

Thomas Zabka

Das Problem der Thesenbildung in Leitfäden zur Literaturinterpretation

Kritische Analyse übungsrelevanter Abschnitte in Lehrwerken für die Sekundarstufe II am Beispiel der Gedichtinterpretation

Analysiert werden zwölf Leitfäden zur Gedichtinterpretation, die im 21. Jahrhundert in Lehrwerken und Lernhilfen erschienen sind. Im Zentrum des Interesses stehen Strategien zur Bildung von Interpretationsthesen. Untersucht werden die jeweils empfohlenen Komponenten und Modi der Thesenbildung. Zur Frage steht, ob die Leitfäden dazu anleiten, kontroverse Thesen zu bilden, die in der schriftlichen Interpretation Anlass zur argumentativen Begründung geben, und eine solche Thesenbildung zu üben. Das Ergebnis lautet, dass die untersuchten Leitfäden die Möglichkeiten einer funktional auf Argumentation ausgerichteten Thesenbildung und deren Einübung bei weitem nicht ausschöpfen.

Interpretation, Thesenbildung, Lernstrategien, Sekundarstufe II, Lehrwerksanalyse

With a focus on strategies for forming interpretative hypotheses, this article undertakes to examine 12 study guides to poetry interpretation that have appeared in textbooks and learning aids in the 21st century. The components and modes of hypothesis formation recommended in each case are examined. The question is whether the guides lead to the formation of controversial hypothesis that give rise to argumentative justification in the written interpretation and to practice such thesis formation. The conclusion is that the study guides examined by far do not exhaust the possibilities of a hypothesis formation and its practice functionally oriented towards argumentation.

interpretation, thesis development, learning strategies, secondary education, textbook analysis

1 | Problemlage und Fragestellung

Die „Interpretation literarischer Texte“ und die „Erörterung literarischer Texte“, die das Interpretieren einschließt (Kultusministerkonferenz 2012: 31f.), dominieren nach wie vor in der schriftlichen Abiturprüfung im Fach Deutsch. Der Unterricht der gymnasialen Oberstufe steht vor der Herausforderung, die Fähigkeit zu einem Interpretieren aufzubauen, das sich in der Prüfungssituation auch auf unbekannte Texte zu richten vermag und das auch ohne die Unterstützung eines in der Aufgabe vorgegebenen Interpretationsaspekts, eines Vergleichstextes oder einer zu prüfenden Interpretationsthese die Anforderung bewältigt, „ein eigenständiges Textverständnis zu entfalten und textnah sowie plausibel zu begründen“ (ebd.: 31).

Eine besondere Schwierigkeit für Schüler*innen besteht darin, überhaupt ein spezifisches Textverstehen zu formulieren, das eine anschließende Begründung erfordert, weil es nicht unmittelbar evident ist. Es gilt also, eine Deutungsthese zu formulieren, die im Aufsatz selbst dann argumentativ durch die funktionale Einbindung von Befunden der Textanalyse, Kontextwissen

etc. gestützt und ggf. auch kontrovers diskutiert wird. Wie Schüler*innen durch Leitfäden in Lehrwerken bei dieser anspruchsvollen Aufgabe der Thesenbildung unterstützt werden, soll deshalb im Zentrum dieses Beitrags stehen. Bevor die zwölf ausgewählten Lehrwerke bzw. die entsprechenden Leitfäden sowie das Vorgehen bei der Analyse derselben vorgestellt werden, soll aber noch genauer gefasst werden, worin die spezifische Anforderung der ‚einsamen‘ Thesenbildung liegt.

Definiert man Interpretation als ein „Verständlich-Machen“ (Biere 1989) dessen, was ohne den Beitrag der Interpretation nicht, ungenau oder anders verstanden werden könnte (Zabka 2021: 4), so bedürfte ein Textverstehen, dessen Richtigkeit unstrittig ist, keiner interpretierenden Begründung. Die Herausforderung besteht also darin, eine Interpretation zu formulieren, die entweder dem Nichtverstehen abhilft oder die einem möglichen Anders-Verstehen entgegentritt und im Rahmen einer entsprechenden Argumentation zugleich den Status einer potenziell kontroversen Behauptung haben kann: Adressat*innen müssen der These unter Hinweis auf ein anderes Verstehen oder auf ein verbleibendes Nichtverstehen widersprechen können. Der Unterricht muss also Verfahren einer interpretativen „Entdeckungsprozedur“ vermitteln, deren ‚Fundstücke‘ als Thesen in den nachfolgenden „Rechtfertigungsprozeduren“ fungieren können (Kurz 2018: 258).¹ Eine Funktion der Interpretationsthese ist also die „Herstellung eines Begründungsbedarfs“ (Rödel 2018: 54).

Entsprechend forderten die bis 2016 gültigen „Einheitliche[n] Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Deutsch“ für die Operation „untersuchendes Erschließen“ von Texten eine „Formulierung der Interpretations- bzw. Analysehypothesen“ (Kultusministerkonferenz 2002: 16), und die seither gültigen Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife verlangen für das Lesen generell, dass Schüler*innen „die Einsicht in die Vorläufigkeit ihrer Verstehensentwürfe zur kontinuierlichen Überarbeitung ihrer Hypothesen nutzen“ (Kultusministerkonferenz 2012: 19). Indes konnte Michael Steinmetz in seiner explorativen Studie nur in 30% der untersuchten Abituraufsätze überhaupt Hypothesenäußerungen identifizieren (Steinmetz 2013: 190), von denen sich etwa die Hälfte als defizient erwiesen – unter anderem, weil sie „nicht hinreichend strittig“ waren (ebd.: 239), der Text also nicht plausibel anders verstanden werden konnte. Steinmetz kommt zu dem Ergebnis, dass „hypothesengeleitetes Vorgehen“ nicht zum „Kernbereich“ des allgemein Erwartbaren zählt, sondern zum „Peripheriebereich“ des nur von wenigen Schüler*innen Erreichbaren (ebd.: 269).

Die Herausforderung, als einzelnes lesendes Subjekt zu einem unbekanntem Text eine Interpretationsthese zu formulieren, dürfte deshalb so groß sein, weil sie außerhalb der Prüfungssituation kaum vorkommt. Wer wahrnimmt, dass das eigene Textverstehen *ausbleibt* oder *ungenau* ist, bemüht sich zum Zweck der Interpretation um erklärende Informationen oder um das Gespräch mit anderen, also um einen wie auch immer gearteten „Bezug auf die Interpretationsgemeinschaft“ (Fritzsche 1994: 237). Auch *divergente* Verstehensmöglichkeiten werden normalerweise nicht in der einsamen Lektüre manifest, sondern im Austausch mit anderen oder

¹ Kurz greift hier das Begriffspaar „context of discovery“ – „context of justification“ der Wissenschaftstheorie Hans Reichenbachs auf.

in der Wahrnehmung veröffentlichter Verstehensäußerungen.² Stattdessen die individuelle thesenbasierte Auseinandersetzung mit dem Text als Erfolgsweg zum Verstehen zu beschreiben, ist außerhalb des Unterrichts unüblich und dient im Unterricht primär der Vorbereitung auf die Klausur. Man könnte die ‚einsame‘ Thesenbildung allerdings auch als eine Lernform rechtfertigen, mit der Schüler*innen in Phasen gezielter Absehung von der kommunikativen Einbettung des Interpretierendes die Fähigkeit schulen, das individuelle Textverstehen so zu formulieren, dass es als eine diskussionswürdige Grundlage nachfolgender Kommunikation geeignet ist. Auf diese Weise könnte die Vorbereitung auf die Prüfungssituation zugleich eine sinnvolle Übung innerhalb der Unterrichtskommunikation sein.

Im folgenden Abschnitt (2) wird die Auswahl der analysierten Dokumente beschrieben. Anschließend (3) werden theoretische Grundlagen der Untersuchung knapp dargelegt und das Vorgehen der teils kategoriengeleiteten, teils kategorienbildenden Auswertung wird erläutert. Nachfolgend werden (4) die im ersten Auswertungsdurchgang gebildeten Unterkategorien dargestellt, mit denen (5) im zweiten Auswertungsdurchgang sämtliche Leitfäden analysiert wurden, was an drei unterschiedlich beschaffenen Beispielen dargestellt wird. Abschließend erfolgen (6) summarische Betrachtungen unter ausgewählten übergeordneten Gesichtspunkten und eine kritische Reflexion, gefolgt von (7) einem kurzen Fazit.

2 | Untersuchungsgegenstand

Um zu definieren, was hier unter einem *Leitfaden* verstanden wird, seien einige typische, für sämtliche Vertreter der Textsorte repräsentative Funktionsbestimmungen aus den untersuchten Werken zitiert. Leitfäden vermitteln Strategiewissen – etwa unter der Überschrift „Methode“ (Deutsch in der Oberstufe 2007: 162). Im Sinne der Frage „In welcher Reihenfolge gehe ich vor“ (ebd.) wird ein „Ablaufschema“ (P.A.U.L. D. 2013a: 531) dargestellt, das aus „grundlegenden Arbeitsschritten“ besteht, mit denen sich „literarische Texte“ generell „interpretieren lassen“ (Trainingsprogramm 2005: 3). Vermittelt werden „Techniken“, die „Schritt für Schritt“ auszuführen und an unterschiedlichen Texten „einzuüben“ sind (Texte, Themen und Strukturen 2005: 74, Hofmann 2016: 16). Mithin zielen Leitfäden zumindest implizit immer auch auf das *Üben* der Interpretation und ihrer Einzelschritte. Zum Erreichen der genannten Zwecke stellt jedes Lehrwerk, in dem ein Leitfaden enthalten ist, „geeignete Texte“ bereit (ebd.). Die Leitfäden dienen stets zumindest auch der „Klausurvorbereitung“ und vermitteln sowohl Strategien zur Gewinnung einer Interpretation als auch „Arbeitsschritte zum Verfassen eines Interpretationsaufsatzes“ (deutsch.kompetent 2016: 417). Fast jeder Leitfaden benennt die Arbeitsschritte in Unter-Überschriften, die mit Objekt-Prädikat-Verbindungen die geforderte mentale oder sprachliche Operation zusammenfassend benennen, z. B. „Erstes Textverständnis festhalten – Aufgabenstellung erfassen“ (ebd.). Meist im selben Stil werden pro Schritt Elemente oder Teilschritte aufgelistet – in dem zitierten Beispiel lauten sie: „Erste Eindrücke vom Text notieren“, „Handlungsanweisungen (Operatoren) erkennen“, „Teilaspekte der Aufgabe und ihre

² Köster fordert seit bald zwei Jahrzehnten, „in die Aufgabenstellung auch Aspekte aus der Wissensbasis einzubringen“, damit Schüler*innen in der Prüfungssituation eine Grundlage haben, um „hypothesengeleitet zu arbeiten“ (Köster 2004: 183). Aus der Perspektive der vorliegenden Untersuchung stellt sich die Frage, ob und wie Interpretations-Leitfäden Schüler*innen zu einer Hypothesenbildung auch in Situationen anleiten, in denen Aufgaben kein bestimmtes zu aktivierendes Wissen benennen oder vermitteln.

