

Literaturtheoretische Fundierung und praktische Gestaltung der Interpretation im Lateinunterricht

**Interviews mit Lehrkräften zur Dokumentation
einer bisher unerforschten Schulpraxis**

Marcel Humar^{1,*2,**} & Merve Çoban¹

¹ Humboldt-Universität zu Berlin

² Freie Universität Berlin

* Humboldt-Universität zu Berlin,
Institut für Klassische Philologie,
Unter den Linden 6,
10099 Berlin

** Freie Universität Berlin,
Seminar für Griechische und Lateinische Philologie,
Habelschwerdter Allee 45,
14195 Berlin
m.humar@fu-berlin.de



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>

Zusammenfassung: Die Textinterpretation ist zentraler Bestandteil des Literaturunterrichts, der Lehrkräfte mit Blick auf theoretische Fundierung und didaktische Planung vor komplexe Herausforderungen stellt. In der Literaturdidaktik ist der Begriff der Interpretation ambivalent. Im Lateinunterricht wird diese Problematik besonders deutlich, da der Interpretationsbegriff in diachroner Perspektive uneinheitlich verwendet wurde und wird und literaturwissenschaftliche Theorien in der Ausbildung nicht systematisch genug vermittelt werden. Der vorliegende Beitrag untersucht, wie Lehrkräfte im Lateinunterricht mit literarischen Texten umgehen, ob literaturtheoretische Ansätze in die Interpretation integriert werden und wie diese bei der Planung Berücksichtigung finden. Empirische Untersuchungen zum Interpretationsverständnis in der altsprachlichen Fachdidaktik fehlen bislang völlig, und die vorliegende Arbeit untersucht erstmals empirisch die Integration literaturtheoretischer Ansätze im Lateinunterricht. Die Untersuchung basiert auf qualitativen Expert*inneninterviews mit elf Lateinlehrkräften an Berliner Gymnasien, die mit einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse ausgewertet wurden. Die Ergebnisse zeigen eine Zustimmung zur Relevanz der Interpretation, deren praktische Umsetzung im Unterricht jedoch häufig an organisatorischen und zeitlichen Restriktionen scheitert. Das Interpretationsverständnis variiert stark zwischen den Lehrkräften; hier wird die Ambivalenz des Begriffes deutlich. Es gibt unterschiedlich theoretisch fundierte Zugänge zur Interpretation, die von uns verschiedenen Kategorien zugeordnet werden (vorwissenschaftlich, existentiell und literaturwissenschaftlich). Promovierte Lehrkräfte tendieren eher dazu, literaturwissenschaftliche Theorien in den Unterricht zu integrieren, während andere sich hauptsächlich auf die sprachliche wie stilistische Textanalyse und pädagogische Aspekte der Textarbeit konzentrieren. Die Ergebnisse legen nahe, dass eine stärkere Integration literaturwissenschaftlicher Ansätze in die Lehrer*innenausbildung notwendig ist, um die Interpretationsarbeit zu bereichern und zu systematisieren. Der Artikel schließt daher mit der Empfehlung, die Professionalisierung der Lehrkräfte zu stärken, um eine fundierte und konsistente Interpretationspraxis im Lateinunterricht zu gewährleisten.

Schlagwörter: Textinterpretation; Literaturdidaktik; Lateinunterricht; Unterrichtsplanung; Theorie der Interpretation; Unterrichtspraxis

„Was nun die Interpretation anlangt, so ist hier eine eindeutige Begriffsklärung dringend vonnöten. Denn es scheint nachgerade so, als ob fast jeder Lateinlehrer damit etwas anderes meint.“ (Wilsing, 1964, S. 148)

1 Einleitung und Fragestellung

Wenn Schüler*innen wie auch Erwachsene (literarische) Texte lesen, dann „verstehen“ sie diese nicht sofort, zumindest nicht vollumfänglich. Dies ist zum einen dem Kenntnisstand und den individuellen Fertigkeiten des*der Einzelnen geschuldet, zum anderen aber auch in der Literarizität¹ des Textes begründet. Vor allem die Offenheit des Textes mit Blick auf die Ambivalenz von Begriffen (und der im Text enthaltenen Information), die bisweilen besondere Struktur sowie der Satzbau und eine spezifische Sprache machen die Literarizität – neben weiteren stilistischen Elementen sowie intertextuellen Bezügen – aus; besonders eine durch die sprachlichen Elemente entstehende „Rätselhaftigkeit“ (Spinner, 2006, S. 12) des Textes gilt es auf der einen Seite im Rahmen der Auseinandersetzung mit dem Text zu adressieren und zu verstehen, auf der anderen Seite aber auch als nicht vollends auflösbar zu akzeptieren. So bemerkt Spinner (2006, S. 12):

„Ziel von Literaturunterricht darf aber nicht sein, den Texten jede Rätselhaftigkeit zu nehmen, vielmehr geht es gerade um die Bereitschaft, sich in Verstehensprozesse verwickeln zu lassen, die kein bündiges Ergebnis versprechen und deshalb aspektreich sind.“

Die Literaturdidaktik hat – wie auch die Literaturwissenschaft (zur Literaturdidaktik als Teil der Literaturwissenschaft siehe Paefgen, 2006, S. VIII, sowie die Zusammenstellung bei Schultz-Pernice, 2019, S. 12–13) – für diese

¹ Der Begriff Literarizität bezieht sich auf die Eigenschaft eines Textes und dessen Grad, literarisch zu sein, das heißt: spezifische Merkmale aufzuweisen, die den Text als „Literatur“ auszeichnen. Dazu zählen gemeinhin (je nach Literaturbegriff gibt es hier Unterschiede) beispielsweise eine besondere Sprache, die Fiktionalität der Texte sowie die intendierte Bedeutungsoffenheit (vgl. die Übersicht in Schneider, 2013).

Hinzu kommt die nicht sofort erkennbare Funktion des literarischen Textes: „Literarische Texte unterscheiden sich von nicht-literarischen dadurch, dass sie im Unterschied zu Alltagssprachlichen Äußerungen keinen unmittelbaren praktischen Zweck haben. Im Gegensatz zu Sachtexten wie wissenschaftlichen Abhandlungen oder Gebrauchsanleitungen dienen sie weder der Information über bestimmte Sachverhalte noch stellen sie eine direkte Handlungsanleitung für den Rezipienten dar. Literarische Texte werden stattdessen als ‚autonome‘ Kunstwerke verstanden, die ihren Zweck in sich selbst haben.“ (Grewe, 2005, S. 2)

auf Verstehensprozesse zielende Auseinandersetzung mit literarischen Texten einen eigenen Begriff, der allerdings nicht unproblematisch ist: die *Interpretation*. Allgemein anerkannt ist die Beschreibung der Interpretation als sinnstiftender Vorgang, der darauf abzielt, Deutungsbemühungen im Umgang mit literarischen Texten begründet darzulegen und die Ergebnisse dann – meist mündlich wie schriftlich und unter Rückgriff auf Fachbegriffe – abzubilden. Interpretation ist also ein Prozess, der einem „aus Zeichen bestehenden oder als zeichenhaft aufgefassten Gegenstand Bedeutungen zuweist“ (Zabka, 2007, S. 356; auch zitiert in Bernhardt & Hardtke, 2022, S. 7). Zum schwierigen Verhältnis zwischen Interpretation und Verstehen siehe Matz (2021, S. 35).

Der Begriff ist insofern als ambivalent anzusehen, da er neben der oben beschriebenen Handlung auch auf das Ergebnis eben dieser Handlung referiert,² wobei dieses Produkt nicht als abgeschlossen angesehen werden muss (vgl. Bernhardt & Hardtke, 2022, S. 7). Zum Begriff der Interpretation und seinen Facetten siehe neben Bernhardt & Hardtke (2022) auch Schultz-Pernice (2019, S. 394–412) sowie Spree (1995). Eine Übersicht über verschiedene Konzepte, die mit dem Interpretationsbegriff verbunden sind, bietet Matz (2021, S. 41ff.).

