

MITTEILUNGEN

des Deutschen Germanistenverbandes

Prüfungsformate

Herausgegeben von
Torsten Mergen

Inhalt

Prüfungsformate

Torsten Mergen	
Einleitung	105
Michael Rödel	
Der Interpretationsaufsatz: Eine Geschichte von Fall und Aufstieg? ...	108
Carolin Donhauser-Buchmaier	
»Interpretieren Sie ...« – Anforderungen rund um die »Königsdisziplin«	122
Hans Lösener	
Unter Ausschluss der Poetik. Literaturtheoretische Prämissen bei der Aufgabenkonstruktion	136
Michael Steinmetz	
Erörterung literarischer Texte als unterschätzter Aufgabentyp des Deutschunterrichts	150
Lisa Schüler	
Zwischen Normierungsbestrebungen und Innovation. Zur Weiterent- wicklung des Materialgestützten Schreibens als Prüfungsformat	165
Maik Philipp	
Außer Schreiben nichts gewesen?! Materialgestütztes argumentatives Schreiben aus der Sicht der Leseforschung	183
Sebastian Susteck	
Test- und Prüfungsformate zur Erfassung fachdidaktischen Wissens von Deutschstudierenden und -lehrkräften. Ansätze und Herausforderungen	197
Ulrike Padó	
Freitextfragen digital. Automatische Bewertung und Bewerterunter- stützung im Bereich der <i>educational applications</i>	211

Der Interpretationsaufsatz: Eine Geschichte von Fall und Aufstieg?

Michael Rödel

1. Ist der Ruf schon ruiniert? Zur Praxis des Interpretationsaufsatzes

1.1 Tschicks Brecht-Interpretation und Stereotype des Deutschunterrichts

Erzählen AbsolventInnen verschiedener Abiturjahrgänge von ihrem Deutschunterricht, spielen Interpretationsaufsätze fast immer eine Rolle. Sie prägen den Deutschunterricht der späten Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II. Und sie zählen – vorsichtig formuliert – nicht immer zu dessen beliebtesten Inhalten.

Wolfgang Herrndorf hat den Interpretationsaufsätzen in »Tschick« ein kleines literarisches Denkmal gesetzt. Die Klasse von Andrej »Tschick« Tschichatschow und Maik Klingenberg hatte die Aufgabe, folgenden Brecht-Text zu interpretieren:

Bertolt Brecht: Das Wiedersehen

Ein Mann, der Herrn K. lange nicht gesehen hatte, begrüßte ihn mit den Worten: »Sie haben sich gar nicht verändert.« »Oh!« sagte Herr K. und erbleichte.

Interpretieren kann verstanden werden als die Zuweisung eines Sinns an einen Text, der über die »Wiedergabe des Wortsinnes« (Leubner/Saupe/Richter 2016, 318) hinausgeht (zur Problematik zusammenfassend Rödel 2018, 5–13 oder Rödel 2019, 51). Wenn ein Text verschlüsselt oder rätselhaft ist, so dass man ihm nicht ohne Weiteres einen Sinn zuweisen kann, dann fällt es SchülerInnen oft sogar leichter, über eine bloße Zusammenfassung hinauszugehen: Es ist dann schlichtweg notwendig, eine Interpretation vorzunehmen, um den Text überhaupt verstehen und seinen Inhalt wiedergeben zu können.

Tschick muss seine Interpretation im Unterricht vortragen (nachfolgend zitierte Passagen: Herrndorf 2011, 55):

»Interpretation der Geschichte von Herrn K. Die erste Frage, die man hat, wenn man Brechts Geschichte liest, ist logisch, wer sich hinter dem rätselhaften Buchstaben K. versteckt. Ohne viel Übertreibung kann man wohl sagen, dass es ein Mann ist, der das Licht der Öffentlichkeit scheut. Er versteckt sich hinter einem Buchstaben, und zwar dem Buchstaben K. Das ist der elfte Buchstabe vom Alphabet. Warum versteckt er sich? Tatsächlich ist Herr K. beruflich Waffenschieber. Mit anderen dunklen Gestalten zusammen (Herrn L. und Herrn F.) hat er eine Verbrecherorganisation gegründet, für die die Genfer Konvention nur einen traurigen Witz darstellt. Er hat Panzer und Flugzeuge

verkauft und Milliarden gemacht und macht sich längst nicht mehr die Finger schmutzig. Lieber kreuzt er auf seiner Yacht im Mittelmeer, wo die CIA auf ihn kam. Daraufhin floh Herr K. nach Südamerika und ließ sein Gesicht bei dem berühmten Doktor M. chirurgisch verändern und ist nun verblüfft, dass ihn einer auf der Straße erkennt: Er erleicht. Es versteht sich von selbst, dass der Mann, der ihn auf der Straße erkannt hat, genauso wie der Gesichtschirurg wenig später mit einem Betonklotz an den Füßen in unheimlich tiefem Wasser stand. Fertig.«

Tschick wählt eine interessante Strategie, um die Aufgabe zu lösen, die *Das Wiedersehen* an den Leser stellt: Er erzählt eine Geschichte. Vor dem Hintergrund dieser Geschichte ergibt der Brecht-Text einen Sinn. Sie erklärt, warum Herr K. erleicht, als er mit der Aussage konfrontiert wird, er habe sich nicht verändert.