Gewichtung bewusst machen“, „Verstehenshypothese notieren“ (ebd.). Stets werden die Haupt- und/oder Teilschritte in zusammenhängenden Sätzen erläutert. In den meisten Fällen werden ausgewählte (selten sämtliche) Schritte an einem literarischen Beispieltext konkretisiert – etwa durch mustergültige Markierungen, Annotationen, Stichworte, Sätze oder kurze Texte.

Um die Recherche und Auswertung auf das für ein kleines Untersuchungsprojekt Leistbare zu beschränken, war eine Auswahl der Medienart erforderlich. Die Wahl fiel auf Interpretationsleitfäden, die in aktuellen verwendeten Lehrbüchern und Lernhilfen in Buchform veröffentlicht sind. Der Auswahl liegt die Annahme zugrunde, dass Probleme bei der Anleitung zur Thesenbildung, die sich in solchen meist von erfahrenen Fachlehrer*innen erstellten Lehrwerken zeigen, auch in schulinternen Leitfäden, in Arbeitsblättern einzelner Lehrpersonen, aber auch in Lernhilfen zeigen dürften, die im Internet kursieren – nicht, weil Lehrbücher im Unterricht der Oberstufe breite Verwendung fänden, sondern weil sie etablierte Kulturen des Unterrichts repräsentieren und eine für richtig befundene Praxis gründlich darzustellen versuchen. Diese vermutete Repräsentativität müsste allerdings überprüft werden.

Die gut sortierte Hamburger Lehrerbibliothek (HLB) und die Hamburger öffentlichen Büchereien (HÖB) machten es möglich, in dieser Mediensparte das breite Angebot zu sichten, das den Lehrkräften und Referendar*innen im Bereich der Lehrbücher (HLB) und den Schüler*innen im Bereich der Lernhilfen (HÖB) in dem Stadtstaat bereitsteht. Dabei wurden nicht ausschließlich die jüngsten Ausgaben und Auflagen berücksichtigt, da Materialien, die im ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts erschienen sind, nach wie vor Verwendung finden.

Um eine weitere Reduktion herzustellen und die Vergleichbarkeit zu gewährleisten, erfolgte die Beschränkung auf eine literarische Gattung, nämlich auf Leitfäden zur Gedichtanalyse. Wegen ihrer Kürze werden lyrische Texte in zentralen Abiturprüfungen häufiger *ohne* Bezug auf ein im Unterricht obligatorisch vermitteltes Kontextwissen zur Interpretation aufgegeben, als dies mit narrativen oder dramatischen geschieht; die Herausforderung der eigenständigen Thesenbildung ist hier also besonders stark und zugleich besonders verbreitet.³ Schließlich blieben die zu Beginn des Literaturverzeichnisses genannten neun Lehrbücher und zwei Lernhilfen (Matzkowski 2007, Hofmann 2016) im Sampling; weiterhin wurde von den einschlägigen Lyrik-Unterrichtsmodellen der Reihe „EinFach Deutsch“ als typisches Beispiel der Band über Liebeslyrik ausgewählt (Friedl 2009).⁴

Diese zwölf Werke werden unter der Fragestellung ausgewertet, wie die in ihnen enthaltenen Leitfäden den Vorgang der Thesenbildung beschreiben und welche Empfehlungen und Direktiven sie dafür geben. Mit Thesenbildung ist nicht nur die initiale Findung und Formulierung einer

³ Ein systematischer Vergleich mit Leitfäden zur Erzähl- und Drameninterpretation erfolgte nicht. Eine kursorische Sichtung ergab, dass sich die gattungsspezifischen Leitfäden nicht in ihren Komponenten und ihrem Aufbau erkennbar voneinander unterscheiden, sondern in der Beschaffenheit einzelner Komponenten, insbesondere der Textanalyse.

⁴ Der unter *Sonstige Literatur* verzeichnete Band von Kellermann (2017) aus der Reihe „Reclam Kompaktwissen XL“ enthält keinen Leitfaden, wird aber in Abschnitt 6 als Beispiel für methodische Reflektiertheit erwähnt. Nicht zum Untersuchungsgegenstand zählt unterrichtsmethodische Literatur der wissenschaftlichen Fachdidaktik, die leitfadenartige Empfehlungen enthält (vgl. insbesondere Fritzsche 1994: 239–245, Rödel 2018: 53–78).

These gemeint, sondern auch deren Entwicklung während der Schreibplanung und möglicherweise sogar während des Überarbeitungsprozesses.

3 | Skizze zentraler theoretischer Grundlagen

Die „Entdeckungsprozedur“ (Kurz 2018) des Interpretierens lässt sich unter Verwendung einschlägiger Begriffe der kognitionspsychologischen Textverstehensforschung beschreiben (van Dijk/Kintsch 1983). Die häufig in den Leitfäden empfohlene spontane Thesenbildung nach der ersten Lektüre oder bereits nach der Lektüre eines Textabschnitts lässt sich als Manifestation globaler Kohärenzbildung bezeichnen, genauer als Explikation einer hierarchiehoher Makroproposition, „establishing a topic, gist, or macroproposition for the text as a whole“ (ebd.: 104). Van Dijk und Kintsch nennen hier sowohl das Thema (topic) als auch den Aussagekern (gist) eines Textes, ohne den Unterschied zu explizieren. Von einer Interpretation wird meist verlangt, dass sie dem Text nicht nur ein Thema zuschreibt, sondern eine oder mehrere zentrale Sinnaussagen, die den besonderen rhematischen Beitrag zum Thema bezeichnen. Wenn allerdings das Thema, um das es in einem literarischen Text geht, mehrdeutig oder allegorisch verschlüsselt ist oder aber aktualisierend gelesen wird, kann bereits die Zuschreibung eines Themas den Status einer genuinen Interpretationsthese haben (vgl. Fritzsche 1994: 240). Da einige literarische Texte zentrale Sinnaussagen explizit enthalten oder an bestimmten Stellen zur Schlussfolgerung solcher Aussagen auffordern, erfolgt die Zuschreibung derartiger hierarchiehoher Makropropositionen nicht ausschließlich elaborativ und konstruierend, sondern kann durchaus identifizierend und schwach inferenziell sein, etwa in Form der „Ableitung einer Handlungsanweisung für den Leser“ (Rödel 2018: 57).

Thesenförmige Sinnaussagen lassen sich auch im Laufe einer staratischen ersten Lektüre bilden oder in einer entsprechend beschaffenen zweiten Lektüre, bei der gegebenenfalls bereits die Revision einer im Anschluss an die erste Lektüre formulierten These erfolgen kann. Dieses kontrollierte Vorgehen einer genauen globalen Kohärenzbildung bezieht die Makrostruktur des inhaltlichen Zusammenhangs aller Textteile gezielt ein – meist operationalisiert als Textzusammenfassung. Zugleich wird die globale in der lokalen Kohärenzbildung intensiv verankert durch die genaue Beachtung expliziter und impliziter Propositionen und ihres Zusammenhangs. Eine aufmerksame Synthese von lokaler und globaler Kohärenzbildung beim literarischen Verstehen kann wiederkehrende und durch semantische Ähnlichkeit verbundene Propositionen (strukturalistisch: Isotopien) berücksichtigen, die sich zu Makropropositionen auf mittlerer Hierarchie-Ebene bündeln lassen, sowie semantische Oppositionen (vgl. Zabka 2013). Bei diesen Kohärenzbildungen durch staratische Lektüre sind alle Formen semantischer Indirektheit und Mehrdeutigkeit relevant, die durch rhetorische Sinnfiguren wie etwa Metapher, Übertreibung und Ironie sowie durch ästhetische Perspektivierung und Relativierung von Aussagen entstehen, etwa durch narrative Techniken in den Kategorien *Fokalisierung* und *Stimme*. Schließlich hat beim genauen Verstehen literarischer Texte die wiederholte und prüfende Berücksichtigung des Wortlauts, also der Textoberfläche in ihrer syntaktischen, rhetorischen und stilistischen Gestalt (van Dijk/Kintsch 1983: 92–95), eine stärkere Bedeutung als beim Verstehen pragmatischer Texte (Kintsch 1994: 45). Sowohl bei der spontanen Bildung globaler Kohärenz mit der Artikulation hierarchiehoher Makropropositionen als auch bei der kontrollierteren Form ist top down aktiviertes Vorwissen erforderlich, das entweder aus dem Alltagswissen oder

aus dem Fachwissen stammt bzw. daraus gezielt hinzugezogen wird. Wissen ist meist mit Wertvorstellungen verbunden, die beim Textverstehen zu Wertungen des im Text Dargestellten oder dessen Darstellungsweise führen und Anteil an der Bildung thesenförmiger Makropropositionen haben können (vgl. Grzesik 2005: 308–313). Da sämtliche hier genannte Faktoren und Operationen im Verstehensprozess eine Funktion bei der Herausbildung und Revision von Interpretationsthesen haben können, ist es für die Untersuchung der Leitfäden interessant, ob und in welcher Form sie als Komponenten der Thesenbildung empfohlen werden.

