

Thomas Zabka

# Hinweise zum Aufbau literarischer Kompetenz in der Sekundarstufe II

## 1 Die unhintergehbare Bedeutung inhaltlicher Bildung

Literarische Bildung und Kompetenzerwerb sind keine Gegensätze. Vielmehr sollten sie einander unterstützen. Denn fehlt das eine, droht das andere substanzlos zu werden.

Setzt der Unterricht einseitig auf die Vermittlung literarischer Bildung, ohne sich um die Kompetenzen zu kümmern, die für eine Auseinandersetzung mit Texten erforderlich sind, so besteht die Gefahr, dass Inhalte nur halb verstanden werden, dass Vorwissen nicht fruchtbar wird und dass literarische Erfahrung flüchtig bleibt. Wer über Kompetenzen des Verstehens und der gedanklich-sprachlichen Verarbeitung von Texten verfügt, hat dagegen die Chance, literarische Erfahrungen zu machen, die im Wissen und Denken verankert sind. Kompetenzerwerb soll ein Prozess sein, durch den die literarische Bildung an Substanz und Nachhaltigkeit gewinnt.

Setzt Unterricht hingegen einseitig auf den Erwerb von Kompetenzen, ohne Bildungsgegenstände auszuwählen, die kulturell, historisch und subjektiv für die Schüler/innen bedeutsam sind, so besteht die Gefahr, dass Kompetenzen nur als mechanische Instrumente wahrgenommen werden, die kein Mehr an Sinn erzeugen und deren Anwendung in anderen Situationen wenig motivierend ist. Wer an kulturell und subjektiv bedeutsamen Gegenständen Kompetenzen erwirbt, hat dagegen die Chance, die eigenen Fähigkeiten als wertvolle Instrumente wahrzunehmen, mit deren Hilfe Texte lebendiger und sinnhaltiger werden. Literarische Bildung soll ein Prozess sein, innerhalb dessen der Kompetenzerwerb an Substanz und Nachhaltigkeit gewinnt.

In normativer Hinsicht bedeutet Kompetenzorientierung für den Literaturunterricht daher vor allem zweierlei. Erstens: Fähigkeiten, die man im Umgang mit literarischen Texten am Ende der Sekundarstufe II erwartet, sollen im Unterricht auch gezielt aufgebaut und angewendet werden. Wird beispielsweise am Ende analysierendes und interpretierendes Schreiben über Texte verlangt, so ist es geboten, ein solches Schreiben in Anknüpfung an die Sekundarstufe I weiterhin gezielt zu schulen. Zweitens: Literarische Texte dürfen keine beliebigen Gegenstände des Kompetenzerwerbs sein, sondern sollen nach Maßgabe ihres inhaltlichen Bildungswerts ausgewählt werden. Sinnvolles Inhaltslernen darf nicht als eine spätere, außerschulische Frucht des Kompetenzerwerbs versprochen werden, sondern muss diesen jederzeit begleiten.

Ein inhaltliches Curriculum von Texten, Themen, Epochen und anderen Kontexten sollte deshalb den Unterricht grundlegend strukturieren. Dass curriculare Vorgaben zunehmend auf Kompetenzen zielen und Inhalte vernachlässigen, kann man bildungspolitisch gewiss kritisieren; in praktischen Situationen der Unterrichtsplanung sollte man darüber nicht klagen, sondern die Herausforderung annehmen, die in dieser nie da gewesenen Freiheit zur inhaltlichen Gestaltung liegt. Gewiss ist diese Freiheit mit Entscheidungsdruck und Mehrarbeit verbunden: Vollkommen offen ist, welche Epochen, welche Themen, welche sozialen, politischen, geistes- und kulturgeschichtlichen Wissenszusammenhänge, welche literarischen Untergattungen und *last but not least* welche literarischen Texte für den Unterricht in der Sekundarstufe II

jeder einzelnen Schule ausgewählt und in eine lehrreiche Reihe gebracht werden sollen. Allerdings muss hier niemand das Rad neu erfinden. Liebesromane von Goethe bis zur Gegenwart, Autoritätskonflikte in Dramen von der Aufklärung bis zur Gegenwart, Transzendenz in der Lyrik vom Barock bis zur Gegenwart – es gibt zahlreiche epochenübergreifende thematische Reihen, in denen man Untergattungen und Schreibweisen vergleichen, sozial- und geistesgeschichtliche Hintergründe interpretierend einbeziehen, Bezüge zu Nachbarkünsten und Nachbarsprachen erkennbar machen kann. Sind dezentral erst einmal inhaltliche Bildungsziele festgelegt und curriculare Strukturen geschaffen, so kann die Kompetenzorientierung bei der Auswahl und Anordnung einzelner Texte sowie der Entscheidung für Stundenziele und Unterrichtsverfahren ins Spiel gebracht werden, ohne dass das Curriculum zu einem *Kompetenztrainingszirkel* wird.