Doch wie wird die Interpretationsarbeit an einem Text im Unterricht durch die Lehrkräfte angeleitet? Inwiefern werden theoretische Zugänge zur Literatur durch deren konkrete Einbindung bei der Interpretationsarbeit umgesetzt und damit eine theoretisch angeleitete Interpretation ermöglicht? Diesen Fragen geht die vorliegende Arbeit durch die Befragung von Lehrkräften als Expert*innen nach. Im Rahmen der Annäherung an diese zentralen didaktischen Fragestellungen wird durch die Interviews mit ausgewählten Interviewpartner*innen (im Folgenden IP) erstmalig für den Lateinunterricht (im Folgenden LU) auch ein Einblick in die aktuelle Schulpraxis ermöglicht: Denn bereits 2010 hat Peter Kuhlmann in Bezug auf den Unterricht im Fach Latein betont, dass sich solche komplexen Ansprüche, wie sie oben knapp zur Interpretation im Unterricht in Form von Fragen umrissen wurden, oft mit der Realität nicht decken:

„Ein kompetenzorientierter Literaturunterricht verträgt sich nicht mit manchen in der Unterrichtsrealität verwendeten Verfahren, bei denen im fragend-entwi-

² Daneben gibt es noch die Interpretation als gegenseitige Verständigung. In diesem Sinne spricht Zabka (2005, S. 13) von Interpretationsprozessen, Interpretationsergebnissen und Interpretationshandlungen.

ckelnden Unterrichtsgespräch die Einzelheiten aus den Schülern von den Lehrkräften herausgefragt werden, die diesen ohne weitere methodisch-theoretische Reflexion zufällig bei der Lektüre aufgefallen sind.“ (Kuhlmann, 2010, S. 23)

Empirische Überprüfungen, ob Lehrkräfte tatsächlich im Unterricht größtenteils so vorgehen, wie von Kuhlmann beschrieben, liegen jedoch nicht vor. Die vorliegende Arbeit unternimmt somit einen ersten Schritt in diese Richtung.

In der Literaturdidaktik und im Rahmen des Lektüreunterrichts³ des LU sind unterschiedliche konzeptionelle Annäherungen an die Praxis der Interpretation unternommen worden (vgl. den Überblick bei Hensel, 2023, S. 358ff.; siehe auch den Beitrag von Janka, 2017). Diese sollen im Folgenden als Orientierungspunkt für die Studie knapp aufgezeigt werden.

Zum ersten Mal in der didaktischen Konzeption des Lektüreunterrichts erhielt die Interpretation Anfang der 1930er-Jahre eine Vorrangstellung gegenüber dem Sprachunterricht. So schreibt Max Krüger der Interpretation zu, dass eben sie „das Können, das wir dem Schüler beizubringen haben“, sei und im Erlernen dieser Technik „die Hauptaufgabe des altsprachlichen Unterrichts, ja des Gymnasiums überhaupt“ (Krüger, 1930, S. 56) liege. Krüger setzt den Prozess der Interpretation mit der Übersetzung⁴ gleich, wenn auch als „eine besonders komplexe Form der Übersetzung“ (Kipf, 2006, S. 100); Klaus Westphalen (2001, S. 137) bezeichnet diesen Interpretationsbegriff als „bestenfalls [...] minimalistisch“ (zitiert auch bei Kipf, 2006, S. 100). Damit ist inhaltlich oder theoretisch noch keine Kontur für die Interpretation antiker Texte im Unterricht gewonnen. Diese Ausrichtung ließe sich als vor(literatur)wissenschaftlich beschreiben.

Eine zweite Station markiert die Hinwendung zur pädagogischen oder schüler*innenorientierten Interpretation der Texte im Unterricht. Diese versteht

³ Zur bewussten Abgrenzung des Lektüreunterrichts der Alten Sprachen von Konzept und Begriff des Literaturunterrichts anderer Fächer siehe Kipf (2023, S. 465).

⁴ Noch Anfang der 80er-Jahre des 20. Jahrhunderts betonte Nickel (1982, S. 33): „Das zentrale und in der didaktisch-methodischen Literatur vielfach behandelte Problem ist die Frage nach dem Verhältnis von Übersetzung und Interpretation.“ Es sei, so Nickel weiter, bisher „keine Einigkeit über eine klare Abgrenzung beider Begriffe“ erzielt. Vgl. auch die Lehrerkommentare in Wilsing (1964, S. 147), die nahelegen, wie eng Übersetzung und Interpretation konzeptuell verknüpft sind.

die Interpretation nun nicht als strenge philologische oder allgemeiner: wissenschaftliche Arbeitsweise, sondern die Texte sollen

„in anschaulicher Weise mit schulischen Kenntnissen befragt und verstanden werden, wobei die jeweilige Entwicklungsphase der Schüler zu berücksichtigen, der Erlebnischarakter der Aneignung zu beachten und der Blick auf das Exemplarische und Elementare zu richten sei“ (Kipf, 2006, S. 102).

Diese Form der „pädagogischen“ Interpretation, wie es seit Werner Jäkel (1966, S. 145) heißt, ist nicht zuletzt auch dadurch begründet worden, dass „die Schule keine Philologen ausbildet“ (Kipf, 2006, S. 102) und daher die Texte mit Blick auf deren Wirkung gelesen werden müssen – etwas schärfer nennt zuvor Rainer Nickel den*die Schüler*in „ein philologisches Mängelwesen“ (Nickel, 1982, S. 25) und betont die damit verbundenen Einschränkungen bei der Interpretationsarbeit. Die wissenschaftliche Seite der Interpretation besteht dann „eher in der *Aneignung* als in der *Anwendung*“ (Nickel, 1982, S. 25; Hervorh. i.O.). Eine solche pädagogisch ausgerichtete Textarbeit galt als orientiert an „existentiellen Grundfragen“ (Kipf, 2023, S. 468) der Lernenden.

Erst im 21. Jahrhundert vollzieht sich dann die Hinwendung zu dem, was sich als wissenschaftlich fundierte Interpretation beschreiben lässt, wenngleich festgehalten werden muss, dass es bereits mit dem Lehrbuch *Interpretatio* aus dem Jahr 1980 (Glücklich et al.) einen Versuch in diese Richtung gab, der sich aber zu dieser Zeit noch nicht durchsetzen konnte.

Die Literaturdidaktik von Peter Kuhlmann (2010) macht den ersten Schritt in Richtung literaturwissenschaftlich fundierter Textarbeit. Kuhlmann fokussiert in seiner Arbeit vor allem die Rezeptionsästhetik, die sich auf die Text-Leser*in-Beziehung konzentriert, und die Hermeneutik, deren Ziel darin besteht, den Schüler*innen „transparente Analyseverfahren zur Erleichterung des Textverstehens“ (Kuhlmann, 2010, S. 22) zur Verfügung zu stellen. Eine umfangreiche theoretische und literaturwissenschaftliche Fundierung der Ansätze findet sich jedoch zu diesem Zeitpunkt noch nicht.

Mit der Adaption der Teilkompetenzen literarischen Lernens von Kaspar Spinner (2006) für den LU (Kipf, 2015, sowie Schmitzer & Kipf, 2021, S. 134–139) werden erstmals dezidiert literaturwissenschaftliche Ansätze für den Lektüreunterricht im Fach Latein vorgeschlagen und somit in die Lekturedidaktik des LU integrierbar gemacht; hinzu kommen auch kommunikationstheoretische Zugänge zur Literatur, die für eine Interpretation nutzbar

gemacht werden können (vgl. Humar, 2021, 2023). Der Beitrag von Schmitzer und Kipf (2021) markiert die Wende hin zu einer literaturwissenschaftlich fundierten Interpretationsarbeit im LU, bei der Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft für den LU konkret zusammengebracht werden.

