



Leseprobe aus Sosna, Interpretieren als metakognitiver
Prozess im Deutschunterricht, ISBN 978-3-7799-6891-7

© 2023 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6891-7](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6891-7)

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	7
Einleitung: Ansatz und Ausgangspunkte der Studie	9
1. Interpretieren in der Praxis: Exemplarische Annäherungen und Problemhinführung	19
1.1 Annäherung I: Ergebnisse einer explorativen Befragung von Schüler*innen, Studierenden, Referendar*innen und Lehrkräften des Faches Deutsch	20
1.2 Annäherung II: Einblicke in Bildungspläne der Länder	31
1.3 Annäherung III: Einblicke in Lehrwerke des Faches Deutsch	37
1.4 Interpretieren in der Praxis: Zusammenfassung der gesammelten Eindrücke und Fazit	45
2. Aspekte des Interpretationsbegriffs und Perspektiven der Theoriediskussion	48
2.1 Definitionen und Komponenten des Interpretierens	48
2.1.1 Hermeneutik und Verstehen	56
2.1.2 Deutung, Bedeutung und Sinn	67
2.1.3 Werkimmanentes Vorgehen	72
2.2 Begriffs- und Konzeptrelationen	78
2.2.1 Relation I: Analyse und Interpretation	79
2.2.2 Relation II: Beliebigkeit und Unbeliebigkeit	83
2.2.3 Relation III: Textorientierung und Leser*innenorientierung	90
2.2.4 Relation IV: Text und Kontext	93
2.2.5 Relation V: Textzugänge und Literaturtheorien	99
2.3 Fazit: Voraussetzungen und Unterscheidungen für Interpretationsprozesse	104
3. Fachdidaktische Perspektiven: Interpretieren im Deutschunterricht	109
3.1 Interpretieren in den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz im Fach Deutsch	109
3.2 Literaturdidaktik, Kompetenzorientierung und Wissen – eine Debatte	124
3.3 Lesekompetenz, literarisches Verstehen und Interpretieren	137

3.4	Kompetenzstufen und Komponenten des Interpretierens literarischer Texte	147
4.	Grundlagen und Dimensionen metakognitiv geleiteter Interpretationskompetenz	156
4.1	Metakognition, Lesen und Interpretieren	157
4.2	Den Text positionieren: Den Textmodus prüfen (Literaturbewusstheit)	168
4.3	Sich zum Text positionieren: Den Lesemodus prüfen (Lesebewusstheit)	181
4.4	Sich im Text positionieren: Den Verstehensmodus prüfen (Interpretationsbewusstheit)	201
4.5	Zusammenfassung: Metakognitiv geleitetes Interpretieren literarischer Texte im Deutschunterricht	216
5.	Praxisimpulse zur Förderung metakognitiv geleiteter Interpretationskompetenz im gymnasialen Deutschunterricht	220
5.1	Vorüberlegungen: Entwicklungspsychologische Voraussetzungen und didaktisches Arrangement	221
5.2	Interpretieren im gymnasialen Deutschunterricht: Didaktisch kommentierte Unterrichtsimpulse	230
5.2.1	Unterstufe	230
5.2.2	Mittelstufe	250
5.2.3	Oberstufe	269
5.3	Rückschau und Übersicht	293
6.	Interpretation als „Geschichte mit Ende“? Widerworte aus bildungstheoretischer Sicht	296
6.1	Literaturunterricht und Bildung	297
6.2	Sozialwissenschaftliche Anknüpfungspunkte	300
6.3	Transformatorische Bildungsprozesse in und durch Literatur	303
6.4	Bildungswert metakognitiv geleiteter Literaturinterpretation	306
6.5	Exemplarik der Literaturinterpretation	308
7.	Epilog: Resümee und Ausblick	311
	Literaturverzeichnis	318
	Anhang	331

Einleitung: Ansatz und Ausgangspunkte der Studie

Das Interpretieren literarischer Texte gehört zu den grundlegenden Kompetenzen, die im Deutschunterricht weiterführender Schularten vermittelt werden. Nicht nur die Bildungspläne der einzelnen Bundesländer, sondern auch die KMK-Standards für den mittleren Schulabschluss und die allgemeine Hochschulreife weisen eine Vielzahl an Standards und Kompetenzen für den Umgang mit literarischen Texten aus. Das Interpretieren literarischer Texte hat seinen festen Platz in den Klassenzimmern und auch in den literaturwissenschaftlichen Studiengängen der Universitäten dieses Landes – so fest, dass man meinen könnte, dieser Platz beruhe auf Konsens und Praktikabilität.

