahl, wie jede Auswahl und wie das Leben selbst, bleibt kontingent.

Für den Unterricht dürfte wichtig sein, dass es sich um einen preisgünstig als Taschenbuch zu erwerbenden, nicht zu umfangreichen Text handelt, der es ermöglicht, über die Sprache, die Form und die Realitätsbezüge von Wirklichkeit zu diskutieren. Bekannte Symbole, Themen und Motive der Literatur können besprochen werden, die auch die Schüler*innen angehen, allen voran das Thema Liebe. Haas' Roman thematisiert Liebe auf eine Weise, wie sie der Schriftsteller und Literaturtheoretiker Umberto Eco beschrieben hat: »Die postmoderne Haltung erscheint mir wie die eines Mannes, der eine kluge und sehr belesene Frau liebt und weiß, daß er ihr nicht sagen kann: ›Ich liebe dich inniglich‹, weil er weiß, daß sie weiß (und daß sie weiß, daß er weiß), daß genau diese Worte schon, sagen wir, von Liala geschrieben worden sind.« (Eco 2007, S. 79) Die »Lösung« (ebd.) ist, es anders als bisher zu sagen. Haas' Roman hat einen Weg gefunden, auch nach unzähligen und unzählbaren Liebesromanen anders und neu über Liebe zu schreiben und es so zu ermöglichen, neu und anders über Liebe nachzudenken – und im Unterricht zu diskutieren. Dabei kommt, neben der metafictional-formalen Ebene (es ist ein Roman über einen Roman), vieles andere in den Blick – die Rollen der Geschlechter, die ökonomischen Grundlagen der Partnerwahl, die kulturelle »Fremdheit« und ihre Überwindung zum Beispiel. Romane wie dieser eröffnen zahlreiche Möglichkeiten des Gesprächs über Literatur, im historischen Rückblick, im gegenwärtigen Bezug zur außerliterarischen Realität und zur eigenen Identität. Der Literaturunterricht kann dieses Potenzial literarischer Texte sichtbar machen und sie zugleich zum Anlass nehmen, über solche grundlegenden Themen zu diskutieren. Auf diese Weise trägt er dazu bei, Schüler*innen im besten Sinne zu erziehen – zu mündigen, sich ihrer Umwelt und ihrer eigenen Möglichkeiten und Fähigkeiten bewussten Bürger*innen.

Literatur

- BAUER, WERNER M. (2004): *Aus dem Windschatten. Studien und Aufsätze zur Geschichte der Literatur in Österreich*. Innsbruck: Institut für Deutsche Sprache, Literatur und Literaturkritik (= Innsbrucker Beiträge zur Kulturwissenschaft/Germanistische Reihe, Bd. 66).
- BENTZ, OLIVER (2000): *Thomas Bernhard – Dichtung als Skandal*. Würzburg: Königshausen und Neumann (= Epistemata. Reihe Literaturwissenschaft, Bd. 337).
- BOURDIEU, PIERRE (2001): *Die Regeln der Kunst. Genese und Struktur des literarischen Feldes*. Übers. von Bernd Schwibs und Achim Russer. Frankfurt/M.: Suhrkamp (= stw, Bd. 1539).
- CULLER, JONATHAN (2002): *Literaturtheorie. Eine kurze Einführung*. Aus dem Englischen übers. von Andreas Mahler. Stuttgart: Reclam (= RUB, Bd. 18166).
- ECO, UMBERTO (2007): *Nachschrift zum »Namen der Rose«*. Aus dem Italienischen von Burkhard Kroeber. München: dtv.
- FOUCAULT, MICHEL (2000): *Die Ordnung des Diskurses*. Aus dem Französischen von Walter Seitter. Mit einem Essay von Ralf Konersmann. Frankfurt/M.: Fischer (= Fischer Wissenschaft).
- HAAS, WOLF (2009): *Das Wetter vor 15 Jahren*. Roman. Hamburg: Hoffmann & Campe.
- HABERMAS, JÜRGEN (1995): *Theorie des kommunikativen Handelns*. 2 Bände. Frankfurt/M.: Suhrkamp (= stw, Bd. 1175).
- HEYDEBRAND, RENATE VON; WINKO, SIMONE (1996): *Einführung in die Wertung von Literatur. Systematik – Geschichte – Legitimation*. Paderborn u. a.: Schöningh (= UTB, Bd. 1953).
- JAHRAS, OLIVER; STEFAN NEUHAUS (Hg., 2002): *Kafkas »Urteil« und die Literaturtheorie. Zehn Modellanalysen*. Stuttgart: Reclam (= RUB, Bd. 17636).
- JANNIDIS, FOTIS (2004): *Figur und Person. Beitrag zu einer historischen Narratologie*. Berlin-New York: de Gruyter (= Narratologia, Bd. 3).
- JANNIDIS, FOTIS; LAUER, GERHARD; MARTINEZ, MATIAS; WINKO, SIMON (Hg., 2000): *Texte zur Theorie der Autorschaft*. Stuttgart: Reclam (RUB, Bd. 18058).
- JAUSS, HANS ROBERT (1970): *Literaturgeschichte als Provokation*. Frankfurt/M.: Suhrkamp (= edition suhrkamp, Bd. 418).
- KANT, IMMANUEL (2002): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: Bahr, Ehrhard (Hg.): *Was ist Aufklärung? Thesen und Definitionen. Kant, Erhard, Hamann, Herder, Lessing, Mendelssohn, Riem, Schiller, Wieland*. Stuttgart: Reclam (= RUB, Bd. 9714), S. 9–7.
- LAMPING, DIETER (2010): *Die Idee der Weltliteratur. Ein Konzept Goethes und seine Karriere*. Mit sieben Abb. Stuttgart: Kröner.
- LUHMANN, NIKLAS (1997): *Die Kunst der Gesellschaft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp (= stw, Bd. 1303).
- NEUHAUS, STEFAN (2009): *Literaturvermittlung*. Konstanz: UVK (= UTB, Bd. 3285).
- DERS. (2017): *Grundriss der Neueren deutschsprachigen Literaturgeschichte*. Tübingen-Basel: Francke (= UTB, Bd. 4821).
- WELSCH, WOLFGANG (1993): *Unsere postmoderne Moderne*. Berlin: Akademie-Verlag (= Acta humaniora).

Daniela Matz

Literaturinterpretation in der Perspektive von Deutschlehrenden

Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, welche Sichtweisen Lehrer*innen auf Literaturinterpretation einnehmen. Dabei greift er drei Themenfelder heraus, in denen sich Lehrkräfte divergenten Anforderungen gegenüber sehen bzw. in denen sie einander widersprechende Ansprüche erleben oder sogar selbst verfolgen: Interpretationsprozesse, die Geltung von Interpretationsaussagen und das Schreibformat des Interpretationsaufsatzes. Die diesem Artikel zugrundeliegenden Daten stammen aus einer umfassenderen Studie zu »Interpretationskonzepten bei Deutschlehrkräften und ihren Schüler*innen« (Dissertation). Neben der Perspektive der Lehrenden soll auch eine Metaebene auf die Befunde dargestellt werden, die es erlaubt, Schlussfolgerungen für die Lehrer*innenbildung zu ziehen.

1. Einleitung: »Was ist Interpretation für Sie?«

»Also, das ist ganz schwer zu beantworten, natürlich, auch für einen Lehrer, wo wir es ständig einfordern.« (L.04: 28)¹

»Das ist eine gute Frage. (...) Was ist eine Interpretation? (...) 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.« (L.06: 26)

DANIELA MATZ ist Gymnasiallehrerin und Lehrbeauftragte für das Fach Deutsch am Staatlichen Seminar für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte (Gymnasium) in Karlsruhe. Darüber hinaus gibt sie deutschdidaktische Seminare am KIT Karlsruhe. E-Mail: daniela.matz@semgym-karlsruhe.de

1 Runde Klammern zeigen Denkpausen an (jeder Punkt steht für eine Sekunde), eckige Klammern sind Auslassungszeichen.

»(...) besteht für mich immer aus mehreren Teilen. Ich muss erstmal schauen, was steht da eigentlich faktisch drin? [...] Und dann geht es ja um die Frage, was steht zwischen den Zeilen, [...] 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 inwieweit gelingt ihnen das.« (L.09: 18)

Im Rahmen meiner Studie bin ich der Frage nachgegangen, welche Perspektiven von Deutschlehrenden der gymnasialen Oberstufe in Baden-Württemberg auf die schulische Literaturinterpretation eingenommen werden. Der vorliegende Artikel präsentiert Ergebnisse dieser Studie, an der nicht nur Lehrkräfte, sondern auch Schüler*innen teilnahmen, ausschnittshaft.² Im ersten Teil werde ich auf Überlegungen eingehen, die anhand von teilstandardisierten Leitfadeninterviews mit zehn Lehrkräften erkennbar werden. Dabei behandle ich an drei Themenfeldern insbesondere die von Lehrkräften erfahrenen Schwierigkeiten mit dem Gegenstand der Interpretation. Ein zentrales Ergebnis ist, dass Literaturinterpretation vielfach ambivalent wahrgenommen wird. Dezidiert soll dabei zunächst die Perspektive der Lehrkräfte eingenommen werden, um diese anschließend auf einer Metaebene zu reflektieren. Im zweiten Teil dieses Beitrags formuliere ich Schlussfolgerungen für insbesondere die erste wie auch für die zweite Phase der Lehrer*innenbildung in Deutschland.³

2. Literaturinterpretation aus der Perspektive der Lehrenden

Die oben aufgeführten Auszüge aus den Interviews mit Proband*innen meiner Studie legen offen, dass der Interpretationsbegriff mit sehr unterschiedlichen Vor-

2 Forschungsmethodisch wurde ein schrittweises qualitatives Verfahren umgesetzt, dem eine Datentriangulation zugrunde liegt. Eine umfangreiche Analyse einschlägiger Lehrmittel diente einer ersten Annäherung an die Kategorienbildung. Im Zentrum standen im weiteren Verlauf teilstandardisierte Leitfadeninterviews mit zehn Lehrkräften und 15 Schüler*innen zweier zehnter und einer elften Klasse (je fünf von ihnen wurden von drei der teilnehmenden Lehrkräfte unterrichtet). Ergänzt wurden diese Daten durch je einen Interpretationsaufsatz der teilnehmenden Schüler*innen einschließlich der Korrekturen und Bewertung ihrer Lehrkräfte. Auswertung fanden die Daten über eine qualitative Inhaltsanalyse, die in proband*innenspezifische und vergleichende Fallanalysen mündete. Aus Gründen der Nachvollziehbarkeit verzichte ich in diesem Beitrag auf quantifizierende Angaben zu den jeweiligen inhaltlichen Kategorien. Die im Folgenden dargelegten Erfahrungen betreffen, sofern nicht ausdrücklich benannt, stets nicht nur einzelne Lehrkräfte.

3 Die erste Phase der Lehrer*innenbildung für das gymnasiale Lehramt umfasst in Deutschland ein fachwissenschaftliches Studium mit bildungswissenschaftlichen und in der Regel fachdidaktischen Anteilen und führt zum ersten Staatsexamen bzw. zum Master of Education. Die zweite Phase der Lehrer*innenbildung, das sogenannte »Referendariat«, beinhaltet zum einen die berufspraktische Ausbildung an einer Schule, zum anderen die Begleitung durch fachdidaktische Seminare und fachdidaktische Unterrichtsberatung. Das Referendariat schließt mit dem zweiten Staatsexamen ab. Im Detail verzeichnen die einzelnen Bundesländer in der Organisation der Lehrer*innenbildung beträchtliche Unterschiede. Da die Schlussfolgerungen aus den hier vorgelegten Befunden jedoch allgemeiner Natur sind, gehe ich davon aus, dass dieser Abschnitt auch für Leser*innen in Österreich von Interesse sein mag.

stellungen belegt ist und verschiedene Wertungen erfährt. Einzelne Lehrkräfte konzentrieren sich auf methodische Vorgehensweisen, andere gehen, nach ihrem Verständnis von »Interpretation« gefragt, auf die Schreibpraxis des Interpretationsaufsatzes ein, wieder andere betonen inhaltliche Aspekte literarischer Texte als zentrale Zugangsweisen. Besonders häufig kann eine Verunsicherung bezüglich der Bewertung von Schüler*innenleistungen festgestellt werden. Einerseits kann so eine beträchtliche Unsicherheit bezüglich des Interpretationsbegriffs festgestellt werden, andererseits wird erkennbar, dass Lehrkräfte dieses fachliche Feld ihres pädagogischen und didaktischen Handelns von sehr verschiedenen Blickwinkeln aus beleuchten und sich je eigene Zugänge zum Feld der Interpretation bahnen. Dieses Phänomen mag dadurch bedingt sein, dass der Interpretationsbegriff schon im literaturwissenschaftlichen Diskurs wenig Klärung erfährt (vgl. Wieser 2015, S. 39).

2.1 Sich in literarische Texte – trotz Distanzierung – involvieren

»Was beschäftigt Sie, wenn Sie über Literaturunterricht in der Oberstufe nachdenken?«

»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.« (L.08: 8)

Für alle Proband*innen kann festgehalten werden, dass sie ihre Schüler*innen für literarische Texte begeistern und sie zu lebenslangen Leser*innen bilden möchten. Abgeleitet habe ich dies daraus, dass sie in den Interviews die Auswahl bestimmter literarischer Texte für ihre Schüler*innen begründen, auf ihr Professionsverständnis eingehen, selbst über literarische Texte sprechen oder auch Wünsche bezüglich des Deutschunterrichts äußern.

Doch sind auch beträchtliche Diskrepanzen zu erkennen. Das Nachdenken vieler Lehrkräfte wird hier durch das Gegensatzpaar bestimmt, einerseits Lesefreude wecken und andererseits den Ansprüchen textanalytischer Korrektheit genügen zu wollen oder zu müssen.

Zunächst soll die Perspektive der Proband*innen wiedergegeben werden: Einen besonderen Raum des Nachdenkens erhalten textanalytische Verfahren der Literaturinterpretation, die alle Lehrkräfte ansprechen. Einerseits werden diese befürwortet, weil sie den Leser*innen die Reichhaltigkeit literarischer Texte offenbaren könnten. Besondere Betonung findet die Analyse »sprachlicher Mittel« oder von »Stilmitteln«. Einige Lehrkräfte, bei denen diese im Kontext der schulischen Literaturinterpretation mehrmals genannt werden, grenzen sich teilweise mehr oder weniger explizit zugleich von eben diesem Verfahren ab, weil literarische Texte »zerstückelt« oder den Schüler*innen emotionale bzw. eigene Zugänge zu den Texten verwehrt würden. So sollen sie die Erfahrung machen, dass Textdeutungen auch ohne aufwändige Analysen sinnvoll möglich seien.