Als eine aus der Übersicht über verschiedene Interpretationszugänge bei Schmitzer und Kipf (2021) ableitbare weitere Frage ließe sich anschließen, welche literaturwissenschaftlichen Ansätze mit welcher Begründung vermehrt im altsprachlichen Unterricht thematisiert und bei der Interpretation angewendet werden sollten und wie diese stärkere Berücksichtigung der Literaturwissenschaft methodisch eingeführt und angeleitet werden kann. Ähnlich formuliert auch Kammler (2010, S. 203) in Bezug auf die Deutschdidaktik:

„[...] zum anderen stellt sich aber auch die Frage, welche aus der Vielzahl dieser Positionen [der Literaturwissenschaft; M.H. & M.C.] bislang als Bezugstheorien für die Literaturdidaktik überhaupt wirksam geworden sind oder noch wirksam werden könnte.“

Neben literaturwissenschaftlichen Ansätzen können auch fachdidaktische Interpretationskonzepte im Unterricht Berücksichtigung finden, die bei Hensel (2023, S. 362ff.) aufgeführt und diskutiert sind.

Wie sowohl der Beitrag von Schmitzer und Kipf (2021) als auch der Lexikoneintrag von Hensel (2023) zeigen: Die theoretisch fundierte und methodisch gestützte Interpretationsarbeit gehört zum heutigen Standard der altsprachlichen Didaktik wie auch des Lateinunterrichts und verdient Beachtung.

2 Bezug zur Lehrer*innenprofessionalisierung

So sehr der Begriff der Interpretation in der germanistischen und fremdsprachlichen Literaturdidaktik sowie in der Literaturwissenschaft diskutiert wird (für den altsprachlichen Unterricht fehlen noch intensive Diskussionen zu dem Begriff, vor allem unter fachspezifischen Fragestellungen), so unstrittig dürfte hingegen sein, dass, sobald man sich einem Text interpretativ im Sinne einer auf Erklärung ausgerichteten Operation zuwendet, eine Theorie zur Anwendung kommt (Köppe & Winko, 2008). Denn: „Keine Leserin und kein Leser kann ‚theoriefrei‘ Literatur lesen, geschweige denn interpretieren“ (Köppe & Winko, 2008, S. 1); dies wird interessanterweise auch von ei-

nem*einer Interviewpartner*in (IP6) bestätigt: „*Wenn man einen Text interpretiert hat, hat man ja immer theoretische Vorannahmen, ob sie jetzt ausgesprochen werden oder nicht.*“ [IP6, 6:22–6:26]

Es muss sich dabei selbstverständlich nicht um eine literaturwissenschaftliche Theorie im engeren Sinne handeln, sondern es können jegliche „subjektive“ Theorien im Sinne von Vorannahmen, die die Wahrnehmung des Textes und letztendlich sein Verständnis bestimmen, zur Anwendung kommen. Die „Besprechung“ eines Textes im Unterricht wird demzufolge dann auch von Seiten der Lehrkraft sowohl (literatur-)theoretisch, didaktisch als auch interpretativ sowie pädagogisch gesteuert, mal mehr, mal weniger bewusst. Die vorliegende Arbeit will explorativ und exemplarisch erheben, ob Lehrkräfte im Lateinunterricht auf literaturwissenschaftliche Kenntnisse sowie literaturdidaktische Konzepte mit literaturwissenschaftlicher Fundierung selbst zurückgreifen und in welcher Form literaturwissenschaftliche Inhalte bei der Textinterpretation Anwendung finden. Damit sind diese Fähigkeiten im Lehrerkompetenz-Modell von Baumert und Kunter (2006) der kognitiven Komponente zuzuordnen, die neben dem pädagogischen Wissen auch fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen umfasst.

In besonderer Weise greifen hierbei die Bereiche Fachwissenschaft (Literaturwissenschaft) und Fachdidaktik zusammen, wie weiter unten ausgeführt werden soll. Dabei steht vor allem die Frage nach einem hypothetischen Zusammenhang zwischen der eigenen Literaturkompetenz der Lehrkraft und der Planung wie Fundierung von Interpretationsstunden im Vordergrund. Denn, so ließe sich vermuten, ohne theoretische Fundierung oder literaturdidaktische Konzepte erhält die Interpretation im Unterricht etwas Beliebiges, nicht theoretisch Fundiertes oder konzeptionell wie terminologisch Gesichertes (und damit auch wenig Transparentes). Es bleibt dann ein „Ratespiel“ für wenige, wobei Schüler*innen im Vorteil sind, die „bei der Lektüre des Textes dieselben Assoziationen oder Konnotationen haben wie der Lehrer“ (Kuhlmann, 2010, S. 23). Fassbar wird diese Einstellung gut bereits bei Wilsing (1964, S. 152): „Ob ein Schüler seinen Text wirklich begriffen hat, sehe ich zum Teil an seiner Wiedergabe, vollständig nur an seiner Interpretation.“

Daneben soll in dieser Arbeit ganz allgemein auch die subjektive Einschätzung der Bedeutung der Interpretation für den LU sowie deren Präsenz in der aktuellen Schulpraxis erhoben werden.

Zur ersten Orientierung zum Verhältnis von Professionswissen und Unterrichtspraxis mag ein Blick in andere Fächer hilfreich sein: Die COACTIV-

Studie (Baumert & Kunter, 2011), die das Professionswissen von Lehrkräften im Fach Mathematik umfassend untersucht, zeigt beispielsweise eine empirische Evidenz dafür auf, dass ein Verständnis des Fachwissens immer als „Hintergrundwissen“ die fachdidaktische Profession bestimmt, also quasi den Entwicklungsspielraum für didaktisches Handeln festlegt. Begrenztes Fachwissen schränkt demnach die Entwicklungsmöglichkeiten fachdidaktischer Mittel ein (Krauss et al., 2017). Damit wäre eine (stärkere) Verzahnung notwendig von Literaturwissenschaft, die Inhalte, Theorien und Konzepte bereitstellt, auf der einen Seite und der Fachdidaktik, die sich häufig nur auf die reflektierte und stetig optimierte Vermittlung von Inhalten konzentriert, auf der anderen Seite (zum Verhältnis von fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Inhalten im Studium der Alten Sprachen siehe Kipf, 2010).

Hinzu kommt, und dies hat die Literaturdidaktik für das Fach Deutsch bereits früh herausgestellt (Überblick bei Zabka, 2015), dass vor allem dem in der Schule geführten Unterrichtsgespräch über Literatur (und der dieses anleitenden Lehrkraft) eine wichtige Rolle zugeschrieben werden muss. Doch um rein assoziatives, wenig theoretisch fundiertes Interpretieren zu verhindern, bedarf es einer gut ausgebildeten Lehrkraft.

Die theoretischen Überlegungen hinter unterrichtlichen Arrangements zur Adressierung interpretativer Fähigkeiten oder Literaturkompetenz zu ermitteln, ist vor allem interessant, da der Unterricht – anders als sein akademisches Bezugsfach – über eine eigene Methodik, Didaktik und eben auch Theorie verfügen kann. Denn für den altsprachlichen Unterricht gilt, was für alle Schulfächer konstatiert wurde, nämlich

„dass Schulfächer weit davon entfernt sind, ein einfaches Abbild der akademischen Fächer zu sein. Sie sind autonome Gebilde, die ihrer eigenen Logik folgen und eine eigene Kultur bilden. Dabei stützen sie sich – besonders das Fach Deutsch – auf jahrhundertealte Traditionen.“ (Schilcher & Meier, 2021, S. 67)

Dies gilt in besonderem Maße für das Fach Latein, dessen Unterrichtsfach älter ist als die wissenschaftliche Disziplin der Latinistik.

