

Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:



**Halbjahresschrift für die Didaktik
der deutschen Sprache und
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>
8. Jahrgang 2003 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Thomas Zabka

**INTERPRETATIONSKOMPETENZ
ALS ZIEL DER ÄSTHETISCHEN
BILDUNG**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 8. H. 15. S. 18-32.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. – Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Thomas Zabka

INTERPRETATIONSKOMPETENZ ALS ZIEL DER ÄSTHETISCHEN BILDUNG

1 Verständigungsorientiertes Interpretieren

In einem nach wie vor instruktiven Basisartikel der Zeitschrift *Praxis Deutsch* hat Kaspar H. Spinner vor 16 Jahren jede pauschale Kritik am Interpretieren im Literaturunterricht zurückgewiesen. Das Interpretieren sei nicht „überflüssig geworden“, sondern behalte eine „Berechtigung, wenn man seine Funktion angemessen bestimmt“ (Spinner 1987, S. 17). Bei seinem eigenen Bestimmungsversuch unterscheidet Spinner – ganz im Sinne der universalpragmatischen Kommunikationstheorie von Jürgen Habermas (1976) und deren literaturdidaktischer Umsetzung durch Jürgen Kreft (1977) – zwischen drei Dimensionen, in denen jedes interpretatorische Handeln steht: der Dimension des interpretierten Gegenstands, der Dimension der interpretierenden Subjekte und der Dimension der Intersubjektivität der Interpreten. Konzentrierte man sich nur auf die Fragen nach der (vermeintlich) „objektive[n] Textbedeutung“ und dem authentischen „Erlebnisausdruck“ subjektiven Verstehens, so übersehe man, dass beide Dimensionen stets eingebunden sind in den interaktiven Austausch über den Gegenstand und das Verstehen.

In dieser dritten Dimension unterscheidet Spinner nun, grob gesprochen, zwischen zwei kategorial verschiedenen Formen interpretatorischer Intersubjektivität. Die eine Form nennt er „Zwang zur Deutung“, die andere „Verständigung“ (Spinner 1987, S. 17f.). Bei der zwanghaften Interpretation ist die Erfüllung institutionell vorgegebenen Interpretations-Normen das primäre Handlungsziel: Ungeachtet ihres eigenen Verstehens und ungeachtet der objektiv möglichen Deutungsvielfalt interpretieren die Schüler die Texte so, wie es von ihnen erwartet wird, oder – das betont Joachim Fritzsche (1994, S. 181f.) – gemäß den Vermutungen, die sie über jene Erwartungen anstellen, die der Lehrer als ein Repräsentant der Institution Schule an sie richtet. In verfestigten Interpretationsritualen suchen sie dann z.B. nach möglichen übertragenen Bedeutungen oder stellen die Texte in bestimmte, von Deutschlehrern bevorzugte Kontexte. Viele Interpretationen, die in der Sekundarstufe II entstehen, erscheinen als virtuose Erfüllungen jahrelang eingprägter Muster: Wo immer es geht, werden z.B. sozialkritische Deutungen angestellt; Texten wird möglichst eine höhere Wahrheit unterstellt usw.

Ein *verständigungsorientierter* Unterricht hingegen versucht solche Interpretationszwänge aufzulösen. Auf der Subjekt-Seite wird das je individuelle Textverstehen gefördert und zur Grundlage aller weiteren interpretatorischen Operationen genommen; auf der Objekt-Seite wird die strukturelle Vieldeutigkeit literarischer Texte – und gegebenenfalls die Existenz mehrerer plausibler Kontexte – zum zentralen Gegenstand eines Unterrichts gemacht, dessen primäres Lehrziel die interpretatorische „Problemlösung“ ist, nicht die Vermittlung eines bestimmten Interpretationsergebnisses oder eines bestimmten Interpretationsverfahrens (Spinner 1987, S. 20). Ein *verständigungsorientierter* Unterricht bezieht die Unterschiede des je subjektiven

Verstehens auf Probleme der objektiven Verstehbarkeit der Texte und „zielt auf intersubjektive Einigung“ über „akzeptable Deutung[en]“ (S. 17 u. 21). Spinner stützt seine normative Aussage, ein verständigungs- und problemorientiertes Interpretieren im Unterricht sei richtig, der „Zwang zur Deutung“ hingegen falsch, auf ein grundlegendes didaktisches Prinzip: Der Zwang, bestimmte Deutungsmuster zu erfüllen, mache tendenziell „die Schüler zu Unmündigen“ (S. 18), die verständigungsorientierte Interpretation hingegen – so lässt sich ex negativo formulieren – folgt dem Prinzip einer Erziehung zur Mündigkeit.

Spinner wollte seinerzeit keinen eigenen, unter anderen hervorstechenden Standpunkt markieren, sondern eher einen bereits eingespielten oder zumindest erreichbaren literaturdidaktischen Konsens formulieren. Das ist ihm, wie mir scheint, nachhaltig gelungen. Die seither geführte Diskussion über das Interpretieren im Unterricht steht, soweit ich sehe, auf der Grundlage dieses Konsenses. Die wichtigste *interpretationstheoretische Umorientierung* der letzten Jahre, die Erweiterung hermeneutischer und rezeptionsästhetischer Denkweisen um Kategorien der kognitionspsychologischen Textverstehens-Forschung, gestattet eine noch genauere Beschreibung der Subjekt-Dimension: Das im Kopf vorhandene Wissen gilt nicht länger nur als verstehens-konstitutiver Rezeptionshorizont, sondern als die Gesamtheit jener Strukturen und Inhalte, innerhalb derer und aus denen alles neue Verstehen entsteht (vgl. Grzesik 1990, S. 28-44). Umstritten sind seit den 1980er Jahren zahlreiche *methodische Fragen*: Fragen u.a. zur Verständigungsorientierung im Interpretationsgespräch (Wieler 1989; Christ u.a. 1995; Werner 1996), zum Verhältnis von analytischen und produktiven Verfahren (vgl. u.a. Fritzsche 1995, S. 197ff.) und zur Beschaffenheit problemorientierter Interpretationsaufgaben (Köster 2003). Umstritten ist weiterhin die *Frage nach den einzelnen Lehrzielen* eines interpretierenden Unterrichts: Welche Kompetenzen des Lesens, Analysierens, Argumentierens, sprachlichen Gestaltens usw. sollen durch und für das Interpretieren geschult werden? Welche Kenntnisse über literarische Stoffe, Gattungen, Epochen usw. sollen durch und für das Interpretieren vermittelt werden?