Interessant sind die Reaktion des Deutschlehrers Kaltwasser und die Einordnung durch den Ich-Erzähler Maik Klingenberg (ebd. 55–56):

»An Kaltwassers Gesicht war absolut nichts zu erkennen. Kaltwasser schien leicht angespannt, aber mehr so interessiert-angespannt. Nicht mehr und nicht weniger. Eine Zensur gab er nicht. Anschließend las Anja die richtige Interpretation, wie sie auch bei Google steht, dann gab es noch eine endlose Diskussion darüber, ob Brecht Kommunist gewesen war und dann war die Stunde zu Ende. Und das war schon kurz vor den Sommerferien.«

Was Herrndorf hier durch die Darstellung seines Erzählers aufgreift, ist die wohl unter SchülerInnen immer noch einigermaßen weit verbreitete Auffassung, es gäbe die »richtige« Interpretation. Martin Walser hat das einmal so formuliert und in diesem Zusammenhang auch vom »Ostereiersuchen« nach der richtigen Bedeutung gesprochen:

»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)

1.2 Imaginierte und echte Praxis

Nun ist es in der öffentlichen Diskussion wie auch im fachdidaktischen Diskurs nicht ungewöhnlich, dass eher ›über‹ Lehrkräfte gesprochen wird als ›mit‹ ihnen (aktuell besonders auffällig in der Digitalisierungs-Debatte, vgl. Rödel i. E.). Spricht man aber ›mit‹ Lehrkräften aus verschiedenen Bundesländern, dann steht zu vermuten, dass die Legende, es existiere eine »richtige Interpretation«, heute eher von Google kolportiert wird als von der Kursleiterin. Belastbare Daten existieren dazu ebenso wenig wie zur Frage, wie Interpretationsaufsätze an deutschen Schulen tatsächlich aussehen. Zwar liegt zum Beispiel die verdienst-

volle Studie von Steinmetz (2013) vor, aber nicht zuletzt bedingt durch die unterschiedlichen Traditionslinien in den Bundesländern sind kaum generalisierbare Aussagen möglich.

Nimmt man die Rückmeldungen von Lehrkräften, vereinzelt zur Verfügung gestellte Klausuren, Diskussionen im Netz und normative Vorgaben (zum Beispiel in Lehrplänen, Schulbüchern, Abiturtrainern und Lösungshinweisen) zusammen, dann lässt sich zumindest sagen, dass die Form von Interpretationsaufsätzen in der Praxis sehr variabel ist. Darüber hinaus ist zu konstatieren, dass die Gefahr, dass die SchülerInnen in Aufsätzen Einzelbeobachtungen eher aggregieren als integrieren, überall virulent ist. Der Interpretationsaufsatz besteht dann oft aus einer Aneinanderreihung von Analyseergebnissen, Ideen und Beobachtungen zum literarischen Ausgangstext, ohne dass eine gemeinsame Richtung erkennbar wäre. Das kann bei SchülerInnen den Eindruck erwecken, ein Interpretationsaufsatz sei kein geschlossener Text, sondern lediglich ein loser Rahmen, der zur Abfrage verschiedener Analyseaspekte diene.

Das spiegelt sich auch in vielen Beispieltexten, die sich »auf Google« tummeln – also dort, wo nach Auffassung des Ich-Erzählers Maik Klingenberg die »richtigen« Interpretationen zu finden sind. Manche Hilfestellungen für AbiturientInnen geben das mehr oder weniger ungefiltert weiter, so zum Beispiel *schulzeux.de*, das weiß, wie *alle* Interpretationsaufsätze aufgebaut sind (Überschrift: »Aufbau aller Interpretationsaufsätze«)¹, und das unter dem Punkt »Sinnabschnitte abarbeiten im Detail« vorschlägt, »alle« (!) rhetorischen Stilfiguren zu ermitteln. Man kann sich vorstellen, zu welcher Art von Texten eine solche Anweisung führt, wenn sie von SchülerInnen tatsächlich beachtet werden würde.

Der Ruf des Interpretationsaufsatzes ist also sowohl bei LiteratInnen (vgl. auch Rödel 2018, 5 f.) als auch bei SchülerInnen schlecht. Lehrkräfte beklagen sich über die Anstrengungen, die mit ihm einhergehen, und zwar sowohl bei der Vorbereitung als auch bei der Korrektur. Dass darüber hinaus völlig unklar ist, was das Schreiben von Interpretationsaufsätzen eigentlich zur ›Employability‹ beiträgt, stellt die Textsorte heute ganz grundsätzlich zur Disposition.

Der breite fachdidaktische Diskurs bietet nur wenige Beiträge dazu an. Das hat die Problematik des Interpretationsaufsatzes wahrscheinlich noch verschärft. Pflugmacher kritisiert, dass es die Literaturdidaktik »weitgehend versäumt« habe, »sich mit realem Literaturunterricht zu beschäftigen« (2014, 157). Rhetorisch fragt er: »Warum soll man sich mit Unterrichtsstunden auseinandersetzen, in denen das Ritual des Interpretationsaufsatzes eingeübt wird, wenn dieses Muster fernab der ›Neuen Aufgabekulturen‹ praktiziert wird, die man implementieren will?« (ebd.) Auch in der Schreibdidaktik gibt es nur wenige Überlegungen zu Strukturen und Zielen des Interpretationsaufsatzes, wie auch generell das im Vergleich zum kreativen Schreiben weniger anspruchsvolle, in der Schule

1 <http://www.schulzeux.de/deutsch/textinterpretationen-und-textanalyse.html>, abgerufen am 19.1.2020.

aber zentrale »Wissen wiedergebende Schreiben« (Frentz 2003, 16) eine stiefmütterliche Behandlung erfahren hat. Die Schnittmengen von schulischer Praxis und fachdidaktischer Forschung sind also eher klein.