Andere Lehrkräfte heben im Zusammenhang mit textanalytischen Zugängen die Figurenanalyse hervor und sprechen dann anstatt von Analyse auch eher von der Auseinandersetzung mit einem literarischen Text. Was alle Lehrenden zu beschäftigen scheint, ist, wie den Schüler*innen eine für sie reichhaltige Textbegegnung ermöglicht werden kann, bei der sie dennoch klaren methodischen Regeln folgen können. Dieses Thema findet neben dem Fokus auf »Stilmittel« und Figuren vor allem in der Herstellung von textexternen, alltagsweltlichen Bezügen eine Variation. Das erklärte Ziel der Interpretation ist dann, dass Schüler*innen aus literarischen Texten etwas über historische oder gegenwärtige Lebenswirklichkeiten lernen.

Lehrkräfte möchten ihre Schüler*innen für literarische Texte begeistern. Zugleich haben sie das Gefühl, dass die anvisierten Wege schulischer Interpretation diesem Ziel oft im Weg stehen. Weniger häufig tritt dieses Problem für die Lehrkräfte auf, die die Figuren literarischer Texte ins Zentrum stellen.

Die von den Lehrenden erlebten Widersprüche können auf der Metaebene eingeordnet werden: Einige Lehrkräfte tun sich mit den verschiedenen Ansprüchen, die sie an Literaturrezeption stellen, schwer. Zusammenhängen mag dies damit, dass sie Prozesse der Rezeption vor allem in Bezug auf Unterrichtsmethoden erfassen, nicht jedoch in Bezug auf ein Kompetenzkonstrukt, das ihnen die Text-Leser*innen-Interaktion verstehbar macht. Genauere Einsicht wäre anzustreben in die Verstehensbedingungen seitens der Lesenden, die keinesfalls nur kognitive Prozesse, sondern auch emotionale und wertende sowie ästhetische Erfahrungen umfassen (vgl. Basisartikel von Ulf Abraham in diesem Heft). Textanalyse mag dem Verstehen zuträglich sein, sie kann es jedoch auch hemmen. Ebenso ist die Involviertheit des Lesers, der Leserin in den Text zwar notwendig, sie ist jedoch kein Garant für ein kommunikativ vermittelbares und kritisch geprüftes Textverständnis. Die Aussagen der Proband*innen lassen erkennen, dass für diese dialektischen Prozesse ein grundsätzliches Verständnis weitgehend fehlt. Aus den Überlegungen der Lehrkräfte wird darüber hinaus deutlich, dass sie zu wenig darüber nachdenken, was das Wissen eines Rezipienten zum Textverstehen beiträgt. Stilmittelanalysen unterstützen, insbesondere wenn sie verabsolutiert werden, die Rezeption nur unzureichend. Andere Wissensbereiche spielen für das Verstehen eine wesentlich signifikantere Rolle, beinhalten aber in Bezug auf den sogenannten Epochenunterricht auch erhebliche didaktische Schwierigkeiten. Doch wird vor allem relevantes Fachwissen (über die Form und Gestalt literarischer Texte und die Kontexte ihres Entstehens) thematisiert, weniger aber Wissen, das literarische Texte für die Sinnsysteme junger Leser*innen anschlussfähig macht.

Wenig Verständnis zeigen die Lehrkräfte auch für die Darstellungsstrategien konkreter Texte und gattungsspezifischer Ausprägungen von Textgestalt. Literarische Texte werden zu häufig auf sie prägende »Stilmittel« oder andere analytische Aspekte reduziert. Das Verständnis der Text-Leser*innen-Interaktion scheint so von zwei Seiten – nämlich sowohl von der der Lesenden als auch von der des Textes – verkürzt.

Dieser Befund gibt einen Einblick in eine weitere Dynamik, die sich aus den Überlegungen der Lehrkräfte ergibt, insofern Textanalyse und Kontextualisie-

rungen nicht eine potentielle Vielzahl an Lesarten offenlegen, sondern zu einer (scheinbar endgültigen) Klärung des literarischen Textes genutzt werden. Eine Schlussfolgerung daraus ist, dass Rezeption oft nicht im Sinne von Mehrdeutigkeit konzeptionalisiert wird, die dann Raum erhält, wenn der Interaktion zwischen den Leser*innen und dem Text stärker Rechnung getragen wird.

Auffallend ist, dass die Proband*innen meiner Studie vor allem Prozesse des Interpretierens fokussieren, dies jedoch nicht explizit, sondern eher implizit, indem sie auf Methoden eingehen, die sie für ihren Unterricht thematisieren. Was die Lehrkräfte in diesem Feld nennen, hat durchaus leitmotivischen Charakter – bei den einzelnen Proband*innen kehren zentrale Überlegungen an verschiedenen Stellen im Interview immer wieder, sodass davon auszugehen ist, dass es sich tatsächlich um jeweils zentrale Vorstellungsinhalte handelt. In diesen Überlegungen finden die lesebezogenen und textseitigen Verstehensanforderungen wenig Berücksichtigung. Dies erklärt, weshalb es vielen Lehrkräften nicht gelingt, in ihrem Nachdenken zwischen der gewünschten Involviertheit und der geforderten Distanznahme zum literarischen Text zu vermitteln. In der tatsächlichen Interpretationspraxis beinhaltet dies zudem die Gefahr einer Vereindeutigung literarischer Texte.

2.2 Geltung von Interpretationsaussagen

»Was ist eine Interpretation für Sie?«

»[...] 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? Und dann auch wirklich zu schauen, wo ist die Grenze, also das ist ja sehr schwierig, wenn Schüler deuten und sagen, Frau ..., wir verstehen nicht, warum wir das jetzt nicht mehr so deuten dürfen.« (L.04: 28)

Die hier zitierte Aussage führt in das Zentrum eines Problems, das viele Lehrkräfte im Zusammenhang mit Interpretation erfahren: Welche Kriterien gelten? Wie können diese vermittelt werden? Für die Lehrkraft, von der die oben zitierte Aussage stammt, scheint die Problematik noch umfangreicher, insofern die zu definierende Grenze zwischen akzeptablen Deutungen und solchen, die keine Geltung mehr beanspruchen können, gradueller und fließender Natur ist. Allein schon in den wenigen zitierten Zeilen kommen ganz verschiedene Überlegungen zum Ausdruck, die in diesem Feld auch von anderen Lehrkräften artikuliert werden: die dialogische Aushandlung von Deutungen, die Frage nach einer Autor*innen- bzw. Textintention, der Gedanke eines Deutungsraums, der an einer bestimmten Stelle eine Begrenzung erfährt.

Unter den zehn Lehrkräften, die an meiner Studie teilnahmen, ist das Spektrum der vorkommenden Überlegungen zur Geltungsfrage noch weitaus umfassender: Von einigen Lehrkräften wird eindeutig der Autor, die Autorin eines literarischen Textes als die relevante Referenzgröße geltender Interpretation eingesetzt, andere lehnen diesen Bezug strikt ab. Betont wird auch die Notwendigkeit der Argumentation für eine Deutung sowie der Gedanke, dass man dem literarischen Text

gerecht werden müsse. Schließlich gibt es Auffassungen, die die Geltungsfrage (insbesondere für die Leistungssituation) auf Elemente beziehen, die eher einer Richtig-falsch-Dichotomie unterliegen, wie die Umsetzung von Textnormen, die Einordnung in Kontexte oder die Benennung von »sprachlichen Mitteln«. Erkennbar ist bei einer Lehrkraft auch eine Position, die individuelle Lesarten deutlich in den Vordergrund stellt, ohne für diese ein Korrektiv zu thematisieren.

Dass diese Fragestellung nicht nur für Lehrkräfte, sondern auch für viele Lernende von Relevanz ist, wissen viele Lehrende aus ihrer eigenen Praxiserfahrung. Belegbar ist dies auch mit den Aussagen der an meiner Studie teilnehmenden Schüler*innen.

Blickt man auf diese Befunde, wird deutlich, dass die Auffassungen der Lehrer*innen zur Geltungsfrage von hoher Divergenz bestimmt sind. Dabei handelt es sich keineswegs nur um Nuancen oder verschiedene Schwerpunktsetzungen. Denn es macht sachlich-fachlich und für die Schüler*innen einen Unterschied, ob eine Lehrkraft sich an (scheinbar) eindeutigen Aspekten wie der Autor*innenintention oder beispielsweise entschlüsselbaren Botschaften orientiert oder ob die Lehrkraft die Verschiedenartigkeit von Deutungen bzw. Mehrdeutigkeit von literarischen Texten thematisiert und zusätzlich ein Geltungskriterium wie die Überzeugungskraft eines Arguments benennt. Im Rahmen meiner noch nicht erschienenen Studie kann ich zudem zeigen, dass Lehrkräfte und ihre Schüler*innen in allen relevanten Aspekten der Literaturinterpretation in eine Art Interpret*innengemeinschaft eintreten: Die Inhaltsanalyse der Interviews mit den Schüler*innen und ihrer Interpretationsaufsätze lässt die Schlussfolgerung zu, dass die Lernenden sowohl unterrichtlich erarbeitete (und teilweise verabsolutierte) Deutungen literarischer Texte als auch vermittelte Methoden der Textrezeption übernehmen. Auch der Umgang ihrer Lehrer*innen mit der Geltungsfrage spiegelt sich in den Interviewaussagen der Lernenden. Die Einsicht in die Ausbildung solcher Interpret*innengemeinschaften betont gemeinsam mit der Suche von Lehrenden und Lernenden nach einer Orientierung in Geltungsfragen die Relevanz der Thematik, welche Deutungen Geltung beanspruchen können, für die Deutschdidaktik.

2.3 Nachdenken über den Interpretationsaufsatz

»Wodurch löst der Schüler die Aufgabenstellung ›Interpretiere den Text ...‹ ein?«

»Ja, also, er muss dann eben das umsetzen, was im Unterricht gemacht wurde, also gerade das methodisch umsetzen, [...] 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.« (L.10: 38)

Eine weitere Schwierigkeit, die von vielen Lehrkräften benannt wird, betrifft die Praxis des analytischen Interpretationsaufsatzes. Viele wünschen sich andere Formate des Schreibens über Literatur. Statt einer globalen Aufgabe verwenden sie mehrere Aufgabenstellungen oder würden gerne auf mündliche Formate ausweichen. Während einige Lehrkräfte vor allem die Struktur der Aufsätze thematisieren, beklagen andere den Formalismus der Schreibform, der gute Schreiber*innen

gängele, oder den hohen Zeitaufwand, der mit der Vermittlung der Textsorte verbunden sei.

Es gibt jedoch nicht nur Kritik an dem Format. Die meisten Lehrkräfte räumen der Schreibform trotz der Schwierigkeiten, die sie bei ihrer Vermittlung haben, eine hohe heuristische Bedeutsamkeit für das Textverstehen ein, weil erst das Erfordernis einer strukturierten Darstellung das Textverstehen selbst strukturiere. Andererseits wird das Format teilweise unter kommunikativen Aspekten betrachtet, erkennbar an dem Erfordernis, einen vorgestellten Adressaten, eine Adressatin (den/die Lehrer*in?) des Schreibens einzubeziehen oder für eine Deutung zu argumentieren. Argumentation wird jedoch als relevantes Handlungsmuster nicht durchgängig benannt. Insbesondere Lehrende, die das Format mit seinem Wert für das Nachdenken über literarische Texte verbinden, gehen hierauf kaum ein. Andere Lehrkräfte wiederum betrachten das Format unter Einbezug beider Funktionen.

In der Zusammenschau der Interviews kann festgestellt werden, dass Lehrkräfte auch dann auf das Aufsatzformat zu sprechen kommen, wenn gar nicht nach diesem gefragt wird, sondern nach aus ihrer Sicht besonders relevanten Erfahrungen mit dem Deutschunterricht oder nach dem Interpretationsbegriff. Daraus kann geschlossen werden, dass das Schreibformat einen hohen Stellenwert im Nachdenken der Lehrenden einnimmt und möglicherweise auch andere Aspekte des Umgangs mit literarischen Texten überlagert. Anhand der Darstellung ist erkennbar, wie die Zielgröße Interpretationsaufsatz einzelne didaktische Schritte im Umgang mit literarischen Texten prägt – das im Aufsatz zu Leistende steuert vielfach die Abfolge von Unterrichtsschritten oder die Auswahl von Unterrichtsinhalten, etwa in Form von Hypothesenbildung und Textanalyse. Das Schreiben der Aufsätze wird dabei häufig unter Einbezug des Verstehensprozesses thematisiert (wie in der oben zitierten Aussage von L.10), nicht aber unter Berücksichtigung zentraler schreibdidaktischer Einsichten, wie etwa der Prozesshaftigkeit und Wissensbasiertheit des Schreibens. Tatsächlich kommt man bei einem Versuch, die formale Gestalt und die inhaltlichen Erfordernisse, die mit dem Schreibformat verbunden sind, unter Einbezug des für die Schreibdidaktik zentralen Konzepts des Schreibens als eines Handelns zu begründen, in Schwierigkeiten. Die Befunde können weitere Einordnung erfahren, insofern sie durchaus eine bereits in die Jahrzehnte gehende Diskussion in der Deutschdidaktik um die Funktion der textthematisierenden Schreibformen spiegeln (vgl. Fritzsche 1994; Abraham 1994; Feilke/Rezat 2019). Dass dem Schreiben verschiedene Funktionen zugeordnet werden können, ist ohne Zweifel richtig, doch hilft diese Feststellung allein noch nicht bei der unterrichtlichen Heranführung jugendlicher Schreiber*innen an ein Schreibformat.

3. Mögliche Konsequenzen für die Lehrer*innenbildung

Abschließend möchte ich aus den vorangehenden Überlegungen einige Konsequenzen für die Lehrer*innenbildung in die Diskussion einbringen.

Viel ist zuletzt über die Verzahnung von Theorie und Praxis diskutiert worden. Nimmt man die Schwierigkeiten, die auch erfahrene Lehrkräfte mit der Vermittlung

der Literaturinterpretation haben, in den Blick, so sollte es in der berufsvorbereitenden Lehrer*innenbildung neben relevanten Bezügen zur Praxis auch darum gehen, die Reflexionsfähigkeit von Lehrenden zu stärken, sodass sie nicht nur einzelne Methoden und einen unmittelbaren Zweck derselben in ihre Überlegungen einbeziehen, sondern in die Lage versetzt werden, ihr didaktisches Planen und unterrichtliches Tun an dem zu messen, was über die zentralen Kompetenzbereiche der Literaturrezeption wie auch des Schreibens über Literatur bekannt ist.

Im Folgenden möchte ich für jeden der im zweiten Abschnitt beschriebenen Bereiche, in denen Lehrende mit teilweise tatsächlichen und teilweise scheinbaren inneren Widersprüchen der Literaturinterpretation umgehen müssen, einen Vorschlag zur weiteren Unterstützung von Lehrkräften unterbreiten.