Viele dieser Einzelprobleme eines interpretierenden Unterrichts lassen sich, so scheint mir, präziser stellen und beantworten, wenn man noch einmal zu der in Spinners Konsens-Vorschlag zentralen Fragestellung zurückkehrt: Worin besteht die pragmatische, die kommunikative *Funktion* des Interpretierens? Ich halte es für sinnvoll, diese Frage noch viel weiter auszudifferenzieren, als es in der literaturdidaktischen Diskussion bisher geschehen ist – auszudifferenzieren in Relation zu allen drei universalpragmatischen Dimensionen. Wie lässt sich die Funktion einer interpretatorischen Handlung genau bestimmen, wenn man sie jeweils als Aussage über den Gegenstand, als Ausdruck des verstehenden Subjekts und als intersubjektive Mitteilung betrachtet? In Situationen der didaktischen Entscheidung über Ziele und Verfahren des Unterrichts kann eine derartige pragmatische Ausdifferenzierung hilfreich sein. Beide Seiten, Ziele und Verfahren, müssen kongruent sein mit dem, was die Schüler tatsächlich tun, indem sie interpretieren.

Außerdem möchte ich die Grenzen zu anderen Medien und Künsten überschreiten. Weil der Literaturunterricht ein Bestandteil der ästhetischen Bildung überhaupt ist, lassen sich einzelne Kompetenzen, die bei der Literaturinterpretation ausgebildet

werden (sollen), auch im Umgang mit anderen Künsten und Medien fördern. Weil die Bedingungen und Ziele interpretatorischen Handelns in den verschiedenen Bereichen nicht einfach miteinander identisch sind, möchte ich auf einige Gemeinsamkeiten sowie auf medienspezifische Unterschiede hinweisen.

Es ist hier weder möglich, ein System aller Funktionen des Interpretierens zu entfalten, noch auf sämtliche Künste einzugehen. Ich konzentriere mich auf einige Funktionen und weise auf die Existenz anderer bloß hin. Und ich beschränke mich auf wenige Gegenstände der traditionellen künstlerischen Schulfächer – Literatur, Bildende Kunst und Musik – und stelle den Leserinnen und Lesern eine Ausweitung der Überlegungen auf andere, insbesondere audiovisuelle Medien anheim.

2 Zum Begriff des Interpretierens

Der schwedische Philosoph Göran Herméren hat vor zwei Jahrzehnten eine Formel für die Untersuchung interpretatorischer Handlungen aufgestellt:

X interprets Y as Z for U in order to V (Herméren 1984, S. 142)

Ein Sprecher X interpretiert einen Gegenstand Y als Z gegenüber einem Adressaten U mit dem Ziel V. Das Interpretieren eines Gegenstands (Y) *als etwas* (Z) bildet dabei den propositionalen Kern der interpretatorischen Handlung. Die Ziele (V), die innerhalb der Interaktion zwischen Sprecher (X) und Adressat (Y) mit dem propositionalen Kern jeweils verbunden sind, machen die pragmatische Funktion des Interpretierens aus. Ich möchte zunächst eine Definition des propositionalen Kerns formulieren, um dann auf einige Funktionen einzugehen.

Interpretation ist ein sprachliches, d.h. im Medium von Zeichen erfolgendes Handeln, das einem als zeichenhaft verstandenen Gegenstand (dem Interpretandum) Bedeutungen (das Interpretament) zuweist.

Diese Definition ist sehr weit, und zwar in zwei Richtungen. Sie umfasst auf der Seite der Interpretationsgegenstände auch nichtkonventionelle, natürliche Zeichen sowie außersprachliche Phänomene, die den Status von Symptomen haben. Wenn Richter über die Frage zu entscheiden haben: Mord oder Totschlag?, dann müssen sie die fragliche Tat als Anzeichen einer inneren Disposition des Täters (oder der Täterin) interpretieren: Erfolgte die Tat vorsätzlich und aus niederen Motiven wie z.B. aus Rache oder Habgier, oder geschah sie im Affekt, z.B. in einem plötzlichen Aufwallen der Eifersucht oder des Gefühls, jahrelang erniedrigt worden zu sein? In einer gerichtlichen Interpretation wäre dann das Interpretandum ein nicht-sprachliches Phänomen: das Tötungsdelikt. Das Interpretament lautete z.B.: „Totschlag im Affekt“.

Weit ist die Definition auf der anderen Seite, weil sie Interpretationshandlungen einschließt, die außerhalb der Wortsprache vollzogen werden. Wenn eine Schauspielerin durch Stimme, Mimik, Gestik, Körperhaltung usw. eine von dem Gefühl der Erniedrigung getriebene Medea, nicht aber eine eiskalte Rächerin zeigt, dann *interpretiert* auch sie die Rolle, d.h. sie interpretiert den literarischen Text, nur eben in einer Sprache, deren Zeichen keine Wörter sind. Komponisten interpretieren Gedichte

durch Vertonung, indem sie die Texte mit der Zeichensprache der Musik verbinden, die nicht aus Wörtern, sondern aus Noten besteht. Und Musiker interpretieren wiederum die Kompositionen: Sie setzen die Klangsprache ihrer Instrumente oder Stimmen ein, um die in Notenschrift verfassten Kompositionen zu deuten. Sie weisen den Noten einen heiteren, melancholischen, energischen, sanften, homogenen, zerrissenen Ausdruck bzw. Charakter zu. Musik- und Theaterkritiker interpretieren künstlerische Interpretationen, wenn sie Urteile darüber aussprechen: Beethovens *Eroica* sei in einem Konzert unangemessen *tragisch* gespielt worden; ein Remake von Rolling-Stones-Titeln lege einen *Goldrand* um die einst progressive Musik; die Spielweise einer Medea-Darstellerin habe einseitig den *Ausdruck kalter Berechnung* betont (kursiviert ist jeweils das dem Werturteil zugrundeliegende Interpretament).

Die Interpretation im Unterricht hat es stets mit sprachlich verfassten Interpretationsgegenständen zu tun – vorausgesetzt, man verwendet Termini wie „Klangsprache“ und „Bildsprache“ nicht bloß als Metaphern, sondern meint damit lebendige, generative Zeichensysteme, in denen es Bedeutungskonventionen und wiederkehrende Strukturen gibt. Die Interpretationshandlungen des Unterrichts sind nicht ausschließlich wortsprachlicher Art, sie umfassen bildnerische, stimmliche, szenische Deutungen usw.

