

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>
19. Jahrgang 2014 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Helen Lehndorf

**TAGUNGSBERICHT DER TAGUNG
„INTERPRETATIONSKULTUREN:
LITERATURDIDAKTIK UND
LITERATURWISSENSCHAFT IM
DIALOG ÜBER THEORIE UND
PRAXIS DES INTERPRETIERENS“**

**Tagung an der Humboldt-Universität zu
Berlin vom 3. Bis 4.4.2014**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 19. H. 37. S. 105-
110.

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.

Helen Lehdorf

TAGUNGSBERICHT ZUR TAGUNG „INTERPRETATIONSKULTUREN: LITERATURDIDAKTIK UND LITERATURWISSENSCHAFT IM DIALOG ÜBER THEORIE UND PRAXIS DES INTERPRETIERENS“

Tagung an der Humboldt-Universität zu Berlin vom 3. bis 4.4.2014

Ein disziplinenübergreifendes Nachdenken anzuregen über das Interpretieren literarischer Texte anzuregen, war das Ziel der durch Marie Lessing-Sattari, Maike Löhden, Almuth Meissner und Dorothee Wieser ausgerichteten Tagung. Dass in der Tat ein lebhafter und fruchtbarer Austausch zwischen den anwesenden Literaturwissenschaftler/innen und -didaktiker/innen stattfand, ist wohl vor allem der spezifischen, praxeologischen Ausrichtung der Tagung zuzurechnen. Sie lenkte den Blick auf konkrete Interpretationshandlungen in Hochschule, Wissenschaftskultur und Schule mit ihren je besonderen Konstellationen und Einflussfaktoren: Im Vergleich trat die Differenz umso deutlicher hervor. Dabei war insbesondere der Fokus auf Vermittlungssituationen ein ergiebiger Ausgangspunkt für kritische Reflexionen.

Gerahmt wurden die thematisch breit gefächerten zehn Beiträge durch den Einführungsvortrag von **Marie Lessing-Sattari** und **Dorothee Wieser**. Neben systemtheoretischen (Problematisierung der Paradigmen wahr/falsch vs. vermittelbar/nicht vermittelbar), wissenschaftskulturellen (Normierungsdruck der Schule vs. Individualisierungsdruck der Universität) und vermittlungsbezogenen Aspekten (Ausrichtung auf explizite Vermittlung von Interpretationskompetenz in der Literaturdidaktik vs. implizite Enkulturation in eine Praxis in der Literaturwissenschaft), die den Vergleich von Interpretationshandlungen in Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik schärfer konturierten, stellten die beiden Vortragenden anhand der Interpretationstheorien Umberto Ecos und Paul Ricœurs zentrale Problemdimensionen des Interpretierens heraus, die die Tagung leitmotivisch strukturierten. So entwickelten sie aus der Dilthey'schen, nunmehr in die Literaturwissenschaft zurückgefloßenen Differenzierung zwischen *Verstehen* und *Erklären*, die leitende Frage, inwiefern sich Interpretieren objektivieren lasse oder sich in seiner Spezifität wissenschaftlicher Objektivierung entziehe. In erkenntnistheoretischer Hinsicht sei es insbesondere die Zirkularität von Interpretationsprozessen, die eine methodische Kontrollierbarkeit des Prozesses grundsätzlich fragwürdig erscheinen lasse. An dieser Stelle wurde insbesondere auch die Notwendigkeit zur Differenzierung zwischen Interpretationsprozessen (als Verstehensprozess) und -produkten (als Ergebnis der Interpretation bzw. als Textsorte) deutlich; während erstere methodisch schwer handhabbar scheinen, seien in Bezug auf letztere Systematisierungen durchaus denkbar. Die abschließend für die Analyse von Interpretationskulturen formulierten Leitfragen (Wie wird

in den unterschiedlichen Kulturen und ihren Vermittlungssituationen mit der Zirkularität des Verstehensprozesses umgegangen? Wie werden die Problembereiche bearbeitet, oder werden sie zugunsten anderer Problemstellungen ‚narkotisiert‘? Was sind Funktionen und Ziele konkreter Interpretationshandlungen?) wurden im Laufe der Tagung aus verschiedenen Blickwinkeln aufgegriffen und weitergeführt.