3.1 Ein Verständnis für die Text-Leser*innen-Interaktion ausbilden

Ein erstes Ziel der Lehrer*innenbildung sollte sein, angehenden Lehrkräften ein differenziertes Verständnis der Text-Leser*innen-Interaktion zu ermöglichen, sodass sie ein fundiertes Verständnis der Verstehensbedingungen seitens der Lesenden aufbauen können. Doch auch der zweite Pol dieser Beziehung sollte im Verständnis von angehenden Lehrkräften eine Stärkung erfahren, indem Textbegegnungen im Vordergrund stehen, die die spezifische Gestaltwahrnehmung von Texten in den Kontext einer Text-Leser*innen-Interaktion stellen. Dies ist freilich nicht mit dem Dozieren von Modellen und literaturtheoretischen Theorien erreichbar. Vielmehr bedürfen Studierende und Referendar*innen⁴ solcher Zugänge, die es ihnen erlauben, konkrete Rezeptionserlebnisse unter Einbezug von Modellen zu reflektieren und eine Einsicht in die Entstehung von literarischen Texten zu gewinnen. Ein adäquates Verständnis der Text-Leser*innen-Interaktion bedeutet, so zeigt sich auf diesem Gedankenweg, ein angemessenes Verständnis der Trias Autor*innen – Text – Leser*innen. Nicht nur sollten angehende Lehrkräfte auf diese Weise dazu befähigt werden, Rezeptionsstrategien in ihrer Relevanz für eine konkret anzuleitende Rezeptionssituation besser einzuschätzen, sondern auch dazu, die jeweilige Rezeptionsaufgabe, der sie ihre Schüler*innen gegenüber sehen, angemessener nachzuvollziehen. Was hiermit gemeint ist, reicht weit darüber hinaus, die Schüler*innen von dem Punkt, an dem sie stehen, »abzuholen«, weil es darum geht, das komplizierte Gefüge der Wechselwirkungsprozesse von Zustimmung, Ablehnung, Verstehen, Nicht-Verstehen seitens junger Leser*innen zu steuern. Textanalyse, insbesondere reduziert auf die Analyse »sprachlicher Mittel«, kann solche Prozesse kaum fördern. Aber auch die einseitige Kontextualisierung, das Beharren auf einer eindeutigen Klärung von Themen und Inhalten oder fehlende Methodenreflexion sind einer Ausbildung eines adäquaten Textverstehens nicht zuträglich. Ein Verständnis der Interpretationskompetenz würde Lehrkräfte

4 Referendar*innen befinden sich in der dem ersten Staatsexamen bzw. dem Master of Education folgenden zweiten Phase der Lehrer*innenbildung, die mit dem zweiten Staatsexamen abschließt.

demnach darin unterstützen, auch ein Verständnis für die Dynamik von subjektiver Involviertheit und analytischer oder argumentierbarer Distanz zum Text zu entwickeln, die sich keinesfalls ausschließen und daher keinen Widerspruch beinhalten. Beides sind notwendige Momente einer komplexen Rezeptionssituation, die sowohl den literarischen Text als auch das lesende Subjekt einbezieht.

3.2 Geltungskriterien kennen und vermitteln können

Ein besseres Verständnis von Interpretationskompetenz und der Darstellungsstrategien literarischer Texte würde auch den Raum für den souveränen Umgang mit verschiedenen Deutungen öffnen. Wann gilt eine Interpretation? Wann gilt sie nicht? Dies sind Fragen, mit denen sich Lehrkräfte in ihrer täglichen Praxis ständig konfrontiert sehen, und dies nicht nur in Lernsituationen, sondern auch und insbesondere in Leistungssituationen. Unterstützung könnten angehende Lehrkräfte bei dieser Fragestellung auch dadurch erfahren, dass sie ein Verständnis für die Diversität tatsächlicher Rezeptionspraxen (vgl. Graf 2004) und kommunikativer Ziele im Zusammenhang mit Interpretation aufbauen (vgl. Zabka 2003; Zabka 2005). Für die Geltungsansprüche einzelner Interpretationsaussagen macht es durchaus einen Unterschied, ob Leser*innen für sich lesen und daher nur ihren eigenen Ansprüchen an Textrezeption gerecht werden müssen, ob sie erste Deutungen spontan formulieren oder aber gegenüber einem anderen eine Deutung behaupten, ihr Verständnis erklären oder sich argumentativ mit der Deutung eines anderen Interpreten auseinandersetzen. Wieder anderen Spielregeln folgen Interpretationen, die im Bereich der Handlungs- und Produktionsorientierung entstehen. Angehende Lehrkräfte sollten nicht nur ein Verständnis für die sehr verschiedenen Kommunikationssituationen ausbilden, sondern auch befähigt werden, mit Schüler*innen diese Unterschiede zu thematisieren und Schlussfolgerungen für Geltungsfragen abzuleiten.

3.3 Funktionen des Schreibens reflektieren und für die Vermittlungssituation zugänglich machen

Es hat sich gezeigt, dass der Umgang mit dem Schreibformat des Interpretationsaufsatzes Lehrkräfte vor nicht unerhebliche Vermittlungsprobleme stellt und daher im Zusammenhang mit der Literaturinterpretation ein zentrales Thema ihres Nachdenkens ist. Wie sollen gängige Aufbaumuster plausibilisiert werden? Auf welche Weise können Lernende bei der sprachlichen Gestaltung ihrer Texte unterstützt werden? Welches ist das Darstellungsziel des Formats? Dass das Schreiben über Literatur verschiedene Funktionen einnehmen kann, ist unbestritten. Im Vollzug eines jeden Schreibprozesses im Zuge dessen Deutungen vorgenommen werden, müssen Schreiber*innen sehr komplexen Anforderungen der Darstellung von Inhalten und rhetorischen Aspekten gerecht werden: Wird geschrieben, entsteht über die Restrukturierung von Wissen oftmals eine neue Einsicht. Dass dies so ist, ergibt sich aus der von Hayes und Flower geleisteten Grundlagenforschung zur

Schreibkompetenz (vgl. Hayes/Flower 1980a, 1980b; vgl. auch Bräuer 2000). Angehende Lehrkräfte können in diesem Feld ihres unterrichtlichen Handelns unterstützt werden, indem die Lehrer*innenbildung verschiedene Funktionen nicht nur diskutiert, sondern Wege gestaltet, wie das Schreiben in seinen verschiedenen Funktionen von Studierenden konkret erfasst (etwa durch die Auswertung von Schüler*innentexten oder durch eigene Textproduktionen) und anschließend konstruktiv reflektiert werden kann. Das bedeutet, dass Schreib- und Arbeitsformen wie Lesetagebücher, Lektürenotizen, Schreibgespräche, Interpretationstexte und materialgestütztes Arbeiten ausdrücklich in ihrem Potential für Rezeptionsprozesse und für das Schreiben erfahren werden sollten. Eine weitere Konsequenz ist, Aspekte der Kommunikation von Interpretation zu thematisieren und zu reflektieren, wie solche Texte – wie etwa Essays und Rezensionen – gestaltbar werden. Damit ist die konkrete Fragestellung, wie das Format des Interpretationsaufsatzes als Textsorte schlüssig konzipiert werden kann, zwar noch nicht beantwortet, doch zeigt sich eine Perspektive auf, wonach Deutschdidaktik, Lehrer*innenbildung und Schulpraxis die hier präsentierten Befunde als einen Appell verstehen könnten, eine tradierte Schreibform mit anderen Augen zu sehen, bewusster zu vermitteln und freier zu gestalten.

Literatur

- ABRAHAM, ULF (1994): *Lesarten – Schreibarten*. Stuttgart: Klett.
- BRÄUER, GERD (2000): *Schreiben als reflexive Praxis. Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio*. Freiburg/Br.: Fillibach.
- FEILKE, HELMUTH; REZAT, SARA (2019): Operatoren »to go«. In: *Praxis Deutsch*, Nr. 274, S. 4–13.
- FRITZSCHE, JOACHIM (1994): *Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts*. Bd. 2: *Schriftliches Arbeiten*. Stuttgart: Klett.
- HAYES, JOHN R.; FLOWER, LINDA S. (1980a): Identifying the Organization of Writing Processes. In: Gregg, Lee W.; Steinberg, Erwin R. (Hg.): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, S. 3–30.
- DIES. (1980b): The Dynamic of Composing: Making Plans and Juggling Constraints. In: Gregg, Lee W.; Steinberg, Erwin R. (Hg.): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, S. 31–50.
- GRAF, WERNER (2004): *Der Sinn des Lesens. Modi der literarischen Rezeptionskompetenz*. Münster: Lit.
- MATZ, DANIELA (2021): *Interpretationskonzepte bei Deutschlehrkräften und ihren Schüler*innen*. [Dissertation, in Vorbereitung.]
- WIESER, DOROTHEE (2015): Interpretationskulturen: Überlegungen zum Verhältnis von theoretischen und praktischen Problemen in Literaturwissenschaft und Literaturunterricht. In: Lessing-Sattari, Marie; Löhden, Maïke; Meissner, Almuth; Wieser, Dorothee (Hg.): *Interpretationskulturen. Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft im Dialog über Theorie und Praxis des Interpretierens*. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 39–60.
- ZABKA, THOMAS (2003): Interpretationskompetenz als Ziel der ästhetischen Bildung. In: *Didaktik Deutsch*, H. 15, S. 18–32.
- DERS. (2005): *Pragmatik der Literaturinterpretation*. Tübingen: Niemeyer.

Heidi Rösch

Rassismuskritisches Interpretieren mit heterogenen Lerngruppen

Im Folgenden wird anhand konkreter Literaturbeispiele für heterogene Lerngruppen in der Sekundarstufe I gezeigt, wie rassismuskritisches Interpretieren gelingen kann. Als theoretische Basis fungiert ein breites sozialkritisches Verständnis von Rassismus, konkret werden Rassismuskritik mit Weißseinskritik sowie »Farbenbewusstheit« mit intersektionalen Perspektiven verbunden. Die ausgewählten jugendliterarischen, migrationsliterarischen sowie kanonischen Werke werden hinsichtlich ihres rassismus- und weißseinskritischen Gehalts analysiert. Dieser bestimmt auch den Umgang mit den Texten im Literaturunterricht. Um diese Zugänge mit Schüler*innen nachvollziehbar zu machen, werden literaturdidaktische Impulse formuliert, die für den Umgang mit den konkreten, aber auch mit anderen Werken geeignet sind.

Das Interpretieren von poetischer Literatur orientiert sich an literaturwissenschaftlichen Theorien wie Hermeneutik, Poststrukturalismus, Rezeptionsästhetik usw., die wiederum bestimmte literaturdidaktische Verfahren wie textnahes Lesen, produktive Verfahren, interkulturelles Lesen etc. bedingen. Rassismuskritisches Interpretieren ist eng verbunden mit postkolonialen Theorien und setzt sich kritisch mit Othering (d. h., dass bestimmte Gruppenangehörige zu Anderen und damit Ausgegrenzten gemacht werden, um die eigene Gruppe zu erhöhen), Silencing

HEIDI RÖSCH (seit 2020 i. R.) war Professorin für Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik am Institut für deutsche Sprache und Literatur der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe, 2010–2019 Dekanin der Fakultät Sprach-, Literatur- und Sozialwissenschaften, 2009 Mitbegründerin und bis 2018 Leiterin des Masterstudiengangs »Interkulturelle Bildung, Migration und Mehrsprachigkeit«. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Migrationsliteratur als neue Weltliteratur, Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeitsdidaktik, Deutschunterricht und Lehrkräftebildung in der Migrationsgesellschaft, Literature and Language Awareness als Konzept literarisch-sprachlicher Bildung.

E-Mail: heidi.roesch@ph-karlsruhe.de

(d. h., dass sozial Benachteiligten eine Stimme verweigert wird, sie nicht sprechen können bzw. nicht gehört werden), Hybridität (womit Übergänge zwischen Kulturen, Sprachen usw. gemeint sind und binäre Konstruktionen kritisch reflektiert werden) sowie sozialen Positionierungen (die nicht zuletzt Diskriminierung und Privilegierung begründen) in der Literatur und ihrer Rezeption auseinander.

1. Rassismus und Rassismuskritik

Rassismus gilt als »Strukturprinzip gesellschaftlicher Wirklichkeit« (Melter/Mecheril 2009, S. 10) und »als machtvoll, mit Rassekonstruktionen operierendes oder an diese Konstruktionen anschließendes System von Diskursen und Praxen [...], mit welchen Ungleichbehandlungen und hegemoniale Machtverhältnisse erstens wirksam und zweitens plausibilisiert werden« (ebd., S. 15 f.). Diese strukturelle und hegemoniale Perspektive fehlt häufig in Rassismusdefinitionen, die die Folgen von Rassismus für Betroffene ins Zentrum rücken wie ein Erklärvideo (bpb 2014), das Rassismus als »eine Ideologie der Ungleichwertigkeit« bezeichnet, die Menschen auf Grundlage der Herkunft, Hautfarbe, Sprache etc. in Gruppen einteilt und ihnen Merkmale oder Handlungsweisen zuschreibt, die sie von der eigenen Gruppe abgrenzen und das Ziel verfolgen, die so rassifizierte Gruppe ab- und die eigene Gruppe aufzuwerten. Rassismus wird mit Kolonialismus verbunden und in seiner aktuellen Ausprägung als »Ethnopluralismus«, der auf der Trennung zwischen Angehörigen ethnisch definierter Gruppen besteht, bezeichnet. Dieser Zugang unterstützt einen problematischen identitären, zuschreibenden Umgang mit von Rassismus Betroffenen bzw. scheinbar nicht davon Betroffenen, der in diesbezüglich heterogenen Lerngruppen höchst problematisch und deshalb zu vermeiden bzw. so zu gestalten ist, dass sich Schüler*innen mit Rassismus in der Literatur befassen. Dass sie dabei bewusst oder unbewusst, explizit oder implizit auf ihre eigene soziale Positionierung und ggf. auch Alltagserfahrung zurückgreifen, ist genauso zu erwarten wie eine höhere Sensibilität gegenüber Rassismus bei Angehörigen rassifizierter Gruppen. Deren Beiträge sollten allerdings nicht als persönlich, sondern als fachlich determinierte Aussage gewertet und rassismuskritisch konstruktiv verstärkt werden.

Rassismuskritik unterscheidet Paul Mecheril (2015, o. S.) von Antirassismus, den er als selbstgewisses, unirritierbares, hermetisches Konzept gegen oder auch jenseits von Rassismus beschreibt. Dagegen fokussiert Rassismuskritik über die Analyse der Vergangenheit hinaus die Kritik an der rassistischen Gegenwart und vereint als »kunstvolle, kreative, notwendig reflexive, beständig zu entwickelnde und unabschließbare, gleichwohl entschiedene Praxis« (Melter/Mecheril 2009, S. 10) »macht- und selbstreflexive Betrachtungsperspektiven auf Handlungen, Institutionen, Diskurse und Strukturen« (ebd., S. 14). Dies gilt Kritiker*innen als Ideologisierung und Normativität durch eine als politisch korrekt etikettierte moralische Praxis. Dem ist so, denn Rassismuskritik kritisiert die Ideologie der Ungleichstellung. Problematisch ist vielmehr, dass Rassismuskritik die Gefahr in sich birgt, die Logik, gegen die sie sich richtet, zu stärken und als (rein?) reflexive Praxis

alternative Ansätze zu schwächen. Dieser Gefahr ist dadurch zu begegnen, dass Kritik die Überwindung der zu reflektierenden Phänomene einschließt.