Tatsächlich aber ist Interpretieren umstritten. Der Philosoph und Kommunikationswissenschaftler Siegfried J. Schmidt beispielweise hinterfragt den Status des Interpretierens ganz grundsätzlich: „Wann und warum interpretiert man eigentlich was, und wer (außer dem sozusagen zwangsinteressierten Schulunterricht) ist interessiert an den Ergebnissen interpretatorischer Bemühungen?“¹. Schmidts Stimme ist nur eine von vielen, die auf die Grenzen und die vermeintlich fragwürdige Relevanz des Interpretierens hinweisen. Andere sehen im Interpretieren einen kaum beherrschbaren „anarchische[n] Akt“² (Hans Magnus Enzensberger) oder eine „letztlich nicht erlernbare Kunst“³ (Kämper-van den Boogaart). Ähnlich pessimistisch äußern sich Literaturdidaktiker: „Weder die Literaturwissenschaft noch die -didaktik konnten bislang Regeln für die Interpretation im Sinne von Vorgaben für konkrete Arbeitsschritte entwickeln. Die Interpretationskompetenz kann deshalb kaum durch eine systematische Anleitung, sondern muss vor allem durch ‚learning by doing‘ entwickelt werden.“⁴

Die *Fassbarkeitsprobleme*, die sich bei der theoretischen Konzeptionierung und praktischen Umsetzung des Interpretierens literarischer Texte zeigen und an denen sich Fachwissenschaft wie Fachdidaktik gleichermaßen abarbeiten, schlagen sich auch in der Wahrnehmung jener Zielgruppen nieder, die sich ausbildungs- oder berufsbedingt damit befassen (müssen oder wollen). Befragt man Schüler*innen, Studierende, Referendar*innen und Lehrkräfte, was sie unter Interpretieren verstehen, dann erhält man aufschlussreiche Hinweise auf Vorstellungen, die manche am Interpretationsprozess beteiligte Personen von diesem

1 Schmidt: Interpretation – Eine Geschichte mit Ende, S. 32f.

2 Enzensberger: Bescheidener Vorschlag, S. 432.

3 Kämper-van den Boogaart: Interpretation, S. 271.

4 Leubner/Saupe/Richter: Literaturdidaktik, S. 63.

Vorgang haben: So kann Interpretieren z. B. für Schüler*innen bedeuten, einen Text „auszubuddeln“ und herauszufinden, „was zwischen den Zeilen steht“. Man versuche, „den tieferen Sinn eines Textes“ herauszufinden und zu erkennen, „was der Autor aussagen wollte“. Interpretieren, so meinen einige Studierende, heiße „hinter die Worte eines Textes zu gehen“ und die Aussage des Textes „herauszukitzeln“, diesen zu „zerpflücken“, sei es nur textbetrachtend oder auch die Autorbiografie oder die Entstehungszeit des Textes hinzuziehend. Und einige Lehrkräfte möchten den Text über das geschriebene Wort hinaus „zum Sprechen bringen“ und analysieren, welche „Botschaft“ der Autor mit dem Text vermitteln wolle.⁵

Angesichts dieser Antworten könnte man sich fragen, wo er denn nun ist, der Sinn: *zwischen* den Zeilen, *unter* dem Text, *hinter* dem Text oder verborgen *im* Text, wo er nur darauf wartet, „herausgekitzelt“ zu werden, damit man die „Botschaft“ des Autors oder der Autorin erfassen kann. Zumindest aber lassen solche Antworten darauf schließen, dass das konzeptuelle Verständnis von Interpretieren uneinheitlich und unklar ist, sodass man seiner theoretischen ‚Unfassbarkeit‘ und Unschärfe behelfsweise mit räumlich-bildhaften Umschreibungen Herr zu werden versucht oder gelegentlich einen problematischen Begriff zur Beschreibung von Interpretieren durch einen anderen, nicht minder problematischen ersetzt. Erkennbar ist zudem eine deutliche Tendenz zum Verständnis von Interpretieren als Rekonstruktion einer im Text vermeintlich bereits enthaltenen und teilweise mit dem Begriff der Intention (in der Regel der Autorintention) in Zusammenhang gebrachten Bedeutung, die es zu „erfassen“, zu „erklären“ oder „herauszuarbeiten“ gelte.