Dass Interpretationshandlungen losgelöst von ihrer pragmatischen Funktion nicht angemessen zu beschreiben sind, wird schon an jenen Beispielen deutlich, mit denen ich soeben bloß die Definition des propositionalen Kerns erläutern wollte. Die Annahme, die Interpretation *eines Y als ein Z* trage ihren Zweck in sich selbst und bedürfe keiner praktischen Begründung, ist stets Indiz einer Abstraktion von der kommunikativen Funktion. Wer interpretiert, muss gute Gründe dafür haben, denn „in vielen Fällen sind wir einfach zufrieden mit unserem Anfangsverständnis und interpretieren gar nicht weiter; es gibt immer andere – und normalerweise bessere – Dinge zu tun“ (Shusterman 1996, S. 91).

Welche kommunikativen Funktionen aber kann das Interpretieren haben? Unter anderem die folgenden vier: Interpretierend können wir anderen gegenüber (a) zum Ausdruck bringen, wie wir den rezipierten Gegenstand verstehen, oder (b) behaupten, wie er zu verstehen bzw. wie er gemeint sei. Wir können anderen den Gegenstand (c) interpretierend erklären und dadurch verständlich machen und wir können (d) mit bzw. gegenüber anderen die Bedeutung des Gegenstands erörtern. Indem ich im nächsten Abschnitt auf diese vier Möglichkeiten näher eingehe, betrachte ich vor allem die expressiv-subjektbezogenen und die konstativ-gegenstandsbezogenen Funktionen des Interpretierens. Die intersubjektiven Funktionen begreife ich jeweils ein, indem ich sage: „mit anderen“, „gegenüber anderen“ usw.

Man kann die intersubjektiven Funktionen jedoch auch analytisch hervorheben und das Interpretieren z.B. primär unter dem Gesichtspunkt seiner appellativen oder direktiven Funktion beschreiben – oder seiner Funktion, Appelle und Direktiven zu *befolgen*. Interpretierend kann man andere dazu auffordern, ein bestimmtes Verständnis des Gegenstands in Erwägung zu ziehen, man kann es ihnen aber auch suggerieren, und man kann es ihnen sogar vorschreiben – wenn Interpretationshandeln zugleich Machthandeln ist. Indirekt kann mit solchen Handlungen auch die Auffor-

derung zu einem bestimmten außer-interpretativen Umgang mit dem Gegenstand verbunden sein, etwa zu seiner Hoch- oder Geringschätzung, Verbreitung oder Nichtverbreitung.

Künstlerische Interpretationen können darüber hinaus unter dem Aspekt ihrer ästhetischen Funktion betrachtet werden: Eine Theaterinszenierung beispielsweise teilt dem Publikum zwar *auch* Behauptungen über das Stück mit, bringt *auch* die Subjektivität der Künstler zum Ausdruck, appelliert *auch* an bestimmte Reaktionen und Einstellungen – ihren Charakter als künstlerisches Produkt enthält eine Inszenierung jedoch erst dadurch, dass sie dem Publikum eine bestimmte Art der eigenen Materialgestaltung präsentiert. Ob die theatrale Verbindung eines Dramentextes mit mimischen, gestischen, bildlichen Zeichen usw. ästhetisch gelungen oder misslungen, stimmig oder unstimmig ist, lässt sich im Zweifelsfall unter Absehung von den Fragen nach der behauptenden, expressiven und appellativen Funktion beurteilen, wiewohl sich auch diese drei Funktionen hervorheben lassen und von Kritikern regelmäßig mit guten Gründen hervorgehoben werden: „Die Inszenierung war stimmig, aber war sie auch historisch angemessen, war sie auch authentisch, hat sie uns auch neue Sichtweisen eröffnet?“ [fiktives Zitat, T.Z.].

Die Debatte um Martin Walsers Roman *Tod eines Kritikers* (2002) zeigt beispielhaft, dass einzelne interpretatorische Äußerungen unterschiedliche Funktionen erfüllen können. Die Äußerung, der Autor habe die Figur des Kritikers André Ehrl-König mit antisemitischen Klischees ausgestattet, hat die propositionale Form einer Interpretation: bestimmten Zeichen des Textes wird eine Bedeutung („antisemitisch“) zugewiesen. Das kann, in pragmatischer Hinsicht, zunächst der Ausdruck eines spontanen Textverstehens (und einer spontanen Empörung) sein. Wird der expressive Satz „Ich habe es so verstanden“ in den Satz „Es ist so zu verstehen“ oder „Es ist so gemeint“ verwandelt, so erhält die Äußerung die Funktion einer Behauptung. Wenn es dem Interpreten z.B. darum geht, Andersdenkende, Anderslesende von der Angemessenheit seines eigenen Textverstehens zu überzeugen, so gewinnt die Äußerung die Funktion einer Erklärung: Das Interpretament wird auf mehrere Elemente der Figurenzeichnung bezogen, sodass deren Zusammenhang einen Sinn erhält – eben den Sinn, „antisemitisch“ zu sein. Werden hingegen in abwägender Einstellung und mit offenem Resultat Gegenargumente hinzugezogen, so erhält die Zuschreibung des Interpretaments „antisemitisch“ eine erörternde Funktion.

In den Feuilletons, in denen die Debatte um Walsers Roman geführt wurde, hatte das Interpretieren von Beginn an neben der expressiven, behauptenden und erklärenden auch eine appellative und direktive Funktion. Neben der Aufforderung, die Lesart „antisemitisch“ in Erwägung zu ziehen, gab es auch die meist implizit kommunizierte Forderung, man solle sich zu dieser Deutung bekennen (anstatt nach erzähltechnischen Relativierungen zu suchen). Die Interpretation hatte außerdem die Funktion eines indirekten Apells an außerinterpretatorisches Handeln: Durch die Interpretationsaussage wurde der Autor zur *persona non grata* im Literaturbetrieb erklärt; die späteren Forderungen, der Suhrkamp-Verlag dürfe das Buch nicht verlegen, der Autor müsse von Lesungen und Vorträgen ausgeladen werden usw., lassen sich als Explikationen eines Verdikts begreifen, das mit der Interpretation selbst bereits indirekt ausgesprochen war.

Doch nicht die Zusammenschau, sondern die Unterscheidung der pragmatischen Funktionen ist das eigentliche Ziel dieses Aufsatzes. Die differenzierende Betrachtung soll eine Reflexionshilfe sein für Situationen der Entscheidung über Gegenstände, Ziele und Verfahren eines interpretierenden Unterrichts.

3 Vier Funktionen des Interpretierens

3.1 Expressives Interpretieren

Es gibt Handlungen, in denen ein bestimmtes Verstehen sich zeigt oder ausgedrückt wird, ohne dass ein Interpret explizit behauptet: Y bedeutet Z. Äußert z.B. jemand über das berühmte Bild *Der Schrei* (1893) von Edvard Munch¹ den Satz: „Die Person im Vordergrund flieht vielleicht vor ihren Mördern“, so schreibt der Sprecher dem Bild einen Ausdruck von Todesangst zu, ohne zu behaupten, ein bestimmtes Element oder die Gestaltungsweise des Bildes *habe* diesen Ausdruck.