Im anschließenden Vortrag leitete **Irene Pieper** die Sektion „Prozesse und Handlungen“ ein, indem sie anhand eines Transkripts einer videografierten Unterrichtsstunde zu Goethes „Willkommen und Abschied“ *Interpretationshandlungen* im Spannungsfeld des Literaturunterrichts zwischen institutionellen Rahmenbedingungen und lesesozialisatorischen Herausforderungen ausleuchtete. Als einen Prozess von der „Entschärfungs- zur Nichtgeltungspraxis“ präsentierte sie die Etablierung des Interpretationsgegenstandes in der Unterrichtskommunikation und fokussierte dabei auf das Wechselspiel zwischen Material – Aufgabensequenzen aus Schulbüchern und Arbeitsmaterialien – und Kommunikationsverlauf. Dabei wurden zugleich die besondere Bedeutung der jeweiligen Rahmung des Textes sowie die der schulischen Interpretationskultur eigene dramaturgische Struktur deutlich. Die materialseitigen Textrahmungen überdeckten das Irritationspotential des Gedichts und förderten letztendlich den Eindruck der Belanglosigkeit der subjektiven Verstehensleistungen, der sich auch im Unterrichtsgespräch spiegelte. In der anschließenden Diskussion wurden zum einen die Notwendigkeit der Begrenzung von Interpretationsspielfräumen und die Einnahme einer Steuerungsfunktion von Seiten der Lehrkraft betont und damit mögliche objektivierbare Anteile von Interpretationsprozessen hervorgehoben. Zum anderen wurden das dem Unterrichtsgespräch zugrundeliegende, stark entproblematisierte Konzept von Interpretation und aufscheinende epistemologische Annahmen problematisiert, welche scheinbar vereinfacht von der Nichtexistenz der Kategorien *wahr/falsch* im Kontext des Literaturunterrichts ausgingen.

Handlungen im Umgang mit Texten untersuchte im Anschluss auch **Tom Kindt**. Anknüpfend an die Idee einer „interpretationstheoretischen Neutralität“ (Kindt/Müller 2003) der Beschreibungssprache von Texten grenzte Kindt in Bezug auf die fachsprachliche Verwendung in Interpretationsprodukten *Deskription* und *Interpretation* voneinander ab. Während Deskriptionen auf Klassifikation zielten und als solche verifizierbar seien, stellten Interpretationen Deutungen mit dem Ziel der Hypothesenbildung dar, die plausibel oder unplausibel, nicht jedoch wahr oder falsch sein könnten. Formuliert wurde dabei in Anlehnung an Wolfgang Detel (vgl. Detel 2011) ein fachliches Verständnis von Interpretation, das Interpretationshandlungen als eine Form von Erklärungshandlungen ansieht. Ein besonderes Augenmerk galt der Verknüpfung von *Deskription* und *Interpretation*, wobei Kindt zum einen die interpretationsheuristische Relevanz von Deskriptionen hervorhob, die den Erklärungsdruck auf Interpretationen und somit ihren Wert erhöhen könnten und zum anderen als Angemessenheitskriterium für Interpretationen die Regel formulierte, nicht im Widerspruch zu Deskriptionen stehen zu dürfen. Trotz der heuristischen Relevanz der Trennung beider Operationen betonte Kindt insbesondere mit Blick auf Vermittlungssituationen jedoch ihre wechselseitige Abhängigkeit: Deskriptionshandlungen seien sinnvoll nur in einem komplexen Zusammenspiel mit Interpretati-

onen vollziehbar (Zirkularität des Verstehensprozesses). Vertieft wurde im anschließenden Gespräch die Schwierigkeit insbesondere in Erwerbssituationen durch interpretative Vorstrukturierung relevante Deskriptionen zu filtern. Das *Lernen am Modell* wurde dabei als Möglichkeit diskutiert, dieser Schwierigkeit zu begegnen. Auch wurde am Beispiel strukturalistischer Terminologie die prinzipielle Möglichkeit hinterfragt, Analyse und Interpretation zu trennen.

