

**Magazin****Notizen****Hinweise auf Kinder- und Jugendbücher des Jahres 1986**

Elisabeth Spinner

**Hagen, das Kind vom Zebrastreifen**

Eine Grundschullehrerin erzählt von ihren Schülern

Sigrun Mann

**Die „Ansichten eines Clowns“ lassen den „Playboy“ fromm werden**

Ein Projekt im Deutschunterricht

Volker Fabricius

**Literatur und Lernen**

Von Wissenschaftlern und von der Literatur

Herbert Hoven

**Sicht der Lehrer – Sicht des Autors**

Franz Hohler nimmt Stellung zu Unterrichtsvorschlägen für die Behandlung seiner Erzählung „Die Rückeroberung“

**Basisartikel****Interpretieren im Deutschunterricht**

Kaspar H. Spinner

Herausgeber des Thementeils:

**Kaspar H. Spinner****Modelle**

1/2. Schuljahr	<b>„Der Uwe hat geklaut“</b> Martina Höppner	24
1./2. Schuljahr	<b>„Gruselett“</b> Ulrike Strunk	26
3.–5. Schuljahr	<b>„Der Rauch“</b> Eine Unterrichts Anregung Christine Kretschmer	28
5.–7. Schuljahr	<b>Fabeln: Kontexte – Schülerproduktionen – Verstehen</b> Rainer Fröbel/ Heiner Willenberg	29
7. Schuljahr	<b>„Julie von den Wölfen“</b> Interpretation eines Jugendbuchs im Spannungsfeld von Nähe und Distanz Günther Lange	37
9.–10. Schuljahr	<b>Lyrik-Interpretation durch Zeichnen</b> Eine Unterrichts Anregung Ilona Wicke-Bölling	40
Sekundarstufe I	<b>„Weihnacht“ von Friedrich Dürrenmatt</b> Annäherungen an einen Prosatext Klaus Gerth	44
9.–11. Schuljahr	<b>Eine Gedichtreihe zum Motiv ‚Stadt‘</b> Norbert Berger	47
Sekundarstufe II	<b>Zugänge</b> Konkretisationen im Umgang mit Balladen Renate Beyer-Lange	52
	<b>Leerstelle Prometheus</b> Ein Versuch rezeptionsästhetischen Interpretierens Helmut Karg	58
	<b>„Der Droste würde ich gern Wasser reichen“</b> Annäherungen an die Lyrik der Droste über das moderne Personen- und Portraitgedicht Karl Hotz	62

**Zu diesem Heft**

Sie haben probiert und spekuliert, die hohen Werten bemüht, hinter dem Text und zwischen den Zeilen gesucht, haben vermutet, behauptet und argumentiert. Jedem Wink des Lehrers sind sie gefolgt, haben seine Reaktionen belauert, ob sie dem richtigen Verständnis wohl auf der Spur waren. Nun wollen sie es wissen. Wer Literatur studiert hat, so meinen sie, der muß sie doch kennen, die *richtige* Interpretation. Und überhaupt: Interpretieren – was ist das denn und wie macht man das? Da kann doch nicht alles richtig sein! Nein, nein, jetzt die richtige Antwort und dann nur nicht so bald wieder eine Interpretation! – Soweit Szenen aus dem Alltag eines Interpretierens im Deutschunterricht, an dessen Ende immer die Lehrer gefordert sind, sollen die Schüler nicht hilflos zurückbleiben. Aber wie können Schüler es lernen, das Interpretieren? Literaturwissenschaftler und -didaktiker schreiben schon länger von einer „Krise der Interpretation“ und weisen Wege: hin zur Textanalyse oder zum Lesen – in jedem Falle weg von der Interpretation. Kaspar H. Spinner jedoch will am Interpretieren festhalten. Er bestimmt seine Funktion im Deutschunterricht anders: Interpretieren findet für ihn dort statt, wo sich Lesende über ihre Verständnisse eines Textes auseinandersetzen, sich verständigen. Um einen Unterricht zu arrangieren, der das ermöglicht, bietet das Heft eine Fülle von Ideen und Modellen, Materialien und Texten.

Im Magazin stellen wir besonders lesenswerte Kinder- und Jugendbücher des Jahres 1986 vor, erzählt eine Grundschullehrerin einfühlsam von einem ihrer Schüler, berichtet ein Gymnasiallehrer von einem Projekt kurz vor dem Abitur, bei dem literarische Figuren zum Objekt professioneller Lebensberater wurden und nimmt der Schriftsteller Franz Hohler Stellung zu Unterrichtsvorschlägen, die die Behandlung eines Textes von ihm betreffen.

Redaktion PRAXIS DEUTSCH



PRAXIS DEUTSCH wird herausgegeben vom Friedrich Verlag in Velber in Zusammenarbeit mit Klett und in Verbindung mit Jürgen Baumann, Klaus Gerth, Gerhard Haas, Hans Kügler, Otto Ludwig, Wolfgang Menzel, Henning Rischbieter, Horst Sitta, Kaspar H. Spinner und Gerhard Voigt. Redaktion: Uwe Brinkmann (verantwortl.). Titel: Rolf Müller. Redaktionssekretariat: Renate Hartmann. Tel.: (0511) 4 00 04-33 und -27. Verkaufs- und Anzeigenleitung: Wilfried Seibel. Anzeigenabwicklung: Tel.: (0511) 4 00 04-38, -39, -40. Anzeigenpreisliste Nr. 8 vom

1. 1. 1986. Vertrieb und Abonnement: Tel.: (0511) 4 00 04-11, -12.

Verlagsanschrift: Erhard Friedrich Verlag GmbH & Co. KG., Postfach 100150, 3016 Seelze 6, Tel.: (0511) 4 00 04-0, Telex: 09 22 923.

Das Jahresabonnement von PRAXIS DEUTSCH besteht aus 6 Einzelheften und einem Jahreshaft. Der Einzelheftbezugspreis im Abonnement beträgt DM 9,30, Jahreshaft DM 18,-, ges. Inland DM 73,80, Ausland DM 75,30. Alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten. Die Mindestbestelldauer des Abonnements beträgt 1 Jahr. Es läuft weiter, wenn nicht 6 Wochen vor dem berechneten Zeitraum gekündigt wird. Bei Umzug bitte Nachricht an den Verlag mit alter und neuer Anschrift sowie der Abo-Nummer (steht auf der Rechnung). PRAXIS DEUTSCH ist zu beziehen durch alle Buchhandlungen und Postämter oder direkt vom Verlag. Auslieferung in Österreich durch ÖBV Klett Cotta, Hohenstauffengasse 5, A-1010 Wien. Auslieferung in der Schweiz durch Bücher Balmer, Neugasse 12, CH-6301 Zug. Weiteres Ausland auf Anfrage.

© Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte vorbehalten. Auch unverlangt eingesandte Manuskripte werden sorgfältig geprüft. Unverlangt eingesandte Bücher werden nicht zurückgeschickt. Die als Arbeitsblatt oder Material bezeichneten Unterrichtsmittel dürfen bis zur Klassen- bzw. Kursstärke vervielfältigt werden. Mitglied der Fachgruppe Fachzeitschriften im VDZ und DDV. ISSN 0341-5279. ISBN 3-617-02081-x Satz und Druck: Druckerei Schröder, Seelze

# Interpretieren im Deutschunterricht

## I. Krise der Interpretation

„Kein anderes Gebiet der Literaturwissenschaft ist so fragwürdig geworden wie das, in dem sie lange ihre Mitte gesehen hatte: die Interpretation der Werke.“<sup>1)</sup> So hat Heinz Schlaffer auf dem Deutschen Germanistentag 1984 den einleitenden Vortrag in der Sektion ‚Interpretation‘ eröffnet. Ob Germanistentag, Symposium Deutschdidaktik oder Fachzeitschrift: die Krise der Interpretation ist überall Thema. Worin aber besteht diese Krise, was hat zu ihr geführt? Ich sehe sie doppelt begründet:

### 1. Analysieren statt Interpretieren

In der Nachkriegszeit galt die Werkinterpretation, die Erfassung eines dichterischen Werkes in seiner Einheit von Gehalt und Form, als zentrale Aufgabe von Literaturwissenschaft und (vor allem gymnasialem) Deutschunterricht. In der zweiten Hälfte der sechziger Jahre wurde diese Art der Beschäftigung mit Literatur der Unwissenschaftlichkeit, ja der verdeckten Ideologieträchtigkeit geziehen, weil sie auf irrationaler Einfühlung basiere und die gesellschaftlichen Bedingungsfaktoren der literarischen Produktion ausblende; gefordert wurden rational argumentierende Methoden. Das führte dazu, daß die traditionelle Werkinterpretation analysierenden Verfahren Platz machte – literatur-soziologische, strukturalistische, textlinguistische Methoden bekamen Konjunktur. Die Wogen dieser Auseinandersetzung haben sich inzwischen gelegt, der Interpretationsbegriff aber hat seine Kontur verloren. Meist steht er für analysierende Verfahren – sein Gegner hat sich sozusagen in ihm selbst eingenistet. Da ist es durchaus konsequent, daß man z. B. in den nordrhein-westfälischen Richtlinien Deutsch für die Gymnasiale Oberstufe schlicht auf das Stichwort ‚Analyse von Texten‘ verwiesen wird, wenn man im Register unter ‚Interpretation‘ nachschlägt. Die Analyse von Texten paßt besser zu einem Unterricht, der einer lernzielmäßigen Planung unterzogen wird und eine objektiv nachprüfbare Leistungsbeurteilung anstrebt. In diesem Sinne fügt sich die Entwicklung von der Werkinterpretation zur Textanalyse in die Grundmuster ein, die das Schulwesen der siebziger Jahre bestimmt haben.

### 2. Lesen statt Interpretieren

Seit einigen Jahren freilich sieht sich die Interpretation in immer stärkerem Maße

einem weiteren Angriff ausgesetzt, der aus entgegengesetzter Richtung kommt und die Textanalyse mit trifft: Die sogenannte Entdeckung des Lesers in Literaturwissenschaft und -didaktik hat zum Vorwurf geführt, das Interpretieren basiere auf der irrigen Annahme einer objektiven Textbedeutung, unterbinde die kreative Auseinandersetzung des Lesers mit dem Gelesenen und töte so die lebendige, immer individuell geprägte Begegnung mit Literatur ab. Mit dem Hinweis auf die Mehrdeutigkeit als spezifisches Charakteristikum literarischer Texte und mit empirischen Untersuchungen zur Vielfalt von Rezeptionsprozessen glaubt man die Kritik wissenschaftlich untermauern zu können, und die Schriftsteller leisten Schützenhilfe: Günter Grass und Max von der Grün sprechen polemisch von „*Interpretationssucht*“, Hans Magnus Enzensberger prangert das „*häßliche Laster der Interpretation*“ an, und Peter Härtling kritisiert die „*ganz streng und eng geführten Interpretationswege, die den Schülern beigebracht werden*“ und „*tödlich sein können*“.<sup>2)</sup> Nicht die rationale Analyse wird von solchen Kritikern der Interpretation an deren Stelle gesetzt, sondern das möglichst freie, durchaus subjektive, lustbetonte, ja, anarchische Lesen.

*Interpretieren ist mehr als lesen und verstehen. M. M. Prechtls Interpretation von F. Kafka,*



## II. Interpretieren als Verständigung übers Verständnis

Es sieht so aus, als würde das Interpretieren zwischen Textanalyse und freier Rezeption zerrieben; soll man ihm also den endgültigen Abschied erteilen, weil es überflüssig geworden ist? Ich meine, es behält seine Berechtigung, wenn man seine Funktion angemessen bestimmt. Interpretieren findet dort statt, wo Lesende sich über den Sinn eines Textes verständigen wollen. Es ist also mehr als nur Lesen und Verstehen, denn es zielt auf intersubjektive Einigung. Wer sich interpretierend mit anderen über einen Text unterhält, verläßt die Ebene der individuellen Rezeption, aber nicht notwendigerweise zugunsten einer Textanalyse, die auf möglichst objektive Feststellung von Funktionszusammenhängen zielt, sondern um den Sinn, den er einem Text glaubt entnehmen zu können, plausibel zu machen und um neue Sinnaspekte zu entdecken. Die am Interpretationsgespräch Beteiligten müssen aufeinander eingehen, ihre Deutungen erläutern, andere Deutungen prüfen und sich ggf. die eigenen Augen öffnen lassen. Interpretieren ist, so gesehen, eine Angelegenheit der Intersubjektivität – das übersieht der literaturwissenschaftliche und -didaktische Streit um die Objektivität bzw. Subjektivität der Interpretation, weil er nur das Verhältnis Text: Leser ins Auge faßt und damit in einer ausweglosen Subjekt/Objekt-Entgegensetzung befangen bleibt. Weder ist der Glaube an eine objektive Textbedeutung Voraussetzung fürs Interpretieren, noch wird es verunmöglicht durch die Einsicht, daß Sinn nur von Subjekten erfahren werden kann; wohl aber beruht es auf der Überzeugung, daß man über Sinnerfahrungen miteinander reden und gemeinsames Verstehen erreichen kann.

Nur wenn man das Interpretieren so als einen kommunikativen Akt begreift, als Verständigung zwischen Verstehenden, wird man auch der Gefahr jener Vergegenständlichung der Interpretation entgehen, die das Interpretieren für so viele Schüler zur entfremdeten Tätigkeit werden läßt: Sie finden in ihm weder ihre persönliche Leseerfahrung wieder, noch sehen sie den Text in seiner wörtlichen Bedeutung ernst genommen, sondern haben den Eindruck, es gehe um etwas Drittes jenseits des Textes, die Bedeutung, die man herauskriegen (oder dem



Über das Verständnis von Texten kann man miteinander reden, ja streiten! Ist R. M. Rilke der Seher mit dem Blindenblick, als den ihn Prechtl interpretiert?