Die wichtigste Handlung, mit der das emotionale Verstehen von *Musik* in unserer Kultur zum Ausdruck gebracht wird, ist das Musizieren, worunter ich nicht nur das geschulte Musizieren verstehe, sondern auch das Nachsingen, Pfeifen, Rhythmus-Schlagen. Eine andere expressiv-interpretierende Handlung ist das Bewegen des Körpers zur Musik – von den spontanen tänzerischen Gesten bis hin zum choreographierten Ballett. Schließlich kennt man aus Filmen und vom Musiktheater die Verbindung von Klängen mit *bildlichen* Zeichen wie Licht, Farben, Flächen, Linien usw. – man kann hier von synästhetisch-expressivem Interpretieren sprechen.

Solche Verklänglichungen, Verkörperlichungen und Visualisierungen sind für einen ersten Ausdruck des musikalischen Verstehens besser geeignet als alle expressiven Verwendungen der Wortsprache. Denn die Empfindungen, die beim Hören von Musik entstehen, werden normalerweise nicht kommuniziert; Musik macht in gewisser Weise sprachlos. Der Ausdruck musikalischen Verstehens in der Wortsprache setzt eine bewusste Auseinandersetzung mit der Klangsprache voraus und bereitet schon den Übergang zur behauptenden Interpretation vor. Ich denke an die Beschreibung von Stimmungen, die ein Musikstück weckt; an Schilderungen von Situationen, die zu einer musikalischen Stelle passen; oder – eine besonders anspruchsvolle Übung – das Erzählen einer Geschichte zu einem Musikstück.

Selbstverständlich gibt es auch im Umgang mit *bildender Kunst* eine nicht-wortsprachliche Kultur der Expression dessen, was man sieht und was man beim Sehen empfindet oder sich vorstellt. Ich meine insbesondere Handlungen bildnerischer Nach- und Umgestaltung. Allerdings ist das Sprechen über Gesehenes in unserer Kultur sehr viel geläufiger als das Sprechen über Gehörtes, weil man sich auf einen präsenten Gegenstand beziehen kann. Während im Anschluss an das Hören von Musik die expressive Interpretation immer auch die Funktion hat, das Erfahrene

¹ Anstatt hier eine Schwarzweiß-Reproduktion einzufügen, bitte ich, im Internet nach einer Farbproduktion zu suchen. Eine kleine, aber genaue Wiedergabe findet sich z.B. unter www.bildungsservice.at/faecher/be/diab437_k.htm.

überhaupt zu vergegenwärtigen, kann man die Expression eines Bildeindrucks stets an die präsenten Zeichen knüpfen. Das Bild von Munch betrachtend, könnte ich z.B. sagen:

Die gelb-roten Steifen am Himmel erinnern mich an das Flackern einer horizontalen Flamme.

Die darunter liegende die Fläche (eines Sees?) erinnert mich an ein dunkles Herz;

Der Farbkontrast zwischen Himmel und See wirkt wie ein stechender Schmerz;

die Person im Vordergrund hat eine Haltung, als hafte sie am Boden fest;

alle geschwungenen Linien finde ich weich, alle geraden hart, und dass im Vordergrund die harten Linien die weichen zur Seite drängen, empfinde ich als bedrohlich.

Das Vergleichen von Bildern mit schon einmal Gesehenem, Getanem, Empfundenerem oder Nachempfundenem ist wohl die in unserer Kultur verbreitetste Form, Bildverstehen zum Ausdruck zu bringen. Deshalb fällt es Schüler/innen auch vergleichsweise leicht und bereitet ihnen Vergnügen, zu Bildern Geschichten zu erfinden.

Beim expressiven Interpretieren von *Literatur* kommen insbesondere die bei der Lektüre ausgelösten Vorstellungen zum Ausdruck. Sie betreffen unter anderem die äußere Beschaffenheit von Menschen, Gegenständen und Orten, die Gefühle und Motive der handelnden Figuren, Anmutungen sprachlicher Formulierungen wie z.B. einer ungewohnten Metapher – und anderes mehr. Nachdem ich diese Gedichtstrophe von Ingeborg Bachmann (1978, Bd. 1, S. 160) gelesen habe –

Wohin wir uns wenden im Gewitter der Rosen,
ist die Nacht von Dornen erhellt, und der Donner
des Laubs, das so leise war in den Büschen,
folgt uns jetzt auf den Fuß.

– kann ich durch Beschreibungen, Erzählungen oder Illustrationen zum Ausdruck bringen, was ich mir unter dem Gewitter der Rosen, dem Donner des Laubs vorstelle und was ich bei diesen Vorstellungen empfinde.

Im handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht werden die beim Verstehen gebildeten Vorstellungen bildnerisch, mimisch-gestisch und poetisch zum Ausdruck gebracht.

Expressive Interpretationshandlungen bringen nicht nur *das* zum Ausdruck, was bereits zuvor verstanden wurde, sondern auch manches, das aufgrund des expressiven Handelns selbst überhaupt erst verstanden wird. Übungen zum Ausdruck des Verstehens fördern das Verstehen zugleich; es sind Übungen zur Weckung der ästhetischen Aufmerksamkeit und – mit Iser und Kreft (1977, S. 379) gesprochen – zur Verstrickung in den Gegenstand. Sie manifestieren *und* erzeugen das Substrat aller weiteren Interpretation: Etwas zum Ausdruck gebracht zu haben schafft Anlässe, es auch zu behaupten, zu erläutern, zur Diskussion zu stellen usw. Deshalb ist von entscheidender Bedeutung, dass alle nachfolgenden Interpretationshandlungen ein expressives Moment behalten, d.h. mit dem Ausdruck des tatsächlichen Verstehens verbunden bleiben.

3.2 Behauptendes Interpretieren

Beim Übergang vom Ausdruck des eigenen Verstehens zu einer Feststellung *über* den Gegenstand gewinnt die Interpretation eine Behauptungsstruktur. Sie tritt mit dem Anspruch auf, der Gegenstand sei so, wie ich ihn verstehe, auch *gemeint* oder zumindest *verstehbar*. Am Beispiel des Bachmann-Gedichts gezeigt: Wenn ich das „Gewitter der Rosen“ als gefährlich intensive Liebeserfahrung verstehe, die mich entflammt, die meine Nacht erhellt und die dennoch Dornenstichen gleicht, so kann ich darüber hinaus in objektivierender Einstellung behaupten, dieses Gedicht sei auch so gemeint, wie ich es verstehe, die ihm inhärente Bedeutungsintention sei auf eine solche Liebeserfahrung gerichtet. Oder ich kann behaupten, der Text sei zwar nicht so *gemeint*, aber immerhin doch dergestalt verfasst, dass er ein solches Verständnis *proviziert* und *zulässt*.