## 2 Allgemeine Anforderungen an den Kompetenzaufbau im Literaturunterricht

1) *Literaturunterricht als Schreibunterricht*. Beim Schreiben über Texte muss man nicht nur dem Bezugstext gerecht werden, sondern auch den Normen der gewählten oder vorgeschriebenen Textsorte. Verlangt ist „unter anderem die Beherrschung sprachlicher Strategien, die der Textsorte, den Adressatinnen und Adressaten und der Situation adäquat sind (Argumentieren, Beschreiben, Erzählen, Appellieren); Textsortenwissen; Fähigkeit zu verstehenserleichternder und sachadäquater Strukturierung eines Textes [...]“ (Blüml, Reif-Breitwieser, Staud & Taubinger, 2011, S. 7). Ein Literaturunterricht, der zu einer kompetenzorientierten Reife- und Diplomprüfung hinführt, verbindet notwendig Lese- und Schreibunterricht. Dies ist eine alte Forderung der Fachdidaktik.

2) *Schreiben in außerschulischen Textsorten*. Weil schulisch erworbene Kompetenzen auch in außerschulischen Handlungszusammenhängen und hier wiederum nicht nur in wissenschaftlicher Praxis relevant sein sollen, ist für die Reife- und Diplomprüfung vorgesehen, auch „so genannte ‚außerschulische‘ Textsorten zu verlangen, wie Kommentar, Leserbrief oder Rezension, literarisches Gutachten usw.“ (Blüml, Reif-Breitwieser, Staud & Taubinger, 2011, S. 13). Weil zugleich die Anforderung bestehen bleibt, dass die Schüler/innen „analytisch, interpretativ und (wert)urteilend“ über literarische Texte schreiben können (Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung [BIFIE], 2011, S. 3), steht der Unterricht im Schreiben über literarische Texte vor der sinnvollen Herausforderung, sich an außerschulischen Formen der Zusammenfassung, Beschreibung, Interpretation und Wertung von Texten zu orientieren.

3) *Funktionale Zusammenhänge unterschiedlicher Textsorten herstellen und auflösen*. Weil bei der Reife- und Diplomprüfung künftig zwei relativ kurze Texte geschrieben werden müssen, dürfte der traditionelle Interpretationsaufsatz, bei dem Zusammenfassung, Analyse und Interpretation funktional miteinander verbunden sind, als Form zu umfangreich sein. Gleichwohl ist die fachdidaktische Lehrmeinung nicht außer Kraft gesetzt, der zufolge Zusammenfassungen und Analysen nur dann als funktional zweckmäßig erfahren werden, wenn sie einen Bezug zum Sinnverstehen haben, und dass es umgekehrt erforderlich ist, Interpretationen mit textanalytischen Operationen zu verbinden.

4) *Anwendung und Dekontextualisierung von Kompetenzen*. Weil Österreich im Unterschied zu den meisten Bundesländern in Deutschland keine Themen und Texte für den Unterricht der Sekundarstufe verbindlich vorschreibt, sind Schüler/innen bei der Reife- und Diplomprüfung verstärkt mit der Anforderung konfrontiert, sich mit „neuen literarischen Texten auseinandersetzen zu können“ (BIFIE, 2011, S. 3). Im Unterricht muss also die Anwendung erworbener Fähigkeiten der Analyse, Interpretation und Wertung auf ähnliche und unähnliche Texte geübt werden, ohne dass dabei das inhaltliche Kontextwissen eine verbindende Funktion hat (vgl. Abschnitt 3.3).

### 3 Spezielle Anforderungen für einzelne Formen des Schreibens über Literatur

Der „Vorschlag für eine grobe Differenzierung der Anforderungsbereiche“ enthält eine Unterscheidung von drei Stufen, denen sich unschwer die traditionellen Formen des Schreibens über Texte und deren außerschulische Entsprechungen zuordnen lassen (vgl. Blüml, Reif-Breitwieser, Staud & Taubinger, 2011, S. 11):

- wiedergeben/wissen (z. B. nennen, beschreiben, herausarbeiten)
- reorganisieren/transferieren (z. B. erläutern, begründen, analysieren, erklären)
- reflektieren/Probleme lösen (z. B. vergleichen, interpretieren, bewerten, beurteilen)

Wenn die nachfolgenden Abschnitte dieser Niveau-Stufung folgen, so sei hervorgehoben, dass der Kompetenzaufbau keinesfalls zeitlich oder logisch entlang dieser Stufung erfolgen muss. Wie zu sehen sein wird, bleiben Zusammenfassungen und Analysen fruchtlos, wenn sie nicht bereits mit interpretatorischen Überlegungen verbunden sind.