Lehrer von den Lippen ablesen) muß. In den vielen Interpretationssammlungen für Lehrer, die sich als Vorwegnahmen für Unterrichtsergebnisse anbieten, ist das Interpretieren ja in der Tat im wörtlichen Sinne vergegenständlicht und hat den Bezug zu dem, worum es gehen sollte, zum lebendigen, gemeinsamen Bemühen um das Verständnis von Texten, verloren. Es ist, nebenbei gesagt, fatal gewesen, daß im Rahmen der kommunikativen Wende der Deutschdidaktik der Kommunikationsbegriff nur auf das Autor:Text:Leser-Verhältnis und nicht auf das Gespräch unter Lesern und Verstehenden bezogen worden ist.

Irritierend ist, daß man nicht genau sagen kann, was alles Gegenstand eines Interpretationsgesprächs sein kann und soll. Das liegt an der Vielschichtigkeit literarischer Texte: Von der ästhetischen Wirkung formaler Elemente über die Vergegenwärtigung des erzählten Geschehens bis zu den im Text zum Ausdruck kommenden Erfahrungen, Fragen und Einsichten kann alles zum Thema des Interpretationsgesprächs werden. Und immer geht es auch um das, was ein Text für einen einzelnen bedeuten kann, um das, was man als Wahrheitsgehalt eines Textes erfährt. Man sollte nicht zu ängstlich dem Interpretationsgespräch Grenzen setzen; wichtig ist: Es geht um Verständigung, nicht um Monologisieren und bloßen subjektiven Erlebnis Ausdruck; und der Bezug zum Text muß gewahrt oder mindestens immer wieder hergestellt werden – das ergibt sich schon aus dem Erfordernis, Sinndeutungen vor den Gesprächsteilnehmern zu rechtfertigen. Lust am Entdecken sollte das Interpretieren auszeichnen, nicht Zwang zur Deutung. Auf den Prozeß, das Interpretieren, nicht auf das Resultat, die Interpretation, kommt es an. Gewiß, die institutionellen Vorgaben der Schule sind nicht unbedingt dazu angetan, dies zu ermöglichen. Die Rollenverteilung ist ungleich, der Lehrer kann seine Deutung mit Sanktionen durchsetzen und die Schüler zu Unmündigen machen, denen beizubringen ist, wie man einen Text zu verstehen hat. Aber der Lehrer kann auch die Situation Unterricht dazu benutzen, ein verständigungsorientiertes Gespräch zu schaffen. Und dann wird er nicht auf einer einzigen Deutungsmöglichkeit beharren und das Interpretieren nicht zum Entschlüsseln und Dekodieren eines Textes verkommen lassen. Wenn Kafkas Schloß nur noch die anonyme Macht der Bürokratie bedeutet, das Hexenhäuschen in „Hänsel und Gretel“ nur Symbol für orale Begierden ist und Goethes Gedicht „An den Mond“ bloß als biographisches Dokument der Liebe zu Frau von Stein gelesen

wird, dann ist der Text „vereinfältigt“<sup>3)</sup>, denn Goethes Gedicht ist auch Ausdruck eines damals neuen Naturgefühls, das Hexenhäuschen ein Bild des ausbeuterischen Reichtums im Gegensatz zum armen Vaterhaus der Kinder und Kafkas Schloß die Verkörperung eines mächtigen Über-Ichs. Interpretieren als Verständigung kann solcher Vielfalt von Sinnmöglichkeiten gerecht werden, ohne einer subjektiven Beliebigkeit oder der Indoktrination einseitig festgelegter Deutungen zu erliegen.

Interpretieren ist, so gesehen, mehr als nur Mittel, um Texte besser zu verstehen; es ist auch Modell für eine Verständigung, bei der keiner dem anderen seine Ansicht aufzwingt. In der professionellen literaturwissenschaftlichen Interpretation ist dieser humane Kern oft verdeckt, weil monologisch autoritativ die Deutungen vorgetragen werden. Aber im Grunde handelt es sich auch da um einen unabschließbaren kommunikativen Prozeß einer räumlich und auch zeitlich auseinandergesetzten Interpretationsgemeinschaft. Je wissenschaftlicher sich allerdings eine Interpretation gibt, desto mehr stützt sie sich in der Regel auf textanalytische Argumentation und gibt sich damit den Anstrich von Exaktheit und Objektivität – nicht selten verbunden mit einem Verlust an Vermittlung von Bedeutungsfülle. Interpretationstheorien, die dem Interpretieren nur noch die Aufgabe zuschreiben, den durch den Text gegebenen abstrakten Rahmen zu umreißen, der in der individuellen Rezeption dann gefüllt wird, zeigen, wie Inhaltsleere

sogar zum Programm gemacht werden kann. Gewiß, auch beim alltäglichen und beim schulischen Interpretieren werden immer wieder textanalytische Beobachtungen eine Rolle spielen, denn sie sind eine wichtige Argumentationshilfe am Interpretationsgespräch. Die Auseinandersetzung über den Sinn eines Textes hält dazu an, analysierend genauer auf Struktur, Funktionen usw. zu achten. Nur sollte, solange es ums Interpretieren geht, das Analysieren nicht zum Selbstzweck werden und die lebendige Frage nach dem Sinn verdrängen. (Unabhängig davon kann Textanalyse als Ermittlung der Funktionszusammenhänge von Textelementen auch ihren eigenen Stellenwert und ihre didaktische Legitimation haben – aber eben nicht als Ersatz für das Interpretieren, sondern als ein Verfahren, das eigenen Erkenntniszielen folgt.)

### III. Die Entwicklung der Interpretationsfähigkeit

Wenn Interpretieren in der Schule nicht die Übernahme vorgefertigter Interpretationsergebnisse, sondern ein Verständigungsprozeß sein soll, in welchem sich die Schüler, ausgehend von ihren Lektüre- und Welterfahrungen und mit den Mitteln ihres Denkens, über den Sinn von Texten zu einigen suchen, dann ist besondere Aufmerksamkeit ihren entwicklungsbedingten kognitiven Voraussetzungen zu schenken. Nur wenn der Lehrer einen Einblick in dieentwicklungsspezifischen Verstehensfähigkeiten seiner Schüler hat und weiß, wie Verstehensfähigkeiten aufeinander aufbauen, kann er Textauswahl, Gesprächsführung und Arbeitsaufträge angemessen und erfolgversprechend gestalten. Die nebenstehend abgedruckte Tabelle soll als Hilfe dienen, den Entwicklungsstand erkennen und den Entwicklungsweg begreifen zu können.<sup>4)</sup> Sie enthält keine festen Altersangaben, denn von Schüler zu Schüler und von Klasse zu Klasse gibt es deutliche Unterschiede, und auch das jeweilige Unterrichtsarrangement, die Texte und Fragestellungen haben Einfluß auf das Verstehensniveau, das sich in einem Gespräch realisiert. Keine Tabelle kann dem Lehrer die Aufgabe abnehmen, selber seine Schüler einzuschätzen; die Auseinandersetzung mit Modellen und empirischen Ergebnissen zur Entwicklung der Interpretationsfähigkeit kann aber den Blick so schärfen, daß im konkreten Fall die Verstehensprozesse besser nachvollziehbar sind. Zusammenfassend kann man die Entwicklung charakterisieren als Weg vom wörtlichen zum symbolischen und parabolischen Verstehen, als wachsende Fähigkeit, zwischen den Zeilen