Jörn Brüggemann und **Volker Frederking** gingen in ihrem Vortrag der Frage nach, inwiefern das Verstehen von literarisch kodierten Emotionen inkludiert werden könne in einer Modellierung von literarischen Textverstehensprozessen im Rahmen eines Kompetenzmodelles, das die Vortragenden im Projekt „Literarästhetische Urteilskompetenz“ entwickelt haben. Mit Rekurs auf Simone Winkos Studie zu literarisch kodierten Emotionen (Winko 2003) und in Analogie zu Ecos Unterscheidung der drei *intentiones* (*auctoris*, *operis* und *lectoris*) nahmen die Referenten zunächst die Unterscheidung zwischen textseitig intendierten (als Spektrum der möglichen Reaktionen auf den Text), präsentierten (im Text thematisierten Emotionen) und realen Emotionen (Emotionen auf Leserseite) vor. Auf Grundlage dieser theoretischen Unterscheidung ließe sich empirisch zeigen, dass sowohl textseitig intendierte als auch präsentierte Emotionen als Teil von literarästhetischer Urteilskompetenz modelliert werden können. Auf Grundlage einer weiteren empirischen Untersuchung zur Wirksamkeit verschiedener Unterrichtsverfahren plädierten die Referenten für einen Unterricht, der der emotionalen Seite von Literatur und den mit ihrer Rezeption verbundenen Genussmomenten bewusst Rechnung trägt und derart zu einer Intensivierung von Textverstehen beitragen könne.

Die Relevanz von Emotionen sowohl für Interpretationsprozesse als auch in Interpretationsprodukten betonte auch **Kasper H. Spinner**, allerdings in rhetorisch deutlicher Abgrenzung von der literaturdidaktischen Ausrichtung auf eine zu erwerbende Interpretationskompetenz. Ausgehend von der Analyse verdeckter Emotionalität in einer für ein breites Lesepublikum in einer Tageszeitung publizierten Gedichtinterpretation postulierte Spinner die These, dass es Aufgabe professioneller Interpreten als Modellleser sei, durch expressive und appellative Emotionalität Wertschätzung literarischer Texte zu vermitteln. Hieraus ergebe sich besonders für (schulische) Vermittlungssituationen die Aufgabe, Emotionen als Wertschätzung gegenüber Textphänomenen zum Ausdruck zu bringen und dadurch Begeisterung bei den Lernern anzuregen, z. B. durch den Einsatz des Verfahrens *Lautes Denken* auch im Unterricht. In der anschließenden regen Diskussion wurde die Polarisierung von Interpretationskompetenz und Emotionen kritisch diskutiert. Unterstrichen wurde die Einschätzung, dass Wertschätzungen als Emotionen gegenüber dem Text Teil von Interpretation seien, wobei gefragt wurde, ob ihre Rolle im gesamten Interpretationsprozess nicht etwas zu relativieren sei.

Aus einer medien- und gattungspoetologischen Perspektive prononcierte **Andrea Polaschegg** die „Univialität“ literarischer Texte, die nur einen Anfang hätten und linear erschlossen werden wollten, als medienspezifisches Kerncharakteristikum derselben. Sie zeigte anhand von Sprachbildern, die Texte als Gewebe, als Sprachräume, als Oberflächen bezeichnen, wie durch derartige Bezeichnungen vom Ver-

laufscharakter von Texten abstrahiert und ihre spezifische Medialität ausgeblendet werde. Auf diese Weise würde der Kunstwerkcharakter („Ganzheit“) hervorgehoben und Texte als Gegenstände, die Objektivität ermöglichen, etabliert. Den Text wieder als „Objekt im Ablaufmodus“ (Husserl 1928) ernst zu nehmen, dafür plädierte die Referentin mit Nachdruck und leitete daraus die Forderung ab, die Sukzessivität des Textes in die Deskription desselben im Rahmen von Interpretationen aufzunehmen, da der so an Bedeutung gewinnende Erstlektüreindruck nicht hintergebar sei und in die Interpretation eingerechnet werden müsse. Im Verlauf der regen und kritischen Diskussion wurde die Absolutheit der Linearität als medienspezifisches Charakteristikum literarischer Texte etwas relativiert zugunsten der Forderung, die beobachtete Simultaneitätsschlagseite zu erweitern durch das Prinzip der Linearität und das Spannungsverhältnis zwischen beiden Polen dann in den Blick zu nehmen. Darüber hinaus wurde diskutiert, ob das Konzept der Ganzheit prinzipiell für Verlaufsmedien zu problematisieren sei oder ob es nicht, handlungstheoretisch fundiert im Anschluss an Aristoteles, auch für Verlaufsmedien gelten könne.