2. Beziehungskisten

2.1 Der Interpretationsaufsatz und die Literatur

Ob die Interpretation dem Gegenstand *Literatur* überhaupt gerecht werden könne, wurde schon vor vielen Jahrzehnten diskutiert (z. B. von Hans-Magnus Enzensberger und Susan Sontag, vgl. Rödel 2018, 5 f.). Aktuell haben sich Juliane Köster und Stefan Matuschek (2019) mit guten Argumenten zumindest gegen die Benotung von Interpretationen ausgesprochen: Weil diese subjektiv seien, seien sie auch nicht bewertbar (zu einer gemäßigten Gegenposition z. B. Leubner/Saupe/Richter 2016, 58–60). Dennoch zählt das Interpretieren literarischer Texte zum Kernbestand des Aufgabenkanons für das Abitur. In den Bildungsstandards von 2012 wird es so definiert:

»Ziel der Interpretation literarischer Texte ist im Kern, vor dem Hintergrund der Mehrdeutigkeit literarischer Texte ein eigenständiges Textverständnis zu entfalten und textnah sowie plausibel zu begründen [...]. Es gehört zu den Bestandteilen einer Interpretation literarischer Texte, Inhalt, Aufbau und sprachliche Darstellung der Texte zu analysieren und die einzelnen Elemente in ihren Bezügen und Abhängigkeiten zu erfassen und zu deuten. Eine bloße Paraphrasierung des Textes oder ein distanzloser Umgang mit dem Text entsprechen nicht den Anforderungen.« (KMK 2012, 23)

Bezieht man diese Definition auf die mutmaßliche Praxis des Interpretationsaufsatzes an deutschen Schulen, wären zwei Problemkreise auszumachen. Erstens: Weil Inhalt, Aufbau und sprachliche Darstellung eines literarischen Texts besser zu beschreiben und zweifelsfreier sind als eine Interpretation, scheinen sie oft im Mittelpunkt der Schülertexte zu stehen. Lehrkräfte fühlen sich mitunter sicherer, wenn sie ›abhaken‹ können, welche prägenden Aspekte eines literarischen Texts SchülerInnen in ihrem Aufsatz richtig beschrieben haben. Zweitens: Von dieser Beschreibung zu einer Interpretation zu kommen, ist nicht auf die gleiche Weise zu erlernen, wie eine mathematische Gleichung zu lösen.

Bremerich-Vos (2012, 34 f.) hat das am Beispiel des Metrums vorgeführt. Verschiedene Metren *können* zwar eine bestimmte Wirkung hinterlassen. Aber diese Aussagen zur Wirkung sind nicht zu generalisieren. Anhand einer Abituraufgabe zu Fontanes *Irrungen, Wirungen* zeigt er zudem, dass die intendierte »semantisierende ›Analyse‹ syntaktischer Sachverhalte [...] ersichtlich abwegig« (ebd. 37) sei.

Zu generalisieren ist damit lediglich die Folgerung aus dem, was an diesen beiden Beispielen exemplarisch zu sehen ist: Eine inhaltliche Deutung von Formen unabhängig vom konkreten Inhalt sei nicht zu haben, so Bremerich-Vos, es könne auf keine erlernbaren Regeln zurückgegriffen werden (ebd.). Auch Leubner/Saupe/Richter (2016, 58) konstatieren, dass weder »Literaturwissenschaft noch -didaktik [...] bislang Regeln für die Deutung« anbieten konnten und dass »Deutungskompetenz« daher »in hohem Maße durch ›implizites‹ Lernen entwickelt« werden müsse. Die lange verwendete Aufgabenstellung »Analysieren und interpretieren Sie...« gaukelte jedoch das Gegenteil vor (vgl. Matuschek 2012). Wenn man in seiner Interpretation auf Analyseergebnisse zurückgreife, gelte das als Königsweg zur gelungenen Interpretation, so Matuschek (2012, 67): »Wer am meisten Analyseergebnisse in seiner Interpretation verwenden kann, gilt als der beste Interpret. Doch wie man das macht, weiß keiner genau. Denn die Übergänge sind ebenso zufällig und regellos wie das Geschäft der Interpretation insgesamt.«

Wirft man einen Blick in den außerschulischen Diskurs zu Literatur, dann fällt schnell auf, dass Interpretationen das sind, was die Menschen am meisten an Literatur interessiert. Zu beobachten ist das zum Beispiel bei Lesungen, bei denen fast immer über Fragen diskutiert wird, die als Interpretationsfragen zu beschreiben sind. Rezensionen oder die auf dem Buchmarkt florierenden »Liebeserklärungen« legen dar, warum ein Werk überzeugt oder nicht überzeugt, gefällt oder nicht gefällt. Ausschlaggebend dafür sind in der Regel Interpretationen. Und nicht zuletzt begegnen uns Interpretationen ganz überraschend, so im folgenden Interview mit dem ehemaligen Weltklasse-Tennispieler Michael Stich, erschienen in der Zeitschrift »NoSports« (5/2017, 134):

»Michael Stich, der ehemalige Weltranglistenbeste Jim Courier sagte: »Wenn alle Spieler an ihrer Leistungsgrenze spielen, dann ist Stich der Beste.« Haben Sie zu selten am Limit gespielt? Natürlich hätte ich gerne ein paar mehr Grand-Slam-Turniere gewonnen, etwa die French Open. Für mich gab es aber immer auch ein Leben neben dem Tennis. Auf der ATP-Tour habe ich gerne die Städte besichtigt und die Menschen kennengelernt. Während der US Open in New York bin ich in der trainingsfreien Zeit zum Beispiel ins MoMA, um mir dort die Kunst anzusehen, anstatt auf der Tennisanlage rumzusitzen. Ich wäre heute ein anderer Mensch, wenn ich jede Minute des Tages ausschließlich dem Tennis untergeordnet hätte. Daher bin ich zufrieden mit meiner Karriere.