zu lesen und formale Elemente als bedeutungstragend herausstellen zu können. Bezogen auf die Figurenwahrnehmung entwickelt sich das Interesse für die psychische Innenwelt und die Wechselseitigkeit von Handlungsmotiven, wodurch auch das moralische Urteil zusehends differenzierter wird. Festzuhalten ist, daß die entwicklungs-spezifischen Verstehensweisen nicht einfach Phasen sind, die einander ablösen, ohne miteinander etwas zu tun zu haben, sondern daß sie aufeinander aufbauen. In der Regel überwindet ein Kind eine bestimmte Interpretationsweise dann, wenn es sie so intensiv anwendet, daß es an ihre Grenze gelangt. Die Förderung der Interpretationsfähigkeit kann deshalb nicht darin bestehen, daß man den Schülern einfach Interpretationsmöglichkeiten vermittelt, die anders sind als diejenigen, die sie schon besitzen. Vielmehr kommt es darauf an, daß die Schüler gerade durch die Anwendung der ihnen vertrauten Interpretationsweisen, durch die Widersprüchlichkeit von Ergebnissen, die eine konsequente Anwendung hervorruft, und durch Wahrnehmung dessen, was sich dabei der Deutung entzieht, zum Entdecken weiterführender In-

terpretationsweisen gelangen. So kann zum Beispiel die intensive Auseinandersetzung mit einzelnen Figuren, wie sie bei Schulfängern anzutreffen ist, zur Einsicht in das Miteinander der Figuren führen, weil gerade die Beobachtung der Einzelfigur deutlich werden läßt, daß man ihr Verhalten nicht ohne Berücksichtigung der anderen Figuren verstehen kann. Die weiterführenden Interpretationsweisen schließen so die vorhergehenden immer in sich ein – oder sollten es zumindest, sonst führen sie zur Vereinseitigung (so können z. B. in höheren Klassen abstrahierende Deutungen derart überhand nehmen, daß der Text in seiner konkreten Inhaltlichkeit überhaupt nicht mehr in den Blick kommt).

Die Tabelle bringt auch zum Ausdruck, daß nach der hier vertretenen Konzeption schon in der Primarstufe von Interpretieren gesprochen werden kann. Denn ich bezeichne ja nicht erst die Beschreibung der Form-Inhalt-Beziehung (wie das bei Vertretern der Werkinterpretation der Fall ist) oder die wissenschaftsorientierte Analyse von Textmerkmalen als Interpretieren, sondern betrachte auch ein Gespräch von Grundschulern, in

dem sie das Verhalten von Figuren diskutieren, persönliche Erfahrungen mit erzähltem Geschehen vergleichen und in sprachspielerischen Elementen den Grund für das Ver-nügen an einem Text entdecken, als alters-spezifische Weise des Interpretierens.

#### IV. Methodische Einzelprobleme

##### 1. Wechsel zwischen Reduktion und Entfaltung

Fruchtbare Interpretationsgespräche sind durch ein Wechselspiel von entfaltenden und reduzierenden, veranschaulichenden und abstrahierenden, konkretisierenden und verallgemeinernden Äußerungen charakterisiert. Phantasierendes Ausmalen erzählter Situationen und Figuren, Vermutungen über Hintergründe und Folgen des Geschehens, Übertragungen auf die eigene Erlebniswelt u. ä. sind entfaltende Interpretationsakte, Zusammenordnen verwandter Textaussagen, Zusammenfassungen, Unterordnungen unter generalisierende Begriffe, abstrahierende Verallgemeinerungen u. ä. sind reduzierende Interpretationsakte. Not-

Entwicklung der Interpretationsfähigkeit im Schulalter

	Übertragung und symbolisches Verstehen	Textbewußtsein und Verstehen implizierter Aussagen	Figureninterpretation	Moralische Argumentation
Primarstufe	Wörtliches Verstehen, Detailfreudigkeit und lebendige Vorstellung	Text wie ein Stück Realität aufgefaßt. Sprachliche Merkmale bewußt kaum wahrgenommen, mit Ausnahme allerdings sprachspielerischer Elemente	Interesse für einzelne Figuren und ihr Verhalten	Das Handeln der Figuren wird in erster Linie mit den Kategorien ‚dumm‘ und ‚schlau‘ beurteilt. Hochschätzung des Erfolgs
	Analoge Situationen aus eigener Erfahrungswelt als Hilfe zur Erklärung und zur Veranschaulichung		Interesse für den Handlungszusammenhang, seine Logik, und das Miteinander der Figuren (Wie reagiert eine Figur auf eine andere?)	
Sekundarstufe I	Parabolisches und symbolisches Verstehen: Dem wörtlich Ausgesagten wird ein abstrakter, allgemeiner Sinn entnommen. Sinn für Stimmungsqualitäten (z. B. Landschaft als Seelenausdruck)	Entdecken impliziter Aussagen	Interesse für Handlungsmotive, Beweggründe: Warum verhält sich jemand so?	Moralisierendes Urteilen mit Kategorien wie ‚gerecht‘/ ‚ungerecht‘. Sensibilität für die Rücksichtnahme auf andere und für die Wechselseitigkeit des moralischen Verhaltens. Mitleid mit Benachteiligten. Rigorosität im moralischen Urteil
		Verstehen metaphorischer, ironischer und satirischer Ausdrucksweise		Infragestellen moralischer Maßstäbe. Bewußtsein für Konflikte zwischen verschiedenen moralischen Maximen
Sekundarstufe II	Die übertragene Bedeutung wird als Aussage des Autors begriffen und damit hinterfragbar	Aufmerksamkeit für Stileigen-tümlichkeiten	Interesse für die wechselseitige Abhängigkeit von Handlungsmotiven, Einblick in die Vorstellungen, die einzelne Figuren von den Vorstellungen anderer Figuren haben	Einblicke in die Bedingungs-felder moralischen Urteilens (z. B. historische und soziokulturelle Bedingtheit von Urteilen)
		Verständnis für die semantische Dimension formaler Merkmale	Interesse für innerpsychische Konflikte	
			Verständnis für Bewußtseins-muster, ihre Entstehung und Auswirkungen, ihre soziologi-sche und historische Bedingtheit	

wendig sind beide Typen, und zwar im Wechsel. Wenn nur auf reduzierende Interpretationen hingearbeitet wird, entschwindet der Text in seiner konkreten Anschauungsfülle aus dem Blick der Interpretierenden und verflüchtigt sich zum Beleg für eine Meinung, die auch ohne Text formuliert werden kann. Ein Interpretationsgespräch wiederum, das nur auf Entfaltung angelegt ist, droht sich zu verzetteln, zur Anhäufung von Assoziationen zu werden und sich damit dem Anspruch auf intersubjektive Verständigung zu entziehen. Aufgabe des Lehrers ist es weniger, einen bestimmten Gang des Interpretationsgesprächs vorzustrukturieren, als während des Gesprächs Impulse zu geben, die die Einseitigkeiten, in denen sich das Gespräch immer wieder mal verfängt, auflösen.