3 Methodik

Für die leitfadengestützten Interviews wurden elf Lehrkräfte an Berliner Gymnasien⁵ qualitativ mittels eines Leitfadens befragt.⁶ Die Auswahl der Schulen sowie der Lehrkräfte erfolgte im Rahmen des Konzepts des „theoretic sampling“ (Strübing, 2011, S. 154–155), das dem Prinzip einer möglichst divergierenden und kontrastiven Fallauswahl folgt. Somit setzt sich die qualitative Untersuchung keine Repräsentativität der Stichprobe zum Ziel, wie es bei quantitativen Untersuchungen der Fall ist, da „diese Repräsentativität für qualitative Stichproben kein sinnvolles Kriterium“ (Helfferich, 2011, S. 172) darstellt. Stattdessen wird eine „theoretische Sättigung“ (Kleemann et al., 2009, S. 25) angestrebt, „die alle Merkmalsausprägungen in den theoretisch für relevant erachteten Dimensionen erfasst“ (Kleemann et al., 2009, S. 25). Das bedeutet, dass eine Sättigung erreicht ist, wenn alle relevanten Aspekte mehrfach genannt wurden, ohne dass neue hinzutreten.

Der Leitfaden diene hierbei als Grundlage für die Erzählgenerierung und -strukturierung und wurde vorab mit zwei Lehrkräften pilotiert und reflektiert. Hierbei wurden möglichst offene Fragestellungen formuliert, die subjektive Theorien, Deutungsmuster und Wirklichkeitskonzepte (Helfferich, 2011, S. 21) der Lehrkräfte in den Antworten zulassen. Diese Offenheit zur Generierung von Hypothesen dient als grundlegendes Gütekriterium in der qualitativen Forschung (Misoch, 2019, S. 2). Weitere berücksichtigte Gütekriterien sind die „intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Datenerhebung und Datenauswertung“ (Kaiser, 2014, S. 6–7) sowie die „theoriegeleitete Vorgehensweise“ (Kaiser, 2014, S. 6–7). Der Leitfaden wurde in folgende drei Forschungskomplexe gegliedert:

1. Forschungskomplex: Dieser Komplex befasst sich mit der Existenz und Implementierung von Interpretationsaufgaben im LU über unter-

⁵ Der Antrag für das empirische Vorhaben wurde am 15.03.2024 von der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie Berlin genehmigt.

⁶ Die Interviews wurden im Zeitraum von März bis Mai 2024 vor Ort sowie digital durchgeführt und aufgezeichnet. Anschließend wurden diese in anonymisierter und ohne Rückschlüsse auf Einzelne zulassender Art transkribiert und ausgewertet. Die Datenauswertung erfolgte mittels einer inhaltlich strukturierender qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022, S. 104), die zwischen einer deduktiven und einer induktiven Herangehensweise in der Kategorienbildung wechselt. Für die Kategorienbildung wurden die von Kuckartz und Rädiker beschriebenen Kriterien angewendet (2020, S. 34–37).

schiedliche Jahrgangsstufen hinweg und umfasst somit folgende Fragestellungen: *Welchen Anteil macht Literaturunterricht, bei dem der Schwerpunkt auf der Interpretation eines Textes liegt, allgemein in Ihrem Unterricht aus? – Gibt es für die Ober- und Mittelstufe Unterschiede?*

2. Forschungskomplex: Hier werden die fach- und literaturdidaktische Dimension sowie die Implementierung von potenziellen literaturwissenschaftlichen Theorien in eine Interpretationsstunde untersucht. Folgende Leitfragen dienen dabei als Orientierung: *Wie planen Sie eine Interpretationsstunde oder auch nur einzelne Interpretationsaufgaben?*⁷ – *Beschreiben Sie knapp den Ablauf einer Interpretationsstunde!* – *Beziehen Sie literaturwissenschaftliche Theorien in den Lektüreunterricht mit ein? Wenn ja, welche?*⁸ *Wie machen Sie diese für die Schüler*innen zugänglich?*

3. Forschungskomplex: Zentral für diesen Bereich ist die Fragestellung, welches konzeptionelle Verständnis des Interpretationsbegriffs bei den befragten Lehrkräften vorherrscht und welche Bedeutsamkeit der Interpretation subjektiv beigemessen wird. Die Leitfragen lauten: *Welchen Stellenwert messen Sie der Interpretation von Texten im LU bei? Können Sie eine knappe eigene Definition von Interpretation geben?*⁹

Somit stehen die Schärfung und Reflexion des Interpretationskonzepts aus Sicht der Lehrkräfte im Fokus sowie deren fachliches, fachdidaktisches und praktisches Verständnis dieses Begriffs.

4 Ergebnisse

Die drei Forschungskomplexe wurden in drei Hauptkategorien überführt, die im Folgenden als Analyseschwerpunkte in Abbildung 1 dargestellt werden

⁷ Vgl. Matz (2021, S. 146), 2. Forschungsfrage: „Inwiefern lassen sich Übereinstimmungen oder ursächliche Zusammenhänge zwischen den Konzeptaussprägungen der Proband*innen und dem Anforderungsprofil konkreter Interpretationsaufsätze erkennen?“

⁸ Vgl. Matz (2021, S. 146), 1. Forschungsfrage: „Welche Konzepte hegen Lehrkräfte und ihre Schüler*innen in Bezug auf ‚Interpretation‘ bzw. den Operator ‚interpretieren‘?“

⁹ Vgl. Matz (2021, S. 146), 3. Forschungsfrage: „In welchem Ausmaß spiegeln möglicherweise ermittelbare Unklarheiten oder Widersprüche in diesen Konzeptaussprägungen ebensolche im fachdidaktischen Diskurs über Interpretation?“

und anhand derer die zentralen Aussagen der Interviewpartner*innen abgebildet werden sollen:

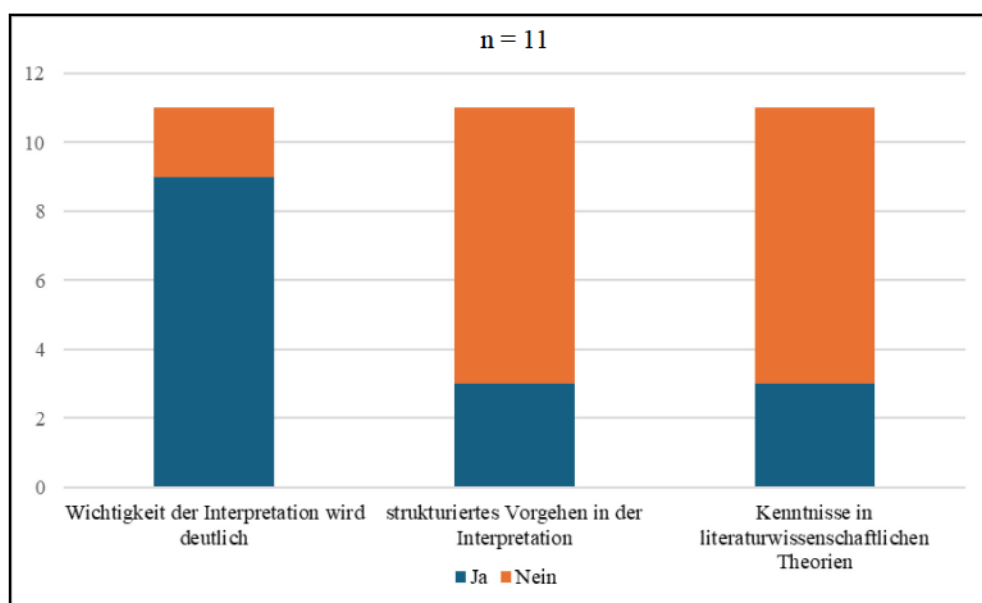


Abbildung 1: Analyseschwerpunkte der Expert*inneninterviews (eigene Darstellung)

Was die Frage nach der Bedeutung der Interpretation im LU angeht, sind die Ergebnisse der Expert*inneninterviews eindeutig: Beinahe ohne Ausnahme wird von den Befragten konstatiert, dass die Interpretation Bestandteil des LU sein sollte (s. Abb. 1, Balken 1). Denn, so hält IP9 fest, erst die Auseinandersetzung mit dem Text und dessen Inhalt sei die Legitimation für die Beschäftigung mit diesem: „Wir haben ja ständig mit Texten zu tun, und wenn Texte nicht interpretiert werden in irgendeiner Form, dann fragt man sich, warum man sich denn mit ihnen beschäftigt.“ (IP9, 2:21–2:34); ähnlich auch IP3, der*die festhält, dass Lateinunterricht die „Auseinandersetzung mit literarischen Texten“ sei (IP3, 4:55–4:57).