Keineswegs muss man gegenüber einem ästhetischen Gegenstand eine objektivierend-behauptende Einstellung einnehmen; die alltägliche Rezeption von Klängen, Bildern, Texten usw. kommt auch ohne sie aus. In bestimmten Situationen ist es jedoch sinnvoll, durch das Formulieren interpretatorischer Behauptungen

- sich selbst zu einer Präzisierung und Differenzierung der ästhetischen Wahrnehmung und des ästhetische Urteil anzuhalten;
- ästhetische Erfahrungen der begrifflichen Erkenntnis zuzuführen, um sie geistig abrufbar zu machen;
- eine intersubjektive Verständigung über ästhetische Wahrnehmungen und Urteile zu ermöglichen.

Das sind zugleich die Lehrziele, die mit dem Formulieren interpretatorischer Feststellungen verbunden sind. Diese Ziele können nur erreicht werden, wenn der Unterricht Interpretationsanlässe schafft, in denen das behauptende Interpretieren für die Schüler eine entsprechende situative Funktion hat.

Auch die Handlungsbedingungen des behauptenden Interpretierens sind von Kunstart zu Kunstart verschieden. So ist es leichter, über Angesehenes als über Gehörtes zu sprechen: Eine gemalte Situation lässt sich besser auf den Begriff bringen als eine musikalische Stimmung. Im Literaturunterricht stellt man immer wieder fest, dass Schüler, die *über* einen Text sprechen oder schreiben, sich der Sprache des Textes selbst bedienen. Hier besteht die besondere Schwierigkeit, innerhalb der Wortsprache zwischen poetischer Gegenstandssprache und explikativer Beschreibungssprache zu unterscheiden. Beim Sprechen und Schreiben über Klänge und Bilder taucht *dieses* Problem nicht auf.

3.3 Erklärendes Interpretieren

Der Linguist Bernd Ulrich Biere hält das Erklären für die eigentliche pragmatische Funktion des Interpretierens: Indem man etwas interpretiert, erkläre man es jemandem und mache es ihm (oder ihr) dadurch verständlich (Biere 1989, S. 30). Meines Erachtens ist dies *eine* wichtige Funktion neben den anderen. Erklärendes Interpretieren kann in zwei Situationen helfen:

Erstens, wenn jemand bestimmte Elemente eines Gegenstands nicht oder auf eine Weise versteht, die dem Verständnis anderer Elemente widerspricht. – An unserem lyrischen Beispiel gezeigt: Ich glaube zu verstehen, warum Ingeborg Bachmann in ihrer Metapher „Gewitter der Rosen“ den Donner mit dem Laub gleichsetzt: Beides ist, synästhetisch gesprochen, dunkel. Aber warum verbindet sie dann mit den Blitzen die *Dornen* („ist die Nacht von Dornen erhellt“) und nicht die viel leuchtenderen *Blüten*?

Zweitens kann das Interpretieren eine erklärende Funktion haben, wenn mehrere Rezipienten einen Gegenstand unterschiedlich verstehen und sich über den Dissens ihrer Aussagen weiter verständigen wollen.

Stellen wir uns – bezogen auf das Bachmann-Gedicht – einen Gesprächspartner A vor, der sagt: „Ich verstehe das Gedicht so, dass *wir* die Blitze sind, denn es heißt: „der Donner/ des Laubs [...] folgt *uns* jetzt auf den Fuß“, so wie der Donner auf den Blitz folgt. – „Nein“ sagt Gesprächspartner B, „die *Dornen* sind die Blitze, denn es heißt, die Nacht sei von Dornen erhellt“. Beides sind behauptende Interpretationen, denen jeweils eine Begründung mit Hilfe eines einzelnen Textmerkmals folgt. Stellen wir uns nun einen Gesprächspartner C vor, der sagt: „In dem Gedicht *Aria I* geht es um die Ambivalenz einer Liebeserfahrung, nämlich um die Schmerzen, die wir uns als Liebende immer auch selbst zufügen, ja, die wir selbst *sind*. Im Gewitter der Rosen stehen die Dornen für etwas, das zu uns selbst gehört, weshalb es kein Widerspruch ist, wenn sowohl wir als auch die Dornen die Blitze sind, auf die der Donner folgt.“ Diese Interpretation macht einen irritierenden, widersprüchlich scheinenden Zusammenhang verständlich, der in den Interpretationen von A und B keine Erklärung findet. Ob man diese Erklärung überzeugend findet, steht auf einem anderen Blatt.

Beim gemeinsamen Musizieren kann es geschehen, dass eine Stelle von einem Interpreten als markant-energisch, von einem anderen als weich-gelassen verstanden wird. Das ist dann auch ein technischer Streit über Phrasierung, Tongebung, Dynamik usw. Solche Fragen können unter Hinweis auf den musikalischen Zusammenhang und den unterstellten Charakter des Stücks geklärt, d.h. erklärend beantwortet werden.

Erklärende Interpretationen können nur dann Gültigkeit für sich beanspruchen, wenn sie auf nachprüfbar Eigenschaften des Gegenstands ein nachprüfbares Wissen argumentativ beziehen. Wer einen Interpretationsgegenstand Y mit einem Interpretament Z erklären will, muss sowohl das Y als auch das Z genau beschreiben können. Das eine leistet die Kunstanalyse (also z.B. die Textanalyse), das andere die Explikation von Kontextwissen. Den *Aufbau* der Bachmannschen Gewitter-Rosen-Allegorie zu untersuchen ist die *eine* Voraussetzung für das Gelingen einer erklärenden Interpretation. Die *Liebesvorstellung* genau zu bestimmen ist die *andere* Voraussetzung. Für eine kontextuelle Bestimmung des Interpretaments „Liebe“ kann kulturgeschichtliches Wissen über Liebe so sinnvoll sein wie biographisches Wissen über die Autorin.

Wer sagt, dass in Munchs Bild *Der Schrei* die geraden Linien und blau-schwarzen Farben sich gegen die geschwungenen Linien und gelb-roten Farben von unten her

quasi durchsetzen und dass diese Bildbewegung mit biographischen oder historischen Erfahrungen des Künstlers zu erklären sei, der muss zeigen, dass die Bildgestaltung *und* der Entstehungskontext eine solche Erklärung plausibilieren.