Es soll also gefragt werden, welche Funktion die Leitfäden der Interpretationsthese im Prozess der interpretativen Erkenntnis zuschreiben. Wird diese beispielsweise als unfertiges Resultat einer ersten überfliegenden Lektüre empfohlen, welches in einer zweiten, genauen Lektüre überprüft und revidiert wird, oder soll sie überhaupt erst als das Resultat einer gründlichen Lektüre gebildet und expliziert werden? (Vgl. zu dieser Alternative Fritzsche 1994: 236, Rödel 2018: 72.) Im ersten Fall kann man im prägnanten Sinn von einer *Hypothese* oder auch von einer hermeneutischen Vorannahme sprechen, die dem interpretativen Erkenntnisprozess zugrunde liegt. Im zweiten Fall geht es um eine Sinnaussage, die interpretativ gewonnen wurde und die in der Darstellung der Interpretation den Status einer fertigen und zu belegenden *These* hat.⁵ Die epistemische Funktion, die den Nutzen der Thesenbildung für die Erkenntnis über den Gegenstand betrifft, lässt sich mithin von der gegenstandsbezogenen Darstellungsfunktion unterscheiden, die die These beim Schreiben des Aufsatzes hat. In einigen Leitfäden wird die epistemische Funktion (Verstehensgewinnung) dem Prozess der Schreibplanung zugeordnet, die argumentative Darstellung dem Formulierungsprozess. Zur Interpretationsgewinnung wird teilweise das Formulieren eines Entwurfstextes sozusagen in Kladde empfohlen, so wie Fritzsche es für den Unterricht beschrieben hatte: „Der Schüler, der sich sein Verständnis zunächst ‚erschrieben‘ hat, bietet es seinen Mitschülern dar und stellt es zur Diskussion“ (Fritzsche 1994: 236, vgl. Zabka 2015: 224–230). Fritzsche benennt im Hauptsatz die Mitteilungsfunktion des interpretierenden Schreibens, die nicht nur im Unterricht mit der Darstellungsfunktion verbunden ist: Man begründet das gewonnene Verstehen, um andere von dessen Triftigkeit zu überzeugen. Dies erfolgt stets aus bestimmten Gründen und mit bestimmten Zielen, die sich mit der Frage erheben lassen, warum in einer Situation überhaupt ein bestimmtes Verständlich-Machen eines Textes durch dessen Interpretation erfolgt. Als Ziel zu nennen wären: (a) Abhilfe bei ausbleibendem, partiellem oder falschem Verstehen, (b) die Klärung von Verstehensdifferenzen oder (c) die Rechtfertigung, den Textsinn auf bestimmte Verstehenskontexte anzuwenden (Hermerén 2008, Zabka 2005: 72–96). In der Prüfungssituation, in der die Lehrperson quasi als Repräsentant*in einer kritisch urteilenden Interpretengemeinschaft Adressat*in des Überzeugungsversuchs ist, geht es immer auch und sogar in erster Linie darum, (d) mit einer gewonnenen Interpretation und deren Begründung fachspezifische Fähigkeiten zu demonstrieren, nicht aber darum, den Text verständlich zu machen, wodurch das schulische Interpretieren in Leistungs-, rückwirkend aber auch in Lernsituationen zu einem „leeren Handlungsmuster“ werden

⁵ Die begriffliche Unterscheidung, dass *Hypothesen* der Erkenntnis dienen, *Thesen* aber der *Argumentation*, ist im Untersuchungsfeld allerdings nicht etabliert. Beide Begriffe werden auch als Oberbegriffe für beide Funktionen (Erkenntnis und Darstellung) gewählt, ohne dass eine Definition vorgenommen würde: „Nach einer konkreten Explikation des Begriffs ‚Deutungshypothese‘ sucht man allerdings sowohl in den bildungsadministrativen Papieren als auch in den auflagenstarken Lehrbüchern vergeblich“ (Steinmetz 2013: 151 [Anm. 100]).

kann (Fritzsche 1994: 237). Die Leitfäden sollen entsprechend auch daraufhin betrachtet werden, ob sie dem Schreiben einer Interpretation eine wie auch immer geartete kommunikative Funktion beimessen.⁶

Im Rahmen dieses Sammelbandes sind insbesondere Aspekte einer Theorie des *Übens* relevant, die den „Übergang von Wissen zum Können bzw. die Performanz der Kompetenz“ reflektieren (Brinkmann 2011: 144) oder die kognitionspsychologisch modellieren, wie „deklaratives Wissen prozeduralisiert werden“ kann (Künsting/Lipowski 2014: 409). Zur Frage steht, ob die Leitfäden jene Anwendung, die beim Üben erfolgt, als eine jederzeit mögliche „Prozeduralisierung von kognitiv gespeichertem, deklarativem Wissen“ verstehen (ebd.) oder ob sie die Möglichkeit berücksichtigen, dass von dem vermittelten Programm gegebenenfalls abgewichen und eine andere Vorgehensweise gesucht werden muss, was angesichts der starken Diversität literarischer Texte vermutlich in vielen Anwendungssituationen erforderlich ist.

4 | Erster Untersuchungsschritt: Kategorienbildung und Auswertungsfragen

Diese theoretischen Grundlagen wurden in einem ersten Untersuchungsschritt auf die zwölf ausgewählten Leitfäden bezogen. Dies geschah mit dem Ziel, Konzepte dergestalt auszuwählen, zu ordnen, zu verbinden und zu reformulieren, dass Haupt- und Unterkategorien entstehen, mit denen vorhandene Häufungen und Differenzen identifiziert und benannt werden können. Dies im Einzelnen zu leisten, ist dann die Aufgabe der nachfolgenden Analyse. Zunächst erwies es sich als nützlich, zwei Hauptkategorien zu unterscheiden: erstens die Kategorie jener Elemente des Interpretationsprozesses, die in den Leitfäden als *Komponenten* der Thesenbildung vorkommen; zweitens die Kategorie der unterscheidbaren *Modi*, in denen die Komponenten – den Empfehlungen der Leitfäden zufolge – realisiert, kombiniert und auf unterschiedliche Texte übungsweise angewendet werden sollen.

In der ersten Hauptkategorie wurden die verstehenstheoretisch rekonstruierten Prozesselemente gemäß ihrer Erkennbarkeit im Material so zusammengefasst, dass neun *Komponenten* der Thesenbildung als Unterkategorien gebildet wurden, die distinkt sind und denen sich funktional ähnliche Elemente zuordnen lassen:

- K1 *spontane Zuweisung von Bedeutungen* im Kontext des Alltags- oder Medienwissens, etwa in Form von subjektiven Eindrücken, Assoziationen und ersten Sinnannahmen;
- K2 *Artikulation unentschiedener Bedeutungszuweisung* in Form von Fragen an den Text, Artikulation von Nicht-Verstehen oder divergenten Verstehensmöglichkeiten;
- K3 *Wertungen* des Dargestellten oder der Darstellung;
- K4 *Kontextwissen* über die Entstehung (einschließlich Autor*in), über vermeintliche Referenzbereiche oder über semantische Konventionen, die an die Textsorte gebunden sind;
- K5 *fremde Deutungsthesen*, die erinnert, aufgegriffen oder konstruiert werden;

⁶ Matz gelangt in ihrer qualitativen Untersuchung „Interpretationskonzepte bei Deutschlehrkräften und ihren Schüler*innen“ zu dem ernüchternden Ergebnis, dass die kommunikative Funktion in Lehrwerken sowie in den Vorstellungen von Lehrer*innen und Schüler*innen eine sehr geringe Rolle spielt (Matz 2021: 257, 417f., 636–639).

- K6 die Formulierung eines *Themas* als hierarchiehohe Makroproposition, mit der die Frage „Worum geht es“ beantwortet wird;
- K7 *Sinnaussagen oder semantisch zentrale Elemente* des Textes, beispielsweise eine Lehre oder ein dominantes Sinnbild;
- K8 die *Textzusammenfassung* als Makrostruktur des im Text Dargestellten;
- K9 die *Textanalyse* bzw. Untersuchung der literarischen Darstellungsweise.

In der zweiten Hauptkategorie wurden zunächst die verstehenstheoretisch und didaktisch rekonstruierten Funktionen von Interpretationsthesen gemäß ihrer Erkennbarkeit im Material so benannt, dass sie unterscheidbare *Modi* der empfohlenen Thesenbildung benennen: Die *Modi* werden mit Begriffspaaren benannt, die teilweise dichotom sind und eine Entweder-Oder-Zuordnung verlangen, teilweise aber polar sind und graduelle Zuordnungen ermöglichen.