Mit dem Postulat des Wechselspiels ist auch gesagt, daß es keine Regel dafür gibt, ob reduzierende oder ob entfaltende Interpretationsakte am Anfang bzw. am Schluß zu stehen haben. Man kann anfangen mit Assoziationen, aber ebenso mit Zusammenfassungen, man kann aufhören mit einer begrifflichen Benennung des Problems, das im Text zur Sprache kommt, aber ebenso mit möglichen Übertragungen auf die eigene Erfahrungswelt. Es scheint mir deshalb nicht richtig zu sein, für die Textbehandlung ein festes Verlaufsschema vorzugeben, wie das in der Didaktik oft gemacht wird (z. B. als Abfolge von assoziativen Spontanäußerungen über Detailanalyse zur begrifflichen Benennung der Autorintention). Aus dem gleichen Grunde darf auch das Entwicklungsschema zur Interpretationsfähigkeit nicht so mißverstanden werden, daß nur auf größere Abstraktheit hinzuwirken sei. Das Interpretieren wird zur leeren Begriffsspielerei, wenn die Imagination von Figuren, Orten und Handlungen nicht mehr ernstgenommen wird.

## 2. Interpretieren als Problemlösen

Was leicht und allgemein verständlich erscheint, fordert nicht zum Interpretieren heraus. Am Ausgangspunkt jeden Interpretierens steht die Erfahrung, daß etwas schwer verständlich ist bzw. von verschiedenen Lesern oder Hörern unterschiedlich aufgefaßt wird. Das Verstehen muß also in irgendeiner Form problematisch sein, wenn das Interpretieren sinnvoll sein soll. Man lasse also nicht krampfhaft die Schüler etwas interpretieren, was ihnen problemlos und durchsichtig erscheint; es muß ja nicht immer jeder Text, der im Deutschunterricht gelesen wird, auch interpretiert werden. Freilich, oft erkennen die Schüler vorhandene Verstehensprobleme



gar nicht und begeben sich so der Chance zu erhellenden, interessanten Interpretationsgesprächen. Da ist es denn durchaus sinnvoll, wenn durch entsprechende Fragen und Impulse des Lehrers vorschnelle Gewißheit im Verstehen erschüttert wird – sei es, daß auf Widersprüche zwischen verschiedenen Äußerungen der Schüler hingewiesen wird, sei es, daß unerwartete, verfremdende Fragen zum Text gestellt werden. Damit kann auch die Bereitschaft, sich der irritierenden Wirkung literarischer Texte zu stellen, gefördert werden.

## 3. ‚Falsche‘ Interpretationen

Interpretieren ist ein unabschließbarer Prozeß; jedes Festschreiben einer Deutung verengt den Text, schließt Sinnaspekte aus. Bei der Beurteilung von Interpretationsleistungen halte man sich deshalb weniger an die Frage nach ‚richtig‘ oder ‚falsch‘ als daran, ob die interpretierenden Aussagen aspektreich sind und ob der Interpretierende nachvollziehbare Begründungen für seine Deutungen nennen kann. Insbesondere qualifiziere man Deutungen, die man für verfehlt hält, nicht zu rasch als falsch ab. Oft steckt auch in ihnen noch ein Körnchen Wahrheit, das zu weiteren Sinnaspekten führen kann.

Mir bleibt unvergessen, wie wir in meiner Schulzeit Kellers „Romeo und Julia auf dem Dorfe“ behandelten. Ich hatte mir, als Mittelstufenschüler, nicht klar gemacht, daß die beiden Liebenden am Schluß willentlich Selbstmord begehen. Die Formulierung „*glitten im Froste des Herbstmorgens zwei bleiche Gestalten, die sich fest umwanden, von der dunklen Masse herunter in die kalten Fluten*“ schien mir ein unwillentliches

Jedes Festschreiben einer Deutung verengt den Text. Immer wieder läßt sich Neues entdecken. M. M. Prechtl, *Der brave Soldat Schwejk*.

Hinübergleiten in das Wasser auszudrücken. Es war mir peinlich, als sich im Interpretationsgespräch mein Mißverständnis herausstellte, ich schwieg betreten – aber heute würde ich sagen, daß auch im Mißverstehen ein richtiges Empfinden steckte: Ich hatte als Schüler etwas gespürt von den Konnotationen, in die der Freitod eingebettet ist und die von Keller in bewußtem Gegensatz gestaltet sind zu den moralisierenden Einschätzungen, mit denen (im Roman und in der zugrunde liegenden Wirklichkeit) die Zeitungen die Tat beurteil(t)en. Gewiß, ich unterlag einer Fehldeutung – aber die Frage, warum ein Leser zu einer solchen Fehldeutung gelangen kann, hätte zu richtigen Einsichten in den Sinnzusammenhang des Textes geführt. Auch im Widerlegbaren nach einem möglichen zutreffenden Kern zu suchen, betrachte ich als wichtige Maxime für Interpretationsgespräche.

## 4. Bezugspunkt ist der Text, nicht die Intention des Autors

Zu den Standardfragen gehört die nach der Intention des Autors. Sie hebt ins Bewußtsein, daß ein Text nicht nur eine wörtliche Bedeutung hat, sondern Ausdruck einer oft nur indirekt erschließbaren Botschaft sein kann. Die Frage nach der Autorintention ist aber zugleich irreführend. Sie setzt voraus, daß wir Kriterien haben, um eine Autorintention nachzuweisen. Der Text selbst kann, streng genommen, nicht ausreichendes Kriterium sein, denn es kann nicht vorausgesetzt werden, daß es dem Autor immer gelungen ist, das zu sagen, was er sagen wollte. Deshalb gehört es ja zu den Aufgaben der Literaturwissenschaft, Diskrepanzen zwischen nachweisbaren Autorintentionen und tatsächlich realisierten Textaussagen aufzudecken. Im Unterricht tut man aber oft so, als gäbe es eine solche Differenz nicht, und erweckt zudem den Eindruck, es ginge weniger um das, was im Text steht, als um das, was der Autor hat sagen wollen. Das mag bei Sachtexten eine angemessene Fragehaltung sein, literarischen Texten wird sie nicht gerecht. Die Frage nach der Autorintention sollte im Literaturunterricht deshalb nur auf Äußerungen mit Vermutungscharakter zielen. Was könnte wohl der Autor gemeint haben? oder: Was könnte die Wirkungsabsicht des Autors gewesen sein? wären akzeptable Formulierungen. Sie heben den Blick über den wörtlichen Sinn hinaus, können zu fruchtbaren Hypothesen führen, aber nicht zu einem sicheren Ergebnis. Die wirkliche Autorintention ist allenfalls durch das Studium biographischer Quellen zu erschließen – im Unterricht wird man das in der Regel nicht tun, sondern nach Vermutungen über

die Autorintention wieder zum Text zurückkehren. Denn für das Interpretationsgespräch ist wichtig, was der Text zu sagen vermag, nicht, was der Autor hat sagen wollen.