Auch ästhetische Interpretationen können eine erklärende Funktion haben. Ich erinnere, dass der Kritiker Joachim Kaiser einmal in einer CD-Besprechung bekannt hat, ihm seien im 3. Satz von Anton Bruckners 8. Sinfonie die weihevollen Harfentöne (u.a. in Takt 25-28 der zweiten Fassung) nie so recht verständlich gewesen, bis er eines Tages die Interpretation eines bestimmten Dirigenten gehört habe. Kaiser hatte zwar den *Ausdruck* der Stelle mit den Harfen verstanden, nämlich als Weihe, doch die Komposition, den *Ausdruckszusammenhang*, hatte er nicht verstanden. Möglicherweise war dem Kritiker unklar geblieben, warum die Musik, die recht klagend beginnt, plötzlich einen so anderen Ausdruck annimmt. Dank einer musikalischen Interpretation wurde ihm der Zusammenhang plausibel. Tatsächlich gibt es Interpreten, deren dezidierte Absicht es ist, dem Publikum musikalische Zusammenhänge verständlich zu machen. Den meisten Musikern dürfte es jedoch legitimer Weise einfach darum gehen, ihr eigenes affektives und logisches Verständnis der Musik zum Ausdruck zu bringen; die erklärende Funktion ihrer Interpretation wäre dann – in der Terminologie der Sprechakttheorie – nur ein perlokutionärer Effekt.

Wollte man den musikalischen Zusammenhang der Bruckner-Stelle in der Wortsprache erklärend interpretieren, so könnte man vielleicht sagen: Der Übergang von Traurigkeit zu weihevoller Empfindung erinnert an einen Gefühlswechsel, der mit bestimmten Praktiken religiöser Besinnung, religiöser Selbstermutigung verbunden ist oder einmal damit verbunden war: Trauer – Erhebung – Weihe. Die Erklärung des musikalischen Ausdruckszusammenhangs als eine religiöse oder quasi-religiöse emotionale Erhebung kann aber nur überzeugen, wenn sie sich analytisch auch belegen lässt, wenn Phrasierung, Rhythmik, Harmonik, Dynamik und Instrumentation die Deutung der einzelnen Ausdrucksgehalte und ihres Zusammenhangs gestattet. Tatsächlich weist der fragliche Übergang in der Sinfonie eine Technik der choralartigen Stimmführung auf. Zusätzlich müsste die Interpretation, soll sie argumentativ schlüssig sein, mit religiösem bzw. religionsgeschichtlichem oder auch biographischem Kontextwissen gestützt werden.

Nicht nur ältere und ernste, sondern auch aktuelle Musik, die im Leben der Schüler eine Bedeutung hat, kann Gegenstand erklärender Interpretation sein. Freilich werden Bilder und Musikstücke im Unterricht weitaus seltener erklärend interpretiert als literarische Texte. Offenbar entstehen im Umgang mit Klang- und Bildmedien in weit geringerem Maß Anlässe zur Auseinandersetzung mit Verstehensproblemen und Verstehensunterschieden. Im Umgang mit Literatur ist der Vergleich des in Wortsprache manifestierten Verstehens mit dem ebenfalls wortsprachlich verfassten Gegenstand jederzeit möglich, und aus einem solchen Vergleich resultiert oft die Veranlassung, das Interpretieren bis zu einem Punkt zu verändern, an dem es in Bezug auf die zunächst ungenau oder unterschiedlich verstandenen Texte explanative Kraft gewinnt und intersubjektive Anerkennung findet.

Und genau dieses Handeln kann zu einer Routine werden, zu einem Interpretieren auch dort, wo es keine gravierenden Verstehensprobleme oder Verstehensunter-

schiede gibt. Denn nicht überall dort, wo eine erklärende Interpretation von Texten *möglich* ist, besteht auch ein hinreichender *Grund* dazu. Oft sind Verstehensprobleme und -unterschiede so marginal oder uninteressant, dass Lernprozess und Lernresultat den Erklärungsaufwand nicht rechtfertigen. Diese Gefahr herrscht insbesondere dann, wenn die Handlungsziele des Interpretierens anderen Intentionen untergeordnet sind. Zu den legitimen und notwendigen Zielen des Unterrichts in den künstlerischen Fächern gehört die Vermittlung von Analysetechniken sowie von Kontextwissen über Kultur, Gesellschaft, Epoche, Gattung, usw. In solchen Zusammenhängen kann es nützlich sein, Verstehensprobleme oder Dissens-Situationen künstlich zu provozieren, damit die Schüler/innen einen interpretatorischen Anlass und Anreiz haben, den Gegenstand zu untersuchen oder einzuordnen. Hierbei wird der eigentliche Zweck, die Klärung eines Verstehensproblems oder Dissenses, zum Instrument. Und die Instrumente, Analyse und Kontextualisierung, werden zum Zweck des Handelns. Geraten die Instrumente vollends zum Selbstzweck, so geht ihr vitaler Bezug zum Verstehen und zur ästhetischen Erfahrung verloren. Schüler analysieren dann z.B. die Modulationen eines Musikstücks, ohne dass der Ausdruck der untersuchten Klangphänomene eine Bedeutung für sie hätte; sie analysieren den Aufbau eines Bildes, ohne wahrzunehmen, welcher Blick auf die Welt ihnen durch diesen Aufbau eröffnet werden könnte; sie analysieren Erzählsituationen, ohne zu fragen, was die narrative Perspektivierung zu bedeuten hat.

Zusammenfassend gesprochen: Das zentrale Bildungsziel, das mit dem erklärenden Interpretieren verfolgt wird, ist die Kompetenz, komplexe Zusammenhänge kohärent verständlich zu machen, indem man Aussagen über Gegenstandseigenschaften mit Aussagen über das aktivierte Wissen argumentativ verbindet. Das didaktische Hauptproblem liegt darin, dass dieses Bildungsziel in vielen Fällen nicht das tatsächliche Handlungsziel der Interpreten ist. Die zentrale didaktische Aufgabe lautet, Bildungsziele zu Handlungszielen zu machen. Auf diese Notwendigkeit muss überall dort hinweisen werden, wo die Ausbildung des Textverstehens allein als ein kognitives Lehrziel gilt. Die beiden zentralen Forderungen an den Deutschunterricht, die aus der PISA-Studie gezogen wurden – „die Verbesserung der Informationsverarbeitungs-kompetenz (Textverstehen)“ und „die Entwicklung einer dem Lesen gegenüber aufgeschlossenen motivationalen Grundhaltung und Werteinstellung“ (Artelt u.a. 2001, S. 131) – können in einen scharfen Widerspruch zueinander treten, wenn die Einübung von Interpretationsstrategien abgekoppelt wird von den Funktionen, die das Interpretieren für das Lesen und Verstehen in solchen Situationen tatsächlich hat.