Auf diese Ausrichtung scheinen auch die modernen Lehrbücher reagiert zu haben, indem sie durchaus in den Aufgabenteilen auch Interpretationsarbeit einfordern, wenn dieses Format auch deutlich seltener vorkommt als etwa Aufgaben, die die Sprachkompetenz oder bestimmte Aspekte der Textkompetenz fördern (qualitative wie quantitative Studien zum Aufgabenverhältnis mit Blick auf die einzelnen Schwerpunktkompetenzen liegen nicht vor; einen groben Überblick über die Gestaltung der Lehrbücher gibt Müller, 2017).

Dieser deutlichen Bestätigung der Interpretation als wichtigem Bestandteil des LU steht jedoch eine ebenso klare Rückstellung jedweder Interpretationsarbeit hinter den Sprachunterricht gegenüber. Dies bezieht sich sowohl auf

den LU in der Lehrbuchphase im Besonderen als auch auf die Lektürephase: Wie aus den Befragungen belegt wird, führt fast keine Lehrkraft Interpretationsarbeit in dem Maße durch, wie es der eigenen Ansicht nach wünschenswert wäre. Hierfür lassen sich zwei große Erklärungsansätze ausmachen: Einerseits verhindere eine leistungsschwache Schüler*innenschaft eine konzentrierte Interpretationsarbeit im Unterricht bzw. wäre der Aufwand für eine schwerpunktmäßige Interpretationsarbeit zu groß (IP4, IP5, IP9, IP10, IP11). Andererseits herrsche ein hoher Zeitdruck mit Blick auf die Sprachlernphase sowie weitere „Organisations- und Unterrichtszwänge“ (IP8, 2:50–2:51).

Auch wenn sich der Großteil der interviewten Lehrkräfte ($n = 9$) für die Bedeutsamkeit der Interpretation im Allgemeinen ausspricht (wobei lediglich eine Lehrkraft (IP5) dabei auf die Interpretation als Prüfungsformat im Abitur hinweist), unterscheiden sich die Vorgehensweisen und die (nicht) zugrunde liegenden Literaturtheorien stark voneinander und sind sehr individuell geprägt, worauf im Folgenden genauer eingegangen werden soll (s. Abb. 1, Balken 3). Eine Korrelation sticht hierbei besonders hervor: Alle befragten Lehrkräfte, die in klassischer Philologie oder in literaturwissenschaftlichen Themen promoviert wurden (insgesamt fünf Lehrkräfte / $n = 5$), weisen der Interpretation eine besonders wichtige Funktion im altsprachlichen Unterricht zu (hierzu zählen IP3, IP5, IP6, IP8 und IP9). Bemerkenswert ist dabei, dass IP8 dies vielleicht auch aus der eigenen Lernerbiografie ableitet:

Also ich hab' Lateinunterricht so gehabt: Wir haben das Buch aufgemacht, wir haben vorne angefangen, wir haben übersetzt – wir haben auch zuhause nur übersetzt – und irgendwann dann haben wir das Buch zugemacht [...] und das war es dann. (IP8, 3:03–3:13)

Ein Großteil der promovierten Lehrkräfte verfügt über einen bemerkenswerten Fundus an Literaturtheorien sowie Kenntnisse einzelner Arbeitsgebiete der Literaturwissenschaft, welche in die Interpretationsarbeit eingearbeitet und zum Gegenstand des Unterrichts gemacht werden: IP6 erwähnt hierbei Mythentheorien, die Autorintention sowie Kommunikationstheorien. Letztere konnten jedoch noch nicht im Rahmen der Interpretationsarbeit im LU umgesetzt werden. Hierbei dienen Literaturtheorien dem Zweck einer individuellen und vertieften Auseinandersetzung mit dem Text, die über die formale textimmanente Betrachtung (vgl. IP6, 11:20–11:31, und IP11, 10:14–10:18) hinausgeht.

IP3 nennt ebenfalls konkrete literaturwissenschaftliche Zugänge wie „*erzähltheoretische Grundlagen*“ (IP3, 11:30–11:31), in der narratologische Aspekte

aufgegriffen werden, sowie „*Komiktypen*“ (IP3, 12:11) und „*Rhetoriktheorie*“ (IP3, 13:03). Es wird hierbei jedoch darauf verwiesen, dass das Wissen über literaturwissenschaftliche Theorien nicht während der Studienzeit erworben worden ist, sondern im Rahmen der Dissertation (IP3, 14:20).

IP8 hebt in ähnlicher Weise hervor, keine Grundlagen zur Literaturtheorie im Rahmen des Studiums vermittelt bekommen zu haben. Die von IP8 genannten Vertiefungen in „*Erzähltheorie*“ (IP8, 4:21), „*kulturelles Gedächtnis*“ (IP8, 4:32) und „*Gattungstheorien*“ (IP8, 4:38) sowie das Einbinden von Sekundärtexten im Unterricht wurden allesamt „*selbst angelesen*“ (IP8, 8:57).

IP5 – ebenfalls promoviert – kennt Literaturtheorie nur vom „*Hörensagen*“ (IP5, 3:25) und beruft sich hierbei darauf, dass Literaturwissenschaft in der Ausbildung „*überhaupt nicht vor[kam]*“ (IP5, 14:20); aufgrund fehlender Kenntnis werden literaturtheoretische Ansätze oder Theorien nicht in den Unterricht eingebunden. Dennoch werden Darstellungsabsichten bei Sallust sowie Lebensweltbezüge für philosophische Themen und die Autorintention (vgl. IP5, 7:40; 12:50), beispielsweise bei Ovid, aufgeführt – wobei vage bleibt, welche konkreten Fragestellungen und welcher Erkenntnisgewinn damit verbunden sind; damit kann dieser Ansatz nicht als literaturwissenschaftlich gelten.

Unter den promovierten Lehrkräften findet mit Ausnahme von zwei Beispielen (IP9, 11:16–16:35; IP8) die Interpretationsarbeit vor allem in der Oberstufe statt, wobei insbesondere die Faktoren Zeit und der Aufbau der Lehrwerke sowie das mangelnde Vorhandensein von interpretatorischen Aufgabenformaten als Gründe für die fehlende Interpretationsarbeit in der Lehrbuchphase des LU genannt wurden (so in IP3; IP6), wenngleich festgehalten werden muss, dass manche Bücher auch – wenngleich selten – Aufgaben zur Interpretation anbieten, wie oben festgestellt.

An dieser Stelle kann festgehalten werden, dass die Befragung zeigt, dass mit Blick auf die einzelnen IPs deren Kenntnisse nicht im Studium, sondern im Rahmen der Arbeit an der Dissertation erworben wurden. Hieran ließe sich eine Erhebung anschließen, die dezidiert die Seminarpläne der Universitäten nach literaturwissenschaftlichen Einführungen durchsucht, um diesen Eindruck zu bestätigen.

Was den Begriff der Interpretation angeht, zeigt sich deutlich: Beinahe jede Lehrkraft füllt diesen Terminus mit jeweils anderen Inhalten, oder gewichtet einzelne Aspekte stärker (s. Abb. 1, Balken 2).

Es muss auch hervorgehoben werden, dass lediglich drei Lehrkräfte ein strukturiertes Vorgehen beschreiben, der Großteil ($n = 8$) jedoch kein spezifisches Vorgehen benennt (s. Abb. 1, Balken 2). So wird im Rahmen der Interpretationsarbeit mehrfach auf das Herausarbeiten von Stilmitteln verwiesen (insgesamt drei Mal) oder aber die Suche nach der Intention des Autors als Aufgabe der Interpretation genannt (ebenfalls drei Mal). Ebenso wird auf den Prozess des sogenannten existentiellen Transfers¹⁰ – häufig unter Verwendung der Formel *quid ad nos?*¹¹ (dazu auch unten) – als Aspekt der Interpretation eines Textes hingewiesen (vier Mal). In diesem Kontext hebt IP11 hervor, dass eben dieser Prozess des existentiellen Transfers „*viel bedeutsamer*“ (IP11, 14:15) sei als sich zuvor anschließende Aufgabenformate und ein hohes Potenzial zur Aufwertung des Faches in sich trage (IP11, 14:19).