#### 3.1 Text-Zusammenfassung

Das Zusammenfassen von literarischen Handlungen kann am Muster außerschulischer Texte geübt werden, die auch als Prüfungsformate in Betracht kommen. Zusammenfassungen finden sich überall dort, wo es einen Grund gibt, über die in einem literarischen Werk oder Medienprodukt dargebotene Geschichte zu informieren (vgl. Fritzsche, 1994, Bd. 2, S. 152 ff.), etwa weil Informationslücken bei Fortsetzungsgeschichten (wie mehrteiligen Fernsehfilmen) behoben werden sollen, weil Rezipientinnen und Rezipienten vorab eine Unterstützung erhalten sollen, um komplexe Handlungen besser verstehen zu können (Zusammenfassungen in Theater- und Opernführern, Roman- und Filmlexika sowie Programmheften), oder weil sie über Texte informiert werden sollen, deren Lektüre sie möglicherweise gar nicht planen (Informationen über Neuerscheinungen u. dgl.).

In journalistischen, wissenschaftlichen und eben auch schulischen Zusammenhängen ist es üblich, der Analyse, Interpretation oder Bewertung eines literarischen Textes, eines Films usw. eine Zusammenfassung voranzustellen, damit der Referenzgegenstand der nachfolgenden Ausführungen knapp bestimmt wird. Sollten bei künftigen Reife- und Diplomprüfungen Zusammenfassungen verlangt werden, die vom analysierenden oder interpretierenden Schreiben abgelöst sind, so bedeutet dies für den Unterricht gerade nicht, dass dort eine Atomisierung der Textsorten und Schreibfunktionen trainiert werden sollte. Vielmehr soll das Zusammenfassen auch weiterhin eine Funktion für das Interpretieren und Analysieren von Texten haben, nur sollen die Schüler/innen in der Lage sein, dieses Schreiben als gesonderte Textsorte mit einer eigenen Funktion zu beherrschen und zu reproduzieren.

Eine literarisch dargebotene Geschichte zusammenzufassen bedeutet, die Handlung auf jene Mindestinformationen zu reduzieren, die zum Verstehen der Ausgangssituation und des Plots erforderlich sind, und diese Informationen in sachlicher Sprache mitzuteilen. Vom Resultat der Handlung aus betrachtet sind all jene vorausgehenden Handlungsschritte anzugeben, die für das Verständnis des Resultats und der Entwicklung, die zum Resultat führt, unverzichtbar sind (vgl. Dahms, 1967, S. 520; Zabka, 2010). Vom Anfang aus gesehen scheint jeder Schritt einer Handlung gleich wichtig zu sein, vom Ende her gesehen ist es leichter anzugeben, wie die Handlungsschritte auseinander hervorgehen.

Fähigkeiten der Vorgangsbeschreibung, ja der Beschreibung physikalischer Experimente, in denen kausale, konsekutive, finale, konditionale, konzessive und nur zu einem geringeren Teil temporale Verknüpfungen geübt werden, sind der Inhaltsangabe näher als alle Fähigkeiten narrativer Reproduktion. Für die

Herauslösung des Wesentlichen ist weiterhin die Fähigkeit erforderlich, Einzelinformationen zu größeren Einheiten zu bündeln und mit übergeordneten, zusammenfassenden Begriffen zu bezeichnen. Dies wird geübt durch die Verwendung zusammenfassender Attribute; durch indirekte Rede, besser noch bündelnde Ersetzung von Redehalten durch performative Verben (*widersprechen, zustimmen, schmeicheln* usw.); schließlich durch die Bildung von Aussagen über das Thema eines Handlungsabschnitts oder der gesamten Handlung.

Beim Schreiben einer Zusammenfassung muss zunehmend die Fähigkeit ausgebildet werden, die Handlungsschritte nicht nur logisch zu reihen, sondern sie an einer zentralen Aussage auszurichten, die nur interpretatorisch gewonnen werden kann als eine Bestimmung des zentralen Konflikts einer Handlung, der zentralen Herausforderung der Hauptfigur, des Resultats der Handlung oder des Themas der Erzählung. Die Inhaltsangabe ist eine Form der Zusammenfassung, die eine solche interpretatorisch gewonnene zentrale Aussage bereits im ersten Satz enthält (vgl. die Kompetenz-Übersicht bei Melenk & Knapp, 2001, S. 48 ff.).