- M1 *mehrfaktoriell versus einfaktoriell*: Folgt die Thesenbildung im Anschluss an eine einzige Komponente oder geht sie aus einem Zusammenwirken mehrerer Komponenten hervor?
- M2 *hergestellt versus automatisch*: Wird erklärt, wie die These aus der/den Komponente/n gebildet wird, oder scheint sich die These automatisch einzustellen?
- M3 *explikativ versus implizierend*: Wird das zu artikulierende Textverstehen ausdrücklich als These bezeichnet oder bleibt der Thesencharakter implizit?⁷
- M4 *exemplifiziert versus benannt*: Wird die sprachliche Beschaffenheit von Interpretationsthesen an einem Beispiel aufgezeigt oder wird diese Äußerungsform nur benannt?
- M5 *initial versus resultierend*: Wird die Bildung der These für einen frühen oder einen späten Verlaufsmoment des Interpretationsprozesses empfohlen?
- M6 *revidierend versus konstant*: Soll oder kann die These innerhalb des Planungsprozesses bzw. während des Formulierungsprozesses neu formuliert werden oder soll die These unverändert bleiben?
- M7 *kontrovers versus unstrittig*: Wird die Möglichkeit erwähnt, dass sich die gebildete These als unzutreffend erweist, oder geht es darum, eine gebildete These zu bestätigen?
- M8 *verbindlich versus optional*: Wird die empfohlene Art der Thesenbildung als generell realisierbar bezeichnet oder wird dies von variablen Bedingungen abhängig gemacht (z. B. Aufgabenstellung, Textbeschaffenheit, Interpretationsziel)?
- M9 *iterativ versus transferierend*: Wird die Anwendung der Thesenbildung in Übungen als weitgehend imitative Wiederholung oder als gegenstandsgemäße Abwandlung empfohlen (mit oder ohne Unterstützung beim Finden der passenden Form)?

M5 betrifft ebenso wie M6 die *epistemische Funktion* bei der Bildung einer Interpretation, M7 die *kommunikative Funktion* bei deren Darstellung; M8 und M9 betreffen die *Anwendungsfunktion* und somit das Üben. Beim Abgleich des Theoriewissens am Material zeigte sich, dass die in den Leitfäden empfohlene Art und Weise der Thesenbildung nicht ausschließlich auf deren

⁷ Steinmetz (2013: 154) stellt an Abituraufsätzen fest, dass „Hypothesenäußerungen“ nicht unbedingt als „Hypothesenbenennungen“ auftreten. Von einem Leitfaden, der solche Äußerungen intendiert, könnte man allerdings erwarten, dass er einen Begriffsnamen enthält.

Funktionen bezogen ist, sondern – davon analytisch unterscheidbar – zunächst auf die bloße Beschaffenheit der Thesen: M1 bezieht sich auf die *Provenienz* der These aus den möglichen Komponenten, M2 auf den *kognitiven Status* der These, M3 und M4 *betreffen Status und Beschaffenheit in sprachlicher Hinsicht*. Die Modi hängen in der theoretischen Modellierung wie auch in den Analysebefunden miteinander zusammen: kognitive Beschaffenheit dient kognitiven Funktionen, sprachliche Beschaffenheit dient kommunikativen *und* kognitiven Funktionen, und unter dem hier zentralen Aspekt des Übens lassen sich alle anderen Modi auch auf ihre Anwendungsfunktionen hin untersuchen. Dass auch in der zweiten Hauptkategorie neun Unterkategorien gebildet wurden, ist Zufall.

Das einleitend genannte Ziel, die in den Leitfäden empfohlene Thesenbildung zu untersuchen und dabei mögliche Vermittlungsprobleme zu identifizieren, soll mit Hilfe von drei Untersuchungsfragen verfolgt werden:

- (1) Welche der Komponenten werden für die Thesenbildung in welcher Funktion und an welcher Stelle im Prozess empfohlen?
- (2) Welche Modi der Thesenbildung und Thesenmodifikation werden in Bezug auf welche Komponenten, mit welcher Häufung und mit welchem funktionalen Zusammenhang, insbesondere unter der Perspektive des Übens, empfohlen?
- (3) Wie lassen sich die Ergebnisse auf der Grundlage normativer Anteile interpretations-theoretischen und -didaktischen Wissens beurteilen?

5 | Zweiter Untersuchungsschritt: Analysen

Wegen des begrenzten Raums der Darstellung wurden von den zwölf analysierten Leitfäden drei ausgewählt, die im Kontrast zueinander stehen und zugleich Phänomene aufweisen, die auch in mehreren anderen Leitfäden vorkommen. Diese Auswahlkriterien, *Kontrast* und *Repräsentativität*, haben zur Folge, dass die Analyseergebnisse zu den beiden Lernhilfen und zu dem Unterrichtsmodell nicht vorgestellt werden und dass nur eines der Lehrbücher aus dem zweiten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts stammt. Im ersten Abschnitt gibt jede Einzelanalyse eine Übersicht über die Leitfaden-Schritte und untersucht die *Komponenten*, die in Bezug auf die Thesenbildung, -prüfung und -überarbeitung genannt sind. Im zweiten Schritt werden dann die *Modi* der Thesenbildung im oben dargelegten Sinn analysiert.

5.1 | „Sichtweisen. Methoden“ (Bayerischer Schulbuch Verlag 2003)

5.1.1 | Übersicht und Komponenten

Im Kapitel „Literarische Texte interpretieren – Beispiel Gedichte“ (ebd.: 155–164) wird ein sieben bis acht Schritte umfassender Leitfaden empfohlen und direkt mit einem initialen Anwendungsbeispiel, Eichendorffs Gedicht *Der alte Garten*, verbunden.

- (1) „Aufgabenstellung genau lesen“
- (2) „Für den Text sensibel werden: Vom ersten Leseindruck zum vorläufigen Sinnverstehen“
- (3) „Fragen an den Text stellen“

- (4) „Gestaltungsmittel untersuchen und beschreiben“
- (5) „Über den Text hinausführende Fragen beantworten“
- (6) „Untersuchungsergebnisse auswerten und einen Schreibplan entwickeln“
- (7) „Eine zusammenhängende Interpretation schreiben und überarbeiten“
- (8) gegebenenfalls „Gedichte vergleichend untersuchen und Interpretieren“

Der 1. Schritt betrifft neben der Aufgabenart „vorgegebene Untersuchungs- und Interpretationsaspekte“, „vorausgesetzte Kenntnisse und Fähigkeiten“ sowie „Spielräume für individuelle Schwerpunktsetzungen“, die von den Schüler*innen aus der Aufgabenstellung erschlossen werden sollen. Im 2. Schritt folgt auf das mehrfache konzentrierte Lesen mit gezielter Selbstwahrnehmung „beim ‚inneren Vortrag‘“ des Lesens der doppelte Rat: „den Titel, das zentrale Bild, eine auffällige Metapher etc. als Auslöser von Assoziationen nehmen“ [K7] und „sich zunächst so weit wie möglich von dem Raster von Erschließungsaspekten und dem Beschreibungsinstrumentarium lösen, spontane Reaktionen und Fragen notieren“ [K1]. Diese Operationen sind als Instruktionen nur schwach verbindlich in die Formel „[...] können Sie Folgendes ausprobieren“ gefasst. Auch die im Anschluss innerhalb von Schritt 2 vorgeschlagene Operation ist freigestellt: „Das Sinnverstehen, zu dem man durch den subjektiv geprägten Zugang zu einem Text gelangt ist, kann man auch in einer vorläufigen Deutungshypothese stichpunktartig festhalten, die durch die weiteren Schritte der Erschließung und Beschreibung gefestigt oder modifiziert werden kann“ (ebd.: 157). Für den Fall, dass ein Gedichtvergleich aufgegeben ist, wird die Bildung einer „Vergleichshypothese“, die sich an wahrgenommenen „Unterschieden, Gegensätzen oder auch Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten“ orientiert, allerdings verbindlich gemacht.

Im 3. Schritt werden „Fragen an Texte“ als „Türöffner für genauere Wahrnehmungen und ein differenzierendes Verständnis“ bezeichnet. Fragen „können sich ergeben“ aus „Verstehensschwierigkeiten“ [K2], aus „dem spontanen Verständnis, subjektiven Assoziationen“, aus „der Verwendung systematischer Erschließungsaspekte“ und aus „Aspekten, die in der Aufgabenstellung vorgegeben sind“. Im 4. Schritt wird auf das an anderer Stelle des Bandes vermittelte „Wissen über gattungsspezifische Gestaltungsmittel“ hingewiesen, das „als eine Art Werkzeugkoffer“ genutzt werden könne [K9], von dessen Verwendung zur vorläufigen Sinnbildung bereits im 2. Schritt aber kategorisch abgeraten wird (s. o.). Die im 5. Schritt empfohlenen Fragen richten sich auf den „epochengeschichtlichen Kontext“ [K4], auf „Motivzusammenhänge“ – gemeint sind Bezüge zu motivverwandten anderen Texten – und noch einmal auf „die persönliche Auseinandersetzung mit Thema und Problemgehalt des Gedichts“ [K6, K7]. Ziel des 6. Schritts ist „eine Überprüfung der Verstehensweise und Interpretationshypothese“ und „eine Begründung und Konkretisierung der Deutung in der Ausführung“. Der 7. Schritt fokussiert hauptsächlich die Darstellungsleistung.

Nicht erwähnt sind die Komponenten Textzusammenfassung [K8] und bestehende Deutungsthesen [K5]. Ob zu den „spontane[n] Reaktionen“ und dem „subjektiv geprägten Zugang“ Wertungen [K3] zählen, bleibt unklar.