Woher kommt diese Gelassenheit? Ein Buch, das mich sehr geprägt hat, ist Sten Nadolnys »Die Entdeckung der Langsamkeit«. Es handelt von einem jungen Mann, der in seinen Bewegungen und seiner Auffassungsgabe sehr langsam ist. Dafür wird er von anderen gerügt oder verspottet. Als er eines Tages zur See fährt, realisiert er, dass diese Art kein Nachteil sein muss. Manchmal ist es gut, zweimal über etwas nachzudenken. Es schärft den Blick auf die Dinge.«

Stich fasst den Inhalt des Buchs aus einer Perspektive zusammen, die für seine Interpretation entscheidend ist. Er gibt den »Wortsinn« so abstrahiert wieder,

dass er seine Deutung daraus ableiten kann – und zwar die Deutung, die für sein Leben relevant geworden ist. Mit seiner Deutung rechtfertigt er, dass er nicht so »fokussiert« (um die heutige Modesprache des Profisports zu bedienen) auf seinen Sport war wie vielleicht Pete Sampras oder Boris Becker.

Auf der einen Seite steht also die Erkenntnis, dass das Interpretieren von Literatur in der Schule aus wissenschaftlicher Sicht mit Makeln behaftet ist. Es gibt keine Regeln und kaum Hilfestellungen dafür, wie man den Weg zur Interpretation findet; nicht zuletzt deshalb sind einigermaßen gut fassbare semiotische Analysekriterien als Hauptbestandteil des Interpretationsaufsatzes beliebt. Auf der anderen Seite: Wenn der Deutschunterricht keine »germanistische Vorschule« sein, sondern »Bildung im Umgang mit Literatur ermöglichen und darüber hinaus Lesemotivation stiften« (Pflugmacher 2014, 157) soll, dann wäre es wünschenswert, wenn die Aufgabenform des Schreibens über literarische Texte die faszinierende und im Gespräch über Literatur allgegenwärtige Facette der Interpretation auch abbildete. Denn das entspräche einer Praxis des Umgangs mit Literatur, die außerhalb der Schule gängig ist und an der alle Menschen partizipieren können.

2.2 Der Interpretationsaufsatz und das Schreiben

Außer Zweifel steht, dass es sich beim Interpretationsaufsatz um ein Schreibprodukt handelt, das einen (längeren) Text darstellt. Dennoch beschäftigen sich fast alle Schulbücher, Online-Ratgeber und Handreichungen vorrangig mit der Auseinandersetzung mit dem literarischen Ausgangstext; wie SchülerInnen ihren Aufsatz schreiben, scheint eher ein Nebenaspekt zu sein. Im Kern ist damit wohl noch immer ein Teil dessen gültig, was Ruhmann/Kruse (2006) mit den folgenden Worten auf den Punkt gebracht haben: »In der deutschen akademischen Schreibkultur wird dementsprechend das Wissen als das Primäre angesehen, das Formulieren dieses Wissens dagegen nur als Nebenaspekt, der sich sozusagen von selbst erledigt – sofern das Wissen stimmt.« (ebd. 14)

Entscheidend für den Interpretationsaufsatz wäre in dieser Tradition, dass die Analyseergebnisse vorliegen, während beim Vertexten die »unsichtbare Hand« hilft. Dass das in der Praxis eben nicht immer der Fall ist, davon berichten viele Lehrkräfte. Und selbst wenn das Vertexten funktioniert, entstehen potentiell noch weitere Probleme: Einige mir vorliegende, mit »sehr gut« bewertete Klausuren von bayerischen Gymnasien bestachen durch die detaillierte, ausführliche Analyse des literarischen Texts; die VerfasserInnen versahen ihre Beobachtungen zur sprachlich-stilistischen Gestaltung argumentativ zwingend mit den gewünschten Überlegungen zu Funktion und Wirkung (vgl. z. B. IQB 2019a). Und obwohl ich das Gefühl hatte, dass diese sehr langen Texte wegen ihrer enormen Analyseleistungen sehr gut seien, fehlte am Ende doch die Entfaltung eines »eigenständigen Textverständnisses« (vgl. KMK 2012, 23), das dem Text als

Ganzem einen Sinn zuweist. Wie die VerfasserInnen den literarischen Text interpretierten, wurde mir als Leser oft nur sehr implizit deutlich.

Diese Beobachtung bestätigt zwei wichtige Ergebnisse aus der Forschungsarbeit von Michael Steinmetz. Dass die Lösungshinweise und Erwartungshorizonte häufig in Listenform vorliegen, fördert die Tendenz, dass auch in den Schülerlösungen gerne gelistet wird: »Die Liste begünstigt das Listen!« (Steinmetz 2012, 410) Zwei nordrhein-westfälische Lehrkräfte berichteten beim Saarbrücker Germanistentag 2019, dass viele ihrer SchülerInnen versucht hätten, die Klausur an der Struktur der Bewertungsmatrix auszurichten und einen Aspekt nach dem anderen abzuhaken. Zudem, auch das ein Ergebnis von Steinmetz, werden längere Texte meist etwas zu positiv bewertet. Das kann schlichtweg damit zu tun haben, dass in längeren Texten mehr ›richtige‹, schlüssige oder lesenswerte Beobachtungen zu finden sind (Steinmetz 2012) – unabhängig davon, ob der Text als Ganzes funktioniert oder gelungen ist.

Dabei ist die Herausforderung, einen kurzen Text zu schreiben, weitaus größer. Steinmetz (2012, 395 f.) betont die kognitive Schwierigkeit dieser Herausforderung, die auf den anspruchsvollen Operationen basiert

- auszuwählen (nach Relevanz),
- zu bündeln (z. B. nach abstrakten Kategorien) und
- zu ordnen (nach den Vorgaben der Schreibform).

Diese Herausforderung zu schultern ist vor allem dann möglich, wenn der Gesamttext ein Ziel erhält, zum Beispiel das eigene Textverständnis (vgl. KMK 2012, 23) zu entfalten und zu plausibilisieren. Die Formulierung einer zentralen Interpretationsthese (vgl. Rödel 2018, Rödel 2019) kann ein Weg sein, diese Zielorientierung didaktisch zu operationalisieren.