### 3.2 Text-Analyse

Unter Analyse soll hier verstanden werden: die Untersuchung von Gestaltungsweisen und Gestaltungselementen eines Textes und ihres Zusammenhangs. Auch für die Analyse gibt es außerunterrichtliche Beispiele. Resultate von Textanalysen können im Kommentarteil einer Leseausgabe, in Werklexika oder Literaturkritiken enthalten sein, wo sie die Rezeption erleichtern oder verbessern sollen (etwa indem sie Leserinnen und Lesern durch den Hinweis auf das Metrum eines Gedichts eine sinnlichere Klangerfahrung ermöglichen) oder Urteile über einen Text nachvollziehbar machen und stützen – sowohl interpretatorische als auch wertende Urteile. Außerdem ist das Analysieren eine Form der statarischen Lektüre in wissenschaftlichen und außerwissenschaftlichen Zusammenhängen: Der analytische Blick soll scheinbar Nebensächliches wahrnehmen, Textphänomene in ihrer Mehrschichtigkeit erfassen und verborgene Zusammenhänge finden oder herstellen. Es werden also nicht nur solche Gestaltungsweisen untersucht, die besondere Verstehensschwierigkeiten verursachen; vielmehr geht es darum, auch die bereits verstandene „Wirkungsweise eines Textes zu erklären“ und dadurch eine „Vertiefung des Verstehens“ zu erreichen und eine „Hilfe für das eigene Verfassen von Texten“ zu gewinnen (Spinner, 1989, S. 23). Im traditionellen Literaturaufsatz hat die Analyse eine zentrale Funktion bei der Prüfung von Interpretationen und Wertungen.

In der Literaturdidaktik wird die Frage diskutiert, ob beim Aufbau von Analysekompetenz stärker deduktiv oder stärker induktiv vorgegangen werden soll, ob also Verfahren zu bevorzugen sind, bei denen bestimmte Gestaltungskategorien und Gestaltungstechniken (z. B. der narrativen Zeitgestaltung) an Beispielen vermittelt und dann auf andere Texte angewendet werden, oder Verfahren, bei denen die gestalterischen Auffälligkeiten unterschiedlicher Texte zunächst ohne Fachterminologie beschrieben, geordnet und verallgemeinernd benannt werden, bevor zuletzt die fachwissenschaftlich fundierte Kategorie eingeführt wird. Die Gefahr des deduktiven Vorgehens liegt in der „Reduktion“ der literarischen „Erfahrung auf das Wiedererkennen“ (Abraham, 1994, S. 112): Neue Texte werden als weitere Exemplare einer schon bekannten Machart bestimmt, ohne dass die Besonderheit des jeweiligen Textes erfasst wird. Die Gefahr des induktiven Vorgehens besteht darin, dass die Schüler/innen nicht wissen, welche Phänomene sie aussuchen sollen, welche Merkmale einander ähneln und welche Analysekatogorien sie diesen Merkmalen zuordnen sollen; die Analyse droht mithin zu einer unsystematischen, den erreichbaren begrifflichen Zugriff unterbietenden Textbeschreibung zu werden.

Will man die Vorzüge des deduktiven und des induktiven Vorgehens miteinander verbinden, so empfiehlt es sich, die deduktive Anwendung als kognitive Herausforderung zu gestalten, nämlich als Hypothesen-

prüfung („Ist dies ein allegorisches Gedicht oder nicht?“), als Entscheidung zwischen Alternativen (Erlebte Rede oder Gedankenbericht? Interne Fokalisierung oder Nullfokalisierung? Metapher oder Metonymie?) oder als vergleichende Zuordnung vorgegebener Kategorien zu unterschiedlichen Texten. Auf diese Weise wird der analytische Blick auf die Besonderheiten und Unterschiede von Texten gelenkt. Die kognitive Herausforderung kann durch die Auswahl von Texten gesteuert werden, in denen ähnliche oder unähnliche Fälle verglichen, Zweifelsfälle geklärt oder auch die bekannten Kategorien überschritten werden, sodass ein Bedarf an zusätzlichem Kategorienwissen entsteht. Hier ist ein inhaltlicher Anschluss an literaturgeschichtliche Querschnitte möglich. Um auf die oben angeführten Beispiele zurückzugreifen: Liebesromane von Goethe bis zur Gegenwart verbunden mit einem Vergleich von Erzählperspektiven; Natur und Transzendenz in der Lyrik verbunden mit einer Analyse rhetorischer Sinnfiguren.

