

Ricarda Freudenberg

# Zur Rolle des Vorwissens beim Verstehen literarischer Texte

Eine qualitativ-empirische  
Untersuchung



Springer VS

RESEARCH

---

# **Zur Rolle des Vorwissens beim Verstehen literarischer Texte**

---

Ricarda Freudenberg

# Zur Rolle des Vorwissens beim Verstehen literarischer Texte

Eine qualitativ-empirische  
Untersuchung

 Springer VS

RESEARCH

Ricarda Freudenberg  
Berlin, Deutschland

Dissertation Friedrich-Schiller-Universität Jena, 2010

ISBN 978-3-531-18260-5  
DOI 10.1007/978-3-531-94137-0

ISBN 978-3-531-94137-0 (eBook)

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Springer VS

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien Wiesbaden 2012

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

*Einbandentwurf:* Künkellopka GmbH, Heidelberg

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist eine Marke von Springer DE. Springer DE ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media  
[www.springer-vs.de](http://www.springer-vs.de)

Meinen lieben Eltern

# Geleitwort

Wissen gegen Verstehen auszuspielen, ist Programm von gestern. Neuere bildungspolitische und lernpsychologische Publikationen wenden sich nicht allein gegen einen naiven Wissensbegriff, sondern zeigen darüber hinaus eine ausgeprägte Hochschätzung des Wissens. Die Expertise *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards* (Klieme u. a. 2003) geht von einem Wissensbegriff aus, der Wissen nicht auf Kenntnisse reduziert, sondern den Weg vom deklarativen zum prozeduralen Wissen betont. Prozedurales Wissen gilt als intelligentes Wissen, während die Ansammlung unzureichend kontextuierter Einzelfakten als träges Wissen erscheint.

Aus psychologischer Perspektive ist Lesen eine komplexe kognitive Aktivität, die sich wohl am zutreffendsten als textgeleitetes und textbezogenes Problemlösen beschreiben lässt. Da der letztendlich repräsentierte Text das Ergebnis einer Interaktion von Leser, Text und Kontext darstellt, wird unter den Lesermerkmalen dem Vorwissen in seinen verschiedenen relevanten Wissensformen die größte Bedeutung zugewiesen. Auch lesepsychologische Forschungen kommen zu dem Fazit, dass nur mit adäquatem inhaltlichem Vorwissen echtes Textverständnis erreicht, d. h. ein qualitativ hochwertiges Situationsmodell konstruiert werden könne.

Vor diesem Hintergrund erhält das Thema vorliegender Studie seine wissenschaftliche und bildungspolitische Brisanz. Denn dass Vorwissen auch zur Fehlerquelle werden kann und unter welchen Bedingungen das vornehmlich der Fall ist, wird detailliert vorgeführt, indem Abiturklausuren zu einer vergleichenden Interpretation zweier Sonette hinsichtlich der ausgewiesenen Wissensnutzung untersucht werden. Im theoretischen Teil wird zunächst der für die qualitativ-empirische Analyse erforderliche literatur- und lesetheoretische Horizont präsentiert. Die Bedeutung von „Verstehen“ wird ebenso diskutiert wie bildungsadministrative Vorgaben auf der Folie wissenschaftlicher Perspektiven. Ausgehend von der Spannung zwischen erlernbarer Methode und individuellem Bezug auf literarische Texte werden zwei zentrale Fragen profiliert: zum einen nach der Reichweite didaktisch vermittelbarer Kompetenzen und Wissensbestände beim Literaturverstehen, zum anderen nach den Wegen, auf denen Fähigkeiten erzeugt werden können, die aus dem Unterricht selbst nicht nachprüfbar hervorgehen. Die literaturwissenschaftliche Analyse der beiden Gedichte und deren Vergleich ist Voraussetzung einer literaturdidaktischen Untersuchung der zweiteiligen Aufgabenstellung und der Korrekturanleitung. Dabei wird gezeigt, welche Probleme mit der großen Offenheit und hohen Komplexität der Aufgabenstellung verbunden sind.

Im empirischen Teil der Arbeit sind in den Klausuren erkennbare domänen-spezifische Wissensbestände und vor allem deren erkennbare Nutzung Gegenstand der Untersuchung. Sie bezieht sich auf die Bereiche Gattungswissen, Metaphernwissen, Epochenwissen – im Verbund mit der Etablierung globaler Kohärenz – und lexikalisches, syntaktisches wie semantisches Wissen. Die hohe Qualität des empirischen Teils beruht nicht zuletzt auf der gegenstandsadäquaten Modellierung der Untersuchungsaspekte. Die literarische Kompetenz der Prüflinge wird an Erkenntnisproduktion gebunden. Denn gerade die Analyse des ersten von zwei Fallbeispielen führt eindrucksvoll vor, dass formales Gattungswissen in toto noch keinerlei Verstehensgarantie gibt.