### 5. Kohärenz als Kriterium

Was aber kann denn als Kriterium dafür dienen, was eine akzeptable Deutung ist? Auch wenn man auf die Intersubjektivität als Grundkriterium der Verständigung verweist und sagt, daß auch die Kriterien für die Akzeptanz einzelner Äußerungen letztlich von den Gesprächspartnern auszuhandeln sind, hätte man doch gerne für das Interpretationsgespräch in der Schule eine Richtlinie. Ich meine, daß man die Kohärenz (oder Widerspruchsfreiheit) in der Argumentation als leitendes Kriterium betrachten kann: Man soll Deutungen daraufhin überprüfen, ob sie mit dem Text, seinen einzelnen Aspekten in Übereinstimmung gebracht und ob die verschiedenen Deutungen und Deutungsaspekte auch sinnvoll aufeinander bezogen werden können. Im Hinblick auf das Kohärenzkriterium ist es z. B. angebracht, auf Textstellen zu verweisen und zu fragen, ob denn eine vorgebrachte Deutung damit nicht in Widerspruch stehe, oder die Interpretierenden anzuhalten, Widersprüche, in die sie sich selbst verwickeln, aufzulösen und Verbindungen zu den Aussagen anderer Schüler herzustellen. Solche Fragen zielen in der Regel nicht einfach darauf, eine Deutung zu

akzeptieren oder abzulehnen, vielmehr führt das Bemühen um Kohärenz immer wieder zu übergreifenden Deutungsaspekten, mit denen das, was auf untergeordneter Ebene als Widerspruch erscheint, nun auf höherer Ebene zu einer in sich kohärenten Deutung geführt werden kann. Deshalb kann man auch sagen, daß es fruchtbare Widersprüche gibt und daß man als Interpretierender nicht ängstlich sein sollte, Widersprüche zunächst einmal zuzulassen und Einzeldeutungen auch dann zu äußern, wenn man sie noch nicht in einen kohärenten Zusammenhang miteinander bringen kann. Es kann sogar ergiebig sein, wenn der Lehrer selbst widersprüchliche Deutungen nennt und zur vertiefenden Arbeit am Leitfaden des Kohärenzkriteriums anregt. Die Vielfalt von Deutungsaspekten ist fruchtbar für das Interpretationsgespräch, aber ebenso muß eine Richtung der Auseinandersetzung sichtbar sein: Auch die Schüler erwarten, daß sich Literaturunterricht nicht in Beliebigkeit erschöpft.

### 6. Kontexte

In einem anderen Sinne hat das Kohärenzkriterium eine führende Rolle in der Werkinterpretation gespielt; ihr Ziel war es, das literarische Werk aus sich heraus als Einheit von Gehalt und Gestalt zu erfassen. In der Interpretation sollte also die Kohärenz aller Textelemente aufgezeigt werden. Bei den mei-

sten Interpretationen, selbst wenn sie sich werkorientiert geben, kann man aber nachweisen, daß sie vor dem Hintergrund eines weiteren Horizontes erfolgen, etwa vor dem Hintergrund biographischen Wissens über den Autor oder einer bestimmten psychologischen oder sozialgeschichtlichen Theorie, die der Interpret vertritt, und natürlich vor dem Hintergrund alltäglicher Lebenserfahrungen.

Die oft so extremen Unterschiede zwischen verschiedenen Interpretationen lassen sich in vielen Fällen erklären, wenn man sich den Kontext<sup>5)</sup> klar macht, vor dem der Interpret implizit oder explizit argumentiert. Diesen Kontextbezug sollte man auch im Interpretationsgespräch deutlich machen. Denn Widersprüche lassen sich oft nur ausräumen, wenn die Kontexte genannt werden. Man wird dann akzeptieren können, daß man je nach Kontext, in dem man einen Text sieht, zu unterschiedlichen in sich evidenten Deutungen kommen kann. Auch hier gilt das Kohärenzkriterium: Text und Kontext müssen in eine einleuchtende Beziehung zueinander gebracht werden. Und durch Bereitstellung von Kontexten kann man auch weiterführende Interpretationen anregen, etwa indem man zu einem Eichendorff-Gedicht biographische Informationen liefert oder es vor dem Hintergrund dichtungstheoretischer Äußerungen der Romantik betrachtet oder es schlicht in eine literaturhistorische Reihe

*Bezugspunkt einer Interpretation ist der Text.  
M. M. Prechtl, Philemon und Baucis zu Besuch*



Ein Autor und ein Interpret in einem  
Bild – M. M. Pechtl, Berlin  
Alexanderplatz

motivgleicher Gedichte stellt. Zu achten ist freilich darauf, daß von Textinterpretation nur solange die Rede sein kann, als die Kontexte der Erhellung des Textes dienen und nicht umgekehrt der Text zum Beleg für soziologische, psychologische, historische Theorien gemacht wird. Legitim ist das auch, aber es ist nicht mehr Textinterpretation und führt im übrigen rasch über die Grenzen des Deutschunterrichts hinaus.

## 7. Symbole

Manchem Lehrer gilt der Einblick in den symbolischen Charakter literarischer Texte als Kernstück des Interpretierens. Man kann mit dem Symbolbegriff zweifellos einen zentralen Aspekt literarischen Ausdrucks erschließen. Man achte aber darauf, daß die Symboldeutung den Schülern nicht als kontextlose Entschlüsselung von Einzelsymbolen erscheint. Das Wasser symbolisiert nicht schlechthin Liebe oder Tod oder Leben, wohl aber kann es in einem Text durch die Bezüge, in denen es steht, solche Sinndimensionen erhalten. Symbole in literarischen Texten können also nur mit Rücksicht auf den Textzusammenhang erschlossen werden.

## 8. Untersuchung der Form

Der Werkinterpretation galt die Darlegung des Form-Inhalt-Zusammenhanges als zentrale Aufgabe der Erschließung literarischer Texte. In der Praxis reduzierte sich dieser Anspruch oft auf eine Formanalyse, die als lästiges Anhängsel der Auseinandersetzung mit dem Inhalt folgte und so zur ungeliebten Pflichtübung wurde. Der Bezug zum Interpretieren war verloren, denn als Teil des Interpretierens sind Beobachtungen zur Form nur dann sinnvoll, wenn sie zu Einsichten in Sinnzusammenhänge führen. Die bloße Feststellung, daß ein Gedicht einem daktylischen Metrum folgt, hat noch nichts mit Interpretation zu tun, wohl aber die Einsicht, daß – bei einem bestimmten Gedicht – im daktylischen Rhythmus der Ausdruck von Leichtigkeit, Unbeschwertheit gesehen werden kann. Da in literarischen Texten in gesteigertem Maße Elemente der äußeren Form sinntragend werden, gibt es beim Interpretieren in dieser Hinsicht viele Entdeckungen zu machen. Die Schüler fragen dann zuweilen, ob der Dichter alles bewußt so gemacht habe – man darf getrost als Antwort geben: Er würde sich zumindest darüber freuen, wenn man viel in seinem Text entdecken kann.