Wird die Literaturanalyse von Fragen des Textverstehens abgelöst, besteht die Gefahr, dass Analysekompetenz als eine nur zu Prüfungszwecken, nicht aber generell für den Umgang mit Texten nützliche Kompetenz erfahren wird. Dies würde fundamentale Intentionen der Kompetenzorientierung konterkarieren. Bei der Formulierung von Aufgaben für die Reife- und Diplomprüfung sollte darauf geachtet werden, dass Analyseaufträge funktional auf Fragen der ästhetischen Wahrnehmung oder des Sinnverstehens bezogen sind, etwa folgendermaßen: „Ein Kritiker schreibt dem beigefügten Gedicht X eine pessimistische Weltanschauung zu. Prüfen Sie diese These an der literarischen Gestaltung, insbesondere der rhetorischen Sinnfiguren und der Klanggestaltung.“ Oder: „Durch Gestaltungsmittel von Erzähltexten kann die Aufmerksamkeit der Leser/innen stark auf die Anteilnahme mit einer bestimmten Figur gelenkt werden. Untersuchen Sie ausgewählte Gestaltungsmittel der vorliegenden Erzählung Y daraufhin, ob dies auch hier der Fall ist!“

Beim Verfassen von Literaturanalysen müssen die Schreiber/innen vorgegebene Kategorien gegenstandsadäquat und flexibel handhaben können, also Kategorien hervorheben und voranstellen, die im untersuchten Text besonders auffällig sind; Kategorien nebeneinander stellen, die im untersuchten Text auffällig miteinander verbunden sind; Kategorien nur knapp behandeln oder auslassen, in denen es keine besonderen Auffälligkeiten gibt. Unter dem Gesichtspunkt des Textaufbaus und der Argumentationslogik ist die Fähigkeit erstrebenswert, in einer bestimmten Kategorie wie etwa der Zeitgestaltung einen Text nicht linear „durchzugehen“ und das Vorkommen der Gestaltungselemente nacheinander aufzuzeigen, sondern die vorhandenen Formen zu benennen und anzugeben, an welchen Stellen sie vorkommen (z. B. Zeitsprung, durative Zeitraffung, Zeitdeckung, Zeitdehnung). Besonders niveauvoll ist die Ausrichtung an einem übergeordneten Aspekt, der durch die Aufgabe vorgegeben sein kann, z. B. durch die Frage, wie die Zeitgestaltung einer bestimmten Erzählung den Lese-Eindruck der Nähe und der Distanz zu den Ereignissen unterstützt.

### 3.3 Text-Interpretation

Im Unterschied zum spontan und „ereignishaft“ (Biere, 1989, S. 21) erfolgenden Verstehen ist die Interpretation eine willentliche Operation und eine bewusste Explikation der einem Text zugeschriebenen Bedeutungen und Sinnaussagen. Die interpretatorisch zugeschriebenen Bedeutungen stammen aus dem Vorwissen der Interpretinnen und Interpreten oder aus Wissenszusammenhängen, die sie zur Interpretation eigens heranziehen. Die interpretierende Einordnung des Textes in bestehende Wissenszusammenhänge bezeichnet man als Kontextualisierung.

Das Interpretieren in schulischen Lern- und Leistungssituationen hat primär die Funktionen einer Explikation des Textverstehens, der Erklärung des Textsinns und der Demonstration von Interpretationskompetenz. Die Erklärung des Textsinns kann folgende Funktionen haben (vgl. Zabka, 2010):

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

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

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

Aufgaben zur Interpretation können an außerschulische Formen anknüpfen. In Literaturbesprechungen werden Werturteile oder Lektüre-Appelle oft mit kurzen Interpretationen gestützt. Internet-Foren, in denen über den Sinn und den ästhetischen Wert literarischer Texte diskutiert wird, können verwendet oder in Aufgabenstellungen simuliert werden: „Im Forum X steht folgende Behauptung zu der beigefügten Erzählung: [...] Setzen Sie sich im Rahmen einer eigenen Interpretation mit dieser These auseinander!“. Oder: „Auf dem Klappentext der Gedichtsammlung, in der das beigefügte Gedicht erschien, schreibt der Verlag, es gehe in den Gedichten dieses Lyrikers unter anderem um [...]. Beantworten Sie im Rahmen einer eigenen Interpretation die Frage, ob diese Aussage auf das vorliegende Gedicht zutrifft. Formulieren Sie die Interpretation als einen Brief an den Verlag!“

Die basale Kompetenz der Interpretation ist metakognitiv: Interpretinnen und Interpreten müssen durchschauen, ob und wie sie einen Text spontan verstanden haben und welches eigene Wissen sie dem Text dabei als dessen Bedeutung zugewiesen haben. Zur Beurteilung eigener und fremder Interpretationen ist die Fähigkeit erforderlich, die Kohärenz der Interpretation zu prüfen: (a) die Vereinbarkeit der Bedeutungen mit den einzelnen Stellen, denen sie zugewiesen werden; (b) die Vereinbarkeit der einem Text zugewiesenen Bedeutungen miteinander; (c) die Vereinbarkeit des dem Text zugewiesenen Bedeutungszusammenhangs mit der Textstruktur.