Nach den impliziten theoretischen Annahmen in Lehrbüchern der Sek. I und II, die in die Strukturierung von Analyse- und Interpretationsprozess eingehen, fragten **Maike Löhden und Almuth Meissner** und leiteten hiermit die zweite Sektion „Theorien und Methoden“ ein. Sie zeigten dabei exemplarisch auf, wie die den verschiedenen literaturtheoretischen Ansätzen eingeschriebenen Erkenntnisinteressen und Zielsetzungen sowie die komplexe Zirkularität des Interpretationsvorgangs ausgeblendet und in eine sequenzierte Schrittfolge transformiert werden. Ziel der so zu vollziehenden Interpretation sei dann die Einführung in ein als Technik verstandenes interpretatives Verfahren als Selbstzweck. Ein moderater Pluralismus und permissiver Relativismus der Theorien und Methoden sei die Konsequenz. Die anschließende Diskussion nahm die Analysen einerseits zum Anlass, die genannten Probleme (Unklarheit zentraler Begriffe wie Interpretation und Analyse) selbstkritisch in die Literaturwissenschaft zurück zu spiegeln, andererseits wurde jedoch auch die Notwendigkeit formuliert, ein beliebiges Nebeneinanderstehen sowie ein unkontrolliertes Vermischen verschiedener Verstehensnormen und -konzepte zu verhindern.

Ähnliche Beobachtungen präsentierte **Thomas Zabka** in Bezug auf die Analyse eines Aufgabensettings zur Interpretation eines epischen Textes. Anhand der schulischen Textinterpretation zugeschriebenen Funktion, zu epistemischen Fragen und methodischen Verfahren der interpretierenden Wissenschaften exemplarisch hinzuführen, zeigte er das grundsätzliche Spannungsverhältnis zwischen Erziehungs- und Wissenschaftssystem auf, in dem sich die schulische Textinterpretation bewege; die Vermittlung anwendbaren Strategie- und Methodenwissens stehe der Nichtgeneralisierbarkeit als Programm literaturwissenschaftlicher Interpretation (mit Bunia 2011) diametral entgegen. Vor diesem Hintergrund plädierte Zabka für eine gelassenere Deutung des Interpretationsbegriffs, die Interpretation stärker als Kunstlehre in den Blick nimmt, und als Konsequenz für detailliertere Prüfungsaufgaben, die wichtige methodische Entscheidungen vorgeben. Im Anschlussgespräch wurde in Bezug auf die Hypothesenbildung und -überprüfung unterstrichen, dass das Generieren von Interpretationshypothesen nicht Aufgabe der Schüler/innen sein

kann, zumal hierfür wesentliche Voraussetzungen (z. B. Einbindung in fachlichen Diskussionshorizont, Identifikation von offenen Fragen) in schulischen Lern- und Leistungssituationen nicht gegeben sind.

Claudius Sittig-Krippner erweiterte diese Beispielanalysen schulischer Interpretationskultur um die Perspektive der Einführung in die akademische Fachkultur anhand einer vergleichenden Analyse von Modellinterpretationen in Sammelbänden und Einführungswerken. Vor dem Hintergrund der Charakterisierung einer akademischen Lehrkultur, in der die wissenschaftliche Interpretation als Praxis und das Erlernen dieser Praxis als Sozialisierung in ein „Denkkollektiv“ (Ludwik Fleck) erfolgt, entfaltete Sittig-Krippner die vielfältigen Funktionen, die Modellinterpretationen zugeschrieben werden (Wissensvermittlung, den Wert interpretativer Verfahren belegen, mustergültiges Vorführen, Wissen in Bezug auf den Text herstellen). Er zeigte ihre doppelte Adressiertheit auf: besonders bei Modellinterpretationen in Sammelbänden bleibe der Anspruch an eine wissenschaftliche Autorschaft (Innovationsdruck) erhalten. Gleichwohl attestierte Sittig-Krippner beiden Formen von Modellanalysen eine Praxis der Verknappung und Segmentierung von Wissen; die tatsächlichen philologischen Praktiken (Beleg- und Nachweispflichten, Argumentationsweisen, Dialoghaftigkeit etc.) würden in Modellinterpretationen ausgesetzt oder nur angedeutet. Den Analysen fehle mithin die Korrespondenz mit der Praxis und ihre Prozesshaftigkeit (was auch daran sichtbar werde, dass Modellanalysen nie scheitern können) und so die Möglichkeit, in diese Praxis einzuführen. Im Anschluss an den Vortrag wurde das heuristische Potential einer scheiternden Modellinterpretation kritisch diskutiert und zum anderen vertieft, inwiefern es überhaupt möglich sei, Interpretation als Prozess vorzuführen.