Gelingen kann dies unter anderem durch die rassismuskritische Analyse bekannter literarischer Werke wie dem jugendliterarischen Bestseller *Tschick* von Wolfgang Herrndorf (2010). Dieser folgt rassistischen Argumentationsmustern, denn die titelgebende russlanddeutsche Hauptfigur ist stereotyp gezeichnet und wird darauf reduziert, Maik, seinem bio-deutschen, sozial isolierten Mitspieler, den Weg in ein interessantes Leben zu öffnen. Am Ende verschwindet Tschick im Heim, während Maik selbstbewusst ins Leben tritt (vgl. ausführlicher Rösch 2015a). Im Unterricht lässt sich dies durch das Nachzeichnen der Biographie beider Figuren vor, während und vor allem nach der gemeinsamen Zeit und durch die Analyse der gegenseitigen Rolle, inklusive des wechselseitigen Gebens und Nehmens aufzeigen. Dieses rassismuskritische Interpretieren mit Jugendlichen nachzuvollziehen, zerstört unter Umständen ihre Begeisterung für das Buch und unterstützt vielleicht sogar ihre Skepsis gegenüber der sogenannten politischen Korrektheit. Bezieht man das gleichnamige Theaterstück von Robert Koall (2011), in dem Tschick den Schluss aktiv mitgestaltet, vergleichend ein, wird eine literaturinterne Alternative zu rassistischen Argumentationsmustern erkennbar. Dieses literaturinterne Vorgehen ist ein wichtiges Prinzip rassismuskritischen Interpretierens mit Schüler*innen, denn es zeigt die Vielfältigkeit und Flexibilität von Literatur und macht die Überwindung rassistischen Erzählens erfahrbar.

2. Rassismus- und Weißseinskritik

Rassismus(kritik) basiert auf einer dichotomen Konstruktion, die als »Schwarz-weiß-Denken« den rassistischen Grundgedanken in viele Bereiche transportiert, gleichzeitig aber auch die Wechselwirkung von Diskriminierung und Privilegierung intendiert. Die Wahrnehmung der Privilegierung öffnet den Blick für »critical whiteness«, das den Fokus »von Beschriebenen und Imaginierten zu Beschreibenden und Imaginierenden« (Morrison 1994) verschiebt, um die Privilegien-Verteilung in der Wissensproduktion aufzubrechen. Auch diesem Ansatz wird eine identitäre Ausrichtung unterstellt, die eine Opfer-Täter-Dichotomie stärke. Doch vielmehr geht es um die Reflexion rassistischer Hierarchie, rassistischer Ausgrenzungen und der Dominanz des Nichtschwarzen sowie der unmarkierten Normalität von Weißsein, wobei diese Farbenblindheit bzw. »Weißseinsverleugnung« als vermeintlich korrekte Haltung der Gleichheit aller Menschen binäre Unterscheidungsoppositionen verstärkt, rassifizierte Machtdifferenz verschleiert, weißen Dominanzgruppen hilft, sich vom Rassismus zu distanzieren, und die als kontraproduktiv erkannte Negierung von Unterschieden unterstützt (Arndt 2009, S. 348).

Kritisches Weißsein ist wie Rassismus in allen Kontexten anwendbar, in denen eine Dominanzgruppe unkritisch als Normalität konstruiert wird, zum Beispiel im Religionen- oder Sprachendiskurs. Aktuelle journalistische Bücher wie *exit RACISM: rassismuskritisch denken lernen* von Tupola Ogette (2020) oder *Was weiße Menschen nicht über Rassismus hören wollen: aber wissen sollten* von Alice

Hasters (2019) richten sich explizit an Weiße und dekonstruieren Alltags- und strukturellen Rassismus. Genau darum geht es auch beim rassismuskritischen Interpretieren, verbunden mit der kritischen Weißseinsperspektive, um die Hierarchie von Diskriminierung und Privilegierung, was nicht auf Zuschreibungen wie Diskriminierte und Privilegierte zu verkürzen ist, bewusst zu machen.

In allen (Migrations-)Gesellschaften ist die Schülerschaft heterogen, die Schüler*innen haben verschiedene und mehrfache Zugehörigkeiten, wobei diejenigen, die rassifizierte oder allgemeiner ethnisch, sprachlich oder kulturell minorisierten Gruppen zugerechnet werden, häufig von Fremdzuschreibungen betroffen sind. In der Perspektive auf eine im Kontext von Rassismus bzw. Ethnopluralismus heterogene Schülerschaft sind die genannten Gefahren von Antirassismus oder einer bloßen Kritik am Rassismus sehr ernst zu nehmen – zumal sie auch für eine kritische Weißseinsperspektive gelten. Deshalb ist eine identitäre Einteilung der Lerngruppe in »Schwarze« und »Weiße«, von Rassismus Betroffene und von Rassismus Nicht-Betroffene oder gar in rassifizierte Opfer versus rassistische Täter zu vermeiden. Vielmehr geht es darum, Raum für die reflexive Auseinandersetzung mit Rassismus und Weißsein für alle zu schaffen, wobei unterschiedliche Sichtweisen in diesem Zusammenhang nicht nur zugelassen, sondern auch eingefordert werden sollten. Nicht zu akzeptieren sind manifest rassistische Äußerungen – nicht nur im Interesse der davon potenziell Betroffenen, sondern als Grundsatz einer nicht menschenverachtenden Haltung. Latent rassistische Aussagen stellen aber eine wichtige Grundlage für den Unterricht dar, um die dahinterstehende Ideologie bewusst zu machen. Die Unterscheidung zwischen manifest und latent rassistischen Äußerungen ist sicher schwierig, soll aber der Gefahr des Schaffens von Tabus oder gar Sprech- und Denkverbots durch die (vor-)schnelle Sanktionierung von Aussagen oder Fragen konstruktiv begegnen. Im Literaturunterricht lässt sich das dadurch realisieren, dass die Literatur zur Wirkung gebracht wird, das Interpretieren der Literatur im Vordergrund steht und eine vor-schnelle Verbindung mit der Lebenswelt der Schüler*innen vermieden wird.

Erreicht werden kann das durch den Umgang mit literarischen Formen wie Gedichten, Kurzgeschichten oder Parabeln, die eine größere Analyse- und Interpretationsleistung suggerieren als zum Beispiel problemorientierte Kinder- und Jugendliteratur, die allzu oft als alltagstauglicher, leicht zu verstehender oder sogar als pädagogisch-moralischer Themenlieferant funktionalisiert wird. Zu denken ist an migrationsliterarische Gedichte wie *deutsche Sprache gute sprache* von Zehra Çirak (1988, S. 42) oder *Ich* von José F. A. Oliver (1987, S. 12), migrationsliterarische Kurzprosawerke wie *Wolkenkarte* von Yoko Tawada (2002, S. 51 f.) oder *Die neuen Jobs* von Wladimir Kaminer (2002, S. 161–163), die das Wechselspiel von Diskriminierung und Privilegierung auf sehr unterschiedliche Weise inszenieren. Hierfür bietet sich eine verzögerte Präsentation an, bei der die Schüler*innen bewusst gesetzte Lücken etwa rund um national-kulturelle Etikettierungen im Text füllen, irritierende Leerstellen aufgreifen, den Text fortschreiben, um sich dann erneut von der Originalfortsetzung irritieren zu lassen. Sinnvoll kann auch eine Darbietung zunächst ohne den Namen der Autorin oder des Autors sein, um den Text

»migrationsfrei« zu deuten, was in aller Regel eine sozial-, manchmal auch bereits eine rassismuskritische Lesart unterstützt, die dann aber aus dem Text heraus und nicht über die (oftmals zugeschriebene) Autorenbiographie entfaltet wird.

Eine solche Perspektive eröffnet auch das französischsprachige Gedicht *Speak white* von Michèle Lalonde (1970), das die Mechanismen der sprachlichen Diskriminierung des Französischen im damaligen Kanada und der Privilegierung des Englischen als Sprache der Herrschenden verdeutlicht. Eine Darbietung des Originaltexts durch die Autorin ist auf YouTube abrufbar; diese ist auch dann sehr eindrücklich und emotional nachvollziehbar, wenn der Originaltext nicht völlig verstanden wird. Im Unterstufenunterricht kann auch ohne differenziertes Verstehen über die Eindrücke eine Interpretation herbeigeführt werden. Dieses Gedicht lässt sich sehr gut in Beziehung zu den genannten migrationsliterarischen Texten interpretieren, die ebenfalls den Umgang mit Sprache/n in Migrationsgesellschaften kritisch betrachten.

Ein Bericht für eine Akademie von Franz Kafka (1917) inszeniert Rassismuskritik aus dem Mund eines von Afrika nach Europa verschleppten Affen, der sich in kürzester Zeit die »Durchschnittsbildung eines Europäers« angeeignet hat und deutlich macht, dass »es [...] mich nicht [verlockte], die Menschen nachzuahmen; ich ahmte nach, weil ich einen Ausweg suchte« (Kafka 1917, o. S.). Gleichzeitig wird durch die Erzählweise und Sprache die fragile Arroganz der »Hohe[n] Herren von der Akademie« (ebd.) deutlich, die letztendlich nur durch die Abwertung der »Anderen«, einer vermeintlich niedriger stehenden Spezies, und nicht etwa durch besondere Leistungen möglich wird. Die Parabel stellt den Biologismus der Rassifizierung von Menschen und einer auf eurozentrischer Überheblichkeit basierenden Wissenschaftlichkeit bloß. Der Affe spricht als Vertreter einer rassifizierten Gruppe und benennt den Preis seiner durch eigene Anstrengung gelungenen Assimilation: »Verzicht auf Eigensinn« und die Erinnerung an seine Jugend als Entscheidung eines »freie[n] Affe[n]«, der sich »diesem Joch« bewusst »unterwarf« (ebd.).

Im Deutschunterricht ist zu untersuchen, was er sagt, wie er es sagt und wie die »Hohen Herren von der Akademie«, die gar nicht zu Wort kommen, den Bericht verstehen. Wenn die Schüler*innen Bezüge zur aktuellen, gegebenenfalls auch ihrer eigenen Situation herstellen, ist das aufzugreifen, herbeizuführen ist es aber – aus oben genannten Gründen – nicht. Vielmehr ist zu überlegen, ob die Zeit der rassistischen »Menschenschauen« und der Vermenschlichung von Affen, die in Kleider gesteckt, zum Rauchen und Alkohol trinken animiert wurden, in der Kafkas Text entstanden ist, thematisiert wird. Interessant sind auch die diversen Theaterinszenierungen, in denen der Ich-Erzähler mal als vermenschlichter Affe, mal als »veraffter« Mensch, oft auch von Schauspielern mit körperlicher Behinderung dargestellt wird.

3. Rassismus- und weißseinskritisches Interpretieren

Stuart Hall (1973) unterscheidet drei idealtypische Lesarten: die Vorzugslesart innerhalb der dominanten Ideologie, eine ausgehandelte Lesart mit eigenen

Grundregeln und Sinnsystemen sowie eine oppositionelle Lesart gegen die Intention des hegemonialen Kodes. Die Vorzugslesart ignoriert Rassismus- und Weißseinskritik schlicht oder bestätigt sie sogar und ist auch im Literaturunterricht nach wie vor die dominante Lesart. Die beiden letztgenannten Lesarten weisen Schnittmengen auf, denn die ausgehandelte oder oppositionelle Perspektive kann sowohl Rassismus und (unkritisches) Weißsein als auch Alternativmodelle in der Literatur in den Blick nehmen. So gesehen geht es auch um die Lektüre oppositioneller Literatur jenseits des hegemonialen Diskurses und um die Formulierung von Analyse-kategorien wie die rassistischen Argumentationsmuster für Jugendliteratur von Jörg Becker (1981), der im Unterschied zur Wörter-raus-Debatte nicht einzelne diskriminierende Wörter, sondern verschiedene Syndrome herausarbeitet, die Schwarz- und Weißsein vermeidet, harmonisiert oder auch enthistorisiert, Schwarze defizitär, isoliert und als Andere darstellt und Weiße zu assimilatorischen Helfer*innen stilisiert (vgl. ausführlicher Rösch 2015b). Die Wörter-raus-Kampagne folgt dem Vermeidungssyndrom: Durch das Streichen oder Verändern diskriminierender Wörter wird versucht, Rassismus auszublenden, in der naiven Hoffnung, ihn dadurch zu überwinden. Denn Werke, die ausschließlich mit unmarkierten Weißen operieren, bleiben vom Rassismusverdacht solange verschont, bis ein diskriminierendes Wort entdeckt wird, obwohl die Ignoranz gegenüber einer migrationsgesellschaftlichen Realität nicht nur in der zeitgenössischen realistischen KJL bereits ein rassistisches Argumentationsmuster darstellt.

Deutlich wird dies zum Beispiel an dem Jugendkrimi *Gesucht* von Andreas Schlüter (2006): Die Protagonistin Kea, deren Vater Südafrikaner ist, lebt mit ihrer Mutter in einem Dorf in Deutschland. Sie wird zum Opfer der Prinzessinnen, einer Mädchenbande, die ihr schließlich die Schuld am Tod einer alten Frau zuschieben, den sie selbst verursacht haben. In einer Panikreaktion versteckt sich Kea im Laderaum eines Lasters und reißt aus. Inzwischen machen sich vor allem Paula und Myrthe, ihre Klassenkameradinnen, und Matze, Auszubildender im Supermarkt, auf die Suche nach Kea. Das Buch endet mit Keas freiwilliger Rückkehr. Der Roman offenbart das milieubedingte Fehlverhalten der Mädchenbande, kritisiert Mitläufertum und zeigt seine Überwindung im Verhalten von Paula, Myrthe und Matze. Keas Problem wird aber nicht mit Rassismuserfahrungen verbunden, sondern sie wird aufgrund ihrer Introvertiertheit, deren Hintergründe nicht beleuchtet werden, ausgegrenzt. Das Werk folgt dem Oasensyndrom, denn Kea ist die einzige Schwarze weit und breit. Argumentiert wird mit dem Defizit-, vor allem aber dem Helfer-syndrom, denn letztendlich handeln andere und Kea bleibt ein Opfer bzw. ein Objekt.

In einem rassismus- und weißseinskritischen Literaturunterricht gilt es herauszuarbeiten, dass diese Figur für ihre majorisierten »Freunde« – übrigens ähnlich wie Tschick für Maik – eine Katalysatorfunktion übernimmt, die an ihrem Fall Zivilcourage lernen. Gleichzeitig ist Kea durch produktive Verfahren vom Objekt im Roman zum handelnden Subjekt in der Rezeption zu stilisieren, indem ihre Aktivitäten aufgezeigt und im Rahmen der gesellschaftlichen Machtverhältnisse bewertet sowie weitere empowernde Aktivitäten inszeniert werden. Ihr kann eventuell eine

weitere afrodeutsche Figur an die Seite gestellt werden, die sich anders verhält als Kea, um jenseits des Oasensyndroms eine gewisse Pluralität auch in der Gruppe von People of Colour zu inszenieren.