Beim Schreiben einer Interpretation sind Kompetenzen des argumentierenden und epistemischen Schreibens erforderlich: Das interpretatorisch zugewiesene Wissen muss passend zusammengefasst und als hypothetische Erkenntnis formuliert werden; die wiedergegebenen Inhalte und Analysebefunde müssen als Argumente zur Stützung oder Infragestellung der hypothetischen Erkenntnis formuliert werden oder auch als Abwägung zwischen unterschiedlichen Hypothesen. Mehrere einzelne Bedeutungszuweisungen müssen argumentativ so verknüpft werden, dass Aussagen über die globale Kohärenz des Gegenstands entstehen. Weitere Kompetenzen der Strukturierung argumentativer Texte sind erforderlich, insbesondere die Fähigkeit, eine Argumentationskette sowohl auf eine zu Beginn formulierte Behauptung, Vermutung oder Entscheidungsfrage als auch auf ein am Ende zu gewinnendes Resultat zu beziehen.

Spinner empfiehlt zur Unterstützung der „Kohärenzbildung“ ein Aufgabenformat, das „einen bestimmten Textaspekt herausgreift und ihn durch den Bezug auf den übrigen Text oder einen anderen Textaspekt interpretieren lässt (z. B. ‚Zeigen Sie, welchen Sinn man den Landschaftsschilderungen im Hinblick auf das erzählte Geschehen zuschreiben kann‘)“ (Spinner, 1987, S. 23). Fritzsche (1994, Bd. 3, S. 22) empfiehlt die Vorgabe und Überprüfung eines den Schülerinnen und Schülern bekannten fachterminologischen Begriffs („Ist das Gedicht expressionistisch?“). Köster (2003) empfiehlt, auch das inhaltlich-thematische Konzept teilweise vorzugeben (z. B. das Konzept einer schwierigen Liebe) und dann prüfen und konkretisieren zu lassen, ob und auf welcher unterschiedlichen Weise es in den Texten gestaltet ist.

Der Lehrplan für die Sekundarstufe II (7. und 8. Klasse) der allgemeinbildenden höheren Schulen verlangt, dass die Schüler/innen „ästhetische Texte im historischen, kulturellen, biografischen, psychologischen und philosophischen Kontext erfassen“ und „Interpretationen auf der Basis von Textbeschreibung, Kontexten und Sekundärliteratur vornehmen“ können (Bundesministerium für Bildung, Kunst und Kultur, 2004, S. 5 f.). Anders ist ein niveauvoller Literaturunterricht in der Sekundarstufe II auch schwer vorstellbar. Interpretationskompetenz sollte dort weiterhin auf dem Niveau einer Integration historischen Fachwissens geschult werden, auch wenn bei der Reife- und Diplomprüfung nur die Integration von allgemeinem Weltwissen verlangt wird: „Für eine sinnvolle Interpretation allenfalls erforderliche Informationen werden den Texten beigegeben. Besondere historische Vorkenntnisse sind zur Bearbeitung nicht erforderlich“ (BIFIE, 2011, S. 4). Kontextwissen, welches erst in der Prüfungssituation vermittelt wird, muss seinerseits verstanden, interpretiert und mit dem primär zu interpretierenden Text verbunden werden. Grzesik (1990, S. 347–373) erachtet diese Operationen als so komplex, dass er eine eigene „Integrationsmethode“ des Textverstehens beschreibt (vgl. dazu insbesondere Kammer, 2004, S. 78–91). Eine niveauvolle Integration neuer Informationen bei der Literaturinterpretation verlangt die Verbindung zweier Texte: des literarischen Textes und eines Textes über den Kontext. Die Beigabe knapper Informationen über historische Kontexte ist in der Prüfungssituation hochproblematisch, weil sie die Prüflinge dazu veranlasst, übermäßig verallgemeinernde Aussagen über eine Epoche, eine Autorin oder einen Autor usw. an dem zu interpretierenden Text bloß aufzuzeigen, was einer kognitiv reizlosen Zuordnung komplexer Phänomene zu vorgegebenen unterkomplexen Formeln gleichkommt (vgl. Abraham, 1994; Zabka & Stark, 2010).