5.1.2 | Modi

Zunächst kann festgehalten werden, dass die Thesenbildung als *bedingt explikativ* erscheint [M3], da das vorläufige Sinnverstehen zwar als thetisch aufgefasst, seine Explikation als Deutungshypothese – abgesehen vom Gedichtvergleich – jedoch nicht als notwendig bezeichnet wird. Wohl aber wird die Äußerungsform *exemplifiziert* [M4] und ein Beispiel zur Beurteilung aufgegeben: „Beurteilen Sie folgende Verschriftlichung einer Deutungshypothese“. Die Hypothesenbildung wird als vorläufiger Fixpunkt für die nachfolgende Weiterarbeit empfohlen, die Thesenbildung erscheint also als *initial* [M5]. Das erste Sinnverstehen soll aus den vorangehenden Manifestationen des Erstverstehens heraus entwickelt werden, wofür – im Unterschied zu anderen Hinweisen auf diese Komponente – bestimmte sinntragende Elemente als Auslöser empfohlen werden, weshalb die Hypothese als *hergestellte* dargestellt wird [M2]. Auffällig ist, dass die Formulierung von Fragen an den Text, die ebenfalls aus Reaktionen auf das erste Verstehen und Nichtverstehen hervorgehen können, erst im Anschluss an die Hypothese erfolgen soll, was den 3. Schritt bereits als Übergang vom Erstverstehen zu dessen Prüfung, Elaboration und Modifikation erkennbar macht. Allerdings gehören Fragen auch schon zu den Erstreaktions-Formen in Schritt 2; intendiert ist möglicherweise eine Unterscheidung zwischen Fragen, die in der hypothetischen Formulierung des Erstverstehens bereits eine vorläufige Antwort finden, und solchen, die erst in der nachfolgenden Prüfung beantwortet werden. Da die Komponenten 1, 7 und (implizit) 2 empfohlen werden, kann die Thesenbildung als *mehrfaktoriell* gelten [M1]. Geradezu untersagt wird die Herleitung des Erstverstehens aus einer Anwendung des Beschreibungsinstrumentariums, also der Textanalyse.

Da für Schritt 6 eine „Überprüfung der Verstehensweise und der Interpretationshypothese“ empfohlen wird, erscheint die Thesenbildung als *revidierend* [M6]. In der Darstellung soll die Interpretation dann begründet, nicht aber als kontrovers, sondern offenbar als *unstrittig* dargestellt werden [M7].

Die Anwendungsaufgaben, die zu Eichendorffs initialem Text und dem Vergleichsgedicht *Mein Garten* von Stefan George gestellt werden, haben insofern initialen Charakter für das weitere Üben, als sie jeweils in ihren Formulierungen direkt an die generellen Ausführungen des Leitfadens anknüpfen, sodass durchgängig eine konkrete Operationalisierungsmöglichkeit aufgezeigt wird, die prozedural in Bezug auf andere Texte wiederholbar erscheint. Die Abfolge der Schritte wird als *verbindlich* dargestellt [M8], sieht man von der Anheimstellung der Hypothesenform des Erstverstehens ab. Die Vorgaben zur initialen Bildung und nachfolgenden Bearbeitung des ersten Sinnverstehens sind so formuliert, dass sie für jede Art von Gedicht gelten, also beim weiteren Üben und in der Leistungssituation hochgradig *iterativ*, nicht transferierend umgesetzt werden sollen [M9].

5.2 | „Trainingsprogramm Deutsch Oberstufe, Heft 2. Literarische Texte und Medien: Von der Analyse zur Interpretation“ (Cornelsen Verlag, 2005)

5.2.1 | Übersicht und Komponenten

Das umfangreiche Arbeitsheft mit Übungen, das im Zusammenhang mit dem Lehrwerk „Texte, Themen und Strukturen“ erschienen ist, gibt im vorderen Klappentext vier Schritte vor, die dem Verfassen des Interpretationsaufsatzes vorangehen sollen.

- (1) Der erste Schritt lautet „Erstes Textverständnis/Interpretationshypothese“ und wird folgendermaßen beschrieben: „Sie gelangen zu einem ersten Textverständnis, indem Sie den Text sorgfältig lesen, eventuell vorhandenes Vorwissen zum Autor oder zur Autorin, über die Epoche, die Textgattung oder Ähnliches abrufen und eine erste Interpretationshypothese formulieren“ [K4]. Dieser erste Schritt wird in einem „Vorkurs: Interpretieren“ (ebd.: 3) unter vier Aspekten mit Fragen operationalisiert. Zum Aspekt Text: „Was genau steht im Text? Was nicht? Wie ist er aufgebaut? Welche sprachlichen Mittel werden verwendet? Wie tragen diese zur Aussage des Textes bei?“ [K9] Zum Aspekt Kontext: „Vor welchem geschichtlichen und gesellschaftlichen Hintergrund wurde der Text geschrieben? Ist dieser für heutige Leser ein anderer?“ [K4] Zum Aspekt Autor*in: „Welche Absichten verfolgte der Autor oder die Autorin wohl mit dem Verfassen und Veröffentlichen des Textes?“ Es folgt eine Warnung vor Spekulationen zur Frage der Autor-Absicht, die auch als Empfehlung verstanden werden kann, diesen Aspekt auszulassen. Zum Aspekt Leser*in: „Was sind ihre eigenen Reaktionen (Gedanken, Gefühle) beim genauen Lesen des Textes? [...]“ [K1, K3].⁸
- (2) Als zweiter Schritt folgt im Leitfaden der Abschnitt „Aspekte der Analyse“, der als „Hauptteil Ihrer Interpretation“ gilt. Verlangt wird, den Text „kurz zusammen[zuf]assen“ [K8] und „die Besonderheiten in Aufbau, Sprache etc.“ zu untersuchen [K9].
- (3) Für den dritten Schritt „Zusammenführende Deutung“ lautet die Anweisung: „Sie stellen die Einzelergebnisse Ihrer Analyse in einen schlüssigen und möglichst widerspruchsfreien Deutungszusammenhang, indem Sie eine oder mehrere Interpretationsthese formulieren, belegen, einordnen und erläutern“.
- (4) Zum vierten Schritt „Kontextualisierung“ lautet die Anweisung: „Stellen Sie Ihre Deutung in einen größeren Zusammenhang, z. B. im Vergleich mit anderen Texten, in der Bezugnahme auf das Werk des Autors oder der Autorin oder auf Merkmale der Entstehungsepoche des Textes“ [K4].

Der knapp 100 Seiten umfassende Band enthält zahlreiche Übungen zu Texten unterschiedlicher Gattungen und Epochen, an denen der Leitfaden exerziert wird. Dabei werden die Schüler*innen durchweg auf ausgewählte Aspekte der Darstellung, des Dargestellten und des historischen Kontextes hingewiesen, unter denen sie die Texte lesen und untersuchen sollen. Es sollen sintragende Elemente identifiziert werden, die ein „Lebensgefühl“ (ebd.: 88), eine „Grunderfahrung“ (ebd.: 90) oder das „finale Ereignis“ (ebd.: 93) anzeigen [K7]. Nicht erwähnt sind in diesem Leitfaden die Komponenten unentschiedenes Verstehen [K2] und existierende Thesen [K5].

5.2.2 | Modi

Der Leitfaden verlangt eine *explikative* Thesenbildung [M3], die innerhalb des Planungsprozesses sowohl *initial* als auch *resultativ* [M5] und damit zugleich *revidierend* ist [M6]: Die bereits in Schritt 1 formulierte These wird als Hypothese, d. h. als zugrunde gelegter Satz einer

⁸ Die Zuordnung zu K3 basiert auf der Annahme, dass fiktions- und gestaltungsbezogene Emotionen stets an Wertungen gebunden sind.

fortgesetzten Erkenntnis bezeichnet, und die im Anschluss an die Textanalyse in Schritt 3 zu formulierenden Thesen sollen dann der schriftlichen Darstellung endgültig und *konstant* zugrunde liegen.⁹ Sowohl im ersten als auch im dritten Schritt ist die Thesenbildung *mehrfaktoriell*, wobei der Leitfaden die Faktoren Text und Kontext, nicht aber die im „Vorkurs: Interpretation“ hervorgehobenen subjektiven Reaktionen beim Lesen des Textes explizit aufgreift. Dennoch kann man sagen, dass dieses Lehrwerk Textanalyse, Kontextwissen, subjektives Erstverstehen und – allerdings erst in den Anwendungsübungen – sinntragende Elemente bei der Thesenbildung verbindet und für die Thesenprüfung erneut Analyse und Kontextualisierung sowie zusätzlich die Zusammenfassung empfiehlt [M1]. Die Integration vieler Komponenten wird auch daran deutlich, dass bei der endgültigen Thesenbildung im dritten Schritt sämtliche Erkenntnisse aufgegriffen und möglichst in mehrere untereinander kohärente Thesen überführt werden sollen.

Der Leitfaden beschreibt die Anschlüsse der Thesenbildung an die Komponenten weitgehend als *automatisch* erfolgende [M2]. Es gibt keinerlei Hinweise darauf, wie die frühe Interpretationshypothese aus der Lektüre und der Aktivierung des textbezogenen Vorwissens hergestellt werden könnte oder wie die später in Schritt 3 gebildeten Thesen an die Analyse und an die erste Hypothese anknüpfen können. Die Interpretationsthese wird als Äußerungsform nur *benannt* und in keiner Anwendungsübung durch eine Formulierung exemplifiziert [M4]. Möglicherweise hängt die Zurückhaltung bezüglich der Modi M2 und M4 mit der Nicht-Generalisierbarkeit der Anwendungs-Konkretion zusammen. Die Hypothese und die Thesen werden nicht als kontrovers, sondern als *unstrittig* eingeführt [M7]: Der Hinweis zur Schreibstrategie verlangt die Widerspruchsfreiheit der Thesen, nicht etwa – was denkbar wäre – die Diskussion konträrer Thesen. Selbst der Übergang von der Hypothese zu den Thesen wird nicht als analytische Prüfung einer Annahme modelliert, obwohl dies dem Begriff der Hypothese eigentlich inhärent ist. Weiterhin fehlt für den Schreibprozess jegliche Anweisung, dass für die Angemessenheit der Deutungsthese argumentiert werden soll. Mithin wird eine Thesenbildung empfohlen, die zwar explikativ, mehrfaktoriell, resultierend und transferierend ist, doch wird weder zur Herstellung der These aus den thesengenerierenden Komponenten noch zur kontroversen Behandlung der Hypothese oder der Thesen angeleitet.