4. »Farbenbewusstheit« und intersektionale Perspektiven

Literatur, die ohne rassistische Argumentationsmuster auskommt und dennoch nicht farbenblind agiert, ist bis heute eher selten. Allerdings verfolgt die mittlerweile fünfbändige Kinderbuchserie *Rico und Oskar* von Andreas Steinhöfel (2008–2020) eine solche Erzählstrategie: Rico hat einen Migrationshintergrund, Oskar nicht. Dies steht aber keinesfalls im Fokus und macht auch keine Probleme. Die beiden Freunde sind durch völlig andere Merkmale wie Hoch- und Tiefbegabung charakterisiert und ergänzen sich beide durch ihre Verschiedenheit so gut, dass sie Abenteuer bestehen. Hier wird Diversität zu einer Selbstverständlichkeit mit positiver Wirkung, über die im Unterstufenunterricht auch dann gesprochen werden kann, wenn die Schüler*innen bei ihrer Lektüre diesen Aspekt gar nicht wahrnehmen. Am Beispiel der inklusiven Gestaltung der Begabung kann herausgearbeitet werden, dass auch der Migrationshintergrund keine Diskriminierung nach sich ziehen muss, sondern in bestimmten Situationen Vorteile haben kann.

Karin Gruß und Tobias Krejtschi (2016) zeigen in ihrem Bilderbuch dieselben Figuren in unterschiedlichen Situationen – etwa Jalila (mit Kopftuch), die als Arbeitsagentur-Angestellte in einer machtvollen, auf dem Rummel aber in einer machtlosen Situation ist, Joshua (ein schwarzer Junge), der von seinen Mitschülern geärgert wird, im Café mit seinem Vater aber gut versorgt wird, während Harry (ein weißer Obdachloser) ignoriert wird, oder Moritz (ein weißer Junge), der Joshua ärgert, später aber aufgrund seines Lampenfiebers eingenässt auf der Bühne steht. Durch den Titel *Was WÜRDEst du tun?* (Abb. 1) werden die Leser*innen direkt angesprochen; gleichzeitig signalisiert die Schreibung das Thema: Es geht um die Würde von Menschen. Die intersektionale Perspektive lenkt das Interesse nicht auf personen-, sondern auf situationsbezogene Diskriminierung, die alle zu Betroffenen macht und sie zum Handeln auffordert. Im Unterstufenunterricht bietet sich vor der Beantwortung der zu jeder Doppelseite gestellten Frage an, die Situation aus der Innen- und vor allem der Außenperspektive zu beschreiben bzw. zu analysieren, warum sich zum Beispiel der Kellner im oben genannten Beispiel so verhält, warum die anderen über Moritz lachen usw. Dabei sollten diese Verhaltensweisen nicht als individuell, sondern als gesellschaftlich determiniert interpretiert werden.

5. Ausländische Handlungsorte

Andrea Karimés zweibändiger Roman *Jonny Himmelblau* mit Bildern von Franziska Walther handelt von Junis, genannt Jonny Himmelblau, dem 12-jährigen Sohn eines fahrenden Zitronenhändlers in Kairo. Er sucht mit seinem blinden Freund Malik im Milieu der Kairoer Straßenkinder nach Schweiger und Aische (Abb. 2), die



Abb. 1:
Karin Gruß,
Tobias Krejtschi (2016):
Was WÜRDEst du tun?
(Zürich: minedition)



Abb. 2:
Andrea Karimé (2015):
*Jonny Himmelblau und das
Geheimnis von Schweiger*
(Düren: Dix)

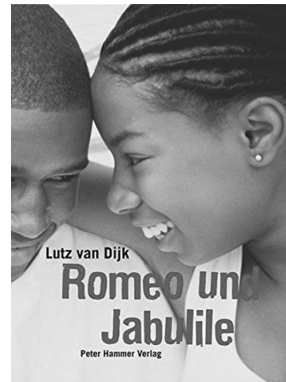


Abb. 3:
Lutz van Dijk (2010):
Romeo und Jabulile
(Wuppertal: Peter Hammer)

– wie sich herausstellt – dieselbe Person sind. Wegen der zunehmenden Unruhen im Land nimmt ihr Vater Aische mit nach Deutschland, während die beiden Jungen dem wertvollen gestohlenen Vogel von Aisches Mutter nachjagen. Zeitgleich beginnt in Kairo die Revolution, das Internet wird blockiert, Ausgangssperren werden verhängt und Plünderungen drohen.

Lutz van Dijk erzählt in *Romeo und Jabulile* (Abb. 3) eine Liebesgeschichte zwischen einem südafrikanischen Mädchen und einem Geflüchteten aus Simbabwe, deren Familien gegen diese Verbindung sind. Die 13-jährige Jabulile lernt Romeo bei ihrem Fußballspiel kennen. Dieser wird im Township als »Simbo« verfolgt. Schließlich fliehen beide gemeinsam, so dass diese Liebesgeschichte im Unterschied zur englischen Vorlage gut ausgeht.

Beide Bücher verfolgen den Anspruch, die schwierige Situation in den Ländern, in denen die Handlung spielt, realistisch wiederzugeben. Im rassismuskritischen Unterricht geht es zum einen darum, die durch Krieg und Ausnahmezustand geprägte besondere Situation als solche und nicht als kulturell-ethnisch determinierte wahrzunehmen und sie mit dem Vorwissen der Schüler*innen über diese Regionen und eventuell auch über gesellschaftliche Krisen in der eigenen Umgebung in Beziehung zu setzen. Gleichzeitig geht es aber auch um die ontologische Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten, die Jugendliche in aller Welt erleben und die – unabhängig von der konkreten individuellen Lebenssituation – von Ungleichstellung, Vorurteilen und Grenzziehungen zwischen Geschlechtern, Ethnien und Statusgruppen geprägt sind, aber durch engagiertes Handeln überwunden werden können. In diesem Sinn ist eine Form des für die KJL als veraltet betrachteten Happy Ends doch etwas, was gerade in einem rassismuskritischen Unterricht Wege in die Zukunft weisen kann.

Literatur

- ARNDT, SUSAN (2009): Mythen des weißen Subjekts. Verleugnung und Hierarchisierung von Rassismus. In: Eggers, Maureen Maisha; Kilomba, Grada; Piesche, Peggy; Arndt, Susan (Hg.): *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*. Münster: Unrast, S. 340–362.
- BECKER, JÖRG (1981): Argumentationsmuster von Rassismus in Jugendbüchern. In: Preiswerk, Roy; Renschler, Regula (Hg.): *Das Gift der frühen Jahre. Rassismus in der Jugendliteratur*. Basel: Lenoz, S. 69–76.
- BPB (Bundeszentrale für politische Bildung) (2014): *Rassismus, was ist das? Kurz erklärt auf bpb.de*. Online: <https://www.bpb.de/mediathek/182878/rassismus-was-ist-das-kurz-erklart-auf-bpb-de> [Zugriff: 10.9.2020].
- ÇIRAK, ZEHRA (1988): »deutsche sprache gute sprache«. In: Janitzki, Ulrich; Zimmermann, Lutz (Hg.): *Anfang sein für einen neuen Tanz kann jeder Schritt*. Berlin: Literarisches Colloquium, S. 42.
- DIJK, LUTZ VAN (2010): *Romeo und Jabulile. Eine südafrikanische Liebesgeschichte*. Wuppertal: Peter Hammer.
- GRUSS, KARIN (Text); KREJTSCHI, TOBIAS (Illustrationen) (2016): *Was WÜRDEst du tun?* Zürich: minedition.
- HALL, STUART (1973): *Encoding and Decoding in the Television Discourse*. Birmingham: University, Centre for Contemp.Cult.Studs.
- HASTERS, ALICE (13.2020): *Was weiße Menschen nicht über Rassismus hören wollen: aber wissen sollten*. Berlin: Hanser.
- HERRNDORF, WOLFGANG (2010): *Tschick*. Berlin: Rowohlt.
- KAFKA, FRANZ (1917 [Erstveröffentlichung]): *Ein Bericht für eine Akademie*. Online: <http://gutenberg.spiegel.de/buch/franz-kafka-erz-161/25> [Zugriff: 20.10.2020].
- KAMINER, WLADIMIR (2002): *Russendisko*. München: Goldmann.
- KARIMÉ, ANDREA (2015–2016): *Jonny Himmelblau und das Geheimnis von Schweiger* (2015) | *Jonny Himmelblau und der Millionenvogel* (2016). Düren: Dix.
- KOALL, ROBERT (2011): *Wolfgang Herrndorfs Roman »Tschick« als Bühnenfassung*. Berlin: Rowohlt Theaterverlag.
- LALONDE, MICHÈLE (1970): *Speak white*. [Originaltext und Lesung der Autorin.] Online: <https://www.youtube.com/watch?v=0hsifsVi2po> [Zugriff: 20.10.2020].
- MECHERIL, PAUL (2015): *5 Fragen an... den Migrationssoziologen Paul Mecheril* (Uni Oldenburg). Interview von Benjamin Köhler, veröffentlicht am 8.10.2015, aktualisiert am 22.12.2015. Online: <https://soziologieblog.hypotheses.org/8877> [Zugriff: 12.11.2020].
- MELTER, CLAUD; MECHERIL, PAUL (2009): Einleitung zu Rassismuskritik. In: Dies. (Hg.): *Rassismuskritik*. Bd. 1: *Rassismustheorie und -forschung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- MORRISON, TONI (1994): *Im Dunkeln spielen. Weiße Kultur und literarische Imagination*. Übers. von Helga Pfetsch und Barbara von Bechtolsheim. Reinbek: Rowohlt. [Original: *Playing in the Dark: Whiteness and the Literary Imagination*, 1992.]
- OGETTE, TUPOLA (7.2020): *exit RACISM. rassismuskritisch denken lernen*. Münster: Unrast.
- OLIVER, JOSÉ F.A. (1987): *Auf-Bruch*. Berlin: Das arabische Buch.
- RÖSCH, HEIDI (2015a): Tschick und Maik – Stereotype in der KJL. In: Roeder, Caroline (Hg.): *Sascha, Mascha & Tschick. Russen- und Russlandbilder in Kinder- und Jugendmedien*. München: kopaed (= kjl&m, Bd. 2), S. 26–32.
- DIES. (2015b): Rassistische, rassismuskritische und post-rassistische Erzählweisen in der Kinder- und Jugendliteratur. In: Hahn, Heidi; Laudenberg, Beate; Rösch, Heidi (Hg.): *»Wörter raus!« Zur Debatte um eine diskriminierungsfreie Sprache im Kinderbuch*. Weinheim-Basel: Beltz Juventa, S. 48–65.
- SCHLÜTER, ANDREAS (2006): *Gesucht*. Würzburg: Arena.
- STEINHÖFEL, ANDREAS (2008–2020): *Rico, Oskar und die Tieferschatten* (2008) | *Rico, Oskar und das Herzgebroche* (2009) | *Rico, Oskar und der Diebstahlstein* (2011) | *Rico, Oskar und das Vomhimmelhoch* (2017) | *Rico, Oskar und das Mistverständnis* (2020). Hamburg: Carlsen.
- TAWADA, YOKO (2002): *Überseetzungen*. Tübingen: Konkursbuch.

Stefanie Schwandner

Lektüren zum Interpretieren und darüber hinaus Bibliographische Notizen

Die Hermeneutik als philosophische und literaturtheoretische Denktradition, als Bündel literaturwissenschaftlicher Verfahrensweisen und als eine der fachwissenschaftlichen Grundlagen der Literaturdidaktik bibliographisch zu erfassen, ist ein Unterfangen, das den Rahmen dieser Zusammenstellung bei Weitem sprengen würde. Auch die Werke zum Interpretieren als eines der professionellen Verfahren in Philologie und Literaturvermittlung im Sinne eines Verstehens von Form und Inhalt (vgl. Boeckh 2010 [1886], S. 10) lassen sich hier nicht alle auflisten, zumal sich der Korpus nicht nur über die Jahrhunderte, sondern auch über verschiedene Disziplinen erstreckt. Dies gilt umso mehr für Ansätze der Gesellschaftskritik sowie dekonstruktive und diskursanalytische Positionen. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben, soll diese Bibliographie jedoch Einblick in das spannende Feld der Theorie und Wissenschaften des Interpretierens geben und zu weiterführender Lektüre anregen. Geboten werden Titel zur Fundierung, Ergänzung und Weiterentwicklung literaturdidaktischer Fragen im Kontext der Interpretation sowie beispielhafte Methoden und Wege der Vermittlung. Kriterium zur Auswahl der Texte ist ihre Nennung in den Beiträgen des Bandes, für den deutschdidaktischen Bereich wurden einige zusätzliche Einträge aufgenommen.

STEFANIE SCHWANDNER war Deutschlehrerin und ist als wissenschaftliche Assistentin für Fachdidaktik Deutsch in der Primarstufe an der KPH Wien/Krems tätig. Sie arbeitet an ihrer Dissertation im Bereich Lesedidaktik und Professionalisierungsforschung an der Universität Wien.

E-Mail: stefanie.schwandner@kphvie.ac.at

1. Philosophische, sozialwissenschaftliche Grundlagen

- Aristoteles (²1987): Rhetorik. Übers. von Franz G. Sieveke. München: Fink.
- Althusser, Louis (²2016): Ideologie und ideologische Staatsapparate. Aus dem Französischen von Peter Schöttler. Hamburg: VSA.
- Bahr, Erhard (Hg., 2002): Was ist Aufklärung? Thesen und Definitionen. Kant, Erhard, Hamann, Herder, Lessing, Mendelssohn, Riem, Schiller, Wieland. Stuttgart: Reclam.
- Barthes, Roland (1988): Das semiologische Abenteuer. Aus dem Französischen von Dieter Hornig. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (2001): Die Regeln der Kunst. Genese und Struktur des literarischen Feldes. Übers. von Bernd Schwibs und Achim Russer. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Eggers, Maureen Maisha; Kilomba, Grada; Piesche, Peggy; Arndt, Susan (Hg., 2017): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. Münster: Unrast.
- Fisher, Mark (2017): Kapitalistischer Realismus ohne Alternative? Aus dem Englischen von Christian Werthschulte, Peter Scheiffele und Johannes Springer. Unveränderter Nachdruck. Hamburg: VSA.
- Foucault, Michel (⁷2000): Die Ordnung des Diskurses. Aus dem Französischen von Walter Seitter. Mit einem Essay von Ralf Konersmann. Frankfurt/M.: Fischer.
- Gorgias von Leontinoi (1989): Reden, Fragmente und Testimonien. Hg. mit Übersetzung und Kommentar von Thomas Buchheim, griechisch-deutsch. Hamburg: Meiner.
- Groddeck, Wolfram (2020): Reden über Rhetorik: Zu einer Stilistik des Lesens. Nachdruck der 2., durchges. Auflage. Frankfurt: Klosterman/Nexus 7.
- Hasters, Alice (¹³2020): Was weiße Menschen nicht über Rassismus hören wollen: aber wissen sollten. Berlin: Hanser.
- Melter, Claus; Mecheril, Paul (Hg., 2009): Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Luhmann, Niklas (1997): Die Kunst der Gesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Marx, Karl (2018 [1859]): Kritik des Kapitalismus. Schriften zur Philosophie, Ökonomie, Politik und Soziologie. Hg. von Florian Butollo und Oliver Nachtwey. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Nietzsche, Friedrich (1999): Ueber Wahrheit und Lüge im außermoralischen Sinne. Kritische Studienausgabe. Hg. von Giorgio Colli und Mazzino Montinari. Bd. 1. München: dtv.
- Ogette, Tupola (⁷2020): exit RACISM. rassismuskritisch denken lernen. Münster: Unrast.
- Žižek, Slavoj (²2008): Denn sie wissen nicht, was sie tun. Genießen als ein politischer Faktor. Übers. von Erik Michael Vogt. Wien: Passagen.