Sollte angesichts dieser Problemlage bei der Reife- und Diplomprüfung überhaupt darauf verzichtet werden, Texte historisch interpretieren zu lassen, müsste man darin kein Problem sehen, denn es schadet nicht, wenn der Unterricht, der den Lehrplan erfüllen muss, Interpretationskompetenz auf einem höheren Kontextualisierungsniveau schult, als die Reife- und Diplomprüfung sie testet. Im Unterricht sollte man aber berücksichtigen, dass historisierendes und aktualisierendes Interpretieren zwei unterschiedliche Schreibhaltungen verlangt: eine stärker wissenschaftliche und eine stärker essayistische. Der Wechsel zwischen diesen Haltungen sollte im Unterricht geübt werden, beispielsweise in Partnerarbeit: Interpretieren im Kontext des Wissens über die Entstehungsepoche vs. Interpretieren im Kontext des Wissens über unsere Gegenwart.

### 3.4 Text-Bewertung

Da die Textsorten „Empfehlung“ und „Meinungsrede“ als Aufgabenformate der Reife- und Diplomprüfung möglich sind, ist ein Aufbau literarischer Wertungskompetenz erforderlich. Dieses Feld wurde von der Literaturdidaktik in letzter Zeit vernachlässigt; bezeichnenderweise hat ein Literaturwissenschaftler und Literaturkritiker das wichtigste Werk zur literarischen Wertung in der Sekundarstufe II verfasst (Pfohlmann, 2008). Für die zentrale Reife- und Diplomprüfung dürften vor allem folgende Ebenen literarischer Wertung relevant sein:

(a) *Moralisch-praktische Werturteile* betreffen das Handeln und Denken von Figuren; Sinnaussagen des Textes; die Relevanz des Inhalts bzw. der Handlung für ein in der Welt vorhandenes Problem.

(b) *Werturteile über die inhaltliche Komposition* betreffen die Komplexität, Logik und Plausibilität der Handlungskonstruktion, also etwa der Schürung und Auflösung eines Konflikts; die Interessantheit der Konstruktion, also die Erzeugung emotionaler Effekte wie Spannung, Neugierde und Überraschung; bei Lyrik die Passung der kombinierten Inhalte bzw. der evozierten Vorstellungen.

(c) *Werturteile über die sprachliche Gestaltung* betreffen unter anderem Verständlichkeit und Irritation; die erfahrene Originalität von Ausdrucksweisen und Sinnfiguren, also deren „welterschließende“ Kraft; die Vermittlung fremdperspektivischer Wahrnehmungen, Einstellungen und Gedanken; die Passung der Gestaltung zur inhaltlichen Aussage; die Durchführung von Gestaltungsweisen (Konsequenz, Monotonie und Variation).

Wer wertend über Texte schreibt, sollte angeben können, auf welche dieser Ebenen und Aspekte sich das Urteil bezieht und ob es in moralisch-praktischen (richtig – falsch) oder in ästhetischen Kategorien (gelingen – misslungen) erfolgt. Nachvollziehbar muss sein, dass die bewerteten Phänomene überhaupt den jeweiligen Ebenen und Aspekten zugerechnet werden können (eine als falsch kritisierte Sinnaussage muss man interpretatorisch aufweisen; eine als langweilig kritisierte Erzählkonstruktion muss man analysieren). Die Schreiberin/der Schreiber muss begründen, warum sie/er das Phänomen unter dem aufgezeigten Aspekt positiv oder negativ bewertet. Dabei besteht das Problem, dass Phänomene unter einem Aspekt unterschiedlich bewertbar sind, je nach Maßgabe dessen, was man subjektiv für wertvoll hält. Ein besonders schwer zu durchschauender Handlungsverlauf kann z. B. als misslungen oder als gelungen gewertet werden: „Diese komplizierte Konstruktion ist misslungen, denn viele Leser könnten daran scheitern“ vs. „Sie ist gelungen, denn sie verlangt von den Lesern Konzentration und Nachdenken“. Soll die Basis des individuellen Werturteils ihrerseits begründet werden? Im Unterricht ja, bei der schriftlichen Prüfung nicht. Die Schüler/innen sollen „den Einfluss persönlicher Wertvorstellungen auf das Urteil erfassen“ (Blüml, Reif-Breitwieser, Staud & Taubinger, 2011, S. 8). Es kommt also darauf an, dass hier eine Verankerung in persönlichen Vorstellungen überhaupt expliziert wird („Verständlichkeit finde ich besonders wichtig“), nicht darauf, ob diese Vorstellungen gegen alternative Wertungen gerechtfertigt werden. Dies würde unweigerlich in einen Metadiskurs über Wertungskriterien führen, der in einer Reifeprüfungsarbeit schwer zu leisten ist. Für eine Reflexion und Verständigung über die Grundlagen von Werturteilen ist das literarische Gespräch besser geeignet.

Die schriftliche Reife- und Diplomprüfung ruft nicht alles ab, was in der Sekundarstufe II mehrere Jahre lang aufgebaut wird. Wer in sprichwörtlichem Zusammenhang dazu neigt, von einem „halb leeren Glas“ zu sprechen, dürfte darin eine Gefahr des Substanzverlusts sehen. Wer dasselbe Glas „halb voll“ nennt, dürfte vor allem die Chance der Gestaltungsfreiheit erkennen. Dieser Beitrag sollte verdeutlichen, dass nur engagierte und reflektierte Gestaltung von Unterricht die Substanz der Bildung gewährleisten kann und als hinreichende Gelingensbedingung zu jeglicher Rahmenvorgabe stets hinzukommen muss.

## Literatur

- Abraham, U. (1994). *Lesarten – Schreibarten. Formen der Wiedergabe und Besprechung literarischer Texte*. Stuttgart: Klett.
- Biere, B. U. (1989). *Verständlich-Machen. Hermeneutische Tradition – historische Praxis – sprachtheoretische Begründung*. Tübingen: Niemeyer.
- Blüml, K., Reif-Breitwieser, S., Staud, H. & Taubinger, W. (2011). *Auf dem Weg zur standardisierten kompetenzorientierten Reife- und Diplomprüfung (SRDP) in Deutsch. Handreichung zu den Informationsveranstaltungen des BIFIE Wien in Kooperation mit den Pädagogischen Hochschulen aller Bundesländer*. Wien: BIFIE. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/node/765> [02.11.2011].
- Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung (BIFIE) (Hrsg.) (2011). *Die neue schriftliche Reifeprüfung Deutsch auf einen Blick*. Wien. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/node/766> [02.11.2011].
- Bundesministerium für Bildung, Kunst und Kultur (Hrsg.) (2004). *Lehrplan Deutsch der AHS-Oberstufe*. Wien. Verfügbar unter [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11853/lp\\_neu\\_ahs\\_01.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11853/lp_neu_ahs_01.pdf) [02.11.2011].
- Dahms, G. (1967). Von der Nacherzählung zur Inhaltsangabe. In *Die Pädagogische Provinz* 21. S. 513–528.
- Fritzsche, J. (1994). *Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. Band 2: Schriftliches Arbeiten; Band 3: Umgang mit Literatur*. Stuttgart: Klett.
- Grzesik, J. (1990). *Textverstehen lernen und lehren. Geistige Operationen im Prozess des Textverstehens und typische Methoden für die Schulung zum kompetenten Leser*. Stuttgart: Klett.
- Kammer, M. von der (2004). *Wege zum Text. Sechzehn Unterrichtsmethoden für die Entwicklung der Lesekompetenz*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Köster, J. (2003). Konstruieren statt Entdecken – Impulse aus der PISA-Studie für die deutsche Aufgabenkultur. In *Didaktik Deutsch* 14. S. 4–20.
- Melenk, H. & Knapp, W. (2001). *Inhaltsangabe – Kommasetzung. Schriftsprachliche Leistungen in Klasse 8*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Pfohlmann, O. (2008). *Literaturkritik und literarische Wertung*. Königs Lernhilfen. Hollfeld: Bange.
- Spinner, K. H. (1987). Interpretieren im Deutschunterricht. In *Praxis Deutsch* 81. S. 17–23.
- Spinner, K. H. (1989). Textanalyse im Unterricht. In *Praxis Deutsch* 98. S. 19–23.
- Zabka, T. (2010). Texte über Texte als Formate schriftlicher Leistungsprüfung: Nacherzählung, Inhaltsangabe, Analyse, Interpretation und benachbarte Aufgaben. In Kämper-van den Boogaart, M. & Spinner, K. H. (Hrsg.). *Lese- und Literaturunterricht. Teil 3: Erfolgskontrollen und Leistungsmessung; Exemplarische Unterrichtsmodelle*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 60–88.
- Zabka, T. & Stark, T. (2010). Aufgabenstellungen und Erwartungshorizonte als Steuerungsinstrumente. Zum Umgang mit Problemen der Literaturinterpretation im Zentralabitur. In *Der Deutschunterricht* 62 (1). S. 19–29.