3.4 Erörterndes Interpretieren

Mit dem erörternden Interpretieren meine ich ein Nachdenken über verschiedene Verstehensmöglichkeiten, die gleichermaßen plausibel erscheinen. Hierbei kommt es nicht so sehr – wie bei der erklärenden Interpretation – auf das Resultat an als vielmehr auf den Weg: auf die Abwägung und Modifikation von Deutungen. Dass ein erörterndes Interpretieren ästhetischer Phänomene sein eigentliches Ziel nicht in der Herstellung einer besonders gut begründeten Erklärung hat, lässt sich

auf das Phänomen der künstlerischen Durchgestaltung zurückführen. Weil es in Kunstwerken in besonderem Maße auf interne Bezüge der Zeichen untereinander ankommt, verliert deren Außenreferenz an Verbindlichkeit. Nach Roman Jakobson besteht die poetische Funktion des sprachlichen Zeichens darin, dass die Ähnlichkeit und Unähnlichkeit der im Text miteinander verbundenen Zeichen einen Vorrang gewinnt vor der Ähnlichkeit und Unähnlichkeit der Zeichen in Relation zu nicht verwendeten Zeichen – was nach Saussure Bedingung von Außenreferenz ist (vgl. Jakobson 1979, S. 94). Freilich wird nach Jakobson die Außenreferenz nicht einfach durch Binnenreferenz ersetzt: „Der Vorrang der poetischen Funktion vor der referentiellen löscht den Gegenstandsbezug nicht aus, sondern macht ihn mehrdeutig“ (Jakobson 1979, S. 111). Je dichter die Elemente eines Kunstwerks aufeinander bezogen sind, desto weniger eindeutig wird ihr Bezug auf anderes.

An Ingeborg Bachmanns Gedicht lässt sich diese Wirkung von Ähnlichkeits- und Unähnlichkeits-Verhältnissen, die zwischen den Textelementen herrschen, gut aufzeigen. Die beiden Genitiv-Metaphern „Gewitter der Rosen“ und „Donner des Laubs“ schaffen eine Ähnlichkeit der so verbundenen Zeichen. In welcher Hinsicht jedoch „Gewitter“ und „Rosen“ sowie „Donner“ und „Laub“ einander ähneln, worauf diese Metaphern also referieren, bleibt uneindeutig, weil die Bezüge der Metaphern zu anderen Zeichen des Gedichts wiederum in erster Linie Ähnlichkeits-Relationen sind. Die Aussage „der Donner/ des Laubs [...] folgt uns jetzt auf den Fuß“ zeigt gerade nicht an, in welcher Hinsicht die Metapher auf „uns“ referiert, sondern erzeugt, wie oben gesehen, eine weitere uneindeutige Ähnlichkeitsrelation zwischen dem „Gewitter der Rosen“ und dem „Wir“: Die Zuordnung des „Wir“ zu den Blitzen und den Dornen macht die Metapher nicht verständlicher, sondern erst recht rätselhaft.

Die strukturell erzeugte Mehrdeutigkeit schafft die Möglichkeit der mehrfachen Kontextualisierung. Wird aufgrund der gestalterischen Dichte das Gemeinte uneindeutig, so gewinnen die Interpreten die Freiheit, verschiedene Kontexte zu unterstellen, in denen die Anordnung der Wörter Sinn macht. Ein religiöser oder politischer Kontext kann dem „Gewitter der Rosen“ möglicherweise ebenso gut zugeschrieben werden wie der Kontext einer Liebeserfahrung.

In Munchs Bild *Der Schrei* wird der referentielle Bezug auf die gezeigte Situation – eine Person flieht im Abend- oder Morgenrot schreiend vor zwei anderen Personen über eine Brücke – durch die auffälligen internen Bezüge der Bildgestaltung gelockert. Eben diese Signifikanz der internen Bezüge zwischen den Formen und Farben gestattet es, das Bild auch in ganz andere Kontexte zu stellen: in einen biographisch-psychologischen, einen sozialgeschichtlichen, einen philosophischen Kontext usw.

Auch die erwähnte Passage der Bruckner-Sinfonie referiert nicht auf bestimmte (religiöse) Gefühle, sondern kann in allen Kontexten verstanden werden, in denen der auffällige Übergang von Trauer in Weihe Sinn macht. Nach meiner Auffassung kommt an jener Stelle eine für die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts typische Monumentalisierung von Innerlichkeit zum Ausdruck. Und es gibt sogar eine histo-

risch-politische Dimension der Sinfonie; zumindest schwebte sie dem Komponisten vor.²

Gerade die gestalterisch erzeugte Mehrdeutigkeit provoziert den Willen zur *erklärenden* Interpretation, zur Vereindeutigung dessen, was sich nicht so leicht referentiell zuordnen lässt. Erklärendes Interpretieren kann aber zu einem genuin erörternden Interpretieren werden, wenn die Erfahrung hinzukommt, dass eine einheitliche Sinnerklärung im Widerspruch steht zu eben jener Mehrdeutigkeit des Gegenstands, die solche Erklärungen provoziert. Das erörternde Interpretieren holt die Erfahrung ästhetischer Alterität reflexiv ein, nämlich die Erfahrung, dass ästhetische Sprache Qualitäten hat, die in diskursiver Sprache nicht aufhebbar sind (vgl. Abraham 2000). Wohl bemerkt: Erst wenn man ästhetische Erfahrungen auf den Begriff zu bringen versucht und feststellt, dass dies nicht restlos möglich ist, kann die Erfahrung ästhetischer Alterität zum Gegenstand der Reflexion werden.

Das Bildungsziel des erörternden Interpretierens besteht also eigentlich darin, den besonderen, nicht restlos rationalisierbaren Charakter ästhetischer Erfahrung am jeweiligen Gegenstand zu Bewusstsein zu bringen. Allerdings wäre es falsch, dies als ein Ziel *jeden* Interpretierens festzuschreiben. Eine erörternde Einstellung kann auch in eine erklärende übergehen, wenn es z.B. einem Interpreten letztlich doch nicht darum geht, sich durch die ästhetische Erfahrung irritieren zu lassen, sondern wenn das Interpretieren die – sehr verbreitete – Funktion hat, das bereits existierende Wissen, Meinen und Glauben am interpretierten Gegenstand zu bestätigen.