Der Leitfaden ist hochgradig *verbindlich*, da er in den Übungen konstant durchexerziert wird [M8]. Zugleich ist er insofern *transferierend*, als die Konkretion der Untersuchungsaspekte, auf die sich die Thesenbildung richten soll, von Übung zu Übung variiert, woraus die Schüler*innen schließen können, dass die Konkretion Entscheidungen verlangt, die im Leitfaden und in den Bearbeitungsstrategien selbst nicht vermittelbar sind [M9]. Diese Schlussfolgerung und den praktischen Umgang damit müssen die Adressat*innen allerdings eigenständig ziehen, wenn Prozesse des Übens gestaltet werden; der Band enthält keinen reflektierenden Anschnitt mit einer etwaigen Meta-Strategie.

⁹ Die terminologische Unterscheidung zwischen der (initialen) Hypothese und den (aus dem Verstehens- und Planungsprozess resultierenden) Thesen ist auffällig und in ihrer offenbar bewussten Verwendung im Auswahl-Korpus singular.

5.3 | „P.A.U.L. D. Oberstufe. Schülerband“ (Schöningh Verlag, 2013a)

5.3.1 | Übersicht und Komponenten

Der Leitfaden „Ein Gedicht analysieren“ (ebd.: 541f.) empfiehlt folgende Schritte:

- (1) das erstmalige Lesen, „um einen Überblick zu gewinnen“
- (2) das „Notieren des ersten Textverständnisses“ [K1]
- (3) „ein zweites gründlicheres Lesen“, das Analyseaspekte wie den „Textaufbau“ und die „äußere Form“ sowie „ggf. Informieren über historische Bedingungen der Entstehungszeit“ umfasst (ebd.: 542) [K4]. Beides soll eine „Überprüfung und ggf. Präzisierung/Korrektur des ersten Textverständnisses“ bewirken. In der Anwendungsaufgabe zum initialen Beispiel, Goethes Gedicht *Auf dem See*, wird empfohlen, im Anschluss an das verbesserte Gesamtverständnis „mögliche Aspekte für eine aspektorientierte Analyse“ zu „sammeln“ (ebd.: 544). Entsprechend empfiehlt ein für alle Hauptgattungen vorangestellter „Überblick“ über sämtliche Gattungs-Leitfäden, dass „die übergeordneten Deutungsaspekte“ bei einer „aspektgeleiteten Analyse [...] festgelegt werden. Daraus ergibt sich in der Regel eine sehr problemorientierte und zielgerichtete Vorgehensweise“ (ebd.: 531) [K9].
- (4) Im Anschluss an die Auswahl von Analyseaspekten soll ein Schreibplan erstellt und
- (5) die Analyse ausformuliert werden. Bei der Ausformulierung soll eine „Verknüpfung von Beschreibung und Deutung“ erfolgen sowie abschließend das
- (6) „Anfügen einer begründeten persönlichen Bewertung des Gedichts unter Berücksichtigung der Analyseergebnisse und ggf. unter Rückgriff auf weitere Unterrichtsergebnisse und Kenntnisse“ (ebd.: 542) [K3].

Der erwähnte vorangestellte gattungsübergreifende „Überblick“ (ebd.: 531) empfiehlt im ersten Interpretationsschritt Operationen, die in den zehn Seiten später aufgelisteten „Arbeitsschritte[n]“ der Gedichtanalyse nicht enthalten sind. Relevant für die Thesenbildung sind davon die Punkte „Handlungsüberblick, Thema“ und „kurze Inhaltsangabe“ [K6, K8]. In dem vorgeschalteten Überblick fehlt hingegen die Formulierung des ersten Textverstehens, die im Lyrik-Leitfaden der zweite Schritt nach dem genauen Lesen ist. Das Lehrwerk enthält keine Empfehlungen zur Fixierung des unentschiedenen oder nicht erfolgten Verstehens [K2], zur Fokussierung zentraler bedeutungstragender Elemente [K7] und zum Aufgreifen bestehender Thesen [K5].

5.3.2 | Modi

Der Leitfaden beschreibt eine Thesenbildung, die im zweiten Schritt als erstes Textverständnis und in Bezug auf das initiale Beispiel als „Deutungsansatz“ bezeichnet wird (ebd.: 545). Dass diese *initial* nach dem ersten Lesen [M5] erfolgende Operation den Charakter einer Behauptung hat, wird nicht kenntlich gemacht, weshalb die Thesenbildung *implizierend* erscheint [M3]. Der „Deutungsansatz“ zu Goethes Gedicht *Auf dem See* wird allerdings unter der Überschrift „Eine mögliche Lösung“ *exemplifiziert* [M4]. Der Leitfaden erweckt gleichwohl den Eindruck, dass eine „problemorientierte und zielgerichtete Vorgehensweise“ sich *automatisch* aus den festgelegten Deutungsaspekten „ergibt“ [M2]; die aktive Bestimmung eines Problems wird

nicht verlangt. Die Deutungsthese soll *mehrfaktoriell* an das erste Textverständnis, die Textanalyse (ausschließlich der äußeren Form) und fakultativ an Kontextwissen anschließen [M1]. Dabei ist auffällig, dass kein Zusammenhang zwischen der abschließenden Wertung und der anfänglichen Komponente des persönlichen Textverständnisses hergestellt werden soll. Da im dritten Schritt des Leitfadens zur Gedichtinterpretation das erste Textverstehen überprüft werden soll, ist die implizit empfohlene Thesenbildung (qua Überarbeitung des Erstverstehens und nachfolgender Festlegung von Deutungsaspekten) *resultierend* [M5], und der erste Verstehensansatz soll *revidiert* werden [M6]. In der Darstellung soll die zu explizierende Deutung nicht als kontrovers, sondern als *unstrittig* dargestellt werden [M7].

Das Vorgehen wird hochgradig *verbindlich* gemacht [M8], zumal die erwähnte alternative Vorgehensweise einer „Linearanalyse“, die die Abschnitte eines Textes „der Reihe nach“ unter zahlreichen wechselnden Aspekten untersucht, mit Verweis auf die „Gefahr, dass zu kleinschrittig gearbeitet wird und die übergeordneten Deutungsaspekte aus dem Blick geraten“, bereits im gattungsübergreifenden Leitfaden nicht empfohlen (ebd.: 531) und auch im initialen Anwendungsbeispiel nicht dargestellt wird (ebd.: 545f.). Die Aufgaben zum initialen Beispiel orientieren sich genau am Leitfaden und stellen dessen gegenstandsspezifische Umsetzung als Anwendung ohne erforderliche Abweichung vom Schema dar. Als lediglich *optional* erscheinen allerdings die Komponenten Thema und Zusammenfassung, die im gattungsübergreifenden Schema zu den ersten Schritten zählen, im Lyrik-Leitfaden zehn Seiten danach aber nicht genannt sind. Da im Lehrbuch selbst keine weiteren Übungsbeispiele enthalten sind, dürfte der Anwendungsmodus als *iterativ* intendiert sein [M9].¹⁰

6 | Übergreifende Befunde und Diskussion

6.1 | Zur Funktion textexterner Komponenten: Erstverstehen, Unentschiedenheit, Wertung, fremde Thesen, Kontextwissen

Die breiteste Übereinstimmung zwischen den zwölf untersuchten Werken besteht darin, dass in allen Fällen das Erstverstehen formuliert werden soll. Sechs der zwölf Werke empfehlen die unmittelbar anschließende Formulierung einer ersten Hypothese. „Texte, Themen und Strukturen“ empfiehlt zwischen den Ersteindrücken und der ersten These eine Bestimmung des Themas, die Lernhilfe aus dem Bange-Verlag empfiehlt dort eine Zusammenfassung. Das Lehrbuch „Deutsch Sek. II. Kompetenzen – Themen – Training“ nennt Zusammenfassung, Themenbestimmung und Thesenbildung in einer einzigen Formulierung, ohne die sachliche und funktionale Differenz zu erläutern.¹¹ „P.A.U.L. D.“ und der Liebeslyrik-Band aus der Reihe „EinFach Deutsch“ messen dem Erstverstehen zwar einen hohen Wert bei, verlangen aber keine frühe Thesenbildung. So omnipräsent die Komponente „Erstverstehen“ im Zusammenhang mit der Thesenbildung ist, so selten wird doch die Herstellung einer These bzw. Hypothese aus dem Erstverstehen beschrieben. Als wäre es selbstverständlich, dass jugendliche Leser*innen ihr Verständnis eines unbekanntes Gedichts quasi intrinsisch motiviert als These formulieren, wird der Vorgang mehrfach wie ein automatisches Hervorgehen aus der gründlichen Lektüre beschrieben. Das Lehrbuch „Sichtweisen“, das abweichend von diesem dominanten Muster die Koordination

¹⁰ Das „Arbeitsheft“ (P.A.U.L. D. 2013b) enthält einen eigenen Leitfaden zur Gedichtanalyse (ebd.: 36) der von dem des Lehrwerks abweicht und für sich genommen analysiert wurde.

¹¹ Vgl. dazu die in Abschnitt 3 getroffenen Unterscheidungen.

zwischen erstem Rezeptionsprozess und Thesenbildung am deutlichsten operationalisiert, fordert die Konzentration auf innere Vorgänge und auf Assoziationen.