## 9. Operative Verfahren

Operative Verfahren wie Weglaß-, Umstell-, Erweiterungsprobe sind zunächst für die grammatische Analyse entwickelt worden.



Sie sind aber, in erweiterter Form, gleichermaßen erhellend für das Interpretieren von Texten: Wenn man probeweise Wörter in einem Text durch andere ersetzt, wenn man das Tempus ändert, Sätze umstellt, Wörter, Sätze oder Textteile wegstreicht und sich dann jeweils fragt, inwiefern sich etwas am Sinn ändert, wird man aufmerksam auf Aspekte, die man vorher u. U. überhaupt nicht wahrgenommen hat. Neuerdings finden auch kompliziertere operative Verfahren verstärkte Anwendung: Man gibt den Schülern z. B. einen Text, in dem alle Erzählerkommentare weggelassen sind, bespricht den veränderten Text und liest erst dann die Originalfassung. Die Leistung der Gestaltungselemente tritt dann oft deutlicher ins Bewußtsein, als wenn man gleich von Anfang an mit der Originalfassung bekanntgemacht wird und sich gar nicht vorstellen kann, daß man über das gleiche Thema auch ganz anders schreiben könnte.

## 10. Produktive Verfahren

Mit den operativen Verfahren verwandt und nicht immer scharf von ihnen abgrenzbar sind die produktiven Verfahren des Literaturunterrichts. Bei ihnen tritt der Schüler nicht nur als der Rezipierende, Analysierende und Interpretierende auf, sondern als derjenige, der auch selber schreibt, sei es, daß er eine unvollständig ausgehende Geschichte zu Ende schreibt, sei es, daß er einen Paralleltext verfaßt usw. Die produktiven Verfahren reichen damit über das Interpretieren hinaus, weil bei ihnen zugestanden wird, daß die Schüler zu durchaus eigenen Texten gelangen. Das Vorgehen kann aber auch für das Interpretieren fruchtbar werden, indem z. B. die selbstformulierten Texte und Textteile mit dem Originaltext verglichen werden. Und schon das Selber-Schreiben auf der Grundlage vorgelegter Texte hält in vielen Fällen zur genauen Lektüre und zum vertieften Verstehen an: Wenn z. B. eine Erzählung in eine Ich-Erzählung umzuschreiben ist,

wird man sehr genau auf den Ausgangstext achten müssen. Die Einsichten, die die Schüler dabei gewinnen, können in einem Interpretationsgespräch fruchtbar gemacht werden. Angesichts der Schwierigkeiten, auf die das Interpretationsgespräch bei den heutzutage oft unruhigen, unkonzentrierten Schülern stößt, bilden die Produktionsaufgaben eine willkommene Gelegenheit, die interpretierende Auseinandersetzung mit Texten stärker mit der Eigentätigkeit der Schüler zu verknüpfen.

## 11. Urteilendes Interpretieren

Schüler sind oft schnell zur Hand mit Urteilen über das erzählte Geschehen und die Figuren. „Der verhält sich aber gemein“, „Das kann doch gar nicht sein, in der Wirklichkeit funktioniert das ganz anders“, „Wenn alle sich so verhalten würden, gäbe es Mord und Totschlag auf der Welt“, heißt es dann. Haben solche urteilenden Aussagen etwas mit dem Interpretieren zu tun, oder zielen sie darüber hinaus, weil sie sich nicht auf die Herausarbeitung des Textsinns beschränken? Ich meine, daß solches Urteilen durchaus zum Interpretieren gehört, denn literarische Texte regen zur Auseinandersetzung an, sie stellen Wertorientierungen und Erfahrungen zur Diskussion. Eine bloße Rekonstruktion des Textsinns mag zwar vielleicht eine Funktion im fachwissenschaftlichen Zugang zu Texten haben, aber sie neutralisiert die Wirkung literarischer Texte, die doch im Interpretieren zur Entfaltung kommen soll. Im übrigen kann man an den fachwissenschaftlichen Interpretationen sehr rasch zeigen, daß auch sie gewöhnlich nicht nur vom Bemühen um die Rekonstruktion der Textaussage, sondern auch von einem Bemühen um die Sache, die Probleme, die Erlebnisdimensionen, von denen Texte handeln, geprägt sind. Zum Verstehen literarischer Texte gehört es, daß sich der Leser mit seinen Wert- und Normenvorstellungen einbringt – und da Interpretieren auf dem Verstehen aufruht,

muß es die urteilende Auseinandersetzung mit dem, wovon die Texte handeln, einschließen. Nur ein solches Interpretieren eröffnet auch die Möglichkeit, daß in der Abarbeitung am Text Norm- und Wertvorstellungen der Verstehenden sich wandeln. Die Auseinandersetzung mit anderen Verstehenden und die Überprüfung des eigenen Urteils am Text können zur Umbesinnung führen. Wie schon das Lesen selber uns die Augen öffnen kann, daß ein Verbrecher nicht nur verbrecherisch, ein Dümmling nicht nur dumm und ein Verrückter nicht nur verrückt ist, so kann erst recht das Interpretieren uns über eingefahrene Normvorstellungen hinausheben.

## 12. Schriftliche Interpretation

Das Interpretieren habe ich bislang im Hinblick auf das mündliche Gespräch erörtert; hier hat es seinen angestammten Platz. Die schriftliche Interpretation erweist sich als wesentlich problematischer, weil durch das Aufschreiben Deutungen festgeschrieben werden und der dialogische Charakter des Interpretationsprozesses damit verloren zu gehen droht. Eben diese Gefahr ist ja auch greifbar, wenn publizierte Interpretationen wie vorweggenommene Unterrichtsergebnisse rezipiert werden und sich Lehrer und Schüler der selbständigen Sinndeutung entziehen sehen. Wie aber steht es mit der Interpretation als Schulaufsatz? Man erwartet sie in der Regel in der Sekundarstufe II und gelegentlich in den obersten Klassen der Sekundarstufe I. Wichtig erscheint mir, daß man sie nicht unter einen einseitigen Objektivitätsanspruch stellt. Es soll nicht um die Aufgabe gehen, eine objektive, vom Lehrer vorweg festgestellte Deutung des Textes schriftlich herauszuarbeiten; worauf es ankommt, ist vielmehr, daß die Schüler schriftlich eine selbst verantwortete und auf den Text bezogene Sinndeutung so entfalten, daß sie argumentativ begründet und für einen Leser nachvollziehbar ist. Das schließt die Möglichkeit ein, daß die Schüler zu unterschiedlichen Ergebnissen kommen, die je für sich plausibel sind. Das Kriterium der Kohärenz wird man auch hier zur Richtschnur machen und damit auch ein Kriterium für die Beurteilung haben. Es dürfte sinnvoll sein, bei Schülern mit wenig Interpretationserfahrung die Aufgabenstellungen so zu formulieren, daß sie die Arbeit der Kohärenzherstellung herausfordern. Das kann z. B. dadurch erfolgen, daß man einen bestimmten Textaspekt aufgreift und ihn durch den Bezug auf den übrigen Text oder einen anderen Textaspekt interpretieren läßt (z. B.: „Zeigen Sie, welchen Sinn man den Landschaftsschilderungen im Hinblick auf das erzählte Geschehen zuschreiben kann“, „Zeigen Sie, welches Licht

die Schlußszene auf die gesamte Geschichte wirft“). Die richtungweisende Vorgabe ersetzt hier sozusagen den Widerredner, der im Interpretationsgespräch zur Argumentation zwingt. Bei so formulierten Aufgaben ist zugleich von vornherein deutlich, daß es nicht um eine abschließende Gesamtdeutung geht. Ein Vorteil der schriftlichen Textinterpretation besteht darin, daß sich die Schüler in Ruhe und umsichtig mit einem Text beschäftigen und schrittweise ihre Deutung entfalten können.