Daneben spielen auch philologische Überlegungen zu einzelnen Begriffen eine Rolle. Zwei explizite Beispiele werden von IP2 vorgeführt: So wurden in der Praxis der Begriff *ratio* bei Seneca oder die Wendung *improba fauce* in einer Phaedrusfabel in der Klasse intensiv diskutiert. Insgesamt zeigt sich, dass kaum zwischen der Ebene der Analyse (hierunter fallen beispielsweise Stilmittel) und der eigentlichen – deutlich subjektiveren – Interpretation, die den Text in größere Zusammenhänge (literaturhistorisch, gattungsspezifisch etc.) stellt, getrennt wird. Einen Ausnahmefall bieten zwei IP, die deutlich auf die Notwendigkeit der Differenzierung zwischen den Verfahren der Analyse und der Interpretation hinweisen; konzise dazu IP8: „*Wir analysieren meistens nur Texte, und dann denkt man, man hat das jetzt schon interpretiert.*“ (IP8, 11:20–11:22)

Etwa ein Drittel ($n = 4$) der befragten Lehrkräfte richtet demnach die Interpretation im LU vor allem vorwissenschaftlich aus (das heißt: ohne Rückgriff auf Theorien), etwa ein Drittel ($n = 4$) der befragten Lehrkräfte fokussiert vor allem die Interpretationsarbeit, die sich auf den existentiellen Transfer und den Lebensweltbezug der Schüler*innen richtet, und etwas weniger als ein Drittel ($n = 3$) der Lehrkräfte richtet die Interpretation eher literaturwissen-

¹⁰ Erstmals fachdidaktisch ausformuliert bei Munding (1985, S. 16), der in der Antike ein historisches Sinnpotenzial erkennt, das „von den nachfolgenden Generationen im Bedarfsfall gewissermaßen ‚re-aktualisiert‘ werden“ (Munding, 1985, S. 16) könne. Diese Form des Gegenwartsbezugs vollzog sich nach der didaktischen Wende nach 1970, die „die Antike als Anregung, Modell und Vorbild für die Gegenwart zu begreifen“ (Hensel, 2023, S. 363) versuchte.

¹¹ Übersetzbar mit: Was hat das mit uns zu tun?

schaftlich aus (vgl. Abb. 2). Die im Rahmen der literaturwissenschaftlich fundierten Textarbeit genannten Teilaspekte umfassen dabei Stilmittel- und Textanalysen (etwa IP4, IP5), aber auch die Autorintention (IP4, IP5; IP8 hingegen schließt die Autorintention aus der Interpretation aus) und *quid-ad-nos*-Fragestellungen (beispielsweise IP4, IP11) sowie kreative rezeptionsästhetische Aspekte (IP6).

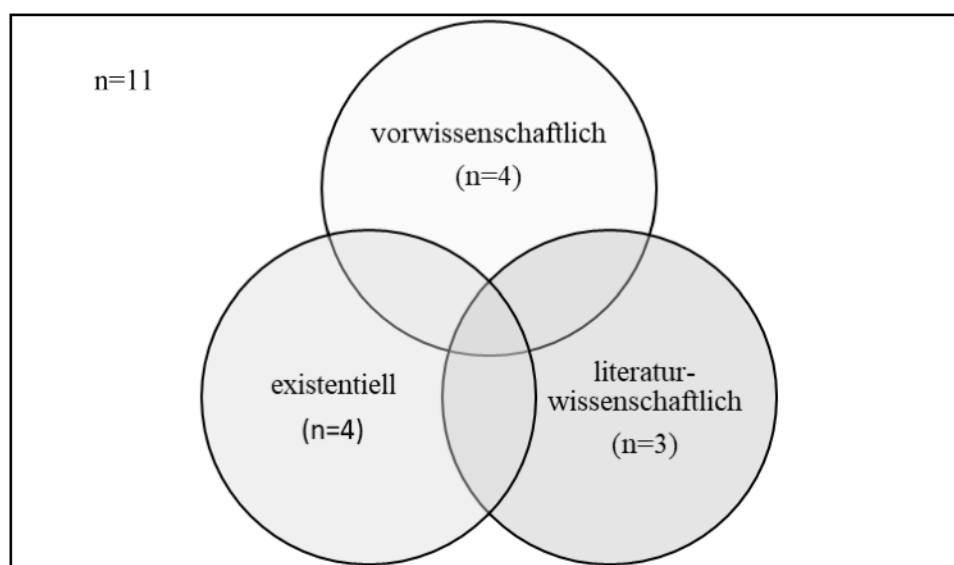


Abbildung 2: Schema zur Ausrichtung der Interpretation im LU (eigene Darstellung)

Die vier Lehrkräfte, die eher dem vorwissenschaftlichen Bereich zuzuordnen sind, sehen vor allem in der Übersetzungsleistung einen Beitrag zur Interpretation des Textes. Zudem ist hervorzuheben, dass IP4, IP5 und IP10 besonders im Leistungsniveau und in der Motivation der Schüler*innen ein Hindernis zur tiefgreifenden Interpretation eines Textes sehen: „*Wir sind froh, wenn die Kinder die Texte übersetzen*“ (IP4, 3:47–3:50); dadurch liefen Interpretationsstunden gar nicht ab, „*weil ich Interpretationsstunden als solche gar nicht halte.*“ (IP10, 06:16–06:20), da die sprachliche Arbeit im Fokus einer jeden Stunde stehen müsse (vgl. IP10, 6:50). Doch auch das mangelnde Allgemeinwissen der Schüler*innen erschwere die Interpretationsarbeit in besonderem Maße:

Interpretation heißt ja deuten, deuten von Dingen. Das ist ja ganz vielschichtig. Wir müssen sowohl auf die Bedeutung eines Wortes schauen als auch auf die Bedeutung von einem bestimmten kulturellen Kontext. Da haben die SuS ja noch gar nicht so viele Kenntnisse über die Antike und eigentlich auch nicht über das Leben an sich, wie es sich in der Gegenwart so darstellt, wie es sich in Deutschland darstellt. (IP10, 3:42–4:05)

Die meisten Lehrkräfte, die dem vorwissenschaftlichen Bereich zuzuordnen sind, führen zudem keine konkrete theoretisch fundierte Planung der Interpretationsarbeit im Vorfeld durch: „*Also theoretisch fundiert ist da wenig bis gar nichts.*“ (IP5, 3:19–3:22), „*Oftmals ergibt sich eigentlich gerade Interpretation aus dem Unterricht. Das kann man gar nicht so sehr planen.*“ (5:17–5:23). Als festen Bestandteil der Interpretation bezeichnen die Lehrkräfte, die dem vorwissenschaftlichen Bereich zuzuordnen sind, klassische Elemente der Interpretation, wie sie auch in den Abiturformaten unterschiedlicher Bundesländer wiederzufinden sind: Hierzu zählen die Stilmittelanalyse (vgl. IP4, 10:41; IP5, 7:29), aber bei IP4 und IP5 auch die Autorintention (vgl. IP4: 7:29; 11:04; IP5, 7:40; 12:50), die genannt, aber nicht genauer erklärt wird.