Dass in schreibdidaktischer Hinsicht einiges im Fluss ist, zeigt aber die Entwicklung der zentralen Vorgaben: Die Beispielaufgaben der Bildungsstandards (KMK 2012) umfassten sehr umfangreiche Erwartungshorizonte, die von der Bemerkung flankiert wurden, es handele sich um »Maximallösungen«, die auch von sehr leistungsstarken SchülerInnen nicht in vollem Umfang erwartet werden könnten (KMK 2012, 40). Die »Aufgabensammlung zur Orientierung«, die das IQB (o.J.) vor wenigen Jahren im Hinblick auf die für alle Bundesländer gemeinsamen Pool-Aufgaben publizierte, beinhaltete schon deutlich knappere Erwartungshorizonte – allerdings noch mit einem eindeutigen Schwerpunkt: Die Hinweise zur Bewertung stellten klar, dass die Verstehensleistung 70 % der Gesamtleistung ausmache, die Darstellungsleistung nur etwa 30 % (wobei separat zu diskutieren wäre, ob diese Teilleistungen so deutlich voneinander zu trennen sind). Das fügt sich jedenfalls durchaus noch in das beschriebene Gesamtbild, das Darstellungsaspekte als weniger wichtig erachtet.

Anders als noch 2017 empfehlen die ab 2018 gestellten Pool-Aufgaben keine derartige Gewichtung mehr. Eine paradigmatische Weiterentwicklung ist aber vor allem in den Hinweisen des Erwartungshorizontes zur Darstellungsleistung

zu finden. Die oben zitierten Aufgaben aus der »Aufgabensammlung zur Orientierung« (IQB o.J.) enthielten noch lediglich die Aussage, eine »bloße Paraphrasierung des Textes oder ein distanzloser Umgang mit dem Text entsprechen nicht den Anforderungen«. Nun ist an gleicher Stelle zuerst zu lesen: »Die Darstellung kann ›top down‹ (mit einer im Anschluss zu verifizierenden Deutungsthese am Anfang) oder ›bottom up‹ (mit einer der Analyse folgenden Interpretation) angelegt werden.« (IQB 2019, 7) Das bedeutet, dass der Erwartungshorizont der Pool-Aufgaben festschreibt, dass der Schülertext auf ein Ziel hin ausgerichtet ist. Das könnte eine Weiterentwicklung sein, die dem Interpretationsaufsatz neue Möglichkeiten eröffnet.

3. Potentiale des Interpretationsaufsatzes

3.1 Schriftlich Argumentieren

Wenn im IQB-Dokument die Rede davon ist, dass die Darstellung »top down« oder »bottom up« erfolgen kann, dann könnte man das auch als global deduktive oder induktive Argumentationsstruktur beschreiben (vgl. dazu Rödel 2018, 72 f.). Die deduktive Option bedeutet, dass die SchülerInnen die zentrale Interpretationsthese am Beginn des Texts (z. B. nach einer Einleitung, in der Einleitung, nach einer knappen Textzusammenfassung, ...) vorstellen und im Anschluss daran im weiteren Text argumentativ fundieren. In diesem Fall führen sie dem Leser das kommunikative Ziel des Texts sofort vor Augen. Die weitere Argumentation kann an der Interpretationsthese gemessen werden. Die induktive Option gilt als dramaturgisch interessanter, ist aber gleichzeitig anspruchsvoller. Hier ergibt sich die zentrale Interpretationsthese – im Idealfall quasi organisch – aus der Argumentation und ist daher eher am Ende der Interpretationsaufgabe zu platzieren.

Beim Interpretationsaufsatz handelt es sich also um einen argumentativen Text. Im Sinne des Lesekompetenzmodells von Rosebrock/Nix (2019) ist diese Textsorte als Teil einer Anschlusskommunikation zu werten. Für den Erwerb der Textsorte ist es zentral, erstens über die Fähigkeit zu verfügen, Interpretationsthese formulieren zu können (ein primär schreibdidaktisch orientierter Vorschlag dazu findet sich in Rödel 2019), und zweitens argumentative Verfahren zu beherrschen, mit denen sich diese Interpretationsthese stützen lässt. Diese beiden Aspekte spiegeln sich auch in der Beschreibung der Textsorte in den Bildungsstandards wider: Die Entfaltung eines »eigenständigen Textverständnisses« korreliert mit der Formulierung einer Interpretationsthese, das argumentative Verfahren mit der textnahen und plausiblen Begründung dieses Textverständnisses.

Auf Basis dieser Überlegungen kann man diskutieren, warum Tschicks obige Brecht-Interpretation zwar lesenswert und originell, aber vielleicht eben doch nicht überzeugend ist. Seine Interpretationsthese findet sich leicht versteckt – das

ist in vermittlungstechnischer Hinsicht sicher nicht optimal, weil die argumentative Struktur seines Texts deswegen kaum erkennbar ist. (Was die Darstellungsleistung angeht, müsste Kaltwasser, der Lehrer, hier also Abstriche machen...) Die These lautet, in paraphrasierter Form: ›Herr K. erbleicht, weil ihn der Mann trotz Gesichtsoperation als unverändert beschreibt.‹ Die lange Erzählung, die Tschick vorausschickt, ist notwendig, um diese sehr unwahrscheinliche Interpretationsthese einigermaßen plausibel erscheinen zu lassen. Dabei tritt ein Missverhältnis zutage, weil der Brecht-Text so unspezifisch formuliert ist, dass nichts auf völlig unübliche Gegebenheiten wie eine die Physiognomie verändernde Gesichtsoperation hindeutet.