2. Literaturwissenschaftliche Grundlagen

- Abel, Günter (1993): Interpretationswelten. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Albrecht, Andrea (2015): Theorie, Methoden und Praktiken des Interpretierens. Berlin: de Gruyter.
- Angehrn, Emil (²2004): Interpretation und Dekonstruktion. Untersuchungen zur Hermeneutik. Weilerswist: Velbrück.
- Biere, Bernd Ulrich (1989): Verständlich-Machen. Hermeneutische Tradition – historische Praxis – sprachtheoretische Begründung. Tübingen: Niemeyer (= Reihe Germanistische Linguistik, Bd. 92).
- Boeckh, August (2010 [1886]): Encyklopädie und Methodologie der Philologischen Wissenschaften. Hg. von Ernst Bratuscheck. Cambridge: Cambridge University Press (= Cambridge Library Collection – Classics).
- Bühler, Axel (2003): Interpretieren – Vielfalt oder Einigkeit? In: Jannidis, Fotis; Lauer, Gerhard; Matínez, Matías (Hg.): Regeln der Bedeutung. Berlin: de Gruyter, S. 169–181.
- Culler, Jonathan (2002): Literaturtheorie. Eine kurze Einführung. Aus dem Englischen übers. von Andreas Mahler. Stuttgart: Reclam.

- Eco, Umberto (1987a): *Lector in fabula. Die Mitarbeit der Interpretation in erzählenden Texten.* München-Wien: Hanser.
- Eco, Umberto (1987b): *Streit der Interpretationen.* Konstanz: Universitätsverlag.
- 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.
- Freudenberg, Ricarda; Josting, Petra (Hg., 2015): *Norm und Normüberschreitung in der Kinder- und Jugendliteratur und ihren Institutionen.* München: kopaed.
- Greenblatt, Stephen (1993): *Verhandlungen mit Shakespeare. Innenansichten der englischen Renaissance.* Frankfurt/M.: Fischer.
- Hahn, Heidi; Laudenberg, Beate; Rösch, Heidi (Hg., 2015): *»Wörter raus!« Zur Debatte um eine diskriminierungsfreie Sprache im Kinderbuch.* Weinheim-Basel: Beltz Juventa.
- Hall, Stuart (1973): *Encoding and Decoding in the Television Discourse.* Birmingham: University, Centre for Contemp, Cult.Studs.
- Heydebrand, Renate von; Simone Winko (1996): *Einführung in die Wertung von Literatur. Systematik – Geschichte – Legitimation.* Paderborn: Schöningh.
- Jahraus, Oliver (2004): *Literaturtheorie. Theoretische und methodische Grundlagen der Literaturwissenschaft.* Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Jannidis, Fotis (2004): *Figur und Person. Beitrag zu einer historischen Narratologie.* Berlin: de Gruyter.
- Jannidis, Fotis; Lauer, Gerhard; Martinez, Matias; Winko, Simon (Hg., 2000): *Texte zur Theorie der Autorschaft.* Stuttgart: Reclam.
- Jauß, Hans Robert (1970): *Literaturgeschichte als Provokation.* Frankfurt: Suhrkamp.
- Kindt, Tom; Köppe, Tilmann (Hg., 2008): *Moderne Interpretationstheorien. Ein Reader.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kurwinkel, Tobias; Schmerheim, Philipp (2020): *Handbuch Kinder- und Jugendliteratur.* Stuttgart: J. B. Metzler.
- Kurz, Gerhard (2018): *Hermeneutische Künste. Die Praxis der Interpretation.* Stuttgart: Metzler.
- Lamping, Dieter (2010): *Die Idee der Weltliteratur. Ein Konzept Goethes und seine Karriere. Mit sieben Abb.* Stuttgart: Kröner.
- Morrison, Toni (1994): *Im Dunkeln spielen. Weiße Kultur und literarische Imagination.* Aus dem Amerikanischen übers. von Helga Pfetsch und Barbara von Bechtolsheim. Reinbek: Rowohlt [Original: *Playing in the Dark: Whiteness and the Literary Imagination.* 1992.]
- Man, Paul de (1988): *Allegorien des Lesens.* Aus dem Amerikanischen von Werner Hamacher und Peter Krumme. Mit einer Einleitung von Werner Hamacher. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Preiswerk, Roy; Renschler, Regula (Hg., 1981): *Das Gift der frühen Jahre. Rassismus in der Jugendliteratur.* Basel: Lenz.
- Pseudo-Longinus (²1983): *Vom Erhabenen. Griechisch und deutsch von Reinhard Brandt.* Darmstadt.
- Roeder, Caroline (Hg., 2015): *Sascha, Mascha & Tschick. Russen- und Russlandbilder in Kinder- und Jugendmedien.* München: kopaed (= kjl&m, Bd. 2).
- Schleiermacher, Friedrich (⁴1977): *Hermeneutik und Kritik.* Hg. und eingeleitet von Manfred Frank. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Sontag, Susan (1980): *Against Interpretation.* In: Dies.: *Against Interpretation and other Essays.* New York: Dell, S. 1–10.
- Spree, Axel (1995): *Kritik der Interpretation. Analytische Untersuchungen zu interpretationskritischen Literaturtheorien.* Paderborn: Schöningh.
- Steierwald, Ulrike (2018): *Against Metaphor – Against Interpretation. Widerständige Sprachfiguren der Verkörperung.* In: Dörr, Volker C.; Goebel, Rolf J. (Hg.): *Literatur in der Medienkonkurrenz. Medientranspositionen 1800 – 1900 – 2000.* Bielefeld: Aisthesis, S. 199–219.
- van Dijk, Teun A.; Kintsch, Walter (1983): *Strategies of Discourse Comprehension.* New York-London: Academic Press.
- Welsch, Wolfgang (1993): *Unsere postmoderne Moderne.* Berlin: Akademie-Verlag (= Acta humaniora).

3. Deutschdidaktische Literatur – Grundlagen

- Abraham, Ulf (2008): »Interpretation« von Texten als Aus-Handeln von Bedeutung. In: Ders.: Sprechen als reflexive Praxis. Mündlicher Sprachgebrauch in einem kompetenzorientierten Deutschunterricht. Stuttgart: Fillibach/Klett, S. 167–169.
- Heizmann, Felix (2018): Literarische Lernprozesse in der Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Jahraus, Oliver (2000): Analyse und Interpretation. Zu Grenzen und Grenzüberschreitungen im struktural-literaturwissenschaftlichen Theorienkonzept. Online: <http://www.iasl.uni-muenchen.de/register/jahrausa.html> [Zugriff: 7.10.2020]
- Kepser, Mathis; Abraham, Ulf (2016): Verfahren der Interpretation. In: Dies.: Literaturdidaktik deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt, S. 256–265.
- Köhnen, Ralf (2001): Interpretation. In: Heckt, Dietlinde H.; Neumann, Karl (Hg.): Deutschunterricht von A bis Z. Braunschweig: Westermann, S.127 f.
- Köster, Juliane (2017): Glanz und Elend der »Königdisziplin« – Der Interpretationsaufsatz wird 65. In: Wrobel, Dieter; Brand, Tilman von; Engels, Markus (Hg.): Gestaltungsraum Deutschunterricht. Literatur – Kultur – Sprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 31–40.
- Köster, Juliane; Matuschek, Stefan (2019): 11 Thesen zum Literaturunterricht. In: Didaktik Deutsch, H. 47, S. 23–27.
- Krammer, Stefan; Müller, Stephan; Zudrell, Lena (2019): Handreichung zu literarischen Grundfragen mit Glossar. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Wien. Online: https://www.matura.gv.at/fileadmin/user_upload/downloads/Begleitmaterial/US/Deutsch/srpd_de_Handreichung_zu_literarischen_Grundfragen_mit_Glossar.pdf [Zugriff: 4.1.2021].
- Lessing-Sattari, Maria; Löhden, Maike; Meissner, Almuth; Wieser, Dorothee (Hg., 2015): Interpretationskulturen. Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft im Dialog über Theorie und Praxis des Interpretierens. Frankfurt/M.: Peter Lang (= Beiträge zur Literatur- und Medien-didaktik, Bd. 27).
- Möbius, Thomas; Steinmetz, Michael (Hg., 2016): Wissen und literarisches Lernen. Grundlegende theoretische und didaktische Aspekte. Frankfurt/M.: Peter Lang (= Positionen der Deutschdidaktik, Bd. 4).
- Neuhaus, Stefan (2009): Literaturvermittlung. Konstanz: UVK.
- Pitz-Klauser, Pascal (2019): Analysieren, Interpretieren, Argumentieren. Grundlagen der Textarbeit fürs Studium. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Spinner, Kaspar H. (1987): Interpretieren im Deutschunterricht. In: Praxis Deutsch, Nr. 81, S. 17–23.
- Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. Basisartikel. In: Praxis Deutsch, Nr. 200, S. 6–16.
- Spinner, Kaspar H. (2017): Interpretation (literarischer Texte). In: Baurmann, Jürgen; Kammler, Clemens; Müller, Astrid (Hg.): Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 193–196.
- Standke, Jan (2019): Interpretationen für den Literaturunterricht. In: Brand, Tilman von; Radvan, Florian (Hg.): Handbuch Lehr- und Lernmittel für den Deutschunterricht. Bestandsaufnahmen, Analysen und didaktische Reflexionen. Hannover: Friedrich.
- Zabka, Thomas (2003): Interpretationskompetenz als Ziel der ästhetischen Bildung. In: Didaktik Deutsch, H. 15, S. 18–32.
- Zabka, Thomas (2005): Pragmatik der Literaturinterpretation. Theoretische Grundlagen – kritische Analysen. Tübingen: Niemeyer.
- Zabka, Thomas (2015): Was sind Methoden der Literaturinterpretation im Unterricht und wie kann man sie untersuchen? In: Jonas, Hartmut; Kreisel, Marina (Hg.): Fachdidaktik Deutsch – Rückblicke und Ausblicke. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 215–236.

4. Weiterführende deutschdidaktische Literatur

- Abraham, Ulf (1994): Lesarten – Schreibarten. Stuttgart: Klett.
- Abraham, Ulf (2021a): Text-Bild-Symbiosen als komplexe Verstehensherausforderungen. In: Der Deutschunterricht 63, H. 2 [in Vorbereitung].
- Abraham, Ulf (2021b): Literarisches Wissen materialgestützt erarbeiten. Wissensbasiertes Verstehen und Gestalten von Literatur im Deutschunterricht der Sekundarstufen. Hannover: Klett|Kallmeyer.
- Bernsmeier, Helmut (2014): Kanonisierungseffekte, Klassikerlektüren, schriftliche Abiturprüfungen. In: Karg, Ina; Jessen, Barbara (Hg.): Kanon und Literaturgeschichte. Facetten einer Diskussion. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 129–144.
- Brendel-Perpina, Ina; Heiser, Ines; König, Nicola (Hg., 2020): Literaturunterricht gendersensibel planen. Grundlagen – Methoden – Unterrichtsvorschläge. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Frickel, Daniela A.; Kagemann, Andre (Hg., 2016): Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Graf, Werner (2004): Der Sinn des Lesens. Modi der literarischen Rezeptionskompetenz. Münster: Lit.
- Kammler, Clemens (2012): Interpretationskompetenz und ihre Überprüfung. Anmerkungen zu einem Grundproblem der Literaturdidaktik. In: Frickel, Daniela; Kammler, Clemens; Rupp, Gerhard (Hg.): Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Freiburg: Fillibach, S. 235–252.
- Matuschek, Stefan (2013): Was heißt: »Literatur lesen lernen?« In: Feilke, Helmuth; Köster, Juliane; Steinmetz, Michael (Hg.): Textkompetenzen in der Sekundarstufe II. Stuttgart: Klett, S. 63–74.
- Matz, Daniela (2021): Interpretationskonzepte bei Deutschlehrkräften und ihren Schüler*innen. [Dissertation, in Vorbereitung.]
- Müller, Karla; Decker, Jan-Oliver; Krah, Hans; Schilcher, Anita (Hg., 2016): Genderkompetenz mit Kinder- und Jugendliteratur entwickeln. Grundlagen – Analysen – Modelle. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rödel, Michael (2020): Der Interpretationsaufsatz: Eine Geschichte von Fall und Aufstieg? In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, H. 2, S. 108–122.
- Rösch, Heidi (2000): Entschlüsselungsversuche. Kinder- und Jugendliteratur und ihre Didaktik im globalen Diskurs. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rösch, Heidi (2017): Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft. Eine Einführung. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Winkler, Iris; Masanek, Nicole; Abraham, Ulf (Hg., 2010): Poetisches Verstehen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Zabka, Thomas (2012): 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. Perspektiven und Probleme. Freiburg: Fillibach, S. 139–162.
- Zabka, Thomas (2020): Gespräche über Literatur. In: Praxis Deutsch, Nr. 280, S. 4–11.

5. Mediendidaktik

- Abraham, Ulf (2020): Verdichtung und Bedeutungsoffenheit. Das didaktische Potenzial von Kurzfilmen. In: Der Deutschunterricht, Jg. 62, H. 3, S. 10–19.
- Dettmar, Ute; Roeder, Caroline; Tomkowiak, Ingrid (2020): Schnittstellen der Kinder- und Jugendmedienforschung. Stuttgart: J. B. Metzler (= Studien zu Kinder- und Jugendliteratur und -medien, Bd. 1).
- Faistauer, Renate; Welke, Tina (Hg., 2015): Film im DaF/DaZ-Unterricht. Wien: Präsenz.

- Hecke, Carola; Surkamp, Carola (Hg., 2015): *Bilder im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. Tübingen: Narr.
- Jantzen, Christoph; Wiegel, Fritz (2017): »Das war wie im Film, nur vom Radio«. Vorgelesenes reflektieren, vergleichen und bewerten. In: *Grundschule Deutsch*, Nr. 55, S. 30–32.
- Moser-Pacher, Andrea (2015): Über Filme sprechen – über sich sprechen. Ein Plädoyer für eine identitätsorientierte Mediendidaktik. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, Jg. 39, H. 1, S. 84–90.
- Schörkhuber, Wolfgang (2003): Film im Deutschunterricht – Literaturtransporteur, Filmanalyse oder was? In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, Jg. 27, H. 4, S. 8–17.
- Tonsern, Clemens (2015): Kulturelles Lernen mit fiktionalem Film. In: *Fremdsprache Deutsch*, H. 52, S. 28–33.
- Viering, Julia (2018): Filmwissenschaft als »Kulturwissenschaft aus der Ferne«. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, Jg. 45, H. 1, S. 23–23.
- Wolf, Werner (2019): Das Feld der Intermedialität im Überblick. In: Maiwald, Klaus (Hg.): *Intermedialität. Formen – Diskurse – Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 23–48.