So unverzichtbar eine intensive Lektüreerfahrung auch in der Prüfungssituation ist, so unbefriedigend muss es bleiben, wenn sie nicht mit einer Komponente verbunden wird, die das je eigene Verstehen in Frage stellt oder einen anderen Grund dafür gibt, es zu überprüfen und das Resultat argumentativ zu begründen. Ebenso auffällig wie die obligatorische, aber nicht als Herstellung beschriebene Verbindung der ersten These mit dem Erstverstehen ist die geringe Kontroversität, die die Leitfäden den Thesen nahezu durchgängig beimessen. Wie in 5.2 gesehen, wird dort, wo die Schüler*innen mehrere Thesen formulieren sollen, ein möglichst widerspruchsfreier Bezug zwischen den Thesen verlangt, weil diese sich auf unterschiedliche Aspekte des Textes beziehen und im Sinne der Kohärenz der Interpretation miteinander vereinbar sein sollen. Die mangelnde Kontroversität der zu entwickelnden und zu prüfenden Deutungsthese erstaunt umso mehr, als das Aufgabenformat *Diskussion einer aus der Literaturkritik oder der Fachliteratur stammenden fremden These* mittlerweile etabliert ist. Nur eines der ausgewerteten Werke, nämlich der im Bange-Verlag erschienene Band „Wie interpretiere ich Lyrik?“ von Bernd Matzkowski, erwähnt zudem die Mitteilungsfunktion des interpretierenden Schreibens überhaupt: „Dem Untersuchen und Erkennen folgt das Erklären und seine Verschriftlichung. Bisher hat der Schüler sich mit dem Gegenstand beschäftigt [...], nun gilt es, die gewonnenen Resultate einem Adressaten zu vermitteln“ (Matzkowski 2007: 17f.). Ein pragmatischer Zweck, den das Erklären in Interpretationen außerhalb der Prüfungssituation haben kann, wird dabei nicht erwähnt. Dass Adressat*innen, die den Text nicht oder anders verstehen, von der Angemessenheit der formulierten Interpretation überzeugt werden sollen, wird im untersuchten Material an keiner Stelle erwähnt. Verbindet man dies mit der Beobachtung zur Omnipräsenz des subjektiven Erstverstehens, so könnte man vermuten, dass die Leitfäden die Intersubjektivität, die in der Leistungssituation und im solistischen Üben abgeschnitten ist, durch verstärkte Konzentration auf die Befunde der individuellen Lektüre kompensieren wollen, ohne diese durch bestimmte Verfahren für die Thesenbildung zu operationalisieren.

Der Auftrag, historisches Wissen oder überhaupt Wissen über den möglichen Entstehungs- oder Referenzkontext eines Textes heranzuziehen, erfolgt in fünf der untersuchten Werke erst im letzten Schritt als Impuls zur ausweitenden Interpretation, in sieben Werken zu einem früheren Zeitpunkt in Zuge der Prüfung einer frühen These bzw. Gewinnung einer geprüften und in der schriftlichen Darstellung zu begründenden These. Da in der Literaturwissenschaft historische Kontexte das wichtigste Substrat interpretativen Handelns sein dürften, überrascht es, dass dieser Nährboden in mehreren Werken erst im letzten Schritt genutzt wird. Eine Ursache könnte darin liegen, dass kultur-, geistes- und gesellschaftsgeschichtliches Wissen in der Abiturprüfung nicht sicher abrufbar ist, da seine schwerpunktmäßige Vermittlung der jeweiligen dezentralen Auswahl oder föderalen Vorgabe obliegt. Schulbücher und Lernhilfen können sich aber auf solche Entscheidungen und Vorgaben nicht beziehen. Je oberflächlicher das Wissen über Kontexte ist, desto größer ist die Gefahr, solche „sehr allgemeinen Kenntnisse allzu einfach auf das zu interpretierende Gedicht zu projizieren“. Das bedeute: „Literaturgeschichtliches Halbwissen kann [...] zu falschen Verallgemeinerungen führen“ (Kellermann 2017: 145). Fehlendes oder ungewisses historisches Wissen lässt sich – unter dem Gesichtspunkt eines kontextbezogenen Interpretierens – möglicherweise durch das Ausweichen vom *Entstehungskontext* auf gegebene oder mögliche *Verstehenskontexte* substituieren. Die Frage, wie ein Text in

der Entstehungszeit gemeint war und worauf er referierte, könnte ersetzt werden durch die Frage, wie er mit Bezug auf unterschiedliche (historische oder gegenwärtige) Situationen und thematischen Zusammenhängen interpretiert werden könnte.

6.2 | Zur Funktion textseitiger Komponenten: Thema, semantisch zentrale Elemente, Zusammenfassung und Analyse

Wird in Leitfäden die Gewinnung einer Interpretationsthese durch die Prüfung oder Weiterentwicklung einer ersten Hypothese empfohlen, so stets in Verbindung mit Operationen der Textanalyse. Dass es auch im ersten Schritt schon eine analytische Verständnisgewinnung (vgl. Glinz 1978: 25f.) geben kann, wird in drei der Leitfäden berücksichtigt („Deutsch in der Oberstufe“, „Facetten“, „EinFach Deutsch“). Die Zurückhaltung lässt sich als Rücksicht auf zwei Gefahren deuten: Zum einen kann der distanzierte, den Text objektivierende Blick das Erstverstehen und die Entwicklung einer daran anknüpfenden These behindern. Zum anderen führen Analyseoperationen, die formale und phonetische Aspekte betreffen, nicht zu einem inhaltlichen Verständnis, weil diese Elemente und Eigenschaften keine Träger konventioneller Bedeutung sind. In Bezug auf diese Aspekte lässt sich die skeptische Frage, ob der „Bausteinkasten“ der Textanalyse „so gepackt ist, dass die Lerner selbstständig zu interessanten und auch zentralen Aspekten der Texte gelangen können“ (Köster 2004: 169), in den meisten Fällen verneinen.

Das Lehrbuch „Sichtweisen“, das entsprechend rät, „sich zunächst so weit wie möglich von [...] dem Beschreibungsinstrumentarium zu lösen (Sichtweisen 2003: 156), empfiehlt jedoch zugleich, „den Titel, das zentrale Bild, eine auffällige Metapher etc. als Auslöser von Assoziationen zu nehmen“ (ebd.). Wollte man die Reihe „et cetera“ fortsetzen, so böten sich weitere bedeutungstragende Elemente und rhetorische Sinnfiguren ebenso an wie die Struktur semantischer Ähnlichkeiten und Oppositionen. Tendenziell unterscheidet „Sichtweisen“ also Gegenstandskategorien, deren fokussierte Wahrnehmung ein gewissermaßen ‚hypothesenfreundliches‘ Erstverstehen begünstigt, von weniger geeigneten Kategorien wie klangliche und metrische Phänomene, deren Fokussierung nicht empfohlen und deshalb auch nicht erwähnt wird. Um sich von den kategorial geeigneten Textelementen bzw. -eigenschaften gezielt zu Assoziationen anregen zu lassen, muss man sie allerdings auch erkennen, also isolieren und der jeweiligen Kategorie zuordnen. Dieses Handeln aber entspricht genau der Definition von „Analyse“. Das heißt: Der Leitfaden, der am entschiedensten die Verwendung analytischer Kategorien zu Beginn der Thesenbildung ablehnt, nennt gleichwohl bestimmte analytische Kategorien und empfiehlt dezidiert, sich von den so erfassten Elementen zu Assoziationen anregen zu lassen. Konsequenterweise müsste der Leitfaden beschreiben, wie sich die auffälligen bedeutungstragenden Elemente eines Textes analytisch isolieren und fokussieren lassen, damit sie gezielt mit subjektiven Assoziationen und Konnotationen verbunden werden können. Und er könnte jene anderen Analyseaspekte explizit zurückstellen, die ein ‚hypothesenfreundliches‘ Erstverstehen nicht begünstigen, sondern (möglicherweise) erst bei nachfolgenden Operationen nützlich werden können.

Auch die Zusammenfassung oder Inhaltsangabe eines Textes ist eine analytische Aufgabe, denn das in einem Text Dargestellte soll nicht unverbunden aufgezählt, sondern als miteinander zusammenhängend bestimmt werden. Es geht in dem hier untersuchten Bereich der Gedicht-

interpretation um den narrativen Zusammenhang eines Erzählgedichts, den Gedankenzusammenhang eines reflektierenden Gedichts oder den Bildzusammenhang eines beschreibenden Gedichts. In zwei der Leitfäden soll, wie erwähnt, die Inhaltsangabe bzw. Zusammenfassung zwischen der Artikulation erster Eindrücke und der ersten Thesenbildung erfolgen. Dabei wird nicht beschrieben, ob und wie aus der Zusammenfassung die These entwickelt werden könnte. Wenn eine Zusammenfassung die Funktion hat, über das Dargestellte möglichst angemessen und eindeutig zu informieren, kann aus ihr nicht einfach eine These hervorgehen, die etwas Unklares oder Kontroverses markieren soll, das durch die Interpretation verständlich zu machen ist. Genau hierfür könnte die Zusammenfassung – in einem verbesserten Leitfaden – zwei unterschiedliche operationalisierbare Funktionen haben: Sie könnte entweder denjenigen Kernbestand des im Text Dargestellten bestimmen, der sich eindeutig und unstrittig auf eine bestimmte Weise wiedergeben lässt, um kontrastiv dasjenige bestimmbar zu machen, das nicht eindeutig wiedergegeben werden kann, sondern interpretiert werden muss. Oder die Zusammenfassung könnte dasjenige hervorheben, was am Textzusammenhang uneindeutig und interpretationsbedürftig ist, also etwa jede unklare Motiviertheit in der Handlungs-, Gedanken- oder Bildentwicklung. Die Inhaltsangabe dürfte das Wiedergegebene mithin nicht als eindeutig erkennbar und verständlich, sondern als problemhaltig und klärungsbedürftig darstellen. Zu dem benannten Klärungsbedarf können dann (konträre) Thesen formuliert werden.