Lehrkräfte werden nun fragen, wie in Interpretationsaufsätzen am besten argumentiert werden kann. Die IQB-Aufgaben greifen auf die einschlägigen Kategorien wie die Analyse der Handlungsmotive, der Figurenkonstellation, der sprachlich-stilistischen Gestaltung zurück. In 2.1 war zu sehen, dass es nicht einfach, zum Teil vielleicht auch gar nicht möglich ist, daraus auf der Basis bestimmter »Regeln« eine Interpretation abzuleiten. Bei Interpretationen in »freier Wildbahn«, also abseits des Sektors Schule, wird zur Begründung meist auf inhaltliche Aspekte zurückgegriffen, wie das Michael Stich im obigen Beispiel getan hat (vgl. 2.1). Zu Heuristiken, wie aus inhaltlichen Aspekten Interpretationen gewonnen werden können, liegen aber nur wenige Modelle vor (s.o.). Leubner/Saupe/Richter (2016) fokussieren beim epischen Text die Analyse der Handlung, auf dem Fundament der Elemente Komplikation und Auflösung. Das könnte eine strategische Hilfe für SchülerInnen bei der Interpretation und ihrer Begründung sein.

Im Zuge einer kompetenzorientierten Ausrichtung der Literaturdidaktik standen Aspekte dieser Art nicht unbedingt im Mittelpunkt. Dass die Auswahl der dort in den Blick genommenen Aspekte der Literaturanalyse keineswegs zwangsläufig sein muss, hat Schultz-Pernice (2019, 92–143) dargelegt. Er kommt zum Schluss, dass das Konstrukt »literarische Kompetenz« häufig gerade nicht das messe, was als »literarisch« im Sinne einer Kompetenz verstanden werden könnte, wie Toleranz gegenüber Polyvalenz oder Strategien der Sinnzuweisung. Für die Interpretation von Texten wäre es gerade wichtig, mehr über Sinnzuweisungsstrategien zu wissen; anschließend daran und an die oben zitierten Beobachtungen Pflugmachers (2014) könnte man den Wunsch formulieren, dass mehr literaturdidaktische Optionen für die Begründung von Interpretationen zur Verfügung stünden. Es könnte sein, dass diese gerade jenen »Konzepte[n], Wissensbestände[n], Erfahrungsmöglichkeiten und Kompetenzen« nahestehen, »die Literaturunterricht ausmachen, die aber eben nicht durch Bildungsstandards fixiert werden können und sollen«, wie es Wieser (2019, 23) formuliert.

3.2 Texte schreiben

Diese Diskussion zeigt, dass vielleicht doch mehr in der Textsorte Interpretationsaufsatz steckt, als man gemeinhin erwartet. Dass er ein Rahmen ist, in dem das schriftliche Argumentieren eingeübt werden kann, ist dabei sogar fast sekundär: Wenn der Interpretationsaufsatz als argumentative Textsorte verstanden wird, dann ist er darüber hinaus eine Möglichkeit, wesentliche Fähigkeiten für das Schreiben von Texten zu erwerben.

Professionell Schreibende verwenden meist einen größeren Teil ihrer zur Verfügung stehenden Arbeitszeit auf die Planung und legen dann den zentralen Inhalt des Texts fest: das Schreibziel (z. B. Perrin/Jakobs 2007). Die weitere Planung des Texts und der Schreibvorgang sind – zumindest unter Zeitdruck – linear auf dieses Schreibziel ausgerichtet. Dieses Verfahren ist gut abzubilden, wenn man die zentrale Interpretationsthese didaktisch als Schreibziel operationalisiert. Sie kann von den Schreibenden zum Beispiel nach einem ausführlichen, individuell sicher unterschiedlich garteten Prozess der Auseinandersetzung mit dem literarischen Text (aus der Perspektive der Aufgabenstellung) fixiert werden.

Sie ist eine wichtige Hilfe, um den eigenen Text zu planen und auf das Schreibziel hin auszurichten. Im Idealfall erleichtert diese Ausrichtung die Generierung von Kohärenz. Ziel ist daher weniger, im Interpretationsaufsatz möglichst viel zu vertexten, als vielmehr jene Analyseaspekte zu berücksichtigen, die die Interpretationsthese fundieren, und diese in eine argumentativ-kohärente Struktur zu bringen. Hier werden aus Schülersicht die von Steinmetz (2012) angesprochenen Operationen wichtig (vgl. auch Rödel 2018, 119 f.):

1. Die Auswahl nach Relevanz: Ich berücksichtige in meinem Text vor allem jene Aspekte (Argumente), die meine Interpretation stützen.
2. Die Bündelung nach Kategorien: Ich bilde dasselbe Argument nicht an mehreren Stellen im Text ab (z. B. bei der Analyse von Sprache und Erzähler), sondern nur einmal.
3. Die Ordnung nach Argumentationsstruktur: Ich ordne meinen Text so, dass sich eine für den Leser gut nachvollziehbare Argumentationsstruktur ergibt.

Anhand des Interpretierens literarischer Texte könnten also Kompetenzen ganz allgemein schreibtheoretischer Natur erworben werden. Darunter fielen (a) die Ausrichtung von Texten auf ein Schreibziel (deren Wichtigkeit in »digitalen Zeiten« zum Beispiel Lobin 2014, 142 betont), (b) die Verortung von Recherche, Formulierung eines Schreibziels, Schreibplanung und Formulierungsvorgang im individuellen Schreibprozess und (c) das Selegieren wichtiger Aspekte aus der Stoffsammlung, um einen auf ein Schreibziel zugeschnittenen Text schreiben zu können.