Das erörternde Interpretieren von *Musik* gilt – im Vergleich zu einem entsprechenden Umgang mit Texten – als ein nicht-alltägliches, luxuriöses, ja müßiges Handeln von Spezialisten, und es hat im Musikunterricht kaum einen Ort. Das liegt vermutlich daran, dass Musik uns vor allem affiziert, aber nur in Ausnahmefällen die Vorstellungskraft und das Denken in Gang setzt. Beethovens Forderung, man müsse sich bei seinen Kompositionen etwas denken können, war und ist eine Überforderung. – Auch die Frage, ob das erörternde Interpretieren von Bildern tatsächlich ein Anliegen der Rezipienten ist und ob es im Kunst- oder Deutschunterricht einen Ort haben kann, lässt sich nicht allgemein, sondern nur in Relation zu den Lernvoraussetzungen und Lernzielen jener Interpreten beantworten, um deren Bildung es geht.

4 Ausblick

Über die hier skizzierten Funktionen der Expression, Behauptung, Erklärung und Erörterung hinaus wären auch die wertenden und appellativen Funktionen näher zu untersuchen, die das Interpretieren häufig zumindest indirekt hat und die ihm eine starke affektive Basis geben. Ähnliches gilt für das ästhetische Interpretieren, dessen Funktion es ist, ein künstlerisches Produkt zu präsentieren, in dem die Verbindung des interpretierten Gegenstands mit Selbstgeschaffenem gestalterisch gelungen, stimmig ist. Geht der Unterricht von einem expressiven, wertenden, appellativen oder ästhetischen Interpretieren zu einem behauptenden, erklärenden oder erörternden

² Das teilt er in einem Brief an den Dirigenten Felix Weingartner vom 27.1.1891 mit.

den Interpretieren über, so bringt dies einen Wechsel der pragmatischen Funktion mit sich, der nicht immer hinreichend motiviert ist. Didaktische Brüche und motivationale Einbrüche zwischen verschiedenen Phasen des Unterrichts lassen sich in den künstlerischen Fächern häufig darauf zurückführen, dass es für die Schüler keinen erkennbaren Grund gibt, Sinnzusammenhänge zu analysieren und interpretierend zu erklären, nachdem sie ihr Verstehen zum Ausdruck gebracht, ein Werturteil formuliert oder den Gegenstand durch eigene Gestaltungen künstlerisch gedeutet haben.

Im Umgang mit verschiedenen Künsten gibt es, wie gesehen, auch unterschiedliche Bedingungen, Anlässe und Grenzen des Interpretierens. Will man ein Curriculum der ästhetischen Bildung entwickeln, das die verschiedenen Künste und Medien übergreift, so muss man solche Unterschiede, aber auch die Gemeinsamkeiten systematisch untersuchen. Ohne eine Klärung dieser Voraussetzungen lässt sich nicht sinnvoll über didaktische Fragen fächerübergreifender ästhetischer Bildung nachdenken: Kann der Literaturunterricht – im Umgang mit Gedichten etwa – von Formen des ästhetischen Interpretierens profitieren, die im Musik- und Kunstunterricht früher und leichter lernbar sind? Kann der Literaturunterricht seinerseits den anderen Fächern Impulse geben für einen sinnvollen funktionalen Anschluss der Analyse von Musikstücken und Bildern an erklärende Interpretationshandlungen? Von den anderen Fächern kann der Literaturunterricht gewiss lernen, dass es besser ist, auf das Interpretieren zu verzichten, wenn kein Grund dazu besteht. Keinesfalls sollte vom Literaturunterricht der Impuls ausgehen, auch andere Kunstwerke oder Medienprodukte um des Interpretierens willen zu interpretieren. Nur wenn der Unterricht auch die Wahrnehmung, den Genuss, das Verstehen, das Durchdenken, das Bewerten und das gemeinsame Besprechen *des jeweils interpretierten Gegenstands* fördert, kann Interpretationskompetenz ein sinnvolles Ziel der ästhetischen Bildung sein.

Literatur

- Abraham, Ulf: Das a/Andere W/wahrnehmen. Über den Beitrag von Literaturgebrauch und literarischem Lernen zur ästhetischen Bildung (nicht nur) im Deutschunterricht. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbands 47 (2000), H. 1, S. 10-22.
- Artelt, Cordula u.a.: Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In: Jürgen Baumert u.a. [=Deutsches PISA-Konsortium] (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001, S. 69-137.
- Bachmann, Ingeborg: Werke. Hrsg. v. Christine Koschel u.a. München 1978.
- Biere, Bernd Ulrich: Verständlich-Machen. Hermeneutische Tradition – historische Praxis – sprachtheoretische Begründung. Tübingen 1989.
- Christ, Hannelore u.a.: „Ja aber es kann doch sein...“. In der Schule literarische Gespräche führen. Frankfurt a.M. 1995.
- Fritzche, Joachim: Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. Bd. 3: Umgang mit Literatur. Stuttgart 1994.
- Grzesik, Jürgen: Textverstehen lernen und lehren. Stuttgart 1990.

- Habermas, Jürgen: Was ist Universalpragmatik? In: Karl-Otto Apel (Hg.), Sprachpragmatik und Philosophie. Frankfurt a.M. 1976, S. 174-272.
- Herméren, Göran: Interpretation. Types and Criteria. In: Joseph Margolis (Hg.), The World of Art and the World. Amsterdam 1984, S. 131-161 [= Grazer philosophische Studien 19 (1983)].
- Jakobson, Roman: Linguistik und Poetik. In: Ders., Poetik. Ausgewählte Aufsätze 1921-1971. Frankfurt a.M. 1979, S. 83-121.
- Köster, Juliane: Konstruieren statt entdecken – Impulse aus der PISA-Studie für die deutsche Aufgabenkultur. In: Didaktik Deutsch 14 (2003), S. 4-20.
- Kreft, Jürgen: Grundprobleme der Literaturdidaktik. Heidelberg 1977.
- Shusterman, Richard: Vor der Interpretation. Sprache und Erfahrung in Hermeneutik, Dekonstruktion und Pragmatismus. Wien 1996.
- Spinner, Kaspar H.: Interpretieren im Deutschunterricht. In: Praxis Deutsch, H. 81 (1987), S. 17-23.
- Walser, Martin: Tod eines Kritikers. Frankfurt a.M. 2002.
- Werner, Johannes: Literatur im Unterrichtsgespräch. Die Struktur des literaturrezipierenden Diskurses. München 1996.
- Wieler, Petra: Sprachliches Handeln im Literaturunterricht als didaktisches Problem. Bern u.a. 1989.

Anschrift des Verfassers: PD Dr. Thomas Zabka, Universität Hildesheim, Marienburger Platz 22, 31141 Hildesheim, Email: zabka@discon.net