## VI. Zu den Unterrichtsmodellen

Das Unterrichtsgespräch, in dem das Interpretieren seinen wichtigsten Platz finden sollte, ist in Modellen schwer abzubilden. Die folgenden Beiträge beziehen sich deshalb vor allem auf Arrangements von Texten und Methoden, die in Ergänzung zum freien Interpretationsgespräch die interpretierende Auseinandersetzung in Gang zu setzen vermögen. Ich habe darauf geachtet, daß möglichst unterschiedliche und auch originelle Verfahren vorgestellt werden. Musterinterpretationen von Texten findet der Leser nicht – denn Unterricht soll ja nicht einfach ein Nachvollziehen vorgefertigter Interpretationen sein. Im übrigen fehlt es an entsprechenden Handreichungen nicht.

Für die Primarstufe stehen in je einem Modell die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Text (Beitrag von Martina Höppner), die Sensibilisierung für die lautlichen Ausdrucksmittel (Beitrag von Ulrike Strunk) und die Ergründung des einzelnen Wortsinns im Textzusammenhang (Beitrag von Christine Kretschmer) im Vordergrund. Für die Sekundarstufe I werden verschiedene Möglichkeiten der Arbeit mit Zusatztexten (Beiträge von Rainer Fröbel/Heiner Willenberg und Klaus Gerth), der Vergleich motivgleicher Texte (Beitrag von Norbert Berger), die Interpretation durch Zeichnen (Beitrag von Ilona Wicke-Bölling) und die literarisch produktive Auseinandersetzung (Beitrag von Günther Lange, auch derjenige von Fröbel/Willenberg) vorgestellt. Für die Oberstufe zeigt Renate Beyer-Lange die Arbeit mit Rezeptionstexten der Schüler, Helmut Karg die Verbindung theoretischer Reflexion mit der Textarbeit, und Karl Hotz regt den Zugang zu einer Autorin über Rezeptionsdokumente – in diesem Falle Porträtedichte – an.

In der Herausgebergruppe ergaben sich zum Teil recht kontroverse Diskussionen zu einzelnen Modellen. Das Interpretieren erwies sich auch in diesem Kreis als durchaus konfliktrichtig. Da gab es Modelle, die einigun zu sehr an der subjektiven Rezeption

der Schüler ausgerichtet waren, während andere bei anderen Modellen die Gefahr einer zu rigiden Strukturierung durch Lehrervorgaben sahen. Nach meiner Einschätzung bewegen sich alle Beiträge in dem vom Basisartikel abgesteckten Rahmen, diesen freilich ausfüllend sowohl in Richtung auf offenere als auch auf strukturiertere Unterrichtsarrangements.

### Anmerkungen

<sup>1)</sup> Stötzel (Hg.) 1985, S. 385

<sup>2)</sup> Hoven (Hg.) 1985, S. 22, 31, 147, 150

<sup>3)</sup> Forget 1984, S. 151

<sup>4)</sup> Die Grundlage für das Entwicklungsmodell der Interpretationsfähigkeit sind entwicklungspsychologische Untersuchungen von Rezeptionsäußerungen. Vgl. dazu z. B. meinen einschlägigen Beitrag in Willenberg (Hg.) 1986.

<sup>5)</sup> Zum Kontextbegriff hier vgl. Spinner 1977

### Literaturhinweise

Neben der einschlägigen fachspezifischen Literatur ist für mich bei der Erstellung des Basisartikels die Auseinandersetzung mit Erkenntnistheorie, Kognitionspsychologie, linguistischer Pragmatik und Wissenssoziologie wichtig gewesen. Insbesondere die Spuren meiner Beschäftigung mit Habermas werden Eingeweihten nicht verborgen geblieben sein. Aus der Fülle der konsultierten Literatur nenne ich hier vor allem einige neuere Veröffentlichungen:

Johannes Anderegg: Sprache und Verwandlung. Zur literarischen Ästhetik. Göttingen: Vandenhoeck + Ruprecht 1985

Der Deutschunterricht 2/1984 (Hefttitel „Lesen oder Interpretieren?“)

Der Deutschunterricht 6/1982 (Hefttitel „Interpretation und ihre Schwierigkeiten in der Schule“)

Philippe Forget (Hg.): Text und Interpretation. München: Fink 1984

Manfred Frank: Textauslegung. In: D. Harth/P. Gebhardt (Hg.): Erkenntnis der Literatur. Stuttgart: Metzler 1982, S. 123–161

Gerd Fritz: Kohärenz. Grundfragen der linguistischen Kommunikationsanalyse. Tübingen: Narr 1982

Hans-Georg Hölsken: Der Text als Problem – oder wie Schüler im Unterricht Textprobleme lösen. In: Mitteilungen des Dt. Germanistenverbandes 33 (1986), S. 10–19

Herbert Hoven (Hg.): Literatur und Lernen. Zur berufsmäßigen Aneignung von Literatur. Darmstadt und Neuwied: Luchterhand 1985

Uwe Japp: Hermeneutik. München: Fink 1977

Hans-Jürgen Pfister: Strategien der Interpretation. Ein Beitrag zur Literaturpsychologie. Frankfurt a. M.: Lang 1981

Jürgen Schütte: Einführung in die Literaturinterpretation. Stuttgart: Metzler 1985

Kaspar H. Spinner. Semiotische Grundlegung des Literaturunterrichts. In: Kaspar H. Spinner (Hg.): Zeichen, Text, Sinn. Göttingen: Vandenhoeck + Ruprecht, 1977, S. 125–164

Sprache und Literatur 57 (1986) (Hefttitel „Interpretation“)

Joachim Stephan: Lesen und Verstehen: Eine Anleitung zum besseren Umgang mit fiktionaler Literatur. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1985

Georg Stötzel (Hg.): Germanistik – Forschungsstand und Perspektiven. 2. Teil. Berlin: de Gruyter 1985, S. 385–558 (Sektion C II „Interpretation“)

Heiner Willenberg (Hg.): Zur Psychologie des Literaturunterrichts. Frankfurt a. M.: Diesterweg 1986

**Kaspar H. Spinner**, Dr. phil., Professor für Neuere Deutsche Literaturgeschichte, einschließlich Didaktik der deutschen Literatur an der RWTH Aachen, Mitherausgeber dieser Zeitschrift.