Wir haben bereits gelesen, dass Interpretationen subjektiv sind und damit schwer oder nicht (vgl. Köster/Matuschek 2019) zu bewerten. Gerade deswegen steht zu hoffen, dass Lehrkräfte die argumentativ-textuelle Komponente bei der

Bewertung eines Interpretationsaufsatzes verhältnismäßig stark gewichten. Einerseits kann mit Rekurs auf die Definition der Bildungsstandards eingeschätzt werden, ob eine Interpretation textnah und plausibel *begründet* ist. Andererseits scheint die *textuelle Darstellungsleistung* gut zu bewerten zu sein (sie reflektiert sich zum Beispiel in den Fragen: Ist eine These formuliert? Wird sie in einen Begründungszusammenhang gebracht? Ist der Text als Ganzes kohärent? Folgt er einem roten Faden, ohne nur oberflächliche Aspekte abzubilden? Umfasst der Text zu viele Nebensächlichkeiten? usw.).

4. Ein Interpretationsaufsatz für heute und morgen? Ein Fazit (nicht nur) für aktive Lehrkräfte

Dem vielleicht schon ruinierten Ruf des Interpretationsaufsatzes stehen also Potentiale gegenüber, die gerade angesichts der Tatsache, dass Literatur ein Kerninhalt der Sekundarstufe II im Fach Deutsch ist und bleibt, wertvoll erscheinen. Und trotz des schlechten Rufs fasziniert diese Textsorte, vermählt sie doch mit der Literatur und dem Schreiben die zwei in der Praxis zeitaufwändigsten zentralen Themenfelder des Deutschunterrichts. Die heutige Auffassung des Interpretationsaufsatzes ermöglicht es zudem, den SchülerInnen die in motivationaler Hinsicht so wichtige Antwort auf das »Warum?« zu geben: »Im Interpretationsaufsatz will ich meine Deutung eines Kunstwerks so vermitteln, dass jemand anderes verstehen kann, warum ich dieses Kunstwerk so deute.« Dass der Deutschunterricht das an Literatur einübt, liegt darin begründet, dass Literatur domänenspezifisch ist. Das könnte mit einem Song, vielleicht sogar einem Instagram-Post genauso funktionieren. Der Interpretationsaufsatz kann, wenn man diese Prämissen akzeptiert, anhand der Literatur auch viel von dem abbilden, was Kunst zur Kunst macht, zum Beispiel eben Polyvalenz und individuelle Sinnzuweisung.

Der belächelten Praxis des Interpretationsaufsatzes könnten Lehrkräfte sogar kompetenzorientierte Argumente entgegensetzen: SchülerInnen lernen, schriftlich zu argumentieren und darüber hinaus vor allem, wie man gute Texte schreibt, übrigens auch solche, die nicht mit Literatur zu tun haben. In einer idealen Welt wäre der Interpretationsaufsatz eine motivierende Anschlusskommunikation an das Lesen eines literarischen Texts, an der man viel über Literatur und das Schreiben lernen kann.

Nun ist die Welt nicht ideal, das Interpretieren als Tätigkeit nicht unumstritten und schon gar nicht trivial. Selbst wenn dem Interpretationsaufsatz das Potential eingeschrieben ist, ein kurzer und substantiell argumentierender Text zu werden, den man sogar gerne lesen könnte – solch radikale Paradigmenwechsel sind in der Schule unwahrscheinlich, obwohl Lehrkräfte im korrekturintensiven Fach Deutsch sicherlich am meisten Freude daran haben sollten.

Es gibt aber zwei »leise erste Schritte«, die Lehrkräfte mit ihren SchülerInnen gehen können (und die manche Lehrkräfte schon gehen und gegangen sind). Sie stellen die Unterrichtspraxis nicht auf den Kopf, können sie aber durchaus so verändern, dass davon die Literatur als Gegenstand, das Schreiben als Tätigkeit und auch die LehrerInnen (durch besser zu lesende Texte) profitieren:

Die Ausrichtung des Interpretationstexts auf ein Schreibziel: Die Erwartungshorizonte der IQB-Aufgaben reflektieren die zentrale Funktion einer »Deutungsthese« bzw. Interpretationsthese für den Interpretationsaufsatz und bieten eine »top-down« (deduktive) und »bottom-up« (induktive) Strukturierung an. Die Schülerlösung sollte also diese zentrale These repräsentieren, die zugleich als Schreibziel operationalisiert werden kann. Globales Ziel der SchülerInnen ist dann, zu vermitteln, warum ihre These gültig ist, d. h. zu versuchen, möglichst viele Aspekte ihrer Darstellung schlüssig auf die These zu beziehen. Im Prinzip kann man das am zuletzt geschriebenen Interpretationsaufsatz trainieren, wenn dieser noch nicht auf eine These zugelaufen ist. Es wäre zu überlegen, (1) welche These man für diesen Aufsatz expliziert (oft ist sie implizit schon vorhanden), (2) an welcher Stelle man sie in den Text integriert und (3) welche weiteren Konsequenzen sie für die Darstellung haben könnte (zum Beispiel in Form von Rückbezügen auf die These).

Die Selegierung der für das Schreibziel wichtigen Inhalte: Wenn die SchülerInnen und Schüler das globale Ziel ihres Aufsatzes erkannt haben, können sie besser selegieren, welche der Analyseergebnisse wichtig und welche unwichtig sind. Ziel im Schreibprozess ist es, nebensächliche Aspekte im individuellen Planungsverfahren auszusortieren und dadurch Kernaspekte zu betonen. Auch das ist prinzipiell am zuletzt geschriebenen Interpretationsaufsatz zu trainieren, indem SchülerInnen für alle Aspekte konkret überlegen, ob sie auf das Schreibziel bezogen oder in anderer Form wichtig oder eben unwichtig und damit zu vernachlässigen sind.