In Ergänzung zu dieser praxeologischen Perspektive auf die Einführung in die jeweilige Interpretationskultur formulierte **Marcus Willand** interpretationstheoretische Thesen zum Verhältnis von Lesermodellen und Interpretationskonzepten. Dabei unterstrich er einerseits die Abhängigkeit des Lesermodells von der jeweiligen Theoriekonzeption, zum anderen jedoch auch die zentralen Funktionen, die dem Leser in interpretationstheoretischer und -praktischer Hinsicht zukommen. Anhand der Schleiermacherschen Konzeption des ersten Lesers zeigte er so beispielsweise auf, wie diese dazu beitrage, anachronistische Lesarten bereits auf der Ebene der Theoriekonzeption auszuschließen. Willand schloss mit einem Plädoyer für eine Reflexion der Theorie durch die Empirie, z. B. durch eine historische Rezeptionsanalyse.

Vor dem Problemhintergrund der Nichtdiagnostizierbarkeit und Unabschließbarkeit des Verstehens sowie des institutionell bedingten Innovationsdrucks diskutierte **Ralf Klausnitzer** im abschließenden Vortrag die Möglichkeit, Stoppregeln für das Interpretieren zu setzen und zu vermitteln. Auf der Grundlage eines Verständnisses von Interpretation als sozialer Handlung in und für Gemeinschaften im Sinne der Fleck'schen Denkkollektive führte er hierzu die Unterscheidung von konstitutiven (z. B. der Text muss gelesen werden, Begründungs- und Nachweispflichten) und regulativen Spielregeln (wiederholtes Lesen, Kontextbelege etc.) ein. Als Schlussregel ließe sich auf dieser Grundlage formulieren: „Höre auf, wenn der nächste Zug eine konstitutive Regel verletzt und das Spiel im Ganzen beendet“. Erwerb von Interpre-

tationskompetenz hieße in diesem Sinne, die Praktiken und Spielregeln seiner Interpretationsgemeinschaft anhand von paradigmatischen Beispielen zu erlernen und anzuwenden. In der anschließenden Diskussion wurde eine weitere Präzisierung hinsichtlich der Explikation der Stoppregeln eingefordert. Kritisch wurde gefragt, wie in dieser Idee des Spiels Innovationen möglich wären. Anschlussfähig erschien die Spielmetapher, insbesondere für durch das Entproblematisieren gekennzeichnete Vermittlungssituationen.

In ihrem abschließenden Resümee hob **Juliane Köster** drei Schwerpunkte der Tagung heraus: das Verhältnis von Theorien und Methoden (wobei keine Theorienschwäche, jedoch eine Methodenschwäche zu beobachten sei), den Zusammenhang von Prozess und Produkt sowie den Vergleich der Interpretationskulturen im Spannungsfeld zwischen Wissenschafts- und Erziehungssystem (hier wurden sehr unterschiedliche Zielsetzungen deutlich).

Literatur

- Bunia, Remigius (2011): Das Handwerk in der Theoriebildung. Zu Hermeneutik und Philologie. In: *Journal of Literary Theory* 5 (2), S. 149–162.
- Detel, Wolfgang (2011): Geist und Verstehen. Historische Grundlagen einer modernen Hermeneutik. Frankfurt a. M.: Vittorio Klostermann.
- Husserl, Edmund (1928): Vorlesungen zur Phänomenologie des inneren Zeitbewußtseins. Heidegger, Martin (Hg.). Halle a. d. S.: Niemeyer.
- Kindt, Tom/Müller, Hans-Harald (2003): Wieviel Interpretation enthalten Beschreibungen? Überlegungen zu einer umstrittenen Unterscheidung am Beispiel der Narratologie. In: Jannidis, Fotis et al. (Hg.): *Regeln der Bedeutung*. Berlin/New York: de Gruyter, S. 296–304.
- Winko, Simone (2003): *Kodierte Gefühle. Zu einer Poetik der Emotionen in lyrischen und poetologischen Texten um 1900*. Berlin: Erich Schmidt.

Anschrift der Verfasserin:

Helen Lehdorf, Universität Hildesheim, Institut für deutsche Sprache und Literatur, Lübecker Straße 3, D-31141 Hildesheim

lehdorf@uni-hildesheim.de