Ein wichtiges Ergebnis dieser Arbeit besteht darin, dass bei der Vorwissennutzung die Beschaffenheit des literarischen Gegenstands, mithin sein Schwierigkeitsgrad, eine entscheidende Rolle spielt. Das ist vor allem deshalb bedeutsam, weil die Kompetenzmodelle, die auf der Basis normierter Lesetests entstanden sind, weder dem Vorwissen der Lerner noch dem Schwierigkeitsgrad der Gegenstände hinreichend Beachtung schenken. Zudem bestätigt sich: Je voraussetzungsreicher das zu nutzende Wissen, desto komplexer sind die erforderlichen Verknüpfungsleistungen zwischen Vorwissen und literarischem Text. Die Verfasserin formuliert einen hohen Anspruch an die Nutzung des im Unterricht erworbenen Vorwissens: Nicht das Wiedererkennen von Bekanntem und Vertrautem sei das Ziel, sondern die Produktion von Erkenntnis auf der Basis von Differenzbefunden. Doch ist dieser Anspruch an das Textverstehen grundsätzlich berechtigt, denn der Ertrag analytischer Prozeduren auf der Basis unzutreffender Voraussetzungen ist, wie wiederholt gezeigt wird, wenig ersprießlich. Wenn also am Anspruch eines literarischen Verstehens, das auch den Entstehungskontext repräsentiert, festzuhalten ist, dann verlagert sich die didaktische Problematik auf den Bereich der Textauswahl und der Aufgabenstellung. Diese Konsequenz hat die Verfasserin im Blick, wenn sie im Resümee dezidiert darauf hinweist, dass möglicherweise bereits eine Fokussierung der Aufgabenstellung die Prüflinge vor Fehldeutungen bewahrt hätte. Zugleich kann die Verfasserin nachweisen, dass das Missverstehen literarischer Texte häufig darauf beruht, dass Schüler ihre Deutungshypothesen auf der Basis lokaler Beobachtungen generieren, indem sie diese mit ihren Vorwissensbeständen konzeptuell verknüpfen, anstatt die Gültigkeit lokaler Befunde am Textganzen zu überprüfen. Darin liegt zugleich ein starker Hinweis auf die eminente Bedeutung der Etablierung globaler Kohärenz durch die Leser. Wenn diese Studie dazu beiträgt, der Sicherung des gesamten inhaltlichen Zusammenhangs mehr Gewicht zu geben, dann stehen die Chancen für weiterführende Interpretationsleistungen nicht schlecht.

Juliane Köster

# Vorwort

Mehrfach habe ich zu Zeiten, in denen ich als Lehrerin tätig war, mir selbst Rechenschaft darüber ablegen müssen, ob die Schüler/innen von mir wohl genügend auf die Abiturprüfung im Fach Deutsch vorbereitet worden waren. Unvergessen die Momente, in denen wir in der Lernsituation gemeinsam im Gespräch über einen literarischen Text auf interessante Überlegungen und neue Erkenntnisse gekommen waren, aber ebenso unvergessen die angespannten Repetitionsphasen kurz vor der Abiturklausur, wo es noch einmal darum ging, das in der Kursstufe Gelesene und Gelernte zusammenzufassen, miteinander zu verbinden, zu rekapitulieren. Und dann der Morgen des Abiturs: Welche Texte und Textauszüge wären wohl Gegenstand der Prüfung, wie transparent wären wohl die Anforderungen der Aufgabenstellungen formuliert? Groß die Erleichterung, wenn ich den Eindruck hatte, dass die Aufgaben wohl einigermaßen zu bewältigen sein müssten. Aber was genau heißt das: Ein Texterschließungsauftrag ist für einen Prüfling zu bewältigen?

Zunächst einmal nicht mehr und nicht weniger, als dass da etwas zusammenpasst: Die Aufgabe gibt den Abiturient/innen die Möglichkeit zu zeigen, was sie im Literaturunterricht der Kursstufe gelernt haben, und die Prüflinge – konzentrieren wir uns auf die Interpretationsaufträge im Abitur – sind in der Lage, den vorgelegten literarischen Text zu verstehen und dieses Verstehen zudem in eine schriftlich angemessene Form zu bringen. Das klingt einleuchtend, doch müssen eine Reihe von Voraussetzungen erfüllt sein, damit die Prüflinge den an sie gestellten Anforderungen gerecht zu werden vermögen. Welche dies sind, beabsichtigt diese Studie zu klären. Sie wird sich dann anhand einer konkreten Abituraufgabe und dazu vorliegenden Interpretationsklausuren neben der Beschaffenheit der Texte selbst vor allem mit den Vorwissensbeständen der Abiturient/innen befassen: War den Prüflingen dieses Wissen hilfreich beim Verstehen der Texte? Das führt zu generellen Überlegungen, wie Vorwissen beschaffen sein muss, damit es bei der Texterschließung dienlich sein kann. Mit den Ergebnissen der Untersuchung will diese Studie einen Beitrag zu deutschdidaktischen Debatten um die Modellierung literarischer Kompetenz leisten. Zugleich will sie Konsequenzen für die Konzeption der Leistungssituation erwägen. Nicht zuletzt nimmt sie die Lernsituation in den Blick: Wie kann diese die Schüler/innen mit nützlichem Vorwissen versorgen? Wie kann sie Prozesse literarischen Verstehens initiieren und unterstützen?

Die vorliegende Studie ist die leicht veränderte Fassung meiner Dissertation, die im April 2010 unter dem Titel „Verstehenshilfe oder Hindernis? Zur Rolle des