Für die Bewertung von Interpretationsaufsätzen können folgende Fragen wichtig sein:

- Ist eine zentrale These formuliert?
- Wird sie in einen Begründungszusammenhang gebracht, bezieht sich die Darstellung im Aufsatz auf sie?
- Ist die Interpretation textnah und plausibel begründet?
- Ist der Text als Ganzes kohärent?
- Bildet der Text nur oberflächliche Aspekte ab? Umfasst der Text zu viele Nebensächlichkeiten?

»Leise erste Schritte« zu gehen, bedeutet auch, dass sich die ersten Erfolge nur leise bemerkbar machen werden. Sie gerade gegenüber den SchülerInnen zu

betonen, ist für deren Selbstkonzept wichtig: Solche ersten Erfolge können sein, dass eine Interpretationsthese explizit erkennbar ist, dass ein Aufsatz als Ganzes kohärenter wirkt als sein Vorgängerexemplar, dass er ohne Einbußen an Substantialität statt fünf nur vier Seiten umfasst oder aber dass er ein oder zwei Analyseaspekte/Absätze o.Ä. direkt auf die Interpretationsthese bezieht.

Solche leisen ersten Schritte können helfen, die Potentiale zu heben, die in der Textsorte des Interpretationsaufsatzes liegen.

Literaturverzeichnis

- Bremerich-Vos, Albert (2012): Schülerinnen und Schüler analysieren und interpretieren literarische Texte – Anmerkungen zu zwei »Operatoren«, insbesondere zur Zumutung, Formmerkmale zu semantisieren. In: Feilke, Helmut/Köster, Juliane/Steinmetz, Michael (Hrsg.): Textkompetenzen in der Sekundarstufe II. Stuttgart: Klett. S. 21–40.
- Frentz, Hartmut (2003): Schreiben und Schreibentwicklung. Konzepte im Spannungsfeld zwischen Wandel und Wirksamkeit. Erfurt: Arbeitspapiere des Seminars für Sprachwissenschaft.
- Herrndorf, Wolfgang (2011): Tschick. Berlin: Rowohlt.
- IQB = Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (o.J.): Aufgabensammlung zur Orientierung – Deutsch. <https://www.iqb.hu-berlin.de/abitur/sammlung/deutsch>, abgerufen am 8.1.2020.
- IQB = Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (2019): Pool-Aufgabe Deutsch für das Jahr 2019 (erhöhtes Anforderungsniveau) [online abrufbar unter: https://www.iqb.hu-berlin.de/abitur/abitur/pools2019/deutsch/2019_D_Interpret.pdf, abgerufen am 8.1.2020].
- KMK = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2012): Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012), online abrufbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf, abgerufen am 8.1.2020.
- Köster, Juliane/Matuschek, Stefan (2019): Elf Thesen zum Literaturunterricht. In: Didaktik Deutsch 47. S. 23–27.
- Leubner, Martin/Saupe, Anja/Richter, Matthias (2016): Literaturdidaktik. 3., erweiterte und überarbeitete Auflage. Berlin: De Gruyter.
- Lobin, Henning (2014): Engelbarts Traum. Wie der Computer uns Lesen und Schreiben abnimmt. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Matuschek, Stefan (2012): Was heißt: »Literatur lesen lernen«? In: Feilke, Helmut/Köster, Juliane/Steinmetz, Michael (Hrsg.): Textkompetenzen in der Sekundarstufe II. Stuttgart: Klett. S. 63–74.
- Perrin, Daniel/Jakobs, Eva-Maria (2007): Training beruflicher Textkompetenz. In: Schmolzer-Eibinger, Sabine/Weidacher, Georg (Hrsg.): Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung. Tübingen: Narr. S. 180–197.

- Pflugmacher, Torsten (2014): Vor der Konstruktion kommt die Rekonstruktion. Plädoyer für eine realistische Wende in der Literaturdidaktik. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 61. S. 154–163.
- Rödel, Michael (2018): *Interpretationsaufsätze schreiben. Ein Handbuch*. 2., aktualisierte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider.
- Rödel, Michael (2019): Das I-Tüpfelchen. Interpretationsthesen formulieren. In: *Praxis Deutsch* 274. S. 51–58.
- Rödel, Michael (i. E. 2020): *Schule, Digitalität & Schreiben*. Tübingen: Stauffenburg.
- Rosebrock, Cornelia & Daniel Nix (2019): *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. 8., erweiterte und überarbeitete Auflage. Baltmannsweiler: Schneider.
- Ruhmann, Gabriele/Kruse, Otto (2006): *Prozessorientierte Schreibdidaktik. Eine Einführung*. In: Kruse, Otto/Berger, Katja/Ulmi, Marianne (Hrsg.): *Prozessorientierte Schreibdidaktik*. Bern: Haupt. S. 13–35.
- Schultz-Pernice, Florian (2019): *Die Literatur der Literaturdidaktik. Grundlegung und Entwurf einer literaturdidaktischen Objektkonstitution aus deutschdidaktischer Perspektive*. Stuttgart: Metzler.
- Steinmetz, Michael (2012): Interpretationsbewertungen zwischen Quantität und struktureller Qualität. In: Feilke, Helmut/Köster, Juliane/Steinmetz, Michael (Hrsg.): *Textkompetenzen in der Sekundarstufe II*. Stuttgart: Klett. S. 395–416.
- Steinmetz, Michael (2013): *Der überforderte Abiturient im Fach Deutsch: Eine qualitativ-empirische Studie zur Realisierbarkeit von Bildungsstandards*. Wiesbaden: Springer VS.
- Walser, Martin (1997): *Werke in zwölf Bänden. Band 12: Leseerfahrungen, Liebeserklärungen. Aufsätze zur Literatur*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Wieser, Dorothee (2019): Was von den Debatten um die Bildungsstandards bleiben sollte. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 66. S. 20–24.

Prof. Dr. Michael Rödel, Ludwig-Maximilians-Universität München, Institut für deutsche Philologie, m.roedel@lmu.de