In Anbetracht der weiträumigen philosophischen und literaturwissenschaftlichen Theoriediskussionen, einer aufscheinenden literaturdidaktischen Resignation (wie sie einleitend angedeutet wurde) und ernüchternden Praxisbefunden könnte man fragen, warum überhaupt am Interpretationsbegriff und am Interpretieren als Umgangsform mit literarischen Texten festgehalten werden sollte – zumal dieses häufig allein mit Schule und Deutschunterricht verknüpft und in seiner außerschulischen Relevanz kaum wahrgenommen wird. Schriftsteller*innen und Wissenschaftler*innen wie z. B. Hans-Magnus Enzensberger oder Susan Sontag haben in der Vergangenheit für eine Abkehr vom methodisch-systematischen Interpretieren plädiert. Was aber wäre – bei allen Unwägbarkeiten, die das Interpretieren immer begleiten werden – die Alternative? Die Erwartungen daran zu beschränken, wie Michael Steinmetz vorschlägt, und beispielsweise einen Interpretationsaufsatz in den Kernanforderungen auf die Beschreibung von Inhalt und Form eines Textes und dessen literaturhistorische oder gattungstheoretische Kontextualisierung einzugrenzen?⁶ Was dann fehlt, ist eine Antwort auf genau die Frage, die Lesen im Grunde ausmacht: Wie ein*e Leser*in einen Text versteht.

5 Zu Herkunft, Kontext und Reichweite dieser Aussagen s. Kapitel 1 dieser Studie.

6 Steinmetz: Der überforderte Abiturient, S. 304. Steinmetz rechnet eine „Entwicklung von Deutungen“ erst einem „erweiterten Anforderungsbereich“ (ebd.) zu.

Auf diese letztlich auch und gerade für das Lesen literarischer Texte unhintergehbare Frage gibt diese Studie verschiedene Antworten, die grundlegendsten im bildungstheoretisch orientierten Kapitel 6. Aber auch die Literaturdidaktik selbst kommt um eine Auseinandersetzung mit dem Interpretationsbegriff nicht herum, solange sie für sich beansprucht, eine „Theorie des Lehrens und Lernens von Literatur in schulischen Lernkontexten“⁷ zu sein, deren „Gegenstand [...] Vermittlungsprozesse von Literatur und literaturnahen Texten als sprachästhetische Kunst“⁸ sind. Denn Interpretieren leistet – neben vielem anderen, wie sich zeigen wird – genau dies: Literatur als sprachästhetische Kunst erfahrbar und zugänglich zu machen. Das ‚Projekt Interpretieren‘ weiterzuverfolgen lohnt daher aus guten Gründen, die in den folgenden Kapiteln inhaltlich entfaltet und an dieser Stelle verkürzt zusammengefasst werden sollen:

- *kommunikative und handlungstheoretische Gründe*: Menschliche Kommunikation ist ohne Bedeutungszuweisungen nicht möglich, solange Menschen mithilfe zeichenhafter Systeme kommunizieren. Prozesse der Bedeutungszuweisung transparent zu machen und für deren Voraussetzungen, Eigenschaften und Ergebnisse zu sensibilisieren, trägt zu Sprach- und Kommunikationskompetenz bei. Denn „Menschen handeln aufgrund von Bedeutungen“⁹.
- *literatur- und kulturwissenschaftliche Gründe*: Literarische Texte unterliegen als ästhetisch gestaltete Produkte eigenen Regeln und Bedingungen des Verstehens und der Bedeutungszuweisung. Interpretieren ist eine Möglichkeit, mit diesen literaturspezifischen Bedingungen des Verstehens umzugehen. Literarische Texte eignen sich in diesem Zusammenhang „als Muster des Verstehens überhaupt“¹⁰.
- *literaturdidaktische Gründe*: Teilhandlungen des Interpretierens bilden Kernkomponenten literarischen Lernens (vgl. Kapitel 3). Solange literarisches Lernen einen Gegenstands- und Kompetenzbereich des Deutschunterrichts bildet und Kompetenzen in diesem Bereich erworben werden sollen, ist eine Auseinandersetzung mit dem Interpretieren literarischer Texte notwendig.
- *bildungstheoretische Gründe*: Interpretieren literarischer Texte ist mit verschiedenen grundlegenden Operationen verbunden, die mit teilweise als schwierig erlebten Problemlösungsprozessen einerseits und möglichen Revisionen des Welt- und Selbstverhältnisses von Interpretierenden über die Entwicklung neuer Bewältigungsstrategien andererseits verbunden sind. Das Interpretieren literarischer Texte bietet damit zahlreiche Anlässe für Bildungsprozesse.

7 Beckmann: Literaturdidaktik, S. 462.

8 Ebd.

9 Kron/Jürgens/Standop: Grundwissen Pädagogik, S. 196.

10 Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Deutsch (EPA). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i. d. F. vom 24.05.2002, S. 5 f.