Vorwissens beim Erschließen literarischer Texte. Eine qualitativ-empirische Untersuchung“ an der Philosophischen Fakultät der Friedrich-Schiller-Universität Jena angenommen wurde. An dieser Stelle möchte ich einer Reihe von Personen herzlich Dank sagen, die zum Gelingen dieser Arbeit maßgeblich beigetragen haben. Zuerst ist dies Prof. Dr. Juliane Köster, die die Dissertation betreut und begutachtet hat. In vielen konstruktiven, inspirierenden Gesprächen hat sie mir geholfen, meine Thesen zu profilieren, die Struktur der Arbeit zu präzisieren und den Mut nicht zu verlieren, wenn ich den Eindruck hatte, in einer gedanklichen Sackgasse zu stecken. Sodann danke ich Prof. Dr. Dirk von Petersdorff dafür, dass er das Zweitgutachten übernommen und darin wie in mancherlei Diskussionen ehrliches Interesse an dem Austausch zwischen und der Kooperation von Fachdisziplin und Fachdidaktik bewiesen hat. Dem Bundesland, in dem die hier analysierten Abiturl Klausuren entstanden sind, danke ich für die Bereitschaft, mir nicht allein die Klausuren des Untersuchungskorpus zur Verfügung gestellt, sondern mir auch Einblick in die Aufgabensets, den Erwartungshorizont sowie die bildungsadministrativen Vorgaben gewährt zu haben. Prof. Dr. Michaela Gläser-Zikuda hat mir für das Auswertungsverfahren, die qualitative Inhaltsanalyse, wertvolle Hinweise gegeben, wofür ich ihr sehr dankbar bin. Große Dienste hat der Untersuchung Manja Adlt erwiesen, die als zweite Raterin die Reliabilität der Kodierungen sichergestellt hat, auch, indem sie sich nicht so ohne Weiteres meinen Überzeugungskünsten geschlagen gegeben hat. Hartmut Gerks hat mich mit den statistischen Rechenoperationen vertraut gemacht und mir beim Verstehen der entsprechenden Daten geholfen, herzlichen Dank dafür. Mehrere Personen haben die Dissertationsschrift in Teilen oder im Ganzen Korrektur gelesen und mir wichtige Rückmeldungen gegeben, wofür ich ihnen sehr verbunden bin: Maria Geipelt, Prof. Dr. Matthias Freudenberg, Prof. Dr. Stefan Tebruck, Prof. Dr. Dorothee Wieser.

Von ganzem Herzen danke ich meinem lieben Ehemann, Dr. Mark Napierala, der das Buch nicht nur mehrfach gelesen, mich beraten und mir beim Formatieren geholfen hat, sondern der mich vor allem durch Höhen und Tiefen begleitet und stets aufs Neue ermuntert hat, die Arbeit zu einem guten Ende zu führen.

Ricarda Freudenberg

# Inhaltsverzeichnis

<b>Einleitung</b> .....	15
<b>1 Was bedeutet Verstehen? Bildungsadministrative Vorgaben und wissenschaftliche Perspektiven</b> .....	19
1.1 Die <i>EPA</i> als Steuerungsinstrument.....	19
1.1.1 Zum Konzept des Textverstehens in den <i>EPA</i> .....	21
1.1.2 Das Verstehen literarischer Texte als Universalfall.....	23
1.1.3 Methoden des Textverstehens.....	28
1.1.4 Verstehen literarischer Texte: Die Rolle des Vorwissens.....	31
1.1.5 Literaturwissenschaftliche Prämissen der Untersuchung.....	34
1.2 Kritik der <i>EPA</i> aus textlinguistischer und kognitions- psychologischer Perspektive.....	44
1.3 Lesekompetenzmodelle und ihre Leistung.....	49
1.3.1 In der Deutschdidaktik diskutierte Modelle von Textverstehenskompetenz.....	50
1.3.2 Literarisches Verstehen: Fragen der Modellierung.....	53
1.4 Erklärungsansätze für Probleme literarischer Verstehens- kompetenz.....	59
1.4.1 Primär gegenstandsbezogene Ansätze.....	61
1.4.1.1 Die Funktion literarischer Texte.....	64
1.4.1.2 Die Merkmale literarischer Texte.....	66
1.4.1.3 Die Relevanz der Abgrenzung.....	70
1.4.1.4 Der Schwierigkeitsgrad literarischer Texte.....	71
1.4.2 Primär leserbezogene Ansätze.....	74
1.4.2.1 Weltwissen.....	81
1.4.2.2 Domänenspezifisches Wissen.....	83
<b>2 Voraussetzungen der empirischen Untersuchung</b> .....	93
2.1 Die konkreten Rahmenbedingungen.....	94
2.1.1 Das Zentralabitur im betreffenden Bundesland.....	94
2.1.2 Rahmenrichtlinien und Lehrpläne.....	94
2.1.3 Inhaltlicher Rahmen: Die Vorgaben.....	102
2.1.4 Das Abitur 2007: Die Aufgaben.....	103
2.2 Die Texte: Überprüfung der Eignung des Textmaterials für die Abiturprüfung.....	106
2.2.1 Literaturwissenschaftliche Analyse.....	106
2.2.1.1 Christian Hoffmann von Hoffmannswaldau: <i>Vergänglichkeit der Schönheit</i> .....	109
2.2.1.2 Bertolt Brecht: <i>Entdeckung an einer jungen Frau</i> .....	118

2.2.2	Die Anforderungen an die Prüflinge von Seiten des Textes.....	123
2.2.2.1	Textseitige Anforderungen des Sonetts <i>Vergänglichkeit der Schönheit</i> .....	124
2.2.2.2	Textseitige Anforderungen des Sonetts <i>Entdeckung an einer jungen Frau</i> .....	134
2.2.2.3	Vergleichbarkeit der beiden Texte.....	138
2.3	Die Aufgabenstellung.....	140
2.3.1	Einige klärende Worte vorab: Aufgabenforschung.....	140
2.3.2	Fachdidaktische Analyse der Aufgaben und ihrer Anforderungen.....	147
2.4	Lehrwerke.....	151
2.4.1	Vorwissenanreicherung: Gattungs- und Epochenwissen.....	152
2.4.2	Vorwissenanreicherung: Bertolt Brecht – episches Theater und Lyrik.....	160
2.5	Unterrichtshilfen.....	164
2.6	Der Erwartungshorizont.....	169
2.6.1	Teilaufgabe 1.....	172
2.6.2	Teilaufgabe 2.....	178
<b>3</b>	<b>Zur Methode und zum Korpus der Untersuchung</b> .....	181
3.1	Das Forschungsdesign.....	181
3.2	Das Erhebungsdesign.....	187
3.3	Das Auswertungsdesign.....	200
<b>4</b>	<b>Ergebnisse der qualitativ-empirischen Untersuchung</b> .....	203
4.1	Gattungswissen.....	203
4.1.1	Untersuchung 1.....	204
4.1.1.1	Anliegen.....	204
4.1.1.2	Die Kategorien.....	205
4.1.1.3	Ergebnisse der Untersuchung.....	207
4.1.1.3.1	Zuweisung der Klausuren zu den deduktiv gewonnenen Kategorien.....	207
4.1.1.3.2	Zuweisung der Klausuren zu den induktiv gewonnenen Kategorien.....	215
4.1.1.3.3	Etablierung eines Niveaustufenmodells.....	222
4.1.1.3.4	Zuweisung der Klausuren zu den Niveaustufen.....	225
4.1.1.3.5	Diskussion der Zuweisungen und Schlussfolgerungen.....	229
4.1.2	Untersuchung 2.....	230
4.1.2.1	Anliegen.....	230
4.1.2.2	Die Kategorien.....	231
4.1.2.3	Ergebnisse der Untersuchung.....	233