6. Praxisbeispiele zu konkreten Texten und Phänomenen und szenischem Interpretieren

- Abraham, Ulf (2017): Sich mit literarischen Texten auseinandersetzen. Szenische Interpretation. In: Baurmann, Jürgen; Kammeler, Clemens; Müller, Astrid (Hg.): *Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 189–192.
- Abraham, Ulf (2020): In der Strafkolonie. Ditzingen: Reclam (= Reclam Literaturunterricht. Sachanalysen. Stundenverläufe. Arbeitsblätter).
- Bekes, Peter (2018): Metaphorisches und symbolisches Verstehen. In: *Deutschunterricht* 71, Nr. 5, S. 12–15.
- Boettcher, Wolfgang; Spinner, Kaspar H. (2016): Der Funktion von Kommas auf der Spur. Ein Beitrag zur Integration von Literaturunterricht und Sprachreflexion. In: Olsen, Ralph; Hochstadt, Christiane; Colombo-Scheffold, Simona (Hg.): *Ohne Punkt und Komma... Beiträge zu Theorie, Empirie und Didaktik der Interpunktion*. Berlin: RabenStück, S. 363–397 (= Transfer, PH Ludwigsburg, Bd. 10).
- Ehlers, Swantje (2017): *Der Roman im Deutschunterricht*. Paderborn: Schöningh.
- Krämer, Felix (2006): *SpielFilmSpiel. Szenisches Interpretieren von Film im Rahmen von Literaturdidaktik und Medienerziehung*. München: kopaed.
- Pieper, Irene; Rohowski, Gabriele (2016): »Poesie ist einer der Kanäle, durch die etwas Neues in die Welt tritt.« – Zugänge zu Jans Wagners »Regentonnenvariationen« und Ulrike Draesners »subsong« eröffnen. In: Pieper, Irene; Stark, Tobias (Hg.): *Neue Formen des Poetischen. Didaktische Potenziale von Gegenwartsliteratur*. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 195–220.
- Pieper, Irene; Wieser, Dorothee: Metaphernverstehen im Umgang mit lyrischen Texten: Zur Bestimmung von Interpretationsoperationen bei Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I. In: Pieper, Irene; Wieser, Dorothee (Hg.): *Fachliches Wissen und literarisches Verstehen*. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 171–192.
- Schau, Albrecht (1996): *Szenisches Interpretieren. Ein literaturdidaktisches Handbuch*. Stuttgart: Klett.
- Scheller, Ingo (2019): *Szenische Interpretation*. Stuttgart: Klett|Kallmeyer.
- Stark, Tobias (2012): Frühling 1946. Gedichtinterpretation mit dem Schwerpunkt einer komplexen Kontextualisierung. In: *Praxis Deutsch*, Nr. 234, S. 42–50.
- Stark, Tobias; Stadter, Andrea (2018): Interpretieren. Ein Schreibarrangement zu »Dunkles zu sagen« von Ingeborg Bachmann. In: *Der Deutschunterricht* 70, H. 3, S. 67–79.

Kommentar

Hajnalka Nagy

Fragen der literarisch-politischen Bildung zu einem umstrittenen Gedicht

»Es sitzt ein Mann im Kanzleramt...« mit dieser Zeile beginnt Michael Köhlmeiers Neujahrsgruß an Sebastian Kurz (Köhlmeier 2021), den er in seiner Funktion als Mitglied der Initiative »Courage – Mut zur Menschlichkeit« verfasst hat und den seine Kritiker*innen als »albernes« Gedichtl und »lächerliche[s] Pamphlet« (Eichenauer 2021) verunglimpften. Mit dem Protestgedicht reagierte der Autor auf die menschenunwürdige Situation der Geflüchteten in den griechischen Insellagern und kritisierte scharf die konsequente Weigerung der österreichischen Bundesregierung, Menschen, vor allem Kindern in höchster Not in Österreich Asyl zu gewähren. Seine Kritiker*innen haben in gewisser Hinsicht recht: Auf den ersten Blick kommt der Text mit seinen Wiederholungen und der schlichten Reimstruktur in der Tat wie ein banales (Kinder-)Liedchen daher, das man auch ohne tiefgehende Interpretation versteht. Die Entgegensetzungen von »groß« (Kanzler) und »klein« (Kinder) und deren moralische Umkehrung (mächtig, aber kleinherzig) ist ebenso schnell durchschaut

wie die Doppelbödigkeit der Wörter »weit« bzw. »fern«, die der physischen Distanz eines unnahbaren Machthabers die moralische Nähe des Sprechenden zu den auf ewiges Warten verdammt Kindern entgegensetzt. Andere kritisieren am Gedicht, dass seine politische Botschaft die Komplexität der Situation verfehle, zumal es weder jenen helfe, die aktuell am äußersten Rand menschlicher Existenz zu vegetieren gezwungen sind und auch im Gedicht in ihrer Opferrolle festgeschrieben bleiben, noch zum Infragestellen jener politischen Ideologien bewege, die maßgeblich für die Krise der europäischen Integrations- und Flüchtlingspolitik verantwortlich gemacht werden.

Köhlmeiers Text ist wahrlich kein komplexes Gedicht: kein klassisches, das dem Maßstab des Wahren, Guten und Schönen gerecht wird – als wenn wir an diesem Maßstab überhaupt noch festhalten wollten –, und kein rein politisches, das zur heimlichen Hymne einer Protestbewegung avancieren könnte. Aber warum müssen prompt Buh-Rufe laut werden, wenn sich ein Autor vom Rang eines Köhlmeiers an einem solchen Gedicht versucht. Wie poetisch muss denn ein politisches Gedicht und wie politisch darf ein Dichter sein? Ist ein solches Stück engagierter Literatur Literatur genug? Engagiert genug? Das sind Fragen, die man an ein solches Textgebilde nicht nur im Deutschunterricht, sondern auch gesamtgesellschaftlich stellen könnte, wenn man über (literarische) Formen des Widerstands reden oder aber generell danach fragen möchte, was Kunst in der jeweiligen Gegenwart sein soll/kann und zu leisten hat.

Das Gedicht ist aber auch aus einem anderen Grund mehr als ein simples Liedchen, vermag es doch genau in seiner Einfachheit und schlichten Strukturiertheit für jene einzustehen, die außer ihren nackten Leben nichts mehr (zu verlieren) haben. Und wie könnte man diesen Leben und ihrer »Kreatürlichkeit« (Celan 1983a, S. 197) adäquater begegnen als auf eine Weise, wie wir sie von Günther Eich und seiner *Invention* (1945) kennen. Ich musste Köhlmeiers Gedicht immer wieder lesen, um die anfängliche Irritation über seine Plakativität zu überwinden. Ich las es mal laut, mal leise, für mich, für andere. Ich lese es heute nicht als Kunstwerk und nicht als Anklage. Vielmehr nehme ich es als Zeugen jener Wirklichkeit wahr, die sich langsam hinter den Worten auftut. Denn Gedichte sind – um wieder Celan zu zitieren – »unterwegs: sie halten auf etwas zu. [...] Auf etwas Offenstehendes, Besetzbares, auf ein ansprechbares Du vielleicht, auf eine ansprechbare Wirklichkeit.« (Celan 1983b, S. 185) Ich lese ein Gedicht, das zu jenen Menschen unterwegs ist, an deren Dasein es zu rühren sucht. Ich lese es als einen Akt menschlicher Solidarität und überlege dabei, wie es wäre, wenn wir solche Texte trotz ihrer Unzulänglichkeiten auch im Unterricht lesen würden. Nicht nur, weil sie auf andere Texte und Kontexte resonieren, sondern auch,

weil sie die am Unterricht Beteiligten in ein echtes Gespräch über Literatur verwickeln können; in ein Gespräch über die Legitimität (schlechter) Gedichte, über die gesellschaftliche Rolle der Künstler*innen und über die Handlungsmöglichkeiten kleiner und großer Menschen, verändernd in die Wirklichkeit einzugreifen. Die Tatsache, dass uns in letzter Zeit genau jene Jugendlichen, denen man sonst gerne fehlendes politisches und historisches Bewusstsein attestiert, immer wieder zeigen, wie Zivilcourage aussieht, lässt zumindest hoffen, dass solche Themen in der Schule auf offene Ohren stoßen.

Literatur

- CELAN, PAUL (1983a): Der Meridian. In: Ders.: *Gesammelte Werke in fünf Bänden*. Bd. 3. Hg. von Bodo Allemann und Stefan Reichert. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 187–202.
- DERS. (1983b): Ansprache anlässlich der Entgegennahme des Literaturpreises der Freien Hansestadt Bremen. In: Celan 1983a, S. 185–186.
- EICHENAUER, ROBERT (2021): Köhlmeiers kolossale Kakophonie. In: *weekend.at*, 3.1.2021. Online: <https://www.weekend.at/bundesland/steiermark/koehlmeiers-kolossale-kakophonie> [Zugriff: 9.2.2021].
- KÖHLMEIER, MICHAEL (2021): »Es sitzt ein Mann im Kanzleramt...«. Online: <https://kultur-online.net/inhalt/neujahrsgru%C3%9F-k%C3%B6hlmeiers-kurz-es-sitzt-ein-mann-im-kanzleramt-der-hat-ein-herz-aus-stein> [Zugriff: 9.2.2021].

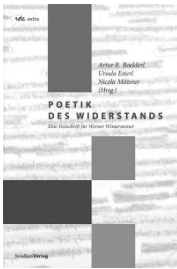


Ass.Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Hajnalka Nagy

ist Assistenzprofessorin am Institut für Germanistik^{AEEC} an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Abteilung Fachdidaktik. Sie habilitiert sich gerade zum Thema »Erinnerungsarbeit in Schule und Gesellschaft«. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind transkulturelle Erinnerungskulturen, literarisch-politische Bildung, Literatur und Migration, Kinder- und Jugendliteratur im globalen Kontext.

E-Mail: hajnalka.nagy@aau.at

ide empfiehlt



Artur R. Boelderl, Ursula Esterl,
Nicola Mitterer (Hg.)

Poetik des Widerstands

Eine Festschrift für Werner Wintersteiner.
(= ide-extra, Bd. 22).

Innsbruck u. a.: StudienVerlag, 2020. 308 Seiten.
ISBN 978-3-7065-6042-9 • EUR 29,90

Da Werner Wintersteiner die 1976 gegründete Zeitschrift *informationen zur deutschdidaktik (ide)* seit 1988 als Herausgeber maßgeblich prägte, versteht es sich wohl von selbst, dass eine ihm gewidmete Festschrift als *ide-extra*, somit im *ide*-Format erscheint. Mit 300 Seiten sehr viel umfangreicher als die Fachzeitschrift, die unter den deutschdidaktischen Praxisheften aufgrund ihrer wissenschaftlichen Fundierung ihresgleichen sucht, zeigt sich das Buch durch seine Bindung bei der Lektüre etwas widerspenstig. Das ist, um es gleich zu sagen, beinahe der einzige Malus – wenn überhaupt, denn wo es um Widerstand geht, darf auch der Buchrücken ein wenig Widerstand leisten.

Wer Werner Wintersteiner kennt, wird keine »klassische« Festschrift er-

warten. Und wer den mit dem Erhard-Friedrich-Preis ausgezeichneten Literaturdidaktiker nicht kennt, erhält eine gute Gelegenheit, in die von ihm geprägten Forschungsdiskurse einzutauchen. Dass hier 23 Personen ihren Kollegen, Freund oder Lehrer würdigen, liegt in der Natur einer Festschrift; wie sie dies tun, ist sowohl der schillernden Persönlichkeit des Geehrten und seinem vielfältigen Engagement als auch dem Mut des dreiköpfigen Herausgeberteams zu verdanken. Artur R. Boelderl, Ursula Esterl und Nicola Mitterer beschränken ihr Editorial, das »(k)eines« sein will, auf drei bzw. zwei Seiten, denn die erste Seite besteht – wie auch die Titel der fünf Teile – aus literarischen Zitaten. Anstelle eines editorischen Überblicks zu den einzelnen Beiträgen wird lediglich deren Anordnung mit den drei zentralen Tätigkeitsfeldern Wintersteiners begründet: »Politische Bildung und Friedenserziehung, Literaturwissenschaft (ästhetisch, poetisch) und Literaturdidaktik« (S. 10). Diese drei Hauptkapitel werden durch zwei wesentlich kleinere, nämlich vier bzw. zwei Beiträge umfassende Teile gerahmt, die beide jeweils mit einem Zitat Hölderlins überschrieben sind – diese doppelte Nennung des 1770 geborenen Dichters steht einer Publikation in dessen Jubiläumsjahr gut an. Der Einleitungs- und der Schlussteil enthalten die persönlichsten Beiträge, der letzte von der Direktorin des International Institute on Peace Education für den »Peace Educator and Friend« ist der einzige in Englisch.

Im ersten der Friedenserziehung gewidmeten Hauptteil erscheint der Buchtitel auch im Titel zweier Beiträge, die sich mit der »Poetik des Wider-

stand im Jahr 1968« und mit »Ingeborg Bachmann und der Kalte Krieg« befassen. »Liedtexte gegen Krieg« stellt der mit 30 Seiten längste Beitrag im Hinblick auf eine musikalisch-literarische Friedensbildung mit beeindruckender Discographie (S. 74 f.) vor. Der mittlere Teil fällt mit seiner Mischung aus wissenschaftlichen und poetischen Beiträgen am augenscheinlichsten aus dem Rahmen. Hajnalka Nagy fordert mit ihren »kontrapunktischen Lektüren als Strategie des Verlernens« eine kanonische Berücksichtigung von »Literatur aus den Rändern« sowie die Reflexion der hegemonialen Verhältnisse und verweist dabei auf den »von Heidi Rösch herausgearbeitete[n] Katalog an Syndromen« (S. 141). Die genannte Literaturdidaktikerin ist ebenfalls mit einem Beitrag vertreten, in dem sie ihre rhetorisch gemeinte Titelfrage »Poetik der Verschiedenheit oder doch Poetik der Vielfalt?« am Standardwerk Wintersteiners sowie seiner Vorläufer und Nachfolger diskutiert und daraus schließt, »dass Werner Wintersteiner natürlich bewusst von Verschiedenheit und nicht von Vielfalt spricht, gleichzeitig aber beides einbindet und damit ein kritisch-reflexives Konzept von Diversität konzipiert mit inter- und transkultureller Ausrichtung und einem bedeutsamen Fokus auf Sprache/n« (S. 124).