In sechs der untersuchten Leitfäden wird die Thesenbildung mit einer Bestimmung des Themas kombiniert. Während die Zusammenfassung die Makrostrukturbildung innerhalb der globalen Kohärenzbildung betrifft, geht es beim Thema um eine hierarchiehohe Makroproposition, eben um einen thematischen Satz, der sämtliche Inhalte des Textes einem allgemeinen Konzept oder mehreren miteinander verbundenen Konzepten zuordnet. Auch hier zielen die Schüler*innen normalerweise auf eine Aussage, die möglichst unstrittig ist, versuchen also – um Fehler zu vermeiden – ein möglichst offensichtlich gegebenes Thema zu formulieren, nicht aber eines, das dem Text erst auf den zweiten, interpretierenden Blick gemäß ist. Deshalb ist es für die Entwicklung einer Interpretation hinderlich, die Thesenbildung im selben Atemzug wie die Themenbestimmung zu nennen. Für eine mögliche Verbesserung der Leitfäden gilt Ähnliches wie zuvor: Entweder kann die Funktion der Themenbestimmung darin bestehen, unterschiedliche Möglichkeiten zu formulieren, die dann im Rahmen einer Interpretation geprüft werden, oder aber darin, ein möglichst allgemeines Konzept als Thema zu benennen, damit in einer zweiten Operation bestimmt werden kann, welche besonderen Aussagen dem Text im Rahmen dieses Themas zugeschrieben werden können, worin seine rhematische Pointe und besondere Sinn-aussage besteht.

7 | Fazit

Die kleine Untersuchung zeigt, dass die möglichen Operationen, die zu einer Thesenbildung beitragen können, sehr oft vage und implizit bleiben oder keine Berücksichtigung finden, so als würde sich eine These von selbst einstellen. Allerdings geben sieben der Leitfäden Formulierungsbeispiele für Interpretationsthesen, sodass exemplarisch verdeutlicht wird, wie das Resultat der Thesenbildung beschaffen sein kann, wenn schon der Prozess unklar bleibt. Insbesondere die Kontroversität der These, die für die argumentative Begründung einer Interpretation unerlässlich ist, spielt kaum eine Rolle. Bei der Vorbereitung auf die schriftliche Interpretation

muss der Text aber in mindestens einer Hinsicht als problemhaltig erkannt und dargestellt werden, damit die Interpretationsthese ein kontroverses Moment betreffen kann. Nur auf diese Weise kann die Interpretation als eine Argumentation funktionieren, die mit „Rechtfertigungsprozeduren“ ihre These(n) zu stützen versucht. Besonders auffällig ist in diesem Zusammenhang, dass inhaltliches Wissen, welches hypothetisch auf einen Text bezogen werden könnte, in den Leitfäden eine extrem geringe Rolle spielt. Dies betrifft Wissen über gesellschaftliche, politische, kulturelle, philosophische, religiöse, biographische oder autorpsychologische Entstehungskontexte genauso wie literaturwissenschafts-propädeutisches Wissen über Epochen, Gattungen und Interpretationstheorien. Solches Welt- und Fachwissen hat in den Leitfäden nur in wenigen Fällen eine Funktion für die *Thesenbildung*.

Die meisten Leitfäden sind zwar ausdrücklich darauf ausgerichtet, dass die Interpretation einschließlich einer Thesenbildung auf unterschiedliche Texte angewendet und daran geübt werden soll, doch enthalten sie nur in Ausnahmefällen explizite oder zumindest implizite Hinweise darauf, ob die Anwendung iterativ auf immer dieselbe Weise oder transformierend mit gegenstandsspezifischen Abwandlungen erfolgen kann oder muss und ob diesbezüglich bestimmte Komponenten und Modi der Thesenbildung verbindlich oder optional sind. Diese geringe Aussagekraft und Verbindlichkeit hinsichtlich der Anwendungsfunktion dürfte mit den aufgezeigten Problemen im Bereich der kognitiven und der kommunikativen Funktion zusammenhängen, die besonders deutlich hervortreten, wenn man sie – wie hier versucht – immer auch unter der Perspektive ihres Nutzens für Prozesse des Übens betrachtet: Wenn essenzielle Operationen der Thesenbildung schwach konturiert sind, lässt sich auch nicht genau angeben, auf welche Weise sie in variablen Situationen mit dem Effekt einer Ausbildung von Anwendungsgewohnheiten ausgeführt und miteinander verbunden werden können. Dies gilt umso mehr, als in Situationen des Übens stets damit zu rechnen ist, dass unbekannte Texte aufgrund ihrer unerwarteten Beschaffenheit die Anwendung bislang erworbener Routinen zum Scheitern bringen: „entzieht sich“ der Gegenstand im ersten Zugriff „der Beherrschung oder Bearbeitung“, so entsteht das „Problem des Umübens“ (Brinkmann 2011: 145f.). Auf dieses Problem könnte ein gutes Lehrwerk vorbereiten, das zunächst die zu übenden Operationen angemessen modelliert und damit eine Grundlage für gegenstandsspezifische Abweichungen schafft.

Literatur

Untersuchte Literatur

- Bekes, P. (2012). (Ed.). *Deutsch: Kompetenzen – Themen – Training. Arbeitsbuch für die Qualifikationsphase. Schülerband*. Schroedel.
- Bialkowski, B. (2001). (Ed.). *Facetten. Lese- und Arbeitsbuch für die Oberstufe*. Klett.
- Diekhans, J., & Fuchs, M. (2013a). (Eds.). *P.A.U.L. D. Oberstufe. Schülerband*. Schöningh.
- Diekhans, J., & Fuchs, M. (2013b). (Eds.). *P.A.U.L. D. Oberstufe. Arbeitsheft*. Schöningh.
- Kempfen, W., & Mutschler, F. (2016). (Eds.). *Deutsch.kompetent. Qualifikationsphase/Kurstufe. Schülerband*. Klett.
- Kohrs, P. (2007). (Ed.). *Deutsch in der Oberstufe. Ein Arbeits- und Methodenbuch*. Schöningh.
- Mayer, D. (2003). (Ed.). *Sichtweisen. Methoden*. Bayerischer Schulbuchverlag.
- Schurf, B. (2009). (Ed.). *Texte, Themen und Strukturen. Deutschbuch für die Oberstufe*. Cornelsen.

- Schurf, B., & Wegener, A. (2009). (Eds.). *Trainingsprogramm Deutsch Oberstufe, Heft 2. Literarische Texte und Medien: Von der Analyse zur Interpretation*. Cornelsen.
- Friedl, G. (2009). *Liebeslyrik*. EinFach Deutsch Unterrichtsmodell. Schöningh.
- Hofmann, F.L. (2016). *Gedichte analysieren und interpretieren*. Stark.
- Matzkowski, B. (2007). *Wie interpretiere ich Lyrik? Basiswissen* (4th ed.). Bange.

Sonstige Literatur

- Biere, B. U. (1989). *Verständlich-Machen. Hermeneutische Tradition – historische Praxis – sprachtheoretische Begründung*. Niemeyer.
- Brinkmann, M. (2011). Üben. In J. Kade, W. Helsper, C. Lüders, B. Egloff, F.-O. Radtke, & W. Thole (Eds.), *Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen*. (pp. 140–146). Kohlhammer.
- Fritzsche, J. (1994). *Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. Bd. 3. Umgang mit Literatur*. Klett.
- Glinz, H. (1978). *Textanalyse und Verstehenstheorie. Bd. II. Mit Texten erstrebte Erträge*. Athenaion.
- Grzesik, J. (2005). *Texte verstehen lernen*. Waxmann.
- Hermerén, G. (2008): Interpretation. Typen und Kriterien. In T. Kindt, & T. Köppe (Eds.), *Moderne Interpretationstheorien*. (pp. 248–276). Vandenhoeck und Rupprecht.
- Kellermann, R. (2017). *Gedichte analysieren und interpretieren*. Reclam.
- Kintsch, W. (1994). Kognitionspsychologische Modelle des Textverstehens: Literarische Texte. In K. Reusser, & M. Reusser-Weyeneth (Eds.), *Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe*. (pp. 39–53). Huber.
- Köster, J. (2004). Konzeptuelle Aufgaben – Jenseits von Orientierungslosigkeit und Gängelei. In J. Köster, W. Lütgert, & J. Creutzburg (Eds.), *Aufgabenkultur und Lesekompetenz. Deutschdidaktische Positionen*. (pp. 165–184). Lang.
- Kultusministerkonferenz. (2002). *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Deutsch*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i. d. F. vom 24.05.2002. https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/Beschluesse_Veroeffentlichungen/allg_Schulwesen/epa_deutsch.pdf
- Kultusministerkonferenz. (2012). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012. https://www.kmk.org/fileadmin/Daten/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf
- Künsting, J., & Lipowsky, F. (2014). Üben. In W. Einsiedler (Ed.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. (pp. 409–413). Klinkhardt; UTB.
- Kurz, G. (2018). *Hermeneutische Künste. Die Praxis der Interpretation*. Metzler.
- Matz, D. (2020). *Interpretationskonzepte bei Deutschlehrkräften und ihren Schüler*innen*. Universitätsverlag Bamberg.
- Rödel, M. (2018). *Interpretationsaufsätze schreiben. Ein Handbuch* (2nd ed.). Schneider Hohengehren.
- Steinmetz, M. (2013). *Der überforderte Abiturient im Fach Deutsch. Eine qualitativ-empirische Studie zur Realisierbarkeit von Bildungsstandards*. Springer Verlag Hohengehren.
- van Dijk, T.A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. Academic Press.

- Zabka, T. (2005). *Pragmatik der Literaturinterpretation. Theoretische Grundlagen – kritische Analysen*. Niemeyer.
- Zabka, T. (2013). Die Analyse semantischer Ähnlichkeiten und Oppositionen und ihre Funktion für das literarische Verstehen. In J. Gahn, & C. Rieckmann (Eds.), *Poesie verstehen – Literatur unterrichten*. (pp. 51–66). Schneider Hohengehren.
- Zabka, T. (2015). Was sind Methoden der Literaturinterpretation im Unterricht und wie kann man sie untersuchen? In H. Jonas, & M. Kreisel (Eds.), *Fachdidaktik Deutsch – Rückblicke und Ausblicke*. (pp. 215–236). Lang.
- Zabka T. (2021). Aspekte von Interpretationskompetenz und deren Vermittlung im literaturwissenschaftlichen Grundstudium und Propädeutikum. *PhiN. Philologie im Netz, Beiheft, 27*, 4–12. <http://web.fu-berlin.de/phin/bi.htm>