Vier Lehrkräfte folgen vordergründig Elementen der existentiellen Interpretation: Hier werden neben der Stilmittelanalyse vor allem auch Fragen behandelt wie „*Wer spricht da zu mir? Wie macht er es?*“ (IP9, 21:07–21:12), wobei die „*Übertragbarkeit auf unsere Lebenswelt*“ (IP9, 21:21–21:27) als besonders wichtiger Punkt hervorgehoben wird. Der existentielle Transfer wird vor allem von IP2 als elementarer Bestandteil der Interpretation beschrieben. Vernachlässigt wird hierbei aber die Arbeit am und mit dem Text, die als Voraussetzung für die Übertragbarkeit des Textinhalts dienen soll (vgl. IP2, 6:41–6:46). IP11 beschreibt die Interpretation als „*eine persönliche Auseinandersetzung*“ (IP11, 15:33) der Schüler*innen mit dem Text. *Quid ad nos?* ist hierbei das zentrale Konzept, auf das sich die Lehrkräfte stützen (explizit so genannt von IP2), die dem existentiellen Bereich zuzuordnen sind, und bei dem vereinzelt auch allgemeine „*ethisch, moralische*“ (IP11, 6:28) Fragestellungen im Rahmen der Auseinandersetzung mit den Texten diskutiert werden. Dieser Transfer berge ein hohes Potenzial zur Aufwertung des Faches in sich (IP 11, 14:19). Von IP7 wird die Interpretation vor allem deshalb angestrebt, um den Originaltext besser zu verstehen:

Als größtens methodischen Ansatz könnte man das so sagen: Das Ziel ist es quasi, die Originaltexte in der Originalsprache erfassen und verstehen zu können, und darauf bezogen muss jede Menge Interpretationsarbeit drum geleistet werden, damit das so verständlich wird. Das ist das Ziel, immer die Perspektive. (IP7, 4:22–4:51).

Literaturwissenschaftliche Theorien sind hierbei den Lehrkräften entweder nicht hinreichend bekannt oder sie schätzen ihren Mehrwert als nicht wichtig genug ein (so etwa IP7, 7:11–9:42). Auch der erhöhte Zeitaufwand wird als Begründung für mangelnde literaturwissenschaftliche Fundierung während der Interpretation genannt (IP9, 19:40; 20:22).

Drei Lehrkräfte, die dem literaturwissenschaftlichen Vorgehen zuzuordnen sind, skizzieren komplexe, mehrstufige Verfahren bei der Interpretationsarbeit, auch wenn sie ebenfalls die Lehrkräfteausbildung als „*nicht sonderlich methodisch geprägt*“ (IP3, 14:20) empfinden: IP3 unterscheidet hierbei zwischen einer sprachlichen Ebene, einer Textebene und komplexen interpretatorischen Ansätzen (IP3, 3:00–3:16). Hierbei wird das Textverständnis als Voraussetzung für komplexe Fragestellungen aufgefasst. IP6 hebt ebenfalls die Vertiefung des Textverständnisses und die formale textimmanente Betrachtung hervor, an die sich dann weitere Aspekte der Interpretation anschließen müssten (vgl. IP6, 2:59–3:55):

*Man sagt ja immer, die Analyse soll kein Selbstzweck sein, aber das ist ja oft ziemlich schwierig, und das überfordert auch zu fragen: Was hat das Versmaß jetzt mit meiner Interpretation zu tun? [...] Ich würde dann erst mal tatsächlich mit der sprachlich-ästhetischen Untersuchung beginnen. Allein schon, damit die Schüler*innen den Text genauer betrachten und auch das Textverständnis vertiefen und dann darüber hinausgehen. [...] Das Interessante ist ja auch, dass die Kinder ihren subjektiven Zugang haben und gleichzeitig bei der Interpretation verlangt wird, dass sie immer Belege liefern. Also Belege, die auch andere nachprüfen können. Und das ist, glaube ich, so ein wichtiger Balanceakt zwischen der Intuition und den eigenen Vorstellungen und der Belegbarkeit. Das müsste auftauchen. (IP6, 10:27–12:14)*

IP9 ergänzt in diesem Zusammenhang einen weiteren wichtigen Aspekt: „*Also, wenn wir jetzt mal in schulischen Kontexten denken, [müssen] wir auch unterschiedliche Anforderungsbereiche bedenken.*“ (IP9, 21:40–21:47) Alle beschriebenen literaturwissenschaftlichen Vorgehen beziehen sich auch hierbei vor allem auf die Interpretation in der Lektürephase: Die Interpretationsarbeit hat hierbei für alle drei Lehrkräfte einen hohen Stellenwert, jedoch werden auch hier Aufgabenformate und Anregungen zum literarischen Lernen in Lehrbüchern als Desiderat eingestuft. Des Weiteren werden auch „*Organisations- und Unterrichtszwänge*“ (IP8, 2:50–2:51) als Faktoren genannt, die der fundierten Interpretationsarbeit im Wege stehen.

Die Auswertung wie auch das Schema oben legen nahe, dass die drei Bereiche recht getrennt voneinander im Unterricht berührt werden. Hierbei ergeben sich in einzelnen Interviews aber auch Schnittmengen zwischen den einzelnen Vorgehensweisen (siehe oben). Diesen Befund muss man zum Anlass nehmen, um genauer auszuloten, wann welche Kombinationen der drei ausgemachten Bereiche in welcher Weise sinnvoll im Unterricht einzusetzen sind; folgende Fragen lassen sich skizzieren: Bietet sich in der Unterstufe eine eher existentielle, vorwissenschaftliche Interpretationsarbeit an (und wie

sieht diese aus?), während in der Oberstufe der Fokus auf der literaturwissenschaftlichen Interpretation liegen sollte (welchen Anteil haben dann existentielle Fragen?)? Und ist auch ein kontrastierendes Verfahren, das vorwissenschaftliche Interpretationen und literaturwissenschaftlichen Interpretationsverfahren vergleichend gegenüberstellt, sinnvoll?

6 Ausblick

„Ein integrierter Bestandteil der Lektüre muß die Interpretation sein.“
(Klement, 1975, S. 146)

Diese Aussage ist sicherlich richtig und gilt auch heute noch. Doch wie diese Interpretation angeleitet, didaktisch begründet und letztendlich im Unterricht realisiert wird, ist durch die Befragung der Expert*innen in dieser Untersuchung nicht sicher auszumachen; daneben offenbart sich eine Vielfalt von Zugängen, Methoden und inhaltlichen Ausdeutungen des Interpretationsbegriffs. Was ebenfalls fehlt, ist ein objektiver(er) und kriteriengeleiteter sowie theoretisch abgesicherter Zugang zur Literatur unter Rückgriff auf literaturwissenschaftliche Konzepte und Begriffe und damit eine Grundlage, auf der Literatur unabhängig vom subjektiven Empfinden interpretiert werden kann.

Die vorliegende Arbeit plädiert abschließend vor allem für eine Intensivierung des Austausches zwischen der altsprachlichen Literaturdidaktik auf der einen und der Praxis des Literaturunterrichts auf der anderen Seite. Um jedoch genau auszuloten, wie man aus literaturdidaktischer Perspektive der Komplexität der Interpretation im Rahmen der unterrichtlichen Praxis gerecht werden kann, müssten – nach der hier vorgelegten ersten ausschnittswisen Erhebung des Ist-Zustandes – in einem weiteren Schritt zum einen neue, konkrete literaturdidaktische Angebote entwickelt, zum anderen bestehende geprüft, im Unterricht erprobt und evaluiert werden.

So könnte der Lateinunterricht an Mehrschichtigkeit hinsichtlich der Interpretationsarbeit und vor allem einen Mehrwert mit Blick auf das literarische Lernen gewinnen, um nicht auf dem Niveau bloßen Sprach- und Übersetzungsunterrichts früherer Zeiten zu verharren.

Danksagung

Wir danken Stefan Kipf (Berlin), der uns mit vielfachen Anmerkungen zu einer ersten Version des Artikels geholfen und zentrale Punkte mit uns diskutiert hat. Ebenfalls Dank schulden wir den Herausgeber*innen der Zeitschrift

PFLB sowie dem*der anonymen Gutachter*in für Hinweise und Impulse zur Optimierung des Textes.