Die beiden zitierten und drei weitere Abhandlungen stehen zwischen Sabine Fuchs' bildkünstlerischer Interpretation von Jandls *Im Park* und einer 2028 spielenden, von Ulf Abraham im Schreibprojekt »Alternative Weltgeschichten« verfassten Erzählung. Der Herausgeber, der zudem den dritten Teil mit einem Beitrag zum »Wider-

stand des Textes in Theorie und Praxis eines dekonstruktiven Literaturunterrichts« einleitet, ist hier zwei Mal vertreten. Boelderl jandlt »föi wörnör« (vgl. die von Krainer zitierten WERNER-Akrosticha und Zungenbrecher, S. 18) und verantwortet die Übersetzung des französischen Beitrags »Büchner mit Levinas«: keine leichte Aufgabe, da Alain David den Charakter des Vortrags, den er vor Studierenden hielt, nicht angepasst hat. Der schwerfällige Text ist wie der Auszug aus der Habilitationsschrift von Claudia Brunner ein Fremdkörper in dieser Festschrift, deren letzter Hauptteil in sieben Beiträgen auf vielfältige Weise Wintersteiners Auffassung von »Bildung durch produktive Irritation« (S. 20) umkreist. Neben den »Gedanken einer pensionierten Deutschlehrerin« und Sabine Zellers »Überlegungen zu Experiment und Brauchtum im Literaturunterricht« sowie Gregor Chudobas »Gedankenspiel zu förderlichen Umgebungen in der tertiären Bildung« sei der konzise mehrsprachigkeits- und praxisorientierte Beitrag »Vom Apfel der Erkenntnis« Ingelore Oomen-Welkes empfohlen. Wie bei der Freiburger Sprachdidaktikerin handelt es sich bei einem Drittel der Beitragenden um Emeritierte, die mit einem reichen Forschungs- und Erfahrungsschatz aufwarten: Nicht zuletzt deshalb ist es dem Editionsteam gelungen, seinen Anspruch, »einen möglichst abwechslungsreichen Band zu gestalten« (S. 11) umzusetzen.

BEATE LAUDENBERG lehrt Literaturwissenschaft und -didaktik am Institut für deutsche Sprache und Literatur der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe.

E-Mail: beate.laudenberg@ph-karlsruhe.de

Neu im Regal

Melisa Erkurt

Generation Haram

Warum Schule lernen muss,
allen eine Stimme zu geben

Wien: Zsolnay, 52020. 192 Seiten.

ISBN 978-3-552-07210-7 • EUR 21,60

Jenen eine Stimme zu geben, die keine Stimme haben: Dieses Ziel verfolgt die Journalistin und ehemalige Lehrerin Melisa Erkurt mit ihrem Buch *Generation Haram*, das 2020 im Zsolnay Verlag erschienen ist. Die Stimmlosen sind Erkurt zufolge die im österreichischen Bildungssystem Übergangenen, eine Generation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, über die viel diskutiert wird, die sich aber selbst nicht in diesen Diskurs einbringen können. Erkurts Einblick in den (schulischen) Alltag dieser Gruppe ist vor allem ein persönlicher: Angefangen bei der Schilderung ihrer eigenen Migrationsgeschichte über die (in diesem Fall erfolgreiche) Bildungsbiografie in Schule und Studium (Lehramt Deutsch und Psychologie/Philosophie) bis hin zu ihren Eindrücken als Lehrerin an einem Wiener Gymnasium und der Arbeit in Schulprojekten zeigt sie, was es bedeutet, im Kontext der Schule immer schon als »anders« markiert zu sein. Sie gibt damit beredtes Zeugnis davon, unter welchen erschwerten Bedingungen sich Lernen

für Kinder mit Migrationshintergrund in Österreich gestaltet. Ergänzt werden ihre Schilderungen struktureller Ungleichheiten im Bildungssystem durch die Sichtweise anderer Lehrer*innen, aber auch der Schüler*innen selbst. Im Fazit formuliert Erkurt Forderungen an das Schulsystem, das ihrer Meinung nach im Kampf gegen Diskriminierung und Ungerechtigkeit noch am ehesten die Möglichkeit hat, gesellschaftliche Veränderungen zu bewirken, und daher für alle Schüler*innen die gleichen Chancen bereitstellen sollte.

Die subjektive Herangehensweise Erkurts veranschaulicht Probleme und Herausforderungen zumeist anhand von konkreten Fällen, sie ist m. E. allerdings auch der größte Kritikpunkt dieses Buches. Das Bestreben, aus persönlicher Perspektive zu berichten, führt nämlich an manchen Stellen genau dazu, wogegen Erkurt ihre Stimme erhebt – zu Verallgemeinerungen und Stereotypisierungen (z. B. »die Bobo-Eltern«). Ein Beispiel: Der pauschale Vorwurf, dass in der Lehramtsausbildung keine Konzepte für den Umgang mit (sprachlicher) Heterogenität vermittelt würden, mag Erkurt in ihrem individuellen Verlauf des Studiums vielleicht so erlebt haben, aus Sicht der Lehrenden, die in der Lehrer*innenbildung tätig sind, muss dem entschieden widersprochen werden. Er ist mit Blick auf all jene deutschdidaktischen Konzepte zu den Themen Migration, Heterogenität im Klassenzimmer und Sprachförderung, die auch in die Lehramtsausbildung eingebracht werden, schlichtweg falsch (siehe auch Themenhefte der *ide*).

Eine differenzierte und ausgewogene Betrachtung des Themas sollte man

sich daher nicht erwarten, das Buch kann eher als Streitschrift gelesen werden, die die Diskussion um die Bildungsgerechtigkeit bereichert. Als Debattenbeitrag ist das Buch wichtig, es ermöglicht Leser*innen, das Bildungssystem und den Alltag in Schulen aus einer anderen Perspektive zu betrachten. Jenen eine Stimme zu geben, die keine haben: Das ist Melisa Erkurt gelungen und was jene zu sagen haben, sollten die Akteur*innen im Schulwesen auf jeden Fall hören.

MATTHIAS LEICHTFRIED
(Universität Wien)

Christine Garbe

Lesekompetenz fördern

Ditzingen: Reclam, 2020. 129 Seiten.
ISBN 978-3-15-019693-9 • EUR 7,10

Was bereits die Befunde zu PIRLS 2016 zeigten, ist nun seit Auswertung der Begleitforschung zu den letzten BIST D4 Überprüfungen traurige Gewissheit: Das Wissen über systematische, an Altersstufe und Lesekompetenz der Klasse angepasste Leseförderung ist in österreichischen Schulen noch kaum angekommen. Abhilfe kann hier beispielsweise die neue Publikation von Christine Garbe schaffen, die für Lehre, Aus- und Fortbildung eingesetzt werden kann.

Die renommierte Expertin für Lesesozialisation und -förderung schafft in diesem handlichen Bändchen einen Überblick über Grundlagen und Komponenten einer systematischen Förderung von Lesekompetenz. Dabei geht sie von drei prominenten Modellierungen des Lesens aus und zeigt die darin

enthaltenen Teilprozesse: Erstens das Leseprozessmodell nach PISA mit dem »Lokalisieren von Informationen«, »Textverstehen« sowie »Bewerten und Reflektieren«, dann das Sozialisationsmodell von Hurrelmann (2002), dessen Dimensionen der Lesekompetenz auf das gesellschaftlich handlungsfähige Subjekt zielen und schließlich das didaktische Mehrebenenmodell von Rosebrock und Nix (2008), das von lokaler Kohärenzbildung auf Prozessebene bis zur Anschlusskommunikation auf sozialer Ebene reicht. Ausgehend von letzterem Modell werden evidenzbasierte Verfahren der Leseförderung den kognitiven, affektiven sowie personalen/sozialen Komponenten der Lesekompetenz zugeordnet und übersichtlich dargestellt: Darunter finden sich Lautleseverfahren zur Steigerung der Leseflüssigkeit – bislang in Österreich eher vernachlässigt – und des Textverstehens ebenso wie Verfahren literarischen Lernens, jeweils versehen mit zahlreichen Verweisen auf lesedidaktische Forschungsliteratur und Materialien schulischer Leseförderung.

Die inhaltliche Klammer bietet dabei der Organisationsrahmen der Schule, innerhalb dessen Lesen als Basiskompetenz auf allen Ebenen, in allen Fächern und Jahrgangsstufen eingebettet werden muss, wie Garbe vor allem im abschließenden Kapitel »Lesekompetenzen fördern als Teil von Schulentwicklung« zeigt. Im Zuge dessen schlägt sie ein erwerbsorientiertes schulisches Curriculum in allen Jahrgangsstufen vor und empfiehlt die im Band beschriebenen Förderverfahren für die jeweiligen Jahrgangsstufen nach den unterschiedlichen Komponenten

von Lesekompetenz. Es bleibt zu hoffen, dass diese Anregungen und konkreten Umsetzungsbeispiele in den Schulen aufgegriffen werden und der Rückstand in Zukunft aufgeholt wird.

CHRISTINA MISAR-DIETZ

Rosemarie Tüpker

Märchen von nah und fern

Einfach erzählt für die Arbeit in sozialen Kontexten.

Münster-New York: Waxmann, 2020.

134 Seiten.

ISBN 978-3-8309-4206-1 • EUR 25,50

Der Band *Märchen von nah und fern* von Rosemarie Tüpker ist nicht primär für die Arbeit in der Schule gedacht und doch bietet er zahlreiche Anknüpfungsmöglichkeiten. Märchen als bereits den meisten Kindern gut bekannter kultureller Schatz knüpfen an Vertrautem an und bieten Zugänge zu unterschiedlichen Themen. Dies lädt zur Beschäftigung mit und Diskussion von Märchen in Kontexten der sozialen Arbeit, aber auch in unterschiedlichen Lehr- und Lernsituationen im (Deutsch-)Unterricht ein. Die Märchen in diesem Band werden in vereinfachter Form nacherzählt, einige werden auch in Leichter Sprache angeboten, dadurch sollen sie auch Menschen zugänglich gemacht werden, die in ihrer Konzentration oder ihrem Sprachverständnis eingeschränkt sind, was sie insbesondere auch für den inklusiven Unterricht geeignet erscheinen lässt. Die Texte laden zum Vorlesen und Selbstlesen, zu Gesprächen und Reflexionen ein. Der Band bietet keine didaktisierten Zugänge, schon gar keine Unterrichtsvorschläge, aber doch

Überlegungen zu unterschiedlichen Kontexten, in denen mit diesen Texten gearbeitet werden kann, wobei Tändems zwischen (sehr) jungen und älteren Menschen, interkulturelles und inklusives Arbeiten in unterschiedlichen medialen Formen hervorzuheben sind. Das sehr umfangreiche letzte Kapitel des Bandes bietet Quellen, Reflexionen und Vorschläge zur Gestaltung von Begegnungen mit Märchen, die als Anregung verstanden, aber auch adaptiert und weitergedacht werden können, wobei sich bestimmt auch zahlreiche Anknüpfungspunkte für den Deutschunterricht finden lassen.

Dieter Wrobel, Christine Ott (Hg.)

Außerschulische Lernorte für den Deutschunterricht

Anschlüsse – Zugänge – Kompetenzerwerb.

Seelze: Klett|Kallmeyer, 2019. 192 Seiten.

ISBN 978-3-7727-1192-3 • EUR 29,95

Tilman von Brand,

Florian Radvan (Hg.)

Handbuch Lehr- und Lernmittel für den Deutschunterricht

Bestandsaufnahmen, Analysen und didaktische Reflexionen.

Seelze: Klett|Kallmeyer, 2019. 344 Seiten.

ISBN 978-3-7727-1344-6 • EUR 30,95

Außerschulische Lernorte gewinnen auch im Deutschunterricht an Bedeutung, zum einen durch ihre Verankerung in den Lehrplänen für alle Schulformen, aber auch aufgrund des Mehrwerts, den konkrete Erfahrungen, nicht planbare Lernsituationen, Begegnungen und Austausch mit Expert_innen und das Lernen mit allen Sinnen mit sich bringen.

Vorgestellt werden erwartbare Lernorte wie Bibliotheken, Theater, Orte innerhalb eines Hauses vom Dachboden bis zum Keller und außerhalb wie Straßen und Plätze, leicht zu erreichende wie Bahnhöfe und Bushaltestellen, aber auch sehr ungewöhnliche vom Fundbüro zum öffentlichen WC, (Un)Orte, skurrile Orte, Lieblingsorte – das Spektrum der außerschulischen Lernorte reicht von A wie Altenheim bis Z wie Zoo – in 54 Beiträgen werden 47 Lernorte vorgestellt und hinsichtlich ihres fachdidaktischen Potenzials kommentiert. Die Lernenden werden zu strukturierten Wahrnehmungen aufgefordert, können für das Fach Deutsch typische Handlungen und Kompetenzen – vom Vorlesen über das Debattieren, Beschreiben, Interviewen und Analysieren – in der Praxis erproben und im Unterricht reflektieren. Die sehr verständlich und immer gleich aufgebauten Beiträge stellen geeignete Aktivitäten an den außerschulischen Lernorten vor – für alle Jahrgangsstufen von der Grundschule bis zur Oberstufe. Der Band soll insbesondere Lehramtsstudierende, Referendar_innen und Lehrkräfte des Faches Deutsch zur Nachahmung, Variation und zur Suche nach weiteren geeigneten außerschulischen Lernorten, die sich effektiv in den Deutschunterricht integrieren lassen und neue Perspektiven des Lehrens und Lernens eröffnen, einladen.

Das von Tilman von Brand und Florian Radvan herausgegebene *Handbuch Lehr- und Lernmittel für den Deutschunterricht* verfolgt das Ziel, Orientierung im mittlerweile sehr dichten Feld der für den Deutschunterricht entwickelten Lehr- und Lern-

mittel zu bieten. In den Blick genommen werden unterschiedlichste Materialien: neben »traditionellen« Unterlagen wie Lehrwerken, Lernhilfen und Fachzeitschriften werden auch zeitgemäße Formen von Lehr- und Lernsoftware, Computerspiele, Lernvideos und unterschiedliche Apps präsentiert. In fünf größeren Kapiteln werden Materialien vorgestellt, die für den Unterricht entwickelt wurden (wie Schulbücher, Lehr- und Lernsoftware oder Lernspiele), Lern- und Unterrichtshilfen für den Schreibtisch der Lernenden und Lehrenden; Materialien in unterschiedlicher medialer Form, die für den Unterricht genutzt werden können (wie z. B. Textausgaben, Filme, Hörspiele, Performances oder Computerspiele), und »Nützliche Hilfen für Unterricht und Schreibtisch« (wie z. B. Interpretationshilfen, Nachschlage- und Regelwerke oder webbasierte Lehr- und Lernplattformen).

Dabei steht die Überlegung im Vordergrund, wann und wie welche Unterlagen mit welchem Ziel eingesetzt werden können, auch wird die Relevanz der Materialien für unterrichtliche und außerunterrichtliche Lehr- und Lernsituationen beurteilt; Checklisten sollen bei der Auswahl der geeigneten Lehrwerke für unterschiedliche Lerngruppen helfen. Ziel der Herausgeber ist es, Lehrkräften, Referendar_innen, Studierenden und Fachdidaktiker_innen einen schnellen, kritischen Überblick zu bieten. Der Fokus liegt dabei auf dem deutschen Markt, dass die Zeitschrift *ide* als Repräsentantin österreichischer Fachzeitschriften Erwähnung findet, ist umso erfreulicher.

Rezensionen: URSULA ESTERL