4.1.2.3.1	Gruppierung (den Niveaustufen folgend).....	233
4.1.2.3.2	Deklaratives Wissen um eine sogenannte <i>Finalstruktur</i> .....	233
4.1.2.3.3	Diskussion der Ergebnisse.....	234
4.2	Metaphernwissen (Untersuchung 3).....	261
4.2.1	Anliegen.....	261
4.2.2	Die Deutung der Metapher.....	262
4.2.2.1	Die Kategorien.....	262
4.2.2.2	Diskussion der Ergebnisse.....	267
4.2.3	Die Deutung der Pointe.....	279
4.2.3.1	Die Kategorien.....	279
4.2.3.2	Diskussion der Ergebnisse.....	289
4.3	Epochenwissen (Untersuchung 4: Etablierung globaler Kohärenz).....	297
4.3.1	Anliegen.....	297
4.3.2	Die Kategorien.....	298
4.3.3	Ergebnisse der Untersuchung.....	301
4.3.3.1	Der Text als Repräsentant seines Entstehungskontextes.....	304
4.3.3.2	Einbezug der Pointe bei der Etablierung globaler Kohärenz.....	307
4.3.3.3	<i>Vanitas</i> und <i>Memento mori</i> .....	317
4.3.3.4	<i>Carpe diem</i> .....	325
4.3.3.4.1	Applikation von <i>Carpe diem</i> auf <i>Vergänglichkeit der Schönheit</i> : „abgesprochen“.....	334
4.3.3.4.2	Applikation von <i>Carpe diem</i> auf <i>Vergänglichkeit der Schönheit</i> : „zugesprochen“.....	341
4.3.3.4.3	Fazit Applikation von <i>Carpe diem</i> auf <i>Vergänglichkeit der Schönheit</i> .....	351
4.3.3.4.4	Applikation von <i>Carpe diem</i> auf <i>Entdeckung an einer jungen Frau</i> .....	354
4.3.4	Intertextuelles Wissen (Untersuchung 5).....	363
4.3.5	Poetologisches Wissen (Untersuchung 6).....	366
4.4	Lexikalisches, syntaktisches und semantisches Wissen.....	369
4.4.1	Mentales Lexikon (Untersuchung 7).....	369
4.4.2	Syntaktisches und semantisches Wissen (Untersuchung 8).....	374
4.5	Fallbeispiel 1.....	379
4.6	Fallbeispiel 2.....	389
<b>5</b>	<b>Resümee und Schlussfolgerungen</b> .....	397
5.1	Resümee.....	397
5.2	Studie mit Lehramtsstudierenden der Germanistik im Hauptstudium....	402

5.2.1	Teil 1 der Studie.....	402
5.2.2	Ergebnisse des ersten Teils der Studie.....	404
5.2.3	Teil 2 der Studie.....	409
5.2.4	Ergebnisse des zweiten Teils der Studie.....	410
5.3	Fazit und Schlussfolgerungen.....	412
5.3.1	Die unterrichtliche Praxis (Abiturvorbereitung).....	412
5.3.2	Die Abiturprüfung.....	414
5.3.2.1	Die Textauswahl.....	415
5.3.2.2	Die Aufgabenstellung.....	416
5.3.2.3	Der Erwartungshorizont.....	417
5.3.3	Schlussbemerkung.....	418
	<b>Anhang</b> .....	421
	Die Abituraufgabe.....	421
	Der Kriterienkatalog.....	424
	<b>Literaturverzeichnis</b> .....	427

# Einleitung

„Was klagt, was lobt man doch? Sein Unglück und sein Glück// ist ihm ein jeder selbst.“ So heißt es zu Beginn der dritten Strophe des barocken Sonetts *An sich* von Paul Fleming. Dem Leser wird suggeriert, das persönliche Ergehen werde nicht von höheren Mächten bestimmt, liege also nicht außerhalb des eigenen Selbst – und könne damit auch nicht als Schicksal oder Fortuna bezeichnet und für Wohlergehen oder Missgeschick verantwortlich gemacht werden –, sondern in den eigenen Händen. Wie mögen diese Zeilen auf die Schüler/innen des Abiturjahrganges 2007 in einem westlichen Bundesland gewirkt haben, als sie im Herbst 2006 in der Pilotklausur Flemings Gedicht lasen? Schien ihnen die Prüfungssituation, in der sie sich zu bewähren hätten, des Barockdichters Auffassung vom Leben nicht zu konterkarieren? Immerhin erwartete sie im Abitur eine zentral gestellte Prüfungsaufgabe, auf die auch ihre Lehrer/innen keinerlei Einfluss hätten. Wie viel Gelegenheit würde ihnen die Abituraufgabe bieten, die im Literaturunterricht der letzten drei Jahre erworbenen Wissensbestände und Kompetenzen zu demonstrieren? Über die Qualität ihrer Lösungen würden die Korrektor/innen nach im Vorhinein nur bedingt zu ermessenden und von schulischer Seite auch nicht zu verantwortenden Kriterien zu befinden haben. Läge das Wohlergehen oder Missgeschick der Schüler/innen, ihr Reüssieren oder Scheitern, tatsächlich in ihren eigenen Händen (und Köpfen)?

Dazu müssen einige Voraussetzungen erfüllt sein: Die Rahmenbedingungen, denen die Abiturprüfung unterliegt und die für größtmögliche Objektivität bei der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung sorgen sollen, müssen präzise und luzide ausweisen, was von den Prüflingen in der Klausur verlangt wird. Die Textauswahl, die der Prüfungsaufgabe zugrunde liegt, muss für die im Literaturunterricht gelesenen Texte repräsentativ, d. h. anschlussfähig, mithin für die Überprüfung erworbenen Wissens und Könnens geeignet sein. Die Aufgabenformulierung hat die Anforderungen an die Prüflinge transparent zu machen. Die Korrekturanleitung muss diese Anforderungen widerspiegeln; mit ihrer Hilfe soll valide ermittelt und beurteilt werden können, welche Qualität die ausgewiesenen Schülerleistungen besitzen.

Von den Abiturient/innen, die sich der Klausur im Fach Deutsch unterziehen, ist zu erwarten, dass sie Textverstehenskompetenzen demonstrieren, die sie wesentlich durch den Unterricht in der Kursstufe erworben haben. Wählen sie einen derjenigen Aufgabenstämme, bei denen ihnen literarische Texte vorgelegt werden, die sie nun fachspezifisch erschließen müssen, ist es notwendig, dass sie über die grund-

sätzliche Fähigkeit hinaus, Texte verstehen zu können, bestimmte literarische Textverstehenskompetenzen zur Anwendung bringen. Was ist aber unter literarischer Texterschließungskompetenz zu verstehen? Anders gefragt: Wenn die Schüler/-innen im Abitur zeigen sollen, dass sie den ihnen vorliegenden unbekanntem literarischen Text verstehen, was bedeutet das?

Dieser Frage wird sich die Arbeit in ihrem ersten, theoretischen Teil widmen. Dieser soll aus bildungsadministrativer, literatur- wie kognitionswissenschaftlicher und nicht zuletzt literaturdidaktischer Perspektive klären, was es heißt, einen literarischen Text mit dem Ziel, ihn zu verstehen, zu rezipieren. Auf der Basis dieser Erwägungen wird sich die Arbeit sodann ihrem eigentlichen Gegenstand zuwenden: der Frage nach der Rolle des Vorwissens im Texterschließungsprozess. Denn, so lautet die zentrale These dieser Untersuchung, die Qualität des Vorwissens und seine kluge Anwendung haben maßgeblichen Einfluss auf den Verstehensprozess, und ein kompetenter Leser literarischer Texte zeichnet sich dadurch aus, dass er seine Vorwissensbestände zur Texterschließung flexibel zu nutzen weiß. Was das genau bedeutet, soll im Zuge der theoretischen Vorüberlegungen dieser Arbeit geklärt werden. Nur so viel vorab: Die flexible Applikation von Vorwissen auf einen literarischen Text erweist sich darin, dass der Leser seine Vorurteile sowie sein erstes Verständnis immer wieder an den Text zurückbindet, sich seiner stets aufs Neue versichert, seine Annahmen an ihm überprüft. Der kompetente Leser von Literatur nutzt sein Wissen, um auf den individuellen Stil des Textes als originären Ausdruck eines Sprechers aufmerksam zu werden, und nicht, um sich sein Wissen durch den Text bestätigen zu lassen, den Text also den eigenen Erwartungen anzupassen.

In einem zweiten Teil wird die Arbeit ihre Annahmen unter der Fragestellung überprüfen, ob sich Abiturient/-innen am Ende ihrer Schullaufbahn als solche kompetenten Leser/-innen literarischer Texte erweisen. In drei Jahren Kursstufe haben sie, in Vorbereitung für die Abschlussprüfung, domänenspezifisches Vorwissen an pragmatischen und an literarischen Texten erworben und gelernt, dieses Wissen zu deren Verstehen zu nutzen. Ob sie in der Abiturprüfung nun in der Lage sind, dieses Wissen gewinnbringend, d. h. Erkenntnis generierend, zur Erschließung zweier ihnen unbekannter literarischer Texte einzusetzen, wird die vorliegende Arbeit mithilfe einer qualitativ-empirischen Analyse von Klausuren ermitteln, die unter den Bedingungen des Ernstfalls, also im Abiturdurchgang 2007 in ebenjenem Bundesland, entstanden sind.

Die vorliegende Untersuchung wurde durch zwei Beobachtungen angeregt. Zum einen ist seit der *PISA*-Studie in der Deutschdidaktik die Überlegung virulent, wie die von *PISA* nicht erfasste spezifisch literarische Textverstehenskompetenz zu modellieren und valide zu erheben sei. Zu dieser Diskussion möchte diese Studie einen Beitrag liefern, indem sie sich einem entscheidenden Faktor, dem leserseitigen Vorwissen, zuwendet und mit Blick auf Interpretationsklausuren von Abiturient/-innen zu literarischen Texten nach seinem Nutzen, seinem Einfluss auf die Text-

erschließung und nach der Qualität seiner Anwendung fragt. Zum anderen mangelt es generell an empirischen Untersuchungen zu Schülertexten aus schulischen Leistungssituationen wie Klassenarbeiten oder zentralen Prüfungen. Demgegenüber gibt es unzählige qualitativ- wie quantitativ-empirische Studien und standardisierte Testverfahren zur Ermittlung von Textverstehenskompetenzen. Wenn es dieser Arbeit nun darum geht, die schriftlichen Produkte auf ihre Rezeptionsleistung hin zu analysieren, dann ist das Problem, das sich in dieser Formulierung bereits andeutet, offensichtlich: Das fertige Produkt, die schriftlich vorliegende Klausur, umfasst bei weitem mehr als die Textverstehens- bzw. Deutungsleistung; neben weitreichenden Schreibleistungen werden zugleich zur Anwendung gebrachte Argumentationskompetenzen demonstriert. Die Verstehensleistung ist an die Argumentations- und Darstellungsleistung gekoppelt. In dieser Hinsicht unterscheidet sich die Untersuchung deutlich von standardisierten Tests, die valide und trennscharf einen Aspekt separat betrachten, also z. B. wie *PISA* oder *VERA* das Niveau von Lesekompetenz weitgehend unabhängig von einer Schreibleistung ermitteln können. Was sich zunächst wie eine Beeinträchtigung für die Qualität des hier vorgestellten didaktischen Forschungsbeitrags ausnimmt, ist hingegen gerade seine Stärke. Gewiss, man muss sich dessen stets bewusst sein, dass die mit der Klausur ausgewiesene literarische Textverstehenskompetenz der Prüflinge an andere Leistungen gebunden ist. Zugleich aber macht sich die qualitativ-empirische Untersuchung diesen Umstand zunutze, wenn sie das authentische Datenmaterial darauf hin analysiert, wie das im Literaturunterricht erworbene domänenspezifische Vorwissen zum Verstehen literarischer Texte genutzt wird. Denn wenn sie ihr Augenmerk auf Indikatoren in den Klausuren für die Nutzung – noch präzise zu definierender – Vorwissensbestände richtet, so ist es für die Beurteilung der Qualität der Applikation im Gegenteil geradezu unerlässlich, auch die Art der Formulierung oder die flankierende Argumentation zu betrachten. Das ist der Vorteil einer qualitativen Analyse: Sie kann durch die Beschränkung auf ein überschaubares Korpus, hier von 50 Klausuren, jeden einzelnen Text, jede Passage eingehend betrachten, die Daten en détail analysieren und kriteriengeleitet interpretieren.

Die qualitativ-empirische Studie ist nicht Selbstzweck. Sie dient generell dazu zu ermitteln, welche Rolle leserseitiges domänenspezifisches Vorwissen für die Erschließung literarischer Texte spielt. Indem sie diese Anfrage aber an eine spezifische Situation, konkrete Bedingungen bindet, beabsichtigt sie zugleich zu erhellen, welchen Nutzen die Prüflinge aus der schulischen Lernsituation ziehen, die sie mit diesem Vorwissen versorgt haben sollte. Damit bedient die Untersuchung literaturdidaktische Interessen. Denn einerseits gerät mit der Frage danach, ob junge Erwachsene am Ende ihrer schulischen Laufbahn zu den kompetenten Leser/innen geworden sind, die Bildungsadministration und Deutschdidaktik avisieren, die Lernsituation in den Blick. Andererseits muss aber auch die Gestaltung der Prüfungssituation kritisch daraufhin betrachtet werden, ob sie geeignet ist, die Kompetenzen



und Wissensbestände auszuweisen, die die Prüflinge erworben haben. Gegebenenfalls müssen beide, Lern- und Leistungssituation, in ihrer Konzeption und Intention hinterfragt und modifiziert werden. Entsprechende Konsequenzen aus den empirischen Befunden zu erwägen soll folgerichtig den Abschluss der Arbeit bilden.

# 1 Was bedeutet Verstehen? Bildungsadministrative Vorgaben und wissenschaftliche Perspektiven

## 1.1 Die *EPA* als Steuerungsinstrument

Maßgebliches Steuerungsinstrument für die bundesweite Durchführung des Abiturs im Fach Deutsch – ob Zentralabitur oder nicht<sup>1</sup> – sind die *Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung*, wie sie gemäß dem Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 1.12.1989 in der Fassung vom 24.5.2002 vorliegen.<sup>2</sup> Diese bildungsadministrativen Vorgaben legen für das Fach Deutsch auf der Basis der erwartbaren unterrichtlichen Voraussetzungen (vgl. S. 3) sowohl Kriterien für die Textauswahl als auch für die Aufgabenstellungen fest. Dabei definieren sie drei Anforderungsbereiche, die bezüglich der Formulierung der konkreten Abituraufgabe zu berücksichtigen sind. Diese fachspezifischen Anforderungsbereiche, jeweils bezogen auf eine Verstehens-, Argumentations- und Darstellungsleistung (vgl. S. 11), umfassen zum einen Grundlagen an Wissensbeständen und Methodenkenntnissen, zum anderen Kompetenzen zur „Organisation des Arbeitsprozesses“ (S. 13) und zum dritten die „Fähigkeit zur eigenständigen Urteilsbildung“ (ebd.). Sie sind nicht nach Leistungs- oder Grundkurs unterschieden. Vielmehr sollen die Prüfungen in beiden Kursarten grundsätzlich diesen Anforderungen gerecht werden, wenngleich mit „graduelle[m] Unterschied“ (S. 25), was die Komplexität der Aufgabenstellung anbelangt. Durch Beispielaufgaben in einem zweiten Teil werden die Anforderungen an die Abiturprüfung im Fach Deutsch illustriert. Diese Aufgaben dienen dabei lediglich der Orientierung, nicht als spezifische Vorgaben.

Als zentrale Bereiche des Faches Deutsch definieren die *EPA* das „Erschließen von Texten und Medienprodukten“, sodann „Schriftliches und mündliches Darstellen“, ferner das „Reflektieren über Sprache“ sowie das „Beherrschen von Methoden und Arbeitstechniken“ (S. 5ff.). Auffällig dabei ist, dass Schreiben und Mündlichkeit in einem Bereich zusammengefasst werden. Zudem ist die Reflexion über Sprache den anderen Bereichen nebengeordnet. Auch wird das Beherrschen

---

<sup>1</sup> Das Bundesland Rheinland-Pfalz führt derzeit kein Zentralabitur durch.

<sup>2</sup> Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Deutsch. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i. d. F. vom 24.05.2002. Im Folgenden *EPA*; Zitiert werden die Seitenangaben in Klammern angefügt. Zugänglich via: [http://www.kmk.org/doc/beschl/epa\\_deutsch.pdf](http://www.kmk.org/doc/beschl/epa_deutsch.pdf) (14.8.07).

von Methoden und Arbeitstechniken als eigene Domäne etabliert. Überschneidungen mit den anderen Lernbereichen sind so selbstverständlich nicht zu vermeiden.

Ein anderes Konzept verfolgen die *Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss*<sup>3</sup>, die hier kurz um der erhellenden Kontrastierung willen angeführt werden. Sie definieren vier Kompetenzbereiche für das Fach Deutsch: „Sprechen und Zuhören“, „Schreiben“, „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“ sowie „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“. Anders als in den *EPA* bilden Schreiben und Mündlichkeit zwei getrennte Bereiche. Entsprechende Methoden und Arbeitstechniken sind den jeweiligen Domänen direkt zugeordnet und nicht wie in den *EPA* als eigenständiger Bereich gefasst. Den Bildungsstandards liegen domänenspezifische Kompetenzmodelle zugrunde. Die Standards, die entgegen den Forderungen der sogenannten Klieme-Expertise<sup>4</sup> Regel- statt Mindestanforderungen formulieren, basieren auf internationalen Lernstandserhebungsmodellen wie dem von *PISA* und auf fachdidaktischen Forschungserkenntnissen. Die Standards sind notwendigerweise immer noch im Prozess der Entwicklung begriffen, da zu ihrer Implementierung in der Schulpraxis ihre kontinuierliche Evaluierung gehört. An Bildungsstandards für die Abiturstufe wird momentan gearbeitet. Es ist zu erwarten, dass ihre Konzeption denjenigen für den Mittleren Schulabschluss folgt. Interessanterweise scheint das Selbstverständnis der *EPA*, folgt man dem Argumentationspapier der KMK zu den Bildungsstandards, den *Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung* von 2004, ein anderes zu sein. Dort heißt es:

Für die Allgemeine Hochschulreife bilden die in der Praxis bewährten Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (*EPA*) den bundesweiten Maßstab, wobei die überarbeiteten *EPA* bereits Elemente von Bildungsstandards enthalten. Sie gelten für das Abitur nach 12 Jahren ebenso wie für das Abitur nach 13 Jahren, da dort abschlussbezogene Anforderungen beschrieben sind.<sup>5</sup>

Diese Bekundung muss wohl zum einen so verstanden werden, dass die *EPA*, insofern sie abschlussbezogene Anforderungen beschreiben, ein Instrument zur *Outcome*-Steuerung sind und unter diesem Aspekt den Charakter von Bildungsstandards tragen. Zum anderen berücksichtigen die *EPA* für die einzelnen Fächer, wie die *Vereinbarung über Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung* von 2008

---

3 Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 4.12.2003. Zugänglich via: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2003/2003\\_12\\_04-BS-Deutsch-MS.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf) (14.8.07).

4 Eckhard Klieme u. a. 2003: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise, hg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Zugänglich via: [http://www.bmbf.de/pub/zur\\_entwicklung\\_nationaler\\_bildungsstandards.pdf](http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf) (15.8.07).

5 Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. (Am 16.12.2004 von der Kultusministerkonferenz zustimmend zur Kenntnis genommen). (Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz), S. 13. Zugänglich via: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf) (15.8.07).

hervorhebt, „Erkenntnisse internationaler Vergleichsuntersuchungen, aber auch Expertisen von Wissenschaftlern zur fachdidaktischen Situation einzelner Fächer“<sup>6</sup>. Allerdings stammt die letzte Fassung der *EPA* für das Fach Deutsch aus dem Jahr 2002, also aus einer Zeit noch vor der Klieme-Expertise und erst recht vor Entwicklung der Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss. Es ist also zu erwarten, dass zukünftige Bildungsstandards für die Abiturstufe und die Neufassung der *EPA* den Erkenntnissen aus der Implementierung der Standards im Praxisfeld Schule sowie fachdidaktischen Forschungsergebnissen in höherem Maße Rechnung tragen werden, als es die *EPA* für das Fach Deutsch in der Fassung von 2002 tun. Dazu gehörte unter anderem die Trennung der Bereiche Mündlichkeit und Schriftlichkeit, aber auch eine tragfähigere Beschreibung der Anforderungsniveaus.

### 1.1.1 Zum Konzept des Textverstehens in den *EPA*

Im Folgenden sollen die *EPA* darauf hin untersucht werden, inwieweit sie ihrer Aufgabe, die Anforderungen an das Abitur im Fach Deutsch transparent, nachvollziehbar und praktikabel darzulegen, gerecht werden. Dabei soll auch gefragt werden, welche literaturtheoretischen Annahmen den *EPA* zugrunde liegen und ob diese den *EPA* zu einem kohärenten und tragfähigen Textverstehenskonzept verhelfen. Als bildungsadministratives Instrument, das darf nicht übersehen werden, müssen die *EPA* vielen disparaten – und eben auch politischen – Ansprüchen genügen. Sie stellen notwendigerweise einen Kompromiss dar und gehorchen insofern nicht allein den Maßstäben fachwissenschaftlicher resp. didaktischer Abhandlungen. Sie werden sich daher vermutlich eher auf etabliertes, konsensfähiges Fachwissen beziehen, als sich an den Fronten der aktuellsten wissenschaftlichen, noch unentschiedenen Diskurse zu bewegen und womöglich selbst in den wissenschaftlichen Diskurs einzusteigen. Das widerspräche auch ihrer Funktion: einen einheitlichen und verbindlichen Rahmen für ein länderübergreifendes Abitur zu schaffen. Dessen ungeachtet behalten die *EPA* jedoch die neusten Entwicklungen im Auge: Nach eigener Aussage wollen sie die „gegenwärtige Diskussion um das Fach Deutsch und die Anforderungen an das Abitur“ (S. 4) ausdrücklich berücksichtigen. Sie reagieren damit auf seinerzeit und immer noch aktuelle Forschungsdebatten, die sich beispielsweise an *Large Scale-Assessments* wie *PISA* anschlossen. Das äußert sich u. a. in der höheren Gewichtung pragmatischer Texte: „Pragmatische Texte werden verstärkt einbezogen“. (S. 4) Im Bezug auf sie sind die fachlichen Anforderungen klar benannt: „Bei der Erschließung von pragmatischen Texten weisen die Prüflinge ihre Fähigkeit nach, Intention, Argumentationsstrategie und -struktur, die Funktion der

---

<sup>6</sup> Vereinbarung über Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.06.1979 i.d.F. vom 24.10.2008. Zugänglich via: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2008/2008\\_10\\_24-VB-EPA.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_24-VB-EPA.pdf) (1.4.2010).

sprachlichen Mittel und die Wirkung der Texte mittels geeigneter Verfahren analysieren und beurteilen zu können.“ (S. 6) Dabei deckt das Analysieren die fachspezifischen Anforderungsbereiche I (u. a. „Verwendung gelernter und geübter Arbeitstechniken und Verfahrensweisen in einem begrenzten Gebiet“; „Inhalt eines Textes oder fachbezogene Sachverhalte eigenständig wiedergeben“) und II („Übertragung des Gelernten auf vergleichbare neue Situationen“) ab, während das Beurteilen dem fachspezifischen Anforderungsbereich III („Verarbeiten komplexer Gegebenheiten mit dem Ziel, zu einer eigenständig strukturierten Darstellung, [...], Deutungen, Folgerungen, Begründungen, Wertungen zu gelangen“) (S. 13) zuzuordnen ist. In der schriftlichen Abiturprüfung werden diese Anforderungen über die separaten Aufgabenarten „Untersuchendes Erschließen“ pragmatischer Texte (Textanalyse) und beispielsweise „Erörterndes Erschließen“ pragmatischer Texte (Texterörterung) abgebildet. Um alle drei Anforderungsbereiche abzudecken, muss die Aufgabe also mindestens zweigeteilt sein, so dass der Analyse des Textes ein Anschlussauftrag folgt, der z. B. zur eigenen Urteilsbildung auffordert. Denkbar ist auch eine eigenständige Auseinandersetzung mit dem Text auf der Basis seiner Analyse in Form eines gestalteten Produkts (Aufgabenart „Gestaltendes Erschließen“). Diese Anforderungen in Bezug auf die Erschließung und Bewertung eines pragmatischen Textes erinnern in mancher Hinsicht an das der *PISA*-Studie zugrunde liegende *Reading Literacy*-Konzept. Denn wenn es darum geht, in der Lage zu sein, den Textinhalt wiederzugeben, die Argumentation des Textes zu beschreiben, seine Struktur zu erfassen und schließlich zu eigenen Deutungen und Wertungen zu gelangen, so entspricht dies in weiten Teilen dem dortigen funktionalen Ansatz. Dieser besagt, lesen zu können heiße, „[g]eschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen.“<sup>47</sup> Ein in ganz ähnlicher Weise funktionaler Lesekompetenzbegriff findet sich bereits zu Beginn der *EPA*: „Lesefähigkeit und Textverstehen (Lesekompetenz) sowie präzises Ausdrucksvermögen sind grundlegend für alle Fächer. Alle Fächer arbeiten mit Texten, alle Fächer arbeiten im Medium der Sprache.“ (S. 4) Hierdurch wird betont, dass Lesekompetenz keineswegs domänenspezifisch ist; das Fach Deutsch hat insofern propädeutischen Charakter, als es eine Kompetenz ausbildet und fördert, auf die alle anderen Fächer zurückgreifen. Um an den Inhalten des Fächerkanons teilhaben haben zu können, sind die Schüler/innen darauf angewiesen, über diese Kompetenz zu verfügen.

An anderer Stelle divergieren die Anforderungen der *EPA* bezüglich pragmatischer Texte deutlich von dem *PISA*-Konzept. So zeigt sich ein beträchtlicher Unterschied bei der Rolle, die dem Vorwissen zgedacht wird: Während *PISA* in seinem Lesekompetenzmodell erst bei Subdimension III (Reflektieren und Bewer-

---

7 Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) 2001: PISA-Studie 2000, S. 23.

ten) explizit textexterne Bezüge, also den Rückgriff auf Kriterien, die außerhalb des Textes im Vorwissen der Leser/innen liegen, einfordert, verlangen alle Anforderungsbereiche der *EPA* gleichermaßen, dass Vorwissen reproduziert und angewendet wird. Für Anforderungen im Bereich I wird das Ausweisen von „Grundlagen an Wissen/Kennen“ verlangt, worunter neben Gattungswissen z. B. auch Arbeitstechniken und Methoden fallen. Währenddessen setzt Anforderungsbereich II auf „die Übertragung von Gelerntem auf neue Zusammenhänge“. Anforderungsbereich III schließlich impliziert, ähnlich Subdimension III des Lesekompetenzmodells, den Rekurs auf erlernte Kategorien, wenn es um die „Fähigkeit zur eigenständigen Urteilsbildung“ oder die „Bewertung von Fragestellungen“ geht. Auf diese besondere Betonung des Vorwissens wird noch einzugehen sein.

Zunächst jedoch soll einer anderen Frage nachgegangen werden. Schließlich wird sich die Abiturprüfung nicht darauf beschränken wollen, am