Literatur und Internetquellen

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Waxmann.
- Bernhardt, S. & Hardtke, T. (2022). Interpretation – Literaturdidaktische Perspektiven. In S. Bernhardt & T. Hardtke (Hrsg.), *Interpretation. Literaturdidaktische Perspektiven* (S. 7–22). Frank & Timme. https://doi.org/10.57088/978-3-7329-9143-3_1
- Glücklich, H.-J., Nickel, R. & Petersen, P. (Hrsg.). (1980). *Interpretatio: Neue lateinische Textgrammatik*. Ploetz.
- Grewe, A. (2005). *Einführung in die italienische Literaturwissenschaft*. J.B. Metzler.
- Helfferrich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92076-4>
- Hensel, A. (2023). Interpretation. In S. Kipf & M. Schauer (Hrsg.), *Fachlexikon zum Latein- und Griechischunterricht* (S. 356–371). Narr Francke Attempto.
- Humar, M. (2021). Die Platonischen Frühdialoge und das Gesprächsverhalten des Sokrates aus kommunikationstheoretischer Sicht – Ideen für den Einsatz kommunikationstheoretischer Modelle im Griechischunterricht. *Pegasus-Onlinezeitschrift*, XX, 60–81.
- Humar, M. (2023). Kommunikation theoriegeleitet analysieren. Zwei Beispiele aus Plautus. *Der Altsprachliche Unterricht*, (5), 27–35.
- Jäkel, W. (1966). *Methodik des altsprachlichen Unterrichts* (2., durchges. u. erw. Aufl.). Quelle & Meyer.
- Janka, M. (2017). Formen der Interpretation. In M. Janka (Hrsg.), *Latein Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 113–132). Cornelsen.
- Kaiser, R. (2014). *Qualitative Experteninterviews: Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-02479-6>

- Kammler, C. (2010). Literaturtheorie und Literaturdidaktik. In M. Kämper-van den Boogaart & K. Spinner (Hrsg.), *Lese- und Literaturunterricht, Teil 1: Geschichte und Entwicklung. Konzeptionelle und empirische Grundlagen* (S. 201–237). wbv.
- Kipf, S. (2006). *Altsprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Historische Entwicklung, didaktische Konzepte und methodische Grundfragen von der Nachkriegszeit bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*. Buchner (Nachdruck bei Propylaeum 2020).
- Kipf, S. (2010). Zur Situation der Lehrerbildung an den Universitäten. *Forum Classicum*, 4, 311–314.
- Kipf, S. (2015). ... und wo bleibt die Literatur? Gedanken zum Kompetenzerwerb im altsprachlichen Unterricht. *Forum Classicum*, 2, 70–83
- Kipf, S. (2023). Lektüreunterricht. In S. Kipf & M. Schauer (Hrsg.), *Fachlexikon zum Latein- und Griechischunterricht* (S. 465–477). Narr Francke Attempto. <https://doi.org/10.36198/9783838558196>
- Kleemann, F., Krähnke, U. & Matuschek, I. (2009). *Interpretative Sozialforschung. Eine praxisorientierte Einführung*. VS.
- Klement, M.A. (1975). *Interpretierendes Lesen lateinischer Texte*. Diesterweg.
- Köppe, T. & Winko, S. (2008). Einleitung: Von der Unmöglichkeit, theoriefrei Literatur zu lesen, und der Notwendigkeit, sich literaturtheoretisch zu bilden. In T. Köppe & S. Winko (Hrsg.), *Neuere Literaturtheorien. Eine Einführung* (S. 1–5). J.B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05041-0_1
- Krauss, S., Lindl, A., Schilcher, A. & Tepner, O. (2017). Das Forschungsprojekt FALKO – ein einleitender Überblick. In S. Krauss, A. Lindl, A. Schilcher, M. Fricke, A. Göhring, B. Hofmann, P. Kirchhoff & R.H. Mulder (Hrsg.), *FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik. Mit neuen Daten aus der COACTIV-Studie* (S. 9–65). Waxmann.
- Krüger, M. (1930). *Methodik des altsprachlichen Unterrichts*. Diesterweg.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2020). *Fokussierte Interviewanalyse mit MAXQDA: Schritt für Schritt*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-31468-2>
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse – Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (Grundlagentexte Methoden) (5. Aufl.). Beltz Juventa.
- Kuhlmann, P. (2010). Modelle und Methoden. In P. Kuhlmann (Hrsg.), *Lateinische Literaturdidaktik* (S. 8–38). C.C. Buchner.

- Matz, D. (2021). *Interpretationskonzepte von Deutschlehrkräften und ihren Schüler*innen. Eine explorative Studie*. University of Bamberg. <https://doi.org/10.20378/irb-49947>
- Misoch, S. (2019). *Qualitative Interviews* (2., erw. u. aktual. Aufl.). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110545982>
- Müller, V. (2017). Arbeiten mit dem Lehrwerk. In M. Janka (Hrsg.), *Latein Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (S. 62–86). Cornelsen.
- Munding, H. (1985). *Antike Texte – aktuelle Probleme: Existentieller Transfer im altsprachlichen Unterricht*. C.C. Buchner.
- Nickel, R. (1982). Die Interpretation im altsprachlichen Unterricht. In J. Gruber & F. Maier (Hrsg.), *Alte Sprachen 2* (S. 21–36). Oldenbourg.
- Paefgen, E.K. (2006). *Einführung in die Literaturdidaktik* (2., aktual. u. erw. Aufl.). J.B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05085-4>
- Schilcher, A. & Meier, C. (2021). Verwandtschaften, Wahlverwandtschaften und andere Beziehungskisten: Deutschdidaktik als transdisziplinäres Fach. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 51, 63–86. <https://doi.org/10.1007/s41244-021-00190-7>
- Schmitzer, U. & Kipf, S. (2021). Literaturkompetenz. In U. Jesper, S. Kipf & T. Riecke-Baulecke (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung: Latein unterrichten* (S. 133–143). Klett Kallmeyer.
- Schneider, J. (2013). Literatur und Text. In T. Anz (Hrsg.), *Handbuch Literaturwissenschaft* (S. 1–23). J.B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-01271-5_1
- Schultz-Pernice, F. (2019). *Die Literatur der Literaturdidaktik*. J.B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-04866-0>
- Spinner, K.H. (2006). Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch*, (200), 6–16.
- Spree, A. (1995). *Kritik der Interpretation. Analytische Untersuchungen zu interpretationskritischen Literaturtheorien*. Schöningh.
- Strübing, J. (2011). Theoretisches Sampling. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (3., durchges. Aufl.) (S. 154–156). Barbara Budrich.
- Westphalen, K. (2001). Lektüre als Didaktikum. Ein Beitrag zur historischen Didaktik. In S. Kipf et al. (Hrsg.), *Alte Texte in neuem Rahmen. Innovative Konzepte zum lateinischen Lektüreunterricht* (Auxilia, Bd. 50) (S. 133–153). C.C. Buchner.
- Wilsing, N. (1964). *Praxis des Lateinunterrichts, Teil I: Probleme des Sprachunterrichts* (2., völlig neu bearb. Aufl.). Klett.

- Zabka, T. (2005). *Pragmatik der Literaturinterpretation* (Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft, Bd. 66). Niemeyer. <https://doi.org/10.1515/9783110924732>
- Zabka, T. (2007). Interpretation. In D. Burdorf, C. Fasbender & B. Moennighoff (Hrsg.), *Metzler Literatur Lexikon* (S. 356–357). J.B. Metzler.
- Zabka, T. (2015). Konversation oder Interpretation? Überlegungen zum Gespräch im Literaturunterricht. *Leseräume*, 2 (2), 169–187.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Humar, M. & Çoban, M. (2025). Literaturtheoretische Fundierung und praktische Gestaltung der Interpretation im Lateinunterricht. Interviews mit Lehrkräften zur Dokumentation einer bisher unerforschten Schulpraxis. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 7 (1), 57–79. <https://doi.org/10.11576/pflb-7947>

Online verfügbar: 14.04.2025

ISSN: 2629–5628



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>