Die in dieser Studie entwickelte Herangehensweise an das Interpretieren literarischer Texte ist eine *systematische und metakognitiv geleitete*. Sie sieht sich damit als *Grundlagenbeitrag* zur „methodischen Konzeption und Reflexion [...] literarische[r] Lernprozesse“¹¹, in diesem Fall des Prozesses des Interpretierens literarischer Texte.¹² Ziel ist es, die *Transparenz, Operationalisierung und Metakognition von Interpretationsprozessen zu erhöhen*. Der Zugang, der hierfür gewählt wurde, ist ein primär *literaturdidaktisch theoriebildender*.¹³ Forschungsanliegen und Ausrichtung sind daher klar literaturdidaktisch orientiert und nicht literaturwissenschaftlich oder philosophisch-hermeneutisch, auch wenn einzelne Aspekte der philosophischen Hermeneutik gestreift werden. Von ihrer Intention her widmen sich die hier angestellten Überlegungen konzeptionell ordnend jenen Unsicherheiten und Unklarheiten, die sich in der einleitend erwähnten explorativen Befragung von Interpretierenden abgezeichnet haben und die auch bei einem Blick auf Bildungspläne und Lehrwerke zutage treten. Die Studie geht davon aus, dass diese Unsicherheiten auf verschiedene Faktoren zurückgehen: Zum einen bleibt Interpretieren als Konzept intransparent für die Beteiligten, wenn dieses nicht – zumindest soweit möglich – explizit vermittelt wird. Zum anderen bleiben diese Unsicherheiten Ergebnis eben jenes impliziten ‚learning by doing‘, wenn nicht – zumindest soweit möglich – Operationalisierungen eingesetzt werden und das eigene Tun (und Erleben)¹⁴ beim Interpretieren bewusst gemacht und reflektiert wird. Und schließlich bleibt Interpretieren umstritten, wenn sich dieses nicht nachhaltig legitimiert, z. B. durch seinen Bildungswert, seine gesellschaftliche Relevanz und seine Aktualität.

Bereits die oben genannten Gründe für ein Festhalten am ‚Projekt Interpretieren‘ lassen erkennen, dass Anliegen und Vorgehensweise dieser Arbeit mehrdimensional sind und sich von einer breiten Grundannahme ausgehend auf literaturdidaktische Zusammenhänge und literarisches Lernen hin verdichten. Diese Grundannahme lässt sich dahingehend formulieren, dass *Literaturunterricht eine „kulturelle Praxis“¹⁵ darstellt*, zu deren zentralen Teilhandlungen das Interpretieren gehört, das selbst wiederum eine kulturelle Praxis auch außerhalb des Literaturunterrichts und des Lesens literarischer Texte ist. Indem Schüler*innen also zunächst verstehen, was Interpretieren überhaupt ist (nämlich Bedeutungszuweisung)¹⁶, machen sie sich ganz grundsätzlich einen Modus des

11 Beckmann: Literaturdidaktik, S. 462.

12 Diese Charakteristik impliziert auch, dass in der vorliegenden Studie keine gesonderten Schwerpunktsetzungen auf die Förderung speziell schriftlicher oder speziell mündlicher Interpretationskompetenz und deren jeweilige Produkte vorgenommen werden.

13 Das Ergebnis bedürfte daher in einem weiteren Schritt der empirischen Überprüfung.

14 Zur Bedeutung des Erlebens beim Interpretieren literarischer Texte s. z. B. Spinner: Interpretation (literarischer Texte), S. 194.

15 Maiwald: (Re-)Kanonisierungstendenzen im Zuge der Kompetenzorientierung, S. 283.

16 Vgl. Kapitel 2 und 3.

menschlichen Selbst- und Weltverhältnisses bewusst und reflektieren diesen. Zu dieser grundsätzlichen Reflexion gehört auch die Erkenntnis, dass eben nicht nur literarische Texte interpretiert werden, sondern zum Beispiel auch Äußerungen anderer Menschen in der Alltagskommunikation, Bilder, Filme oder Geräusche. Literarische Texte eignen sich in diesem Zusammenhang als „Muster des Verstehens überhaupt“¹⁷, als eine Art Erprobungsraum für den Umgang mit dem Verstehen von Äußerungen, ein „Laboratorium“, wie es Paul Ricoeur einst in „Zeit und Erzählung“ für die Literatur als Verhandlungsort ethischer Fragestellungen formuliert hat.¹⁸

Diesen *bedeutungskritischen Umgang mit Zeichensystemen* zu erlernen und anwenden zu können impliziert auch, dass der Ansatz dieser Studie nicht gegenstandsorientiert, sondern kompetenzorientiert akzentuiert ist. Nicht das – diskutabile und, wenn überhaupt, längst einem erweiterten Textbegriff unterzuordnende – Konstrukt eines Kanons von ‚Höhenkammliteratur‘, die es zu interpretieren gälte, wird hier entwickelt, sondern modelliert werden Wissensbestände, Kompetenzen und Metakognitionen, die Interpretierende flexibilisieren: Indem Leser*innen verstehen, was Bedeutungszuweisung ist und wie sie funktioniert, können sie diese potenziell auch auf Texte anderer medialer Form und deren jeweilige Textsortenspezifika anwenden. Wenn also in den folgenden Kapiteln literarische Texte (im Praxisteil vereinzelt auch piktorale Texte) im Vordergrund stehen, so bedeutet dies eine Konzentration auf einen Teilbereich von Texten und deren Spezifika; die Übertragung und Anwendung des hier entwickelten Konzepts z. B. auf audiovisuelle, symmediale oder theatrale Texte bedürfte weiterer Studien. Ohne die kulturelle und anthropologische Bedeutung bestimmter literarischer Texte schmälern oder gar in Abrede stellen zu wollen, sind letztlich mit Maiwald nicht die Texte entscheidend, „sondern das, was man mit ihnen und aus ihnen macht“¹⁹. Gerade in didaktischen Zusammenhängen ist es daher wichtig, nicht primär danach zu fragen, was Leser*innen „für die Literatur tun sollen, sondern danach, was die Literatur für sie tun kann“²⁰. Ein grundlegendes Ziel des Literaturunterrichts, wie ihn diese Arbeit versteht, ist damit auch, dass „der schulische Umgang mit Literatur ein stärker (selbst-)reflexives Moment“²¹ erhält. Der Erwerb metakognitiv geleiteter Interpretationskompetenz ist ein wichtiger Teil davon.

Das vorliegende Konzept schlägt für die Steigerung von Transparenz, Operationalisierung und Bewusstmachung von Interpretationsprozessen den Einsatz

17 Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Deutsch (EPA). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i. d. F. vom 24.05.2002, S. 5 f.

18 Vgl. Ricoeur: Zeit und Erzählung. Band 1, S. 97.

19 Maiwald: (Re-)Kanonisierungstendenzen im Zuge der Kompetenzorientierung, S. 293.

20 Ebd., S. 297.

21 Ebd., S. 295.

metakognitiver Strategien vor, die es Interpretierenden ermöglichen, Interpretieren mithilfe metakognitiver Begleitprozesse als fassbar und regulierbar zu erleben. Transparenz entsteht, so ein Grundgedanke dieser Konzeption, damit weniger durch ein ‚learning by doing‘ als durch ein ‚learning from doing‘. Eine metakognitive Begleitung des Interpretationsprozesses, mit deren Hilfe sich Interpretierende als Ausführende einer Interpretationshandlung im Rahmen des Interpretationsprozesses zum interpretierten Gegenstand positionieren und sich dadurch zu ihrem eigenen Vorgehen verhalten, ermöglicht einen höheren Grad an Bewusstheit gegenüber den zu treffenden Interpretationsentscheidungen. „Interpretieren lernen“ wird so über die Integration metakognitiver Komponenten zugleich zum „Interpretieren begreifen“.

Ausgangspunkt (*Kapitel 1*) sind Eindrücke, die von verschiedenen ausbildungs- oder berufsbedingt am Interpretieren beteiligten Personengruppen (Schüler*innen, Studierende, Referendar*innen, Lehrkräfte) eingeholt wurden. Die Befragten sollten ihr eigenes Grundverständnis von Interpretieren kompakt zusammenfassen, auf bisherige Begegnungen mit dem Interpretieren zurückblicken und ihre Vorgehensweise beim Interpretieren einschätzen. Die nicht repräsentative Stichprobe, die lediglich einem Problemaufriss dient, fördert zutage, dass die eingangs genannten theoretischen, konzeptionellen und praktischen Unsicherheiten und Unklarheiten beim Interpretieren literarischer Texte Realität sind, zumindest bei diesen Befragten. Ergänzt werden sie durch Eindrücke aus Bildungsplänen, Kerncurricula und Lehrwerken, die zusammen mit der Befragung eine Annäherung und Problemhinführung an das Phänomen ‚Interpretieren‘ in der Praxis ermöglichen.

Kapitel 2 dieser Arbeit nähert sich dem komplexen Feld der theoretischen Diskussion um das Interpretieren. Der Schwerpunkt liegt dabei auf grundlegenden Aspekten, die für die Entwicklung einer literaturdidaktischen Systematik relevant sind. Die Aspekte entstammen folglich vorrangig literaturwissenschaftlichen oder psychologischen Wissenschaftsdisziplinen, da ein zentrales Anliegen dieser Studie eine didaktisch vermittelbare Steigerung der Transparenz von Interpretationsprozessen ist. Philosophische Positionen zielen zumeist auf das Verstehen des Verstehens, nicht auf eine Didaktisierbarkeit des Interpretierens, sodass daraus lediglich ausgewählte Teilaspekte, die für das Anliegen dieser Studie relevant sind, aufgenommen werden. Als Ausgangspunkt dient ein kritischer Abgleich von Definitionen des Interpretierens, die unterschiedlichen Lexika und didaktischen Handreichungen entstammen. Dabei zeigt sich, dass die begriffliche Handhabung von Interpretieren uneinheitlich und teilweise sogar widersprüchlich ist. Um eine klare Handhabung des Interpretationsbegriffs zu befördern, werden in der Folge zentrale Komponenten, Begriffe und Konzeptrelationen des Interpretierens herausgearbeitet, so zum Beispiel grundlegende Unterscheidungen von Hermeneutik und Verstehen oder von Deutung, Bedeutung und Sinn.

Diese stecken das Feld ab, in dem für die Entwicklung der Systematik dieser Studie wichtige Aspekte zu verorten sind, so zum Beispiel die Unterscheidung von Analyse und Interpretation. Aus dem theoretischen Kapitel leiten sich verschiedene Elemente und Voraussetzungen ab, die für die weiteren Überlegungen zentral sind: Zu diesen gehören, dass es sich bei Interpretationshandlungen um *Bedeutungskonstruktionen* im Sinne von Bedeutungszuweisungen handelt; dass auch angesichts der Unabschließbarkeit von Interpretationsprozessen *kohärente* Bedeutungszuweisungen und Bedeutungszuweisungssysteme hergestellt werden können, die zu einem bestimmten Zeitpunkt getroffene Interpretationsentscheidungen abbilden; dass Interpretationsprozesse im Deutschunterricht *explizit* und *explikativ* sowie *reflektiert* ablaufen sollten; dass *konzeptuelles Wissen* über Texte und Literatur als ästhetisch gestaltete Produkte vorhanden sein muss, um sachgerechte Interpretationshandlungen auszuführen.

Kapitel 3 fokussiert die literaturdidaktische Diskussion um das Interpretieren literarischer Texte. Ausgangspunkt dieses Kapitels ist eine Analyse der bislang gültigen Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz im Fach Deutsch für den mittleren Schulabschluss (2003) und die Allgemeine Hochschulreife (2012), die zum Zeitpunkt der Abfassung dieser Studie die bundesweite Grundlage für Bildungsstandards im Fach Deutsch darstellen. An diesen zeigt sich, dass sich die theoretische und begriffliche Problematik, die in Kapitel 2 aufgewiesen wurde, unmittelbar in Kompetenzformulierungen widerspiegelt. Dass diese an sich ein nicht unproblematisches Terrain für die Operationalisierung von Interpretationshandlungen darstellen, wird durch eine *Problematisierung des Kompetenzbegriffs für den Bereich der Literaturdidaktik* gezeigt. In diesem Zusammenhang wird die zentrale Bedeutung eines zielgerichteten Erwerbs, sachgerechten Einsatzes und reflektierten Umgangs mit *Wissensbeständen* für eine Systematik des Interpretierens literarischer Texte akzentuiert. Wissen und Kompetenzen werden schließlich in einen Bezug gesetzt mit bereits bestehenden Modellen von Lesekompetenz (nach PISA, DESI u. a.), literarischem Verstehen (nach Spinner, Abraham, Kammler u. a.) und Interpretieren (nach Zabka). Entwickelt wird darauf aufbauend ein *Mehrkomponentenmodell des Interpretierens literarischer Texte*, das basale Lesekompetenz sowie Kernkomponenten, Bezugskomponenten und metakognitive Komponenten des Interpretierens literarischer Texte systematisch miteinander verknüpft. In einem weiteren Schritt werden daraus *Kompetenzstufen von Interpretationskompetenz* abgeleitet und modelliert.

In *Kapitel 4* werden die im vorangegangenen Kapitel gesetzten Eckpunkte theoretisch begründet und inhaltlich gefüllt. Entwickelt wird hier die *metakognitive Fundierung* verschiedener Positionierungen, die Interpretierende bei der Ausführung von Interpretationshandlungen einnehmen können, um sich im Interpretationsprozess zu verorten und diesen zu steuern. Dazu werden zunächst Metakognition und Selbstregulierung (nach Flavell, Hasselhorn u. a.) als Konzepte erläutert, um anschließend aufzuzeigen, warum und inwiefern der Einsatz

metakognitiver Strategien beim Interpretieren literarischer Texte einen Zugewinn bedeutet. Verknüpft wird dies in einem weiteren Schritt mit *drei Komponenten*, die für das Lesen, Verstehen und Interpretieren literarischer Texte von grundlegender Bedeutung sind:

1. *das Prüfen des vorliegenden Textmodus*, also ob und – wenn ja – dass ein literarischer Text gelesen wird und die daraus resultierende Bewusstheit über Merkmale literarischer Texte (Literaturbewusstheit),
2. *das Prüfen der Art und Weise, wie ein literarischer Text gelesen wird*, also die beim Rezipieren des Textes eingenommene Lesehaltung Rezipierender (Lesebewusstheit) und
3. *das Prüfen des Verstehensmodus des Interpretierenden*, also die Bewusstheit dass und wie Prozesse der Bedeutungszuweisung erfolgen (Interpretationsbewusstheit).

Diese drei Komponenten berühren zahlreiche für das Interpretieren literarischer Texte wichtige Aspekte, so zum Beispiel Fiktionalität, motivationale und emotionale Dimensionen des Lesens, unterschiedliche Lesemodi und Lesehaltungen, Resonanzen zwischen Text und Leser*in oder literarisches Argumentieren. Diese Aspekte werden den einzelnen Positionierungen zugeordnet und mit entsprechenden Wissensbeständen, Kompetenzen und Metakognitionen verknüpft. Das Ziel ist die *Entwicklung eines metakognitiven Modells des Lesens literarischer Texte*.

Kapitel 5 veranschaulicht exemplarisch *Möglichkeiten der didaktischen Umsetzung von Teilen des Konzepts* im Deutschunterricht der Sekundarstufen I und II. Nach einem Blick auf die entwicklungspsychologischen Voraussetzungen der Schüler*innen in unterschiedlichen Altersstufen skizzieren didaktisch kommentierte Unterrichtsimpulse und Aufgabensets mögliche didaktische Arrangements metakognitiv geleiteten Interpretierens literarischer Texte. Konzeption, Anspruch und Reichweite der Praxisimpulse sind in Kapitel 5 thematisiert und werden daher an dieser Stelle nicht eigens ausgeführt.

Kapitel 6 schließlich *fundiert das entwickelte Konzept bildungstheoretisch*. Insbesondere im Zusammenhang mit neueren bildungstheoretischen Ansätzen wie der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, die Hans-Christoph Koller im Anschluss an Rainer Kokemohr entworfen hat, zeigen sich die Relevanz und Tragfähigkeit metakognitiv geleiteten Interpretierens literarischer Texte sowohl für schulische wie auch über die Schule hinausgehende biografische Bildungsprozesse. Metakognitiv geleitetes Interpretieren literarischer Texte bietet zahlreiche Anlässe für transformatorische Bildungsprozesse auf verschiedenen Ebenen und in unterschiedlichen Bereichen der Rezeption literarischer Texte. Der bewusste selbstgesteuerte und selbstbeobachtende Umgang mit Realität und Fiktion, mit kognitiven und emotionalen Wirkungen von Texten und deren komplexen Verstehensbedingungen befördert Prozesse, die neue Dispositionen der

Wahrnehmung und Selbstwahrnehmung und im Umgang mit Problemen hervorbringen.

Ein kurzer *Epilog* fasst die Ergebnisse der Studie zusammen, skizziert resümierend den Gedankengang und bietet einen *Ausblick* auf mögliche – auch empirisch ausgerichtete – Anschlussprojekte. Dazu gehören beispielsweise eine systematische Untersuchung von Alltagstheorien über Interpretieren oder Perspektiven auf einen erweiterten Textbegriff.

Der Aufbau der Studie lässt sich damit zu einer *methodischen Schrittfolge* verdichten, die von *explorativen Beobachtungen im Umgang mit dem Interpretieren in der Praxis* (Kapitel 1) über die *Sichtung zentraler theoretischer Eckpfeiler des Interpretierens und der Entwicklung eines begrifflich-theoretischen Substrats* (Kapitel 2) über die *Verknüpfung mit literaturdidaktischen Fragestellungen* (Kapitel 3) zur *Entwicklung eines Konzepts metakognitiv geleiteten Interpretierens literarischer Texte* voranschreitet (Kapitel 4). Dieses führt wiederum zur *Praxis des Literaturunterrichts* (Kapitel 5). Abschließend wird das hier entwickelte Konzept in einen *übergeordneten bildungstheoretischen Zusammenhang* gestellt (Kapitel 6). Dass sich Teile dieser Schrittfolge auf den gymnasialen Deutschunterricht beziehen (insbesondere Kapitel 1 und 5), legt keine Begrenzung des Konzepts auf diese Schulart nahe, sondern geht hauptsächlich auf praktische und organisatorische Rahmenbedingungen bei der Erarbeitung der Studie zurück. Mit entsprechenden schulartspezifischen Anpassungen ist das Konzept auch auf den Deutschunterricht anderer Schularten übertragbar.

Die *zentralen Bezugskonzepte*, die Eingang in die Studie finden, entstammen unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen. Eine wichtige Grundlage für die definitorische Konturierung des Interpretierens und die Operationalisierung von Teilhandlungen beispielsweise stellen neben verschiedenen literaturwissenschaftlichen Überlegungen die literaturdidaktischen Vorarbeiten Anja Saupes und Martin Leubners sowie die „Pragmatik der Literaturinterpretation“ von Thomas Zabka dar. Bausteine des in dieser Studie entwickelten Konzepts von Lesebewusstheit gehen auf Ergebnisse der Leseforschung wie z. B. die von Werner Graf untersuchten Modi literarischer Rezeptionskompetenz zurück. Metakognition ist ein genuiner Forschungsbereich der Allgemeinen Psychologie, Entwicklungspsychologie und Pädagogischen Psychologie, sodass dessen theoretische Konturierung u. a. unter Rückgriff auf Arbeiten von John Flavell und Markus Hasselhorn erfolgt. Bildungstheoretisch fundiert wird das hier vorgelegte Konzept metakognitiv geleiteten Interpretierens literarischer Texte schließlich mithilfe der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse des Erziehungswissenschaftlers Hans-Christoph Koller (im Anschluss an Rainer Kokemohr). Diese konzeptionelle Interdisziplinarität entspricht einem grundlegenden Verständnis von Fachdidaktik als eigenständige wissenschaftliche Disziplin, die sich im konstruktiven Produktivitätsfeld von Fachdidaktiken, Fachwissenschaften und Bezugswissenschaften bewegt.

Abschließend sei eine Anmerkung zum *Zuschnitt dieser Studie* angebracht. Wie alle Studien, die sich dem Interpretieren widmen, kann auch diese nur einen Teilbereich des weiten Themenfeldes beleuchten. Insofern stellt sie nur einen von vielen möglichen Blickwinkeln auf die Thematik dar. Das zentrale Forschungsanliegen dieser Studie ist es, einen *Beitrag zur Theoriebildung im Bereich der Grundlagen der Literaturdidaktik, in diesem Fall für den Bereich des Interpretierens literarischer Texte*, zu leisten. Wenn deutlich wird, dass Interpretationskompetenz expliziter als bisher, geordneter als bisher, aber auch mehrdimensionaler als bisher vermittelt, gefördert und erworben werden kann, dann ist diese Arbeit ihrem fachdidaktischen Forschungsanliegen nachgekommen. Um dies im komplexen Forschungsfeld der Literaturinterpretation und im Rahmen einer Einzelstudie konturieren zu können, sind in verschiedenen Bereichen *Auswahlentscheidungen, Konzentration auf zentrale relevante Aspekte und exemplarisches Vorgehen* erforderlich. Mögliche Anschlussperspektiven, die das in dieser Studie entwickelte Konzept z. B. auf Texte unterschiedlicher medialer Form, spezifische (auch medial unterschiedliche) Interpretationsprodukte oder situative Kontexte übertragen und reflektieren, sind im Schlusskapitel aufgeführt. Auch Überlegungen mit Blick auf andere Schularten, Fragen der Binnendifferenzierung oder spezifische Verfahren wie Handlungs- und Produktionsorientierung wären im Bereich möglicher Anschlussforschung zu nennen. Insofern versteht sich das vorliegende Konzept auch als möglicher Ausgangspunkt für anknüpfende Forschungsfragen und als Anregung zur weiterführenden fachdidaktisch-wissenschaftlichen Diskussion.