

Thomas Zabka

Interpretieren

1 | Begriffsbestimmung

Unter Interpretationen versteht man (1) mentale und sprachliche Operationen, die einem aus Zeichen bestehenden oder als zeichenhaft aufgefassten Gegenstand Bedeutungen zuweisen, sowie (2) zusammenhängende Produkte solcher Operationen, die textbetrachtender Art (z. B. Interpretationsaufsatz) oder künstlerischer Art (z. B. Inszenierung) sein können.

2 | Explikat

Interpretatorische Operationen lassen sich in propositionaler Hinsicht auf ihren Informationsgehalt und in pragmatischer Hinsicht auf die mit ihnen erfolgenden Handlungen hin betrachten (vgl. Zabka 2005, S. 23-96). An dem konstruierten Beispiel „Herr Tur Tur symbolisiert alles scheinbar Bedrohliche, das sich bei näherem Hinsehen als harmlos erweist“ lassen sich drei notwendige Komponenten jeder interpretativen Proposition unterscheiden: der Interpretationsgegenstand A (hier: eine Figur aus Michel Endes Roman *Jim Knopf und die Wilde 13*), die ihm zugewiesene Bedeutung B (hier: ein Phänomen der Alltagspsychologie) und der zugeschriebene Modus des Bedeutens M (hier: symbolisieren). Für die Benennung solcher Bedeutungsmodi existieren zahlreiche Ausdrücke wie „anspielen auf“, „verschlüsselt meinen“, „exemplifizieren“, „zugleich bedeuten“, „Symptom sein von“. Die zugewiesene Bedeutung entstammt einem Kontext, der von dem interpretierten Gegenstand unterschieden ist, sofern die Interpretation nicht die tautologische Form „A bedeutet A“ hat wie in dem Satz „Eine Rose ist eine Rose ist eine Rose“ (Gertrude Stein).

Interpretationsprodukte im Sinne der Definition (2) enthalten neben interpretativen Operationen auch Operationen der Gegenstands- und Kontextbeschreibung, mit deren Hilfe die im Sinne der Definition (1) erfolgte Interpretation verdeutlicht und häufig auch argumentativ gestützt wird. Die Beschreibung des Gegenstands wird als Analyse bezeichnet, wenn sie in Kategorien eines Beschreibungsmodells für Texte, Filme usw. erfolgt.

Pragma- und Psycholinguistik (vgl. Biere 1989, vgl. Hörmann 1978) unterscheiden das Interpretieren vom Verstehen. Während dieses ein mentales Ereignis ist, welches vom verstehenden Subjekt zwar beeinflusst, aber nicht intentional hergestellt werden kann, ist die Interpretation eine willentlich gesteuerte Operation: Der Imperativ „Verstehe den Text!“ lässt sich nicht direkt ausführen, sondern nur indirekt durch andere willentliche Operation wie das genaue Lesen oder das Interpretieren anstreben.

Aus pragmatischer Sicht ist es das vorrangige Handlungsziel textbetrachtender Interpretation, den Gegenstand Anderen oder sich selbst verständlich zu machen (vgl. Biere 1989). Je nach Gegenstand, Anlass und Zweck (vgl. Hemerén 1983) lassen sich folgende funktionale Varianten des Verständlich-Machens unterscheiden. Interpretieren können ...

- (a) einen insgesamt oder passagenweise nicht verstandenen Text *überhaupt erst* verständlich machen;
- (b) einen insgesamt oder passagenweise falsch verstandenen Text *korrigierend* verständlich machen;
- (c) einen vage oder ungenau verstandenen Text *besser* verständlich machen;
- (d) einen ausschließlich subjektiv und aktualisierend verstandenen Text durch die Hinzuziehung von Wissen über die Welt, in der er entstand oder auf die er referiert, *objektivierend* verständlich machen;
- (e) einen bereits angemessen verstandenen, aber als polyvalent erkannten Text *auf andere Weise* verständlich machen;
- (f) das *Nicht-Verstehen* eines Textes durch den Verweis auf die Textbeschaffenheit oder das unzureichend vorhandene Wissen verständlich machen.

Wer ein subjektiv als selbstverständlich und alternativlos wahrgenommenes Verstehen äußert, vollzieht einen *expressiven* Sprechakt. Erst wer weiß, dass es Alternativen zu dem eigenen Verstehen gibt, kann die Expression in eine *Behauptung* verwandeln, die das eigene Verstehen als eine angemessene Interpretation darstellt. Zur *Erklärung* des Textsinns wird eine behauptende Interpretation, wenn Interpretieren die Passung ihrer Bedeutungszuweisungen mit Eigenschaften des Textes begründen (vgl. Zabka 2005, S. 73ff.). In der Unterrichtskommunikation können Kinder und Jugendliche die Erfahrung machen, dass Andere dasselbe anders verstehen, und dabei erkennen, dass ihr eigenes Verstehen eine Interpretation ist, die sie begründen müssen, wenn sie es erklären wollen. Zugleich können sie dabei lernen, dass andere Interpretationen die Textbedeutungen oftmals ebenso gut oder besser erklärbar machen. Unterrichtskommunikation kann auch zu der Erkenntnis führen, dass bestimmte Bedeutungen und Bedeutungszusammenhänge sich auf der Grundlage des vorhandenen oder erreichbaren Wissens nicht verstehen lassen.

Mit der kantischen Unterscheidung von bestimmender und reflektierender Urteilskraft (vgl. Kant 1981, S. 188ff.) lassen sich zwei weitere Zielkategorien unterscheiden: Auf der einen Seite gibt es bestimmende Interpretations-Operationen, die darauf zielen, einen Gegenstand mit dem bereits vorhandenen Wissen zu erklären, indem sie ihn in dieses Wissen subsumptiv einordnen. In dem eingangs gegebenen Beispiel wird das Kleiner-Werden des Herrn Tur Tur mit einem bestehenden psychologischen Alltagswissen erklärt, das sich dabei nicht verändert. Auf der anderen Seite gibt es reflektierende Interpretations-Operationen, die ein passendes, den Text verständlich machendes Wissen erst suchen und ein Nachdenken über den Text *und* über das bestehende Wissen erfordern. Im gegebenen Beispiel könnte dies ein Nachdenken über unterschiedliche Phänomene einer Relativierung von Größe sein sowie über die eigenen Wissensbestände und Überzeugungen zu solchen Phänomenen. Reflektierende Interpretation kann zur Veränderung des Wissens führen, das in die Interpretation eingebracht wird. Nicht gelingende oder nicht restlos zum Gegenstand passende bestimmende Interpretationsurteile können ein Anlass für reflektierende Urteile sein. Der

Lehrperson obliegt es in solchen Situationen, zum interpretierenden Nachdenken anzuregen.

Neben den diskursiv-textbetrachtenden Interpretationen gibt es künstlerische Interpretationen. Dazu zählen insbesondere das Sprechen und Vortragen, die szenische Darstellung theatraler und choreographischer Art sowie bildliche, filmische und musikalische Adaptionen und Transformationen. Dabei lassen sich stärker performative und illustrierende Formen auf der einen Seite von stärker verarbeitenden Formen auf der anderen Seite zumindest theoretisch unterscheiden, auch wenn der Übergang empirisch fließend ist. Performativ sind Interpretationen, die einen Text stimmlich, körperlich oder szenisch sinngestaltend darbieten. Illustrierend sind Interpretationen, die einen verstandenen Textsinn bildlich, filmisch, raumgestaltend oder musikalisch darstellen, um einer medialen Steigerung oder Bereicherung der Wahrnehmung, Vorstellungsbildung oder emotionalen Wirkung zu dienen und den Gegenstand mit ästhetischen Mitteln besser oder überhaupt erst verständlich zu machen. Beispiele dafür sind ein ‚sinngestaltender‘ Vortrag, eine um ‚Werktreue‘ bemühte Inszenierung, eine der literarischen Vorlage dienen wollende ‚Verfilmung‘ (vgl. Staiger 2010, S. 17f.). Ästhetisch-verarbeitend sind Interpretationen, die sich als ein eigenständiges Kunstwerk auffassen lassen, welches sich zwar intertextuell dominant auf den interpretierten Text bezieht, ihm aber nicht in erster Linie dient, sondern mit ästhetischen Mitteln Kontraste zu ihm aufbaut und ihn im Vergleich mit der abweichenden Adaption oder Transformation anders (als gewohnt) verständlich macht.

Künstlerische Interpretationen können sowohl *Unterrichtsgegenstand* als auch *Unterrichtsmedium* sein. Bildliche, musikalische, szenische und filmische Adaptionen und Transformationen sind etablierte *Unterrichtsgegenstände*, die ihrerseits in betrachter Sprache interpretiert werden können. Dabei koexistieren drei Ebenen der Interpretation, was im Unterricht zu einer komplexen Herausforderung führen kann: (a) die ästhetische Interpretation des Ausgangstextes durch das andere Medienprodukt, (b) die von den Rezipientinnen und Rezipienten unbewusst oder bewusst geleistete Interpretation des Ausgangstextes und (c) die von ihnen geleistete betrachtende Interpretation der Adaption. *Unterrichtsmedium* ist die ästhetische Interpretation, wenn Schülerinnen und Schüler selbst poetisch-produktive, musikalische, bildliche, szenische oder filmische Formen des Umgangs mit dem Lerngegenstand verwenden. Dabei gilt es zu entscheiden, ob die künstlerische Expression des Verstehens das zentrale Ziel der ästhetischen Interpretation ist, oder ob zusätzlich eine textbetrachtende Versprachlichung der eigenen Interpretation stattfinden soll und ob diese gegebenenfalls eine behauptende oder erklärende Funktion haben soll (z.B. mit dem Satz „Unsere drei Standbilder sollen zeigen, dass Jim immer weniger Angst vor Herrn Tur Tur hat“).

In pragmatischer Hinsicht lassen sich neben den Sprechakten und den Zielen der Interpretation auch die interpretierenden Subjekte und die Adressatinnen und Adressaten bestimmen (vgl. Zabka 2021, S. 28). In der Literaturdidaktik wird meist empfohlen, dass Schülerinnen und Schüler beide Positionen einnehmen, indem sie sich einen Text interpretierend selbst verständlich machen und ihre Interpretationen einander mitteilen, um gemeinsam ihr Verstehen zu entwickeln. Dies kann in mündlicher und schriftlicher Form erfolgen (vgl. Fritzsche 1994, S. 234ff.). In einer anderen Konstellation richten Schülerinnen und Schüler ihre Interpretationen an einen anonymen (meist imaginären) Adressatenkreis, bspw. wenn eine situierte Aufgabe die Veröffentlichung einer Interpretation auf einer Lernplattform verlangt. Immer wenn Schülerinnen und Schüler Subjekte des Interpretierens sind, ist die Lehrperson zumindest mitadressiert.

Sie beobachtet und bewertet, wie die Lernenden den Gegenstand verstehen und interpretieren; bei Leistungsaufgaben ist sie die alleinige Adressatin. Die Orientierung an Leistungsaufgaben im interpretierenden Unterricht birgt die Gefahr, dass die epistemische und kommunikative Funktion, den Gegenstand sich und anderen verständlich zu machen, vernachlässigt wird oder sogar verloren geht (vgl. Matz 2021, S. 591ff.). Häufig ist die Lehrperson selbst Subjekt des Interpretierens, etwa wenn sie mit informierenden Beiträgen einen Text verständlich zu machen versucht. In gesteuerten oder fragend-entwickelnden Interpretationsgesprächen veranlasst die Lehrperson die Lernenden dazu, Subjekte der Interpretation zu sein und den Gegenstand einander verständlich zu machen, wird jedoch oft selbst zum Subjekt, das seine eigene Interpretation der Lerngruppe durch kleinschrittige elizitierende Fragen nahelegt oder als Resultat statt der Interpretationsversuche der Schülerinnen und Schüler die eigene vorgefasste Interpretation fixiert und zur Sicherung aufgibt (vgl. Wieler 1989, vgl. Spinner 1991). Auch die Verfasserinnen und Verfasser von Schulbüchern und anderen Lehr-Lern-Materialien wirken im Unterricht teilweise als Subjekte von Interpretationen, auch wenn ihre Beiträge meist nicht als Interpretationen, sondern als Zusammenfassungen oder Kontextinformationen deklariert sind, faktisch aber Sinnzuweisungen enthalten. Da sie meist namenlos bleiben, kann der Eindruck entstehen, ihre Interpretationen seien objektiv gültige Fakten. Als Subjekte wirken weiterhin Sprecherinnen und Sprecher von sinngestaltenden Lesungen und Hörfassungen, Produzenten von Literatur-Adaptionen in Videoclips und anderen ästhetischen Interpretationen, die im Unterricht Verwendung finden. Schließlich sind auch Autorinnen und Autoren der interpretierten Texte selbst interpretierende Subjekte, wenn ein Text Passagen enthält, die sich als Interpretation des Dargestellten verstehen lassen wie etwa die explizit formulierte Lehre einer Fabel oder Parabel. Solche textimmanenten, dem Autorsubjekt zuschreibbaren Interpretationen müssen im Unterricht – ebenso wie die Interpretationen einer Lehrperson oder eines Lehrbuchs – keine feste Gültigkeit haben, nur weil sie von einer Autorität stammen, sondern können Gegenstand von Kritik und Gegeninterpretation sein.

Zur pragmatischen Dimension zählen schließlich das Medium und die konkrete Medienform, in denen eine Interpretation dargestellt wird. Im Medium der Mündlichkeit haben textbetrachtende Interpretationen im Unterricht meist die Form eines Partner-, Kleingruppen oder Klassengesprächs, seltener die eines Vortrags wie etwa im Rahmen einer Buchvorstellung. Die Formen schriftlicher textbetrachtender Interpretationen kann man in drei Gruppen zusammenfassen: (a) kurze, durch spezifische Lernaufgaben veranlasste Texte zu interpretationswürdigen Detailfragen des Verstehens (vgl. Winkler 2011); (b) etablierte didaktische Textformen wie die Figurencharakterisierung, die Inhaltsangabe oder die Rezension, deren beschreibende, zusammenfassende und bewertende Operationen zugleich interpretative Operationen erforderlich machen (vgl. Zabka 2019); (c) die Großform des Interpretationsaufsatzes (vgl. Fritzsche 1994, S. 229f., vgl. Rödel 2016). Ästhetisch-künstlerische Interpretationen können mündlich (Vortrag), szenisch (szenische Interpretation), schriftlich (poetisch-produktive Verfahren), musikalisch, bildlich und filmisch sein.

3 | Forschungsstand

In der literaturdidaktischen Theoriebildung lassen sich zwei grundlegende Zielrichtungen unterscheiden, zwischen denen Vermittlungen und Synthesen existieren. Zum einen gibt es eine ‚gegenstandsorientierte‘ Richtung, die auf ein historisch angemessenes Verstehen zielt und eine Hermeneutik vertritt, die ausgehend vom gegenwärtigen Horizont der Schülerinnen und Schüler eine weitestmögliche Annäherung an den Sinn herstellen will, auf den der jeweilige literarische Text im Kontext der Entstehung zielte bzw. der zu den Entstehungsbedingungen passt. Zu dieser Richtung zählten in früheren Jahrzehnten traditionelle Konzepte eines zu vermittelnden Kanons literarischer Werke (vgl. Korte 2012) sowie ideologiekritische Varianten wie insbesondere das Konzept des „Bremer Kollektivs“, demzufolge die literarische Widerspiegelung historischer Herrschaftsverhältnisse zentraler Erkenntnisgegenstand im Literaturunterricht sein sollte (u.a. Ide/Lecke 1974). In jüngerer Zeit zählen zur ‚gegenstandsorientierten‘ Richtung auch Positionen einer interkulturellen (vgl. Rösch 2020) und postkolonialen (vgl. Kißling 2020) Literaturdidaktik. Zum anderen existiert eine ‚subjektorientierte‘ Richtung, die als Hauptziel der Interpretation die „Verständigung übers Verständnis“ (Spinner 1987, S. 17) definiert und die der Literatur das Potential zuschreibt, ungeachtet des Abstands zur Entstehungszeit in der jeweiligen Gegenwart so verstanden zu werden, dass ein mit dem Zeichenbestand zu vereinbarender aktueller Sinn den Texten zuschreibbar ist. Während sich die ‚gegenstandsorientierte‘ Richtung auf hermeneutische und semiotische Theorien der Interpretation berufen kann, die von der Erkennbarkeit historischer Bedeutungsintentionen – verstanden als Autor- oder Werkintentionen (vgl. Hirsch 1972, vgl. Eco 1987), als Diskursregeln (Foucault 1991) oder als „soziale Energien“ (Greenblatt 1993) – ausgehen, stützt sich die ‚subjektorientierte‘ Richtung auf hermeneutische, poststrukturalistische oder radikal-konstruktivistische Theorien, die von einer Ent-Kontextualisierung veröffentlichter Werke (vgl. Ricœur 1978), einer Nicht-Rekonstruierbarkeit ursprünglicher Bedeutung (vgl. Culler 1988) oder einer generellen Freiheit von Bedeutungszuweisung im Umgang mit Kunst ausgehen (vgl. Schmidt 1979).

Die beiden Richtungen und die sie stützenden Gegenstandstheorien lassen sich als Extrem-Pole auf einer Linie mit Zwischenformen auffassen. Die wichtigste vermittelnde Position wurde von Jürgen Kreft (1982) begründet und in der Literaturdidaktik vielfach weitergeführt (vgl. u.a. Fritzsche 1994, vgl. Zabka 1999, vgl. Frederking 2010). Kreft bestreitet den Gegensatz zwischen einer subjekt- und gegenwartsorientierten Aneignung literarischer Texte und einer gegenstandsorientierten Interpretation ihres historischen Sinns. Letztere sei nur möglich, wenn auch eine je subjektive Interpretation der Schülerinnen und Schüler sich einstellt: „Die ‚wahrste‘ Interpretation ist für sie solange unbrauchbar, wie sie auf einer ihnen nicht erreichbaren Stufe liegt. Ja, eine solche Interpretation, im Unterricht dargeboten, verhindert nur, dass die Schüler *ihre* Interpretation entwickeln“ (Kreft 1982, S. 360). Ziel sei nicht die Ersetzung der subjektorientierten durch eine vermeintlich objektiv gültige Interpretation; vielmehr bleibe jede gegenstandsorientierte Interpretation unhintergebar subjektiv grundiert und solle im Anschluss an die Phase der „Objektivierung“ wieder „auf das eigene Leben appliziert werden“ (Kreft 1982, S. 397, 360). Diese vermittelnde Position stützt sich auf die hermeneutische Überzeugung, dass die historischen Horizonte der interpretierenden Subjekte und des interpretierten Gegenstands miteinander „verschmelzen“ (vgl. Gadamer 1975), sowie auf die Rezeptionsästhetik der 1970er Jahre, deren Innovation darin bestand, die (partielle) Freiheit aktualisierender Bedeutungszuweisung als in den Werken historisch intendiert zu beschreiben (vgl. Iser 1975).

Die breite psychologische Forschung zum Textverstehen ist unmittelbar auch für die Interpretation relevant (vgl. van Dijk/Kintsch 1983, vgl. Grzesik 2005). Empirische Erforschung von schulischen Interpretationsprozessen und -produkten bezieht sich insbesondere auf folgende Bereiche: das literarische Gespräch (u.a. Wieler 1989, vgl. Wiprächtiger-Geppert 2009, vgl. Beiträge in Heizmann et al. 2020); Lehr-Lernmaterial (Beiträge in Lessing-Sattari et al. 2015); die Bearbeitung von Lernaufgaben (vgl. Heins 2017; Seiler 2020) und Leistungsaufgaben (vgl. Steinmetz 2013); interpretationsbezogene Überzeugungen von Lehramtsstudierenden (vgl. Magirius 2020), Lehrerinnen und Lehrern sowie Schülerinnen und Schülern (vgl. Matz 2021). Aus der didaktischen Theorie und aus Alltagsbeobachtungen hat Rödel (2016) Unterrichtsempfehlungen zu Komponenten und Verfahren der schriftlichen Interpretation systematisch abgeleitet.

4 | Besonderheiten im Kontext mit Kinder- und Jugendmedien

Die Interpretation literarischer Kinder- und Jugendmedien bezieht im Unterricht nur selten die Entstehungskontexte ein und leistet entsprechend selten eine Einordnung in literaturgeschichtliche Epochen. Dies hängt damit zusammen, dass die Lehrpläne historische Einordnungen erst in Jahrgangsstufen verlangen, in denen originäre Jugendliteratur häufig hinter die Behandlung allgemein adressierter Literatur zurückgestellt wird. Es bedeutet aber nicht, dass Kinder- und Jugendmedien ausschließlich subjektzentriert im Rahmen alltäglicher Rezeptionskontexte interpretiert werden. Vielmehr hat originäre und intendierte Kinder- und Jugendliteratur häufig historische Referenzkontexte, in deren Zusammenhang sie im Unterricht interpretiert wird, wobei historisches Wissen teilweise an die Texte herangetragen wird, teilweise interpretativ aus ihnen gewonnen werden soll.

5 | Literatur

Biere, Bernd Ulrich: Verständlich-machen: Hermeneutische Tradition – Historische Praxis – Sprachtheoretische Begründung. Berlin: De Gruyter, 1989.

Culler, Jonathan: Dekonstruktion. Derrida und die poststrukturalistische Literaturtheorie. Reinbek: Rowohlt 1988.

Eco, Umberto: Lector in Fabula. Die Mitarbeit der Interpretation in erzählenden Texten. München: Hanser, 1987.

Foucault, Michel: Die Ordnung des Diskurses. Fischer-Taschenbuch-Verlag, Frankfurt a.M.: Fischer, 1991.

Frederking, Volker: Identitätsorientierter Literaturunterricht. In: Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 2: Literatur- und Mediendidaktik. Hrsg. von Volker Frederking u. a. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2010. S. 414-451.

Fritzsche, Joachim: Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. Band 3: Umgang mit Literatur. Stuttgart: Klett, 1994.

Gadamer, Hans-Georg: Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. 4. Auflage. Tübingen: Mohr, 1975.

Greenblatt, Stephen: Verhandlungen mit Shakespeare. Frankfurt a.M.: Fischer 1993.

Grzesik, Jürgen: Texte verstehen lernen. Neurobiologie und Psychologie der Entwicklung von Lesekompetenzen durch den Erwerb textverstehender Operationen. Münster: Waxmann, 2005.

Heins, Jochen: Lenkungsgrade im Literaturunterricht: Zum Einfluss stark und gering lenkender Aufgabensets auf das Textverstehen. Wiesbaden: Springer, 2017.

Heizmann, Felix/ Mayer, Johannes/ Steinbrenner, Marcus (Hrsg.): Das Literarische Unterrichtsgespräch. Positionen, Kontroversen, Entwicklungslinien. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2020.

Hemerén, Göran: Interpretation. Typen und Kriterien. In: Grazer Philosophische Studien 19 (1983). S. 131-161.

Hirsch, Eric D.: Prinzipien der Interpretation. München: Fink, 1972.

Hörmann, Hans: Meinen und Verstehen. Grundzüge einer psychologischen Semantik. 2. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1978.

Ide, Heinz/ Lecke, Bodo (Hrsg.): Dramenanalysen. Stuttgart: Metzler, 1974 (= Projekt Deutschunterricht 7).

Iser, Wolfgang: Die Appellstruktur der Texte. Unbestimmtheit als Wirkungsbedingung literarischer Prosa. In: Rezeptionsästhetik. Theorie und Praxis. Hrsg. von Rainer Warning. München: Fink, 1975. S. 228-252.

Kant, Immanuel: Werke. In zehn Bänden. Band 8: Kritik der Urteilskraft [1790]. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Sonderausgabe Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1981.

Kißling, Margarethe: Weiße Normalität. Perspektiven einer postkolonialen Literaturdidaktik. Bielefeld: Aisthesis 2020

Korte, Hermann: Historische Kanonforschung und Verfahren der Textauswahl. In: Grundzüge der Literaturdidaktik. Hrsg. von Klaus-Michael Bogdal und Hermann Korte. 6. Auflage. München: dtv, 2012. S. 61-77.

Kreft, Jürgen: Grundprobleme der Literaturdidaktik. Eine Fachdidaktik im Konzept sozialer und individueller Entwicklung und Geschichte. 2. Auflage. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1982.

Lessing-Sattari, Marie/ Löhden, Maïke/ Meissner, Almuth/ Wieser, Dorothee (Hrsg.): Interpretationskulturen. Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft im Dialog über Theorie und Praxis des Interpretierens. Frankfurt: Lang, 2015.

Magirius, Marco: Überzeugungen Deutschstudierender zum Interpretieren literarischer Texte. Eine Mixed-Methods-Studie. Berlin: Metzler, 2020.

Matz, Daniela: Interpretationskonzepte von Deutschlehrkräften und ihren Schüler*innen. Eine explorative Studie. Bamberg: University Press, 2021.

Ricœur, Paul: Der Text als Modell: hermeneutisches Verstehen. In: Seminar: Die Hermeneutik und die Wissenschaften. Hrsg. von Hans-Georg-Gadamer und Gottfried Boehm. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1978. S. 83-117.

Rödel, Michael: Interpretationsaufsätze schreiben. Ein Handbuch. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2016.

Rösch, Heidi: Interkulturelle Literaturdidaktik. <https://www.kinderundjugendmedien.de/fachdidaktik/5053> (Erstveröffentlichung: 23.11.2020)

Schmidt, Siegfried J.: „Bekämpfen Sie das häßliche Laster der Interpretation. Bekämpfen Sie das noch häßlichere Laster der richtigen Interpretation!“ In: Amsterdamer Beiträge zur neueren Germanistik 8 (1979), S. 279-309.

Spinner, Kaspar H.: Sokratisches Lehren und die Dialektik der Aufklärung. Zur Kritik des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs. In: Diskussion Deutsch 23 (1991) H. 126. S. 309-321.

Spinner, Kaspar: Interpretieren im Deutschunterricht. In: Praxis Deutsch 81 (1987). S. 17-23.

Staiger, Michael: Literaturverfilmungen im Deutschunterricht. München: Oldenbourg, 2010.

Steinmetz, Michael: Der überforderte Abiturient im Fach Deutsch. Eine qualitativ-empirische Studie zur Realisierbarkeit von Bildungsstandards. Wiesbaden: Springer, 2013.

van Dijk, Teun A./ Kintsch, Walter: Strategies of discourse comprehension. New York: Academic Press, 1983.

Wieler, Petra: Sprachliches Handeln im Literaturunterricht als didaktisches Problem. Bern u. a.: Lang, 1989.

Winkler, Iris: Aufgabenpräferenzen für den Literaturunterricht. Eine Erhebung unter Deutschlehrkräften. Wiesbaden: Springer, 2011.

Wiprächtiger-Geppert, Maja: Literarisches Lernen in der Förderschule. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2009.

Zabka, Thomas: Subjektive und objektive Bedeutung. Vorschläge zur Vermeidung eines konstruktivistischen Irrtums in der Literaturdidaktik. In: Didaktik Deutsch 4 (1999) H. 7, S. 4–23.

Zabka, Thomas: Pragmatik der Literaturinterpretation. Theoretische Grundlagen – kritische Analysen. Tübingen: Niemeyer, 2005.

Zabka, Thomas: Texte über Texte als Formate schriftlicher Leistungsüberprüfung. In: Lese- und Literaturunterricht, Teil 3. Hrsg. von Michael Kämper-van den Boogaart und Kaspar H. Spinner. 3. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2019. S. 63-92.

Zabka, Thomas: Interpretieren als Handeln – literaturdidaktische Reflexionen. In: Informationen zur Deutschdidaktik 45 (2021) H. 1. S. 22-32.

Autor*inneninformation

Thomas Zabka ist Professor für Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Didaktik der deutschen Sprache und Literatur. Seine Forschungsinteressen sind Aufgabenstellungen im Literaturunterricht, Didaktik des Textverstehens und der Interpretation, individualisierter Kompetenzaufbau sowie Professionsforschung im Literaturunterricht.

Thomas Zabka
Universität Hamburg
Fakultät für Erziehungswissenschaft
Didaktik der sprachlichen und ästhetischen Fächer

Thomas Zabka

KinderundJugendmedien.de

Universitätsstr. 1
Von-Melle-Park 8
20146 Hamburg
thomas.zabka@uni-hamburg.de