

# Interpretationsaufsätze schreiben

Ein Handbuch

Michael Rödel

Handbücher für den Unterricht  
Thema Sprache 3







# Handbücher für den Unterricht. Thema Sprache

Hrsg. von Birgit Mesch, Florian Radvan und Björn Rothstein

---

Band 3

## **Interpretationsaufsätze schreiben**

Ein Handbuch

von

Michael Rödel



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Titelbild: www.istock.com

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

**Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-8340-1831-1 – **2. aktualisierte Auflage**

Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler

Homepage: [www.paedagogik.de](http://www.paedagogik.de)

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert werden.

© Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2018.

Printed in Germany. Druck: Esser, Bretten

# Interpretationsaufsätze schreiben

## Vorwort

Diese Arbeit konzentriert sich auf den Deutschunterricht der Sekundarstufe II. Sie nimmt genau das in den Blick, was in der Schulrealität einen Schwerpunkt bildet: Die Auseinandersetzung mit Literatur im Interpretationsaufsatz, wie er in der Schulpraxis üblich ist. Aufgrund dieser pragmatischen Zielsetzung soll sie sowohl für Schulpraktiker (für die viele Beispiele und ein ausführlicher Anhang enthalten sind) als auch Didaktiker und Germanisten lesbar und im Idealfall gewinnbringend sein. Die meisten – aber nicht alle – Beispiele in dieser Arbeit beziehen sich auf epische Texte. Gleichzeitig wird deutlich, dass das entwickelte Konzept auf Interpretationsaufgaben zu lyrischen und dramatischen Texten anwendbar ist.

Die vorliegende Arbeit wurde als Teil meiner Habilitationsleistung an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg anerkannt. Auch wenn ich die Arbeit allein verantworte, so sind doch sehr viele Menschen und Institutionen daran beteiligt gewesen. Ihnen allen schulde ich Dank dafür, dass sie gelingen konnte:

- meiner Familie
- den am Habilitationsverfahren direkt beteiligten Hochschullehrern Helmut Glück, Stefanie Stricker, Konrad Schröder, Jakob Ossner und Christa Dürscheid; besonders erwähnen möchte ich den während des Verfahrens verstorbenen Thomas Becker
- den Herausgebern dieser Reihe für die Aufnahme und hilfreiche Rückmeldungen, sowie dem Schneider Verlag Hohengehren
- dem Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus, Wissenschaft und Kunst, das über fünf Jahre hinweg eine Teilabordnung aus dem Schuldienst an die Otto-Friedrich-Universität ermöglichte. Ohne dieses Vertrauen hätte diese Publikation das Licht der Welt nicht erblickt
- rund 100 Schülerinnen und Schülern in den von mir unterrichteten Kursen am Regiomontanus-Gymnasium in Haßfurt, die entscheidend zu meinem Erkenntnisgewinn beigetragen haben und mich immer wieder begeistert haben
- den Kolleginnen und Kollegen, mit denen ich die dargelegten Konzepte entwickeln und verfeinern konnte; namentlich allen, die mit mir im Team unterrichtet haben: Simon Sperl, Werner Lorenz, Paul Pogorzalek, Markus Korb, Philipp Enz, Katrin Hiernickel, Katrin Bauer, Aimee Waha, Julia Haggemüller, Christian Pabstmann, Alexandra Weber, Daniel Heil, Daniela Scholz, Manuela Rorarius und Anke Kallhardt
- vielen weiteren Menschen – Freunden, Bekannten, Kollegen, Schülern

Der vorliegende Text bemüht sich um einen geschlechtersensiblen Sprachgebrauch. Wenn aus Gründen der Lesbarkeit mitunter nur das maskuline Genus verwendet wurde, so ist dieser Gebrauch generisch zu verstehen.

München, im März 2016

### **Vorwort zur zweiten Auflage**

Erfreulicherweise hat das vorliegende Handbuch viele Leserinnen und Leser gefunden, sodass es schon im zweiten Jahr nach seiner Erstveröffentlichung eine Neuauflage erfährt.

In vielen persönlichen Gesprächen haben mir Lehrkräfte Erfahrungen in der Anwendung der entwickelten Konzepte rückgemeldet. Für diesen Austausch bin ich sehr dankbar. Es scheint sich in einer breiten Praxis zu zeigen, dass die Vermittlung von Planungsstrategien für die Arbeit in der Sekundarstufe II besonders fruchtbar ist. Das deckt sich in der Tendenz auch mit Ergebnissen der empirischen Schreibforschung, wie sie in Metaanalysen ablesbar sind – bei aller Vorsicht, die gegenüber dieser Methode geboten ist (einen guten Überblick über den aktuellen Stand der empirischen Schreibforschung bietet das von Michael Becker-Mrotzek, Joachim Grabowski & Torsten Steinhoff 2017 herausgegebene Forschungshandbuch).

Für die zweite Auflage dieses Handbuchs wurden einige Fehler korrigiert, einige Ungenauigkeiten präzisiert, einige Informationen und Literaturverweise aktualisiert, manche Tabellen und Graphiken übersichtlicher gestaltet; zum Kapitel 3.6. wurde schließlich ein kurzes Ergebnis addiert.

Die Neuauflage reiht sich ein in zwei für den Schulunterricht sehr positive Tendenzen: Die Schreibdidaktik nimmt sich einerseits verstärkt der Schreibformen an, die im Schulunterricht gefordert werden. Auf der anderen Seite weht ein frischer Wind in den Deutschunterricht, indem dieser seinen tradierten Schreibformen – wie eben zum Beispiel Interpretationstexten – Funktionen zuweisen will, die über das Abprüfen von literaturanalytischen Kompetenzen hinausgehen. In diesem Kontext ist auch dieses Handbuch zu verorten.

München, im Dezember 2017

# Interpretationsaufsätze schreiben

## Inhalt

<b>1. Einleitung: Interpretationsaufsätze schreiben</b>	<b>1</b>
<b>2. Überlegungen zum Charakter von Interpretationsaufsätzen</b>	<b>5</b>
2.1. Interpretation in der Schule, genauer: Der Interpretationsaufsatz	5
Zum Begriffsverständnis von „Interpretation“	7
Konsensfähige Modellierung von Interpretationskompetenz?	9
Kritik an der schulischen Praxis des Interpretationsaufsatzes	11
Ergebnis	13
2.2. Plädoyer für das Textualitätskriterium	14
Wann ist ein sprachliches Gebilde ein Text?	14
Textualität als relevante Kategorie für die Schule?	15
Ergebnis	19
2.3. Eine Zusammenfassung für die Praxis	20
2.4. Exkurs: Bewertungskriterien, insbesondere das der Textlänge	23
<b>3. Konzeption des Interpretationsaufsatzes/Interpretationstexts</b>	<b>29</b>
3.1. Der Interpretationsaufsatz/Interpretationstext als Textsorte	29
Ein Ausflug in die Textsortenforschung	30
Auswege aus dem Dilemma – Lösungsmöglichkeiten	31
Der Interpretationstext im „Mehrebenenmodell“	32
Konzentration auf die Produktperspektive	34
3.2. Anforderungen an einen Interpretationstext aus fachlicher Sicht	36
Was bedeutet es, dass der (Klausur-)Text Teil eines Kommunikationsprozesses ist?	36
Welche Bedeutung hat Kohärenz?	39
Welche Rolle spielt die Selektion der Erkenntnisse für die Textgestaltung?	41
Wie ist mit Sollbruchstellen im Text umzugehen?	43
Wie ist sicherzustellen, dass die Interpretation über die Wiedergabe des Inhalts hinausgeht?	45
Welche Folgen hat es, dass die Interpretation ein argumentatives Verfahren ist?	47
Auf welche Art und Weise ist der Grundlagentext zu erfassen?	50
Resümee: Textsorteneigenschaften des Interpretationstexts	51
3.3. Praxis: Die Interpretationsthese (I-These)	53
Definition: Interpretationsthese	54
Didaktik der I-These: Formulierungsstrategien	56
Didaktik der I-These: Annäherungen und Hilfestellungen	61
Didaktik der I-These: Integration in den Schreibprozess	64
Die Integration der Interpretationsthese in den Text	72
Klassifikation von Interpretationsthese - Bewertungsaspekte	73
Kurze Zusammenfassung: Die Interpretationsthese	76

3.4. Praxis: Gliederungsverfahren	79
Didaktische Einbettung der Gliederungsverfahren	81
Aspektorientierte, lineare und freiere Gliederungsverfahren	84
Fazit als „Kohärenzanker“	90
I-These als textueller Orientierungspunkt für Gliederungen	92
Ergebnisse: Gliederungsverfahren und I-These	95
3.5. Praxis: Zur Frage der Relevanz – Was muss alles in den Text?	97
Das Beispiel der Bildungsstandards: hohe Ansprüche	97
Varianten für die Beantwortung der Frage „Was muss alles in den Text?“	99
Exkurs: (Knapper) Versuch eines Anschlusses an aktuelle Tendenzen der Argumentationstheorie	104
Ergebnisse	106
3.6. Praxis: Die Gliederung als Brücke zum Text	108
Einschätzung einer typischen Schülerleistung zur ersten Teilaufgabe	109
Von der Gliederungsformulierung zum Text	112
Vergleichsaufgaben	115
3.7. Ergebnis: Ein textdidaktisches Konzept und seine Evaluation	119
Evaluation	120
Ausblick: Beobachtungen aus dem Unterricht	122
<b>4. Ausblick I: Rückschlüsse aus der Prozesshaftigkeit des Schreibens</b>	<b>126</b>
4.1. Schreibprozessforschung: Erkenntnisse für den Klausuraufsatz	126
Im Zentrum des Schreibprozesses: das Formulieren selbst	128
Die Teilprozesse des Planens und des Überarbeitens	130
Ergebnisse	133
4.2. Praxis: Unterschiedliche Schreibstrategien und Schreibertypen	135
4.3. Praxis: Rückmeldung („Korrektur“) und Bewertung	142
Maßstäbe für eine lernprozessrelevante Korrektur	142
Bewertungsaspekt der Korrektur	144
Zwei ausgewählte Problemfelder der Korrektur	148
Überlegungen für die Praxis: Rückmeldungen in einem Trainingsprozess	149
<b>5. Ausblick II: Sprachliche Gestaltung von Interpretationsaufsätzen</b>	<b>151</b>
5.1. Exkurs: Ein didaktischer Rahmen zur Entwicklung von Formulierungsfertigkeiten	151
Problemorientierter Grammatikunterricht	152
Beispiel Mündlichkeit – Schriftlichkeit als zentrale metasprachliche	
Differenzierung im Unterricht	153
Das Konzept der Lernaufgaben	154
In Kombination: Problemorientierter Grammatikunterricht und Lernaufgaben	155
Bedeutung für Interpretationsaufsätze/-texte	157

## Interpretationsaufsätze schreiben

5.2. Praxis: Die Differenzierung Mündlichkeit – Schriftlichkeit als Problemquelle	160
Versuch einer Problemdiagnose	160
Beispiele: Wo Reflexionswissen konkret helfen kann – im Bereich der Syntax	162
Einschübe als typisches Mündlichkeits-Phänomen am Beispiel des Konditionaleinschubs	163
Textuelle Effekte von Online-Syntax	164
5.3. Praxis: Probleme auf Satzebene	166
Anakoluthe – Satzbrüche	167
Kettensätze	169
Schachtelsätze	170
Mögliche Instruktionen und Strategien auf Satzebene	171
5.4. Praxis: Textprozeduren	174
5.5. Praxis: Bezugnahme auf den Ausgangstext: Vertextung von Zitaten, indirekte Rede	178
5.6. Praxis: Weitere mikrostilistische Hinweise mit Relevanz für den Interpretationstext	182
Der Stilwert des Adjektivs	182
Steigerungen	183
Aktiv und Passiv	183
Sonstige für Interpretationstexte relevante Hinweise im Überblick	185
5.7. Praxis: Grammatische Relationen im Text	186
5.8. Ergebnisse: Sprache und Stil	188
<b>6. Ergebnisse im Überblick: Interpretationstexte schreiben</b>	<b>189</b>
<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>192</b>
<b>Anhang</b>	<b>206</b>

## 1. Einleitung: Interpretationsaufsätze schreiben

In der Schule hat das interpretierende Schreiben eine große Tradition. Es verbindet zwei Kerngeschäfte des Deutschunterrichts miteinander: Die Auseinandersetzung mit der Literatur und das Verfassen von Aufsätzen. Die Bildungsstandards für die allgemeine Hochschulreife aus dem Jahr 2012 haben die zentrale Rolle des Interpretationsaufsatzes im Abitur noch einmal bestätigt. Ab 2017 wird es dazu auch länderübergreifende Abituraufgaben geben. Ziel der Interpretation, so schreiben es die Bildungsstandards, sei „vor dem Hintergrund der Mehrdeutigkeit literarischer Texte ein eigenständiges Textverständnis zu entfalten und textnah sowie plausibel zu begründen [...].“ (2012: 31) Die folgende Einleitung gibt einen Überblick über das Thema und die Ziele der Arbeit.

Interpretationsaufsätze schrecken ab, auf der anderen Seite faszinieren sie auch. Sie faszinieren, weil sie viele wesentliche Elemente des Deutschunterrichts in sich vereinen: Literaturrezeption und -erschließung, Sprachbetrachtung, Kommunikation und die Gestaltung eigener Texte. Abgeschreckt werden aber zuallererst Schülerinnen und Schüler, was am schulischen Umgang mit dieser Textsorte liegen mag. Martin Walser schreibt dazu:

Man war erzogen worden zum Glauben, in einem Literaturwerk sei eine Bedeutung verborgen. Die müsse man herausbringen. [...] Der Lehrer weiß offenbar die Bedeutung, darf sie aber den Schülern nicht sagen. (Walser 1997: 702)

Es wäre nur allzu verständlich, wenn Schülerinnen und Schüler auf einen Interpretationsaufsatz dieser Provenienz keine Lust hätten. Vielleicht hat sich aber seit Walsers Feststellung doch etwas getan in der Praxis dieser schulischen Schreibform, die die Bildungsstandards (2012) erneut als dauerhafte und bundesweite Aufgabenform im Abitur etabliert haben. Denn die statistischen Auswertungen aus Bayern zeigen, dass sich etwa zwei Drittel aller Kandidaten im Abitur – und Deutsch ist dort inzwischen Pflichtfach – für eine Interpretationsaufgabe entscheiden (vgl. die Abiturstatistiken in den ISB-Kontaktbriefen, abrufbar auf [www.isb.bayern.de](http://www.isb.bayern.de)). Es erscheint jedenfalls plausibel, dass Jugendliche und junge Erwachsene sich eher für eine Schreibform interessieren könnten, die Martin Walser im gleichen Text folgendermaßen umreißt:

Lehrern gegenüber füge ich hinzu: Noten könne man ja nicht nur danach geben, wie nah der Schüler der von den Lehrern gehüteten Bedeutung komme, sondern auch danach, wie eine Schülerin und ein Schüler ihre eigene Leseerfahrung zu vermitteln imstande seien. Auch daß Schülerinnen und Schüler mit einem Text gar nichts anfangen können, sage ich dann dazu, sei darstellens- und begründenswert und trainiere mindestens so sehr wie das

## 2 Einleitung

Suchen und Finden und Darstellen der ostereihafte versteckten Bedeutung. (Walser 1997: 703)

Becker-Mrotzek/Böttcher stellen die Diagnose, die „wenigen Schreibanlässe der Schule seien oft isoliert und ohne erkennbaren Handlungsbezug.“ (2015: 73) Die vorliegende Arbeit hat den Anspruch, Wege aufzuzeigen, wie der Interpretationsaufsatz handlungsbezogen, zeitgemäß und schülergerecht gestaltet werden kann. Letztendlich plädiert sie dafür, keine Differenz zu machen zwischen schulischen Interpretationstexten und Interpretationstexten außerhalb der Schule, zum Beispiel im Literaturbetrieb. Dann kann sich diese in manchen Augen verstaubt wirkende Aufsatzform in Stil und argumentativen Strategien vielleicht der „Schreibpraxis des alltäglichen Lebens“ (Feilke 2011) annähern, von der zum Beispiel Feilke und Becker-Mrotzek/Böttcher die Schreibformen der Schule oft – zurecht – weit entfernt sehen.

Die folgende Darstellung ist auf die Unterrichtspraxis in den Schulen zugeschnitten, wie sie sich durch die Etablierung der Textsorte in den Bildungsstandards präsentiert. Sie will also nicht aufzeigen, wie Literaturdidaktik jenseits der althergebrachten Textsorte des Interpretationsaufsatzes implementiert werden kann. Für die einzelne Lehrkraft, die ihre Schülerinnen und Schüler auf das Abitur vorbereiten muss, sind solche Überlegungen wahrscheinlich interessant – ebenso für die Fachdidaktik, die ja Grundsätzliches klären muss, aber sie helfen nicht im Arbeitsalltag. Die Argumentation zielt daher in eine Stoßrichtung, die sich in folgenden Fragen artikuliert:

1. Wie kann die Textsorte so gestaltet werden, dass sie alltagstauglicher und von höherer Bedeutung für das „Leben nach der Schule“ ist, ohne dass sie ihre fachlichen Grundlagen verrät?
2. Welche didaktischen Mechanismen können in der Vorbereitungsphase auf das Abitur effektiv wirken?

Auch wenn Schilcher/Pissarek (2013a) aufzeigen, wie unklar Schülerinnen und Schülern die Ziele des Literaturunterrichts in der Schule sind, muss konstatiert werden, dass Lehrkräfte auf eine Fülle von Hilfestellungen zurückgreifen können, wenn es um die Frage geht, wie Literatur interpretiert werden kann. Es liegt eine Vielzahl oft hervorragender literaturdidaktischer Darstellungen vor, auch mit Fokus auf die Sekundarstufe II. Im Gegensatz dazu existieren kaum didaktische Betrachtungen darüber, wie aus diesen Interpretationen ein Interpretationstext wird. Genau deshalb liegt der Schwerpunkt der Arbeit nicht auf der Interpretation von Literatur, sondern auf dem Schreiben eines Interpretationstexts. Vielleicht kann diese schreibdidaktische Ausrichtung dem Literaturunterricht mit der Vermittlung der eigenen Leseerfahrung – um mit den Worten von Martin Walser zu sprechen – das Ziel geben, das Schilcher/Pissarek (2013a) vermissen?

Dieses Buch will sich auf diese Suche begeben. **Es ermöglicht verschiedene Lektüren**, denn es versucht, **fachliche Klärungen** mit Ergebnissen für eine praxisnahe Didaktik zu verbinden. Es geht hier weniger um konkrete Entwürfe für Unterrichtsstunden, sondern um flexibel im Unterricht einzusetzende **didaktische Strategien**. Die Leserinnen und Leser sollen die Möglichkeit haben, auch **einzelne Kapitel weitgehend unabhängig voneinander** lesen zu können, zum

Beispiel – und das könnte für die unter Zeitdruck stehenden aktiven Lehrkräfte besonders interessant sein – **nur die praxisbezogenen Abschnitte** mit Beispielen und konkreten Vorschlägen.

Diskussionen und fachliche Klärungen	Entwicklung didaktischer Strategien für die Praxis
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Theoretische Grundlagen des heutigen Interpretationsaufsatzes (2.1.-2.3.)</li> <li>• Das Bewertungskriterium „Textlänge“ (2.4.)</li> <li>• Rückschlüsse aus der Textsortenlinguistik (3.1.)</li> <li>• Fachliche Anforderungen an den Interpretationsaufsatz (3.2.)</li> <li>• Grundlagen der Schreibprozessforschung (4.1.)</li> <li>• Didaktische Grundlagen für die Förderung von Formulierungsfertigkeiten (5.1.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Interpretationsthese (3.3.)</li> <li>• Gliederungsverfahren (3.4.)</li> <li>• Kriterien für den Inhalt des Klausurtexts (3.5.)</li> <li>• Die Gliederung als Brücke zum Text (3.6.)</li> <li>• Evaluationsergebnisse und Rückschlüsse (3.7.)</li> <li>• Schreibstrategien und Schreibertypen (4.2.)</li> <li>• Rückmeldung (Korrektur) und Bewertung (4.3.)</li> <li>• Praktische Stilistik (5.2.-5.8.)</li> </ul>

Tab. 1: *Übersicht über fachliche und praxisorientierte Leitthemen des Buchs*

Das zweite Kapitel klärt, auf welchen fachlichen Grundlagen der Interpretationsaufsatz steht. Es erscheint aufgrund neuester Forschungsergebnisse zudem sinnvoll, in einem Exkurs an dieser Stelle auch auf die Frage einzugehen, welche Rolle die Länge des Texts bei der Bewertung spielt (2.4.). Das dritte Kapitel ist schließlich das Herzstück der Arbeit. Es entwickelt ein textdidaktisches Konzept für die Sekundarstufe II und greift dabei auf die Textsortenlinguistik (3.1.) zurück. In 3.2. werden anhand sieben zentraler Fragen die Eigenschaften der Textsorte geklärt. Die folgenden Kapitel 3.3. bis 3.6. sind explizit der Unterrichtspraxis gewidmet und daher auch so überschrieben („Praxis“) – diese Überschriften-Technik wird auch in den folgenden beiden Ausblicken in den Kapiteln vier und fünf fortgesetzt. Kapitel vier erörtert, welche Rückschlüsse aus der Schreibprozessforschung für den Interpretationsaufsatz zu gewinnen sind. Eine besondere Rolle spielt dabei die Korrektur, mit der das Deutschlehrerdasein so unwiderruflich konnotiert ist (4.3.). Ein weiterer Ausblick (5.) betrifft die sprachliche Gestaltung des Interpretationsaufsatzes. Auch hier folgen auf eine theoretische Klärung der Frage, ob sprachliche Gestaltungshinweise überhaupt fruchtbar sein können, wenn Schreibenkönnen doch nicht selten als Talentfrage verstanden wird, eine Reihe von praktischen Hinweisen, die als Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer dienen.

Im Text finden sich viele Beispiele aus der praktischen Arbeit in der Schule, die die Argumentation illustrieren und untermauern sollen. Sie stammen allesamt von Schülerinnen und Schülern des Regiomontanus-Gymnasium Haßfurt (aus den Abiturjahrgängen 2011, 2012, 2013 und 2015).

## 4 Einleitung

Im Gesamtpaket will dieses Buch zeigen, wie die Schulpraxis mit Rückgriff auf im weitesten Sinn linguistisches Wissen gewinnbringend gestaltet werden kann – gerade dort, wo bisher noch wenige Konzepte vorliegen und Lehrkräfte sich vor allem auf eine lange und große Unterrichtstradition stützen (vgl. Abraham 2014b). Die Praxiskapitel wenden dabei nicht nur die Erkenntnisse aus Textlinguistik, Grammatik, Stilistik und Argumentationstheorie an, sondern visualisieren auch deren Bedeutung für das praktische Unterrichten.

Eines ihrer Ziele hat diese Arbeit erreicht, wenn es Lehrkräfte gibt, die Handreichungen aus dieser Arbeit anwenden – und dabei feststellen, dass sich damit ihr Arbeitsaufwand senkt, der Nutzen für die Schülerinnen und Schüler aber gleichzeitig erhöht.

## 2. Überlegungen zum Charakter von Interpretationsaufätzen

Ziel dieses Kapitels ist es, Interpretationsaufsätze aus fachlicher Sicht zu charakterisieren. Zwei Kernfragen werden gestellt: Welche Bedeutung hat die Tatsache, dass sich der Aufsatz um eine „Interpretation“ dreht (2.1.)? Welche Bedeutung hat die Tatsache, dass es sich um einen Aufsatz, also einen Text, handelt (2.2.)? Die Annäherung an den Charakter des Interpretationsaufsatzes erfolgt also zuerst aus literaturwissenschaftlicher bzw. -didaktischer, dann aus textlinguistischer Sicht. Dieses Kapitel berücksichtigt die schulische Praxis insofern, als es die Kritik am Interpretationsaufsatz und Bildungsstandards sowie auch Textbeispiele aufgreift. In 2.3. werden die Ergebnisse der Fragestellungen aus 2.1. und 2.2. im Hinblick darauf zusammengefasst, was einen Interpretationsaufsatz (= Interpretationstext) in der Schule sinnvollerweise charakterisieren sollte. Ein Exkurs in 2.4. greift explizit das Kriterium der Textlänge auf, über das – so lassen es zumindest Diskursbeiträge von Kolleginnen und Kollegen aus der Schule vermuten – eine Vergewisserung auf fachlicher Basis geboten ist.

### **Lesehinweis Praxisbezug:**

Wer auf die folgende theoretische Fundierung verzichten möchte, springt zu:  
Kapitel 2.3. (Zusammenfassung),  
Kapitel 2.4. (Exkurs zur Textlänge), oder  
Kapitel 3.

### 2.1. *Interpretation* in der Schule, genauer: Der Interpretationsaufsatz

#### Sinn und Unsinn des Interpretationsaufsatzes in der Schule

Die Kritik Hans-Magnus Enzensbergers (1976: 431) an der Interpretation literarischer Texte ist wortgewaltig: Sie sei

zu einem überwiegend reaktionären, unverschämten, feigen, unterdrückerischen Projekt verkommen. So wie die Abgase der Industrie und des Autoverkehrs die Atmosphäre unserer Städte verpesten, so vergiftet der massenhafte Ausstoß von Interpretationen unsere Sensibilität.

In seinem Text bezieht sich Enzensberger auf Susan Sontags Essay „Against Interpretation“ (1966), den er als „hervorragende Tirade“ (1976: 432) bezeichnet, um schließlich zum – kaum bestreitbaren – Ergebnis zu kommen: „Wenn zehn Leute einen literarischen Text lesen, kommt

## 6 Überlegungen zum Charakter von Interpretationsaufsätzen

es zu zehn verschiedenen Lektüren.“ Das Resultat der Lektüre sei durch den Text nicht festgelegt, mithin sei die Lektüre ein „anarchischer Akt“ – eine Wortwahl, die an Barthes „Lust am Text“ (1974) gemahnt: „Die Interpretation, besonders die einzige richtige, ist dazu da, diesen Akt zu vereiteln. Ihr Gestus ist demzufolge stets autoritär, und sie ruft entweder Unterwerfung oder Widerstand hervor.“ (1976: 432f.)

Als Wulf Segebrecht 2001 den Preis der „Frankfurter Anthologie“ erhielt, verteidigte er die Interpretation gegen solche und ähnlich lancierte Angriffe und brach dabei auch eine Lanze für die Lehrerinnen und Lehrer an der Schule:

Die vermeintlich diktatorische Selbstherrlichkeit der Interpretation ist eine Fiktion, erdacht, um forsich gegen sie vorgehen zu können. Und eine Fiktion oder jedenfalls eine Karikatur des Lehrers ist auch Enzensbergers Behauptung, derzufolge, beispielsweise in der Schule, die Freiheit des Gedicht-Lesers in aller Regel dadurch eingeschränkt werde, dass nur eine Lesart eines Gedichtes als richtig und alle anderen als falsch qualifiziert werden. (Segebrecht 2001)

Die Interpretation, so Segebrecht, präsentiere sich nicht als Machtwort, sondern als argumentativer Text. Die in ihr repräsentierten Beobachtungen müssten „potentiell zustimmungsfähig, jedenfalls aber nachvollziehbar“ sein; somit seien Interpretationen „kontrollierbar“ (Segebrecht 2001).

Kämper-van den Boogart (2006b: 275) konstatiert jedoch in Kliewer/Pohl (Hg. 2006), „im Zentrum der Interpretation steht zumeist die Autor- oder Textintention.“ Er führt das auch auf die Problematik der Bewertbarkeit von Interpretationen zurück, die eher gegeben ist, wenn eine Autorintention angenommen wird (2006a). Würde diese Aussage tatsächlich die schulische Realität widerspiegeln, dann stünden wir dem oben referierten Vorwurf von Hans-Magnus Enzensberger vielleicht doch etwas näher, als es Wulf Segebrechts entschiedene Verteidigung hoffen lässt. Die Suche nach der Autorintention wurde auch in der Fachdidaktik schon umfassend problematisiert (z. B. Abraham 2005: 104, aktuell bei Matuschek 2012: 67). Zusammenfassend diesbezüglich sei Eagleton (1997: 33) zitiert:

Der Versuch, zu entscheiden, was in jemandes Kopf vorgeht, und dann zu behaupten, daß dies die Bedeutung eines Textstückes darstelle, führt offensichtlich zu Problemen.

Zabka (2010: 80) macht für den Interpretationsaufsatz die Kompetenz argumentierenden Schreibens geltend. Bereits 2003 hatte er vier pragmatische Funktionen des Interpretierens definiert: Das sind in seinen Augen das expressive, das behauptende, das erklärende und das erörternde Interpretieren. Betrachtet man dieses Konzept genauer, so sind mit Ausnahme des expressiven Interpretierens alle dieser funktional-pragmatischen Dimensionen unter der Kategorie des Argumentierens zu subsumieren, die auch nach Auffassung Segebrechts das Fundament der Interpretation bildet.

**Fazit:** Enzensberger (in der Tradition Sontags) und Segebrecht repräsentieren in diesem Diskurs über die Interpretation zwei zentrale Positionen. Beide Positionen sind zu beachten, wenn sich Lehrplankommissionen, Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler mit der Interpretation in der Schule auseinandersetzen. Selbstverständlich sind diese beiden Positionen auch im Argumentationsgang der folgenden Kapitel zu berücksichtigen. Um aber eine didaktische Diskussion um Sinn und Unsinn der Interpretation in der Schule zu führen, ist dies nicht die richtige Stelle: Die viel zitierte „normative Kraft des Faktischen“ bezwingt eine solche Diskussion, schließlich zählt der Interpretationsaufsatz weiterhin zum Kanon der Schreibformen für das Abitur, einst festgelegt durch die Einheitlichen Prüfungsanforderungen (EPA 1989/2002), jüngst bestätigt durch die Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife (Bildungsstandards 2012).

### Zum Begriffsverständnis von „Interpretation“

Literaturwissenschaft und -didaktik haben sich intensiv mit dem Wesen der Interpretation auseinandergesetzt. Aus Perspektive der schulischen Bedürfnisse erscheint es praktikabel, eine Begriffsbestimmung im Rückgriff auf die fachwissenschaftliche und -didaktische Auseinandersetzung vorzunehmen, indem man das Verhältnis des Fachbegriffs Interpretation zu drei weiteren Termini betrachtet. Sie alle eint, dass sie in gewissen Kontexten mitunter synonym zu „Interpretation“ verwendet werden:

- a. **Interpretationsaufsatz** (Kontext: „Wir schreiben eine Interpretation“ – „Wir schreiben einen Interpretationsaufsatz“)
- b. **Verstehen** (Kontext: „Wie verstehst du diesen Text?“ – „Wie interpretierst du diesen Text?“)
- c. **Analyse** (Kontext: „Wir analysieren eine Erzählung“ – „Wir interpretieren eine Erzählung“)

**a. Interpretation und Interpretationsaufsatz:** Das Lexikon der Deutschdidaktik (Kliwer/Pohl 2006) trennt die Lemmata Interpretation und Interpretationsaufsatz. Wir setzen uns mit Blick auf das Abitur natürlich mit dem Interpretationsaufsatz auseinander, der – und das soll im Laufe dieses Buches zunehmend deutlich werden – weit mehr ist als „nur“ eine Interpretation. Eine solche Interpretation eines Texts (ob nun episch, lyrisch oder dramatisch) ist aber selbstverständlich inhaltlicher Kern des Interpretationsaufsatzes.

Festzuhalten ist, dass im schulischen Kontext gerne allgemein von „der Interpretation“ gesprochen wird, worunter dann sowohl die konkrete Interpretation (zum Beispiel im Unterrichtsgespräch) als auch der Interpretationsaufsatz zu verstehen sind. Diese Handreichung versucht – in Anlehnung an das Lexikon der Deutschdidaktik – eine Differenzierung, da hier der Interpretationsaufsatz Thema ist.

**b. Interpretation und Verstehen:** Die Abgrenzung zum Begriff des Verstehens ist schwierig und wird im Kontext der Literaturwissenschaft und -didaktik auch uneinheitlich vorgenommen (vgl. Kämper-van den Boogart 2006a: 269f.). So definiert Ketelsen Interpretation in genereller

## 8 Überlegungen zum Charakter von Interpretationsaufsätzen

Verwendung als „jede verstehende Auseinandersetzung mit Texten“, im spezifischen Gebrauch schließlich als methodische Erarbeitung des Textgehalts „im Sinne einer ‚Auslegung‘“ (2000: 414). Däschler (1990: 223) sieht sie als „Akt und Ergebnis des Verstehens“, in der neueren Auflage desselben Literaturlexikons präzisiert Zabka (2007b: 356): „Im Unterschied zum Verstehen, das sich unwillkürlich einstellt, ist die Interpretation eine willentlich gesteuerte Operation.“ Ein aus schulischer Sicht praktikables Kriterium zur Differenzierung der beiden Begriffe könnte mithilfe der Inhaltsangabe gewonnen werden: Wer einen Text versteht, ist in der Lage, eine gute Inhaltsangabe zu schreiben. Die Entwicklung des Textverstehens, so Kämper-van den Boogart sei nur bedingt auf „Prozeduren des Verstehens“ (2006a: 273) angewiesen. Zu einer guten Interpretation, die den Kern eines Interpretationsaufsatzes darstellt, gehört jedoch noch mehr – ohne dass dieses Mehr vorerst genau zu beziffern wäre. Gleichzeitig ist aber auch zu betonen, dass bei literarischen Texten nicht selten eine Interpretationsleistung notwendig ist, um sie überhaupt erst zu verstehen.

**c. Interpretation und Analyse:** Schließlich begegnen auch im schulischen Kontext die Begriffe der Analyse und der Interpretation häufig als Synonyme, sprechen doch beispielsweise Schülerinnen und Schüler davon, dass sie eine „Dramenanalyse“ verfassen müssten. Bremerich-Vos (2012: v. a. 22-24) dokumentiert auch für Wissenschaft und Fachdidaktik eine große Schnittmenge in der Begriffsverwendung; Zabka (2007a: 22) setzt eine Differenz an, indem er die Prüfung und Begründung von Interpretationen als eine der Funktionen der Analyse beschreibt.

Der geisteswissenschaftliche Begriff der Analyse ist grundsätzlich dem Strukturalismus zuzurechnen. An ihm haftet in diesem Kontext – und das unterscheidet ihn vom Begriff der Interpretation – immer auch die Konnotation des Objektiven oder des Objektivierbaren. Die Bildungsstandards von 2012 setzen hier die Tradition der EPA (1989/2002) fort: Sie sprechen bei literarischen Texten von einer Interpretation, bei pragmatischen Texten hingegen von einer Analyse. Das legt nahe, dass pragmatische Texte eher objektiv zu beschreiben sind als literarische (in der Praxis mag das nicht immer so sein, und manch literarischer Text kann einfacher zu verstehen zu sein als ein Essay in der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung*). Impliziert wird in der terminologischen Konvention von EPA (1989/2002) und Bildungsstandards (2012) offenbar, dass eine Interpretation eines literarischen Texts eine zusätzliche hermeneutische Leistung voraussetzt.

In Fachdidaktik und Fachwissenschaft ist der Übergang zwischen Analyse und Interpretation ohnehin fließend, z. B. bei Saupe (2006) oder bei Vogt (2011), der die Titelfrage stellt: „Wie analysiere ich eine Erzählung?“, in den Modellanalysen aber das vorführt, was in der Terminologie von EPA und Bildungsstandards unter die Kategorie des Interpretierens fallen würde. Auch wenn es Autoren gibt, die in ihrem theoretischen Modell eine Trennung zwischen Analyse und Interpretation durchaus plausibel postulieren (z. B. Jahraus 2004: v. a. 338ff.), ist festzuhalten, dass es eine scharfe Trennung zwischen Analyse und Interpretation nicht gibt. In der didaktischen Reduktion von EPA (1989/2002) und Bildungsstandards (2012) ist sie aber im oben skizzierten Sinne konventionalisiert.

**Welcher methodologischen Ansätze sollte sich die Schule bedienen? oder: Ist es sinnvoll, der Schule aus literaturtheoretischer oder praktischer Sicht bestimmte Ansätze zu empfehlen?**

Insgesamt bleibt der Begriff der Interpretation trotz aller Bemühungen verschwommen; es gibt – auch die Bildungsstandards (2012) helfen hier nicht weiter – keine Verständigung darüber, was in der Schule unter Interpretation zu verstehen ist. Eine „einheitliche literaturwissenschaftliche Gegenstandsbestimmung“ sei „gegenwärtig nicht gegeben“, konstatiert Scherner (2007: 63) unter Berufung auf Wegmann (2003).

Die Problematik des Begriffsverständnisses wird auch deutlich beim Blick in den lesenswerten Sammelband von Modellanalysen zu Kafkas *Urteil* (Jahraus/Neuhaus 2002). Dabei wenden zehn verschiedene Autoren jeweils eine gängige Interpretationsmethode an. Scherner (2007: 62) stellt fest, dass „der Interpret in acht von diesen zehn Modellinterpretationen [im Gegensatz zu der Erwartung, die aus schulischer Sicht an einen Interpretationstext herangetragen wird, MR.] überhaupt keinen Bezug darauf nimmt, wie er auf der Basis von Kafkas Text zu der von ihm unterstellten ‚Textwelt‘ [Deutung] gelangt sei.“ Lediglich die – für die schulische Praxis nicht unerheblichen – hermeneutischen und strukturalistischen Ansätze enthielten dazu Informationen. Damit entsprechen sie dem oben herausgearbeiteten Anspruch, ihre Deutung argumentativ am Text zu erklären.

Integriert man die schulische Aufgabenform des Interpretationsaufsatzes aber in eine Theorie des Texts, wie das in den nächsten Kapiteln vorgeschlagen werden soll, dann eröffnet sich die Möglichkeit, in diesem Zusammenhang liberaler zu agieren: Letzten Endes hieße das dann, dass es der Kompetenz der Lehrkraft zuzutrauen ist, literaturtheoretisch fundierte Zugänge zur Interpretation auszuwählen, die sie als hilfreich und vermittelbar erachtet. Damit ließe sich auch der von Kammler (2010: 231) beschriebenen Gefahr begegnen, dass mit zunehmender Ausrichtung auf Kompetenzorientierung die literaturtheoretische Reflexion literarischen Lernens auf der Strecke bliebe.

**Konsensfähige Modellierung von Interpretationskompetenz?**

Im Anschluss an diese Problematik stellt sich die Frage, was schließlich unter Interpretationskompetenz zu verstehen wäre. Frederking (2010: 324) stellt Modellierungen literarischer Rezeptionskompetenz vor, um dabei auch anzusprechen, dass eine literarische oder poetische Kompetenz in eine rezeptive und produktive Dimension unterschieden werden kann. Produktive Literaturschließungsverfahren im Kontext des produktiv-kreativen Schreibens (im traditionellen Begriffsverständnis) können angesichts der Zielsetzung dieser Arbeit nicht thematisiert werden. Nimmt man die Interpretationsaufsätze (zeitgemäßer: Interpretationstexte) in den Blick, so müsste man aber feststellen, dass hierfür eine rezeptive wie auch eine produktive Kompetenz vonnöten sind, die dann natürlich jeweils in verschiedene Teilkompetenzen zu differenzieren sind.

## 10 Überlegungen zum Charakter von Interpretationsaufsätzen

Verfassen eines Interpretationstexts	
Rezeptionskompetenz: Deutung eines literarischen Texts	Produktionskompetenz: Erstellung eines Texts

Wie eine Kompetenz zur Deutung eines literarischen Texts zu modellieren ist, dafür liegen zumindest verschiedene Vorschläge vor, auch wenn kein konsensfähiges Modell existiert, nicht zuletzt, weil es nicht in ausreichendem Umfang empirische Daten gibt – wie so oft, wenn es um Kompetenzen geht. Da die Überprüfbarkeit von Kompetenzen zu deren Definitionsmerkmalen zählt, räumt z. B. Abraham (2006: 130) ein, dass nicht alle der von ihm formulierten Kompetenzen tatsächlich überprüft werden können. Betrachtet man diese Feststellung aus der anderen Richtung (also vom Interpretationsaufsatz aus), dann schälen sich im Umkehrschluss die Kompetenzen heraus, die bei der Erstellung eines Interpretationsaufsatzes konkret und insbesondere zum Tragen kommen. In meinen Augen sind dies vor allem (vgl. Abraham 2006: 127ff.):

- die eigenständige Klärung offener Fragen nach dem ersten Lesen eines Texts
- die Verwendung von Kontextinformationen über Autor, dessen Werk, die Epoche usw. für das Verständnis und die Deutung des Texts (vgl. auch die Anforderung in den Bildungsstandards 2012: 30f.)
- die Reflexion eines Texts vor dem Hintergrund des eigenen Lebenshorizonts

Die Darstellung von Zabka (2012: 6) in seinem Aufsatz „Hinweise zum Aufbau literarischer Interpretationskompetenz in der Sekundarstufe II“ erneuert und ergänzt die aus der Darstellung von Abraham (2006) gewonnenen Aspekte (Hervorhebungen durch MR.):

Das Interpretieren in schulischen Lern- und Leistungssituationen hat primär die Funktionen einer **Explication des Textverstehens**, der **Erklärung des Textsinns** und der **Demonstration von Interpretationskompetenz**. Die Erklärung des Textsinns kann folgende Funktionen haben:

(1) Die **reflexive Prüfung des ersten Textverstehens** (ich verstehe die Textstelle A im Sinne von B, weil C der Fall ist).

(2) Die **Herstellung oder Komplettierung eines zunächst ausbleibenden oder lückenhaften Verstehens**. Schwer verständliche Texte kann man interpretierend für sich selbst und andere verständlicher machen, indem man Implikationen klärt, Leerstellen und Mehrdeutigkeiten erkennt. Parabolische Texte werden häufig erst dann verständlich, wenn man die eigentlich gemeinte Bedeutungsebene erkennt.

(3) Die **Ausdeutung** eines bereits kohärent verstandenen Textes dergestalt, dass er noch **auf eine andere, elaborierte Weise** verstanden wird. Man kann Erzählungen als symbolisch deuten, wenn man neben einem ersten, pragmatischen Sinn ihrer Handlung noch weitere Bedeutungsebenen unterstellt; ein erzählter Konflikt wird dann z. B. als Grundkonflikt eines bestimmten Gesellschaftssystems interpretiert.

Diese Auffassung konvergiert mit der eingangs dieses Kapitels erarbeiteten Position, dass die Argumentation die wesentliche Rolle bei der Erstellung eines Interpretationstexts spielt. In 3. werden wir daher auf die Beiträge von Abraham und Zabka zurückgreifen.

Verschiedene Dimensionen literarischer Kompetenz definieren Schilcher/Pissarek (Hg. 2013) in ihrem Sammelband zu einem Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage. Alle diese Dimensionen sind jeweils in vier Grund- und Niveaustufen unterschieden:

1. Explizite und implizite Textbedeutung verstehen
2. Grundlegende semantische Ordnungen erkennen
3. Überstrukturierung poetischer Texte: Metrik, Rhetorik, Mythologie
4. Merkmale der Figur erkennen und interpretieren
5. Zeitliche Gestaltung rekonstruieren und beschreiben
6. Handlungsverläufe beschreiben und interpretieren
7. Die Vermittlungsebene von Texten analysieren
8. Mit fiktionalen Weltmodellen bewusst umgehen
9. Kultureller Kontext – Kulturelle Situierung

Offen bleibt dabei noch, wie weit dieses Konzept in seiner Niveaunkretisierung in der Schulpraxis mit Blick auf den Interpretationsaufsatz tatsächlich umsetzbar ist. Zwar erscheint es mir plausibel, dass Schülerinnen und Schüler bei gezielten Fragestellungen vor dem Abitur die höchste Niveaustufe erreichen können – bei der selbstständigen Auseinandersetzung mit einer globalen Aufgabenstellung, wie sie im Abituraufsatz vorliegt, ist das bei den gegenwärtigen Rahmenbedingungen (Stundenausstattung, Inhalte, ...) des Deutschunterrichts m. E. ein sehr anspruchsvolles Ziel.

### **Kritik an der schulischen Praxis des Interpretationsaufsatzes**

Dass der Interpretationsaufsatz in der Schule eine beliebte Zielscheibe im Diskurs über Interpretation ist, offenbarte sich schon in den einleitenden Worten dieses Kapitels. Diese oben schlaglichtartig aufgerissene Diskussion deckt die konzeptionelle Dimension der Kritik am Interpretationsaufsatz ab. In das Dickicht, in dem Enzensberger (1976) die Interpretation gefangen sieht, hat Segebrecht dabei eine Schneise geschlagen, die zugleich einen Ausweg darstellt. Voraussetzung dafür ist, dass die Interpretation eben nicht in Gestalt eines „Machtworts“ (Segebrecht 2001), sondern im Kleid eines potentiell zustimmungsfähigen, zumindest aber nachvollziehbaren argumentativen Texts daherkommt.

In eine ganz andere Richtung zielt die Kritik, die sich in einem Text von Ulrich Greiner (2011) in der Wochenzeitung *Die Zeit* findet. Ein Schüler kurz vor dem Abitur hatte ihn gebeten, seine Interpretation von Kafkas *Eine kaiserliche Botschaft* zu redigieren. Die Konzeption und der Stil des Aufsatzes dürften vielen Deutschlehrerinnen und -lehrern vertraut vorkommen; er beinhaltet eine mitunter detaillierte sprachliche und formale Analyse. Greiner lobt den jungen Verfasser, er habe seine Aufgabe „insofern gut gelöst, als [er] sich nicht in Spekulationen stürz[t], sondern nahe am Text bleib[t] und seiner Dramaturgie vertrau[t].“ Gleichzeitig kritisiert Greiner die „Dramaturgie“ des vorgelegten Interpretationstexts, da dieser sein Ergebnis gleich

## 12 Überlegungen zum Charakter von Interpretationsaufsätzen

am Anfang schon zusammenfasse. Das mag erst einmal überraschen, ist das doch eher kein Kriterium, das bei der Einschätzung eines Aufsatzes herkömmlicherweise eine Rolle spielt. Weitere von Greiner aufgegriffene Kritikpunkte: abstrakte Begriffe, Substantivierungen, Fachbegriffe wie „Apposition, hypotaktisch, adversative Konjunktion“, die er als „Wissenschaftsprunk“ bezeichnet.

Auf den ersten Blick bezieht sich diese Kritik Greiners natürlich auf den konkret von ihm begutachteten Aufsatz. Auf der Internetseite der Wochenzeitung *Die Zeit*, auf der der Aufsatz und Greiners Kritik publiziert wurden, findet sich ein Kommentar zu diesen beiden Texten, verfasst von der Tochter der Userin „Sensädängler“:

Mit der Kritik Ulrich Greiners bin ich nicht ganz einverstanden. Er schreibt, dieser „Wissenschaftsprunk“ wie die Verwendung von Fachbegriffen, beispielsweise „Apposition“ oder „hypotaktisch“ gehöre nicht in einen solchen Aufsatz. Doch er gehört genau hierhin, zumindest nach den Erwartungen der Deutschlehrer. Während meines Deutschunterrichts werden immer wieder bestimmte Textauszüge explizit nach besonderen sprachlichen Mitteln abgesucht um anschließend mithilfe dessen den Text zu analysieren und zu interpretieren. Dabei wird von uns erwartet, die sprachlichen und grammatikalischen Phänomene korrekt zu benennen. Aus eigener Erfahrung kann ich sagen, dass es das Herz meines Deutschlehrers besonders erfreut, wenn seine Schüler mit jenen Fachbegriffen „prahlen“ können. (<http://www.zeit.de/2011/52/Redigierspezial-Kafka-Interpretation/seite-2?commentstart=1#cid-1488551>, abgerufen am 13. November 2014)

Dieser Kommentar mag an einigen Stellen zugespitzt wirken. Beachtet man jedoch den Umstand, dass hier zwei – offenbar sehr formulierungsstarke Schüler – implizit (durch den verfassten Text) und explizit (durch den Kommentar) zur gleichen Einschätzung dessen gelangen, was in einem Interpretationsaufsatz gefordert wird, so verleiht dieser Kommentar der Kritik von Greiner eine exemplarische Dimension, eine weitere Bedeutungsebene. Er ist nämlich dann nicht mehr nur eine Kritik an einem konkreten Aufsatz, sondern an den Erwartungen, die die schulische Textsorte Interpretationsaufsatz an ihre Verfasser stellt. Man kann das so auf den Punkt bringen: Greiner kritisiert die sprachliche Gestalt dieser Textsorte, die in stilistischer Hinsicht dem, was von Schreibprofis empfohlen wird, offenbar in vielen Aspekten entgegenläuft. Insofern repräsentiert Greiner damit die Kritik an der sprachlichen Gestalt des Interpretationsaufsatzes, die insgesamt weniger lautstark geäußert wird als die konzeptionelle Kritik. Das mag damit zu tun haben, dass die Sprachwissenschaft als eigentlich fachlich kompetente Instanz der Germanistik keine Stilurteile mehr fällen will. Sie wäre aber in der Lage zu beschreiben, dass sich die sprachliche Gestalt der Interpretationsaufsätze deutlich von anderen Texten der Lebenswelt unterscheidet, so zum Beispiel von journalistischen (das Ergebnis einer solchen Beschreibung hat Greiner mit seiner Kritik z. B. am „Wissenschaftsprunk“ im Prinzip schon vorweggenommen). Und hiermit sind wir en passant bei einem dritten Punkt der Kritik angelangt, der vor allem aus Schülermund zu vernehmen ist.

Die nämlich kritisieren genau jenen Umstand, dass der Interpretationsaufsatz eine der schulischen Retorten-Aufsatzformen ist, die in der Schule existieren, und eben nur dort; dass die

Lebensweltrelevanz dieser Textsorte gegen Null geht. Abraham nannte den Interpretationsaufsatz eine „sekundäre Erscheinung von schulliterarischer Künstlichkeit“ (2009: 200). Man kann dem entgegenhalten, dass nicht alles, was in der Schule gelehrt und geprüft wird, Relevanz für die Lebenswelt aufweisen muss. Aber man kann diesem Argumentationsgang seine Gültigkeit nicht absprechen.

**Ergebnis:** Dieses Teilkapitel war so konzipiert, dass für die weitere Darstellung wesentliche Begriffsklärungen mit der Kritik an der schulischen Praxis gekoppelt wurden. Drei wesentliche Aspekte der Kritik am schulischen Interpretationsaufsatz bildeten einen logischen Zielpunkt des Teilkapitels, nämlich die

**Kritik an der konzeptionellen Ausrichtung (1.),**

**Kritik an der sprachlichen Gestaltung (2.),**

**Kritik an der lebensweltlichen Irrelevanz (3.).**

Wenn die Schule nun die „normative Kraft des Faktischen“ (s. o.) spürt, welche den Interpretationsaufsatz als Aufgabenform „textbezogenes Schreiben“ (Bildungsstandards 2012) festlegt, so ist nicht die Frage zu stellen, was diese Aufsatzform ersetzen könnte. Stattdessen muss man sich fragen: Wie kann man dieser Kritik gerecht werden, ohne das traditionelle Fundament, auf das sich diese Aufsatzform stellt, zu verlassen?

1. Aus der Kritik an der konzeptionellen Ausrichtung folgt, dass man den Interpretationsaufsatz noch mehr als argumentativen Text betrachten müsste, der nicht nach einer festgelegten Deutung sucht – sondern eine eigenständige Deutung intersubjektiv nachvollziehbar macht. Das wird mit Blick auf die schulische Praxis, in die diese Einsicht schon längst eingesickert ist, viel konsensfähiger sein als die nächste Forderung:

2. Aus der Kritik an der sprachlichen Gestaltung folgt, dass man den Interpretationsaufsatz noch mehr als Text von eigener Qualität und – in aller Zurückhaltung – eigener Ästhetik betrachten müsste.

Wenn man nun aber diese beiden Aspekte umsetzt, wäre der Schritt zur dritten Forderung vielleicht gar nicht mehr so groß:

3. Aus der Kritik an der lebensweltlichen Irrelevanz folgt, dass man den Interpretationsaufsatz als Textsorte stärker an existierenden Texten über Literatur (die ja nicht zu knapp vorhanden sind) orientiert; vor allem aber, dass man ihn als Exempel für argumentierendes Schreiben, eine stringente Textgestaltung und eine überzeugende, über die Anforderungen einer schulischen Textform ins Leben hinausweisende sprachliche Darstellung begreift.

An diesem Punkt möchte nun das zweite Teilkapitel ansetzen.

## 2.2. Plädoyer für das Textualitätskriterium

Die Aussage „Die Abituraufgabe im Fach Deutsch besteht im Verfassen eines Texts“ mag zunächst einmal ziemlich banal anmuten. Aus linguistischer Sicht ist das aber eine ganz grundlegende Feststellung, definiert sie doch den Text als zentrale Zielkategorie. Die Bildungsstandards (2012) nehmen auf die Textgestalt Bezug, indem sie zum Beispiel die beiden folgenden Kompetenzen für das Schreiben als Standards festlegen:

- Texte orthografisch und grammatisch korrekt sowie fachsprachlich präzise, prägnant und stilistisch angemessen verfassen
- anspruchsvolle Aufgabenstellungen in konkrete Schreibziele und Schreibpläne überführen und komplexe Texte unter Beachtung von Textkonventionen eigenständig oder kooperativ strukturieren [...] (2012: 16)

Dass die Kohärenz (zum Begriff s. u.) des Texts ein entscheidendes Kriterium bei der Bewertung darstellt, findet sich in den Bewertungshinweisen, die die Bildungsstandards z. B. der Beispielaufgabe zu Brechts *Leben des Galilei* begeben (2012: 59).

### Wann ist ein sprachliches Gebilde ein Text?

Wenn die Abiturprüfung (oder eine vorgelagerte Klausur) darin besteht, einen Text zu verfassen, dann gilt es kurz zu klären, was darunter zu verstehen ist. Zwar gibt es für wenige fachsprachliche Begriffe ein so umfassendes prätheoretisches Alltagsverständnis wie für diesen – Schubert schreibt, in der Alltagssprache begegne uns Text als „schillernder Begriff“ (Schubert 2008: 17). Das fachsprachliche Textverständnis unterscheidet sich vom alltagssprachlichen aber vor allem dadurch, dass sich das Letztere in der Regel auf das geschriebene Produkt reduziert, während die Wissenschaft die Definition um die kommunikative Funktion erweitert (und sie damit – für unseren Zweck eher nebensächlich – auch für mündliche Texte öffnet, die das Alltagsverständnis nicht umfasst, vgl. Brinker et al. 2014: 20). Wie problematisch es auch für die Wissenschaft ist, den Begriff Text zu definieren, zeigt der Blick in einschlägige Standardwerke der Textlinguistik (z. B. Fix 2008a). Wohl auch deswegen bezieht sich Vater (1994: 20-22) auf die Prototypentheorie: Die Kategorie Text sei prinzipiell offen; am besten seien die Eigenschaften des Kernbestands zu beschreiben.

Das Kriterium der Textualität ist dabei Konsens in den linguistischen Textdefinitionen, seien sie nun eng oder weit gefasst (vgl. Pätzold 2010: 705). Auf der Suche nach den Definitionsmerkmalen des Textualitätsbegriffs fragten sich nun de Beaugrande/Dressler (1981: 3), „welche Kriterien Texte erfüllen müssen, wie sie erzeugt und aufgenommen werden können, wie sie in einem gegebenen Kontext gebraucht werden usw.“ Sie kamen zu dem Ergebnis, dass sieben Textualitätskriterien anzusetzen seien, zu denen Kohäsion und Kohärenz, aber z. B. auch die Akzeptabilität der textuellen Äußerung zählen.

Kohäsion und Kohärenz gelten dabei als besonders prominente Textualitätskriterien. Das zeigt sich beispielsweise, wenn man die Textdefinition von Schubert betrachtet: „Ein Text ist eine mündlich, schriftlich oder elektronisch realisierte sprachliche Äußerung, die sich durch Kohärenz auszeichnet und eine kommunikative Funktion erfüllt.“ (2008: 26) Auf der einen Seite

hat das Kriterium der Kohärenz hier sogar das der Textualität ersetzt, zum anderen reichert Schubert diesen sprachsystematischen Aspekt der Definition um einen kommunikationstheoretischen an, die Erfüllung einer kommunikativen Funktion. Auch Brinker et al. (2014: 20-22) unternehmen in ihrer Definition den Versuch, die verschiedenen Forschungsstränge zu integrieren, und nennen neben dem Satz als wichtigster Struktureinheit eines Texts eben jene Aspekte der Kohärenz und kommunikativen Funktion. In die gleiche Kerbe schlägt Ulrich (2012) in seinem auf den Deutschunterricht bezogenen Beitrag, wenn er das Kriterium der Intentionalität betont (das mit dem der kommunikativen Funktion einhergeht) und zudem die Bedeutung der Kohärenz herausstellt:

Als Leser unterstellt man einem Text von vornherein eine solche ‚Kohärenz‘ und stützt und stolpert bei der Rezeption, wenn man auf Kohärenzverstöße trifft. (2012: 6)

Schwarz-Friesel beschreibt „Kohärenz [...] als inhaltliche[n] Zusammenhang, genauer als semantisch-konzeptuelle Kontinuität.“ Das bedeute, es gehe „um alle im Text enthaltenen Relationen expliziter und impliziter Art, die den inhaltlichen Zusammenhang und damit die konzeptuelle Kontinuität eines Textes konstituieren.“ (2006: 64) Dies kann man in Alltagssprache so übersetzen, dass Kohärenz den „roten Faden“ des Texts herstellt (vgl. auch Lorenz 2014) und dabei sowohl die inhaltliche als auch grammatische Dimension (die oft als Kohäsion bezeichnet wird) umfasst.

**Ergebnis:** Somit kann resümierend festgehalten werden: Textualität ist das Kriterium, das Texte von Nicht-Texten abgrenzt. Prototypische Texte zeichnen sich durch eine kommunikative Funktion und vor allem ihre Kohärenz aus. Daraus leiten sich auch die häufig geltend gemachten Definitionskriterien der Entfaltung eines Textthemas und der relativen Abgeschlossenheit (des Texts) ab.

### **Textualität als relevante Kategorie für die Schule?**

Der Begriff der Textualität wird Lehrkräften vielleicht auf den ersten Blick zu abstrakt erscheinen, als dass er im täglichen Unterrichtsgeschehen, in der täglichen Korrekturarbeit eine Rolle spielen könnte. Anhand eines kleinen Beispiels möchte ich aufzeigen, welche Relevanz Textualität für das Schreiben – und damit die Kommunikation – einnehmen kann. Ganz bewusst ist der folgende Text aus einer tatsächlich geschriebenen Klausur (über Goethes *Faust*, Am Brunnen) einer Schülerin mit durchschnittlichen Leistungen ausgewählt worden (Orthographie und stilistische Gestaltung sind unverändert übernommen).

- 1 Die Szene „Am Brunnen“ handelt von einem Dialog zwischen Gretchen und Lieschen.
- 2 Lieschen erzählt schadenfroh über beider Freundin Bärbel, die ein Kind erwartet und
- 3 von ihrem Freund verlassen worden ist. Als Gretchen sich alleine auf den Heimweg
- 4 macht, ahnt sie, dass ihr womöglich Gleiches geschieht.
- 5 Im ersten Sinnabschnitt geht es um das Gespräch zwischen den beiden Freundinnen
- 6 Gretchen und Lieschen. **Diese** sprechen über eine weitere Bekannte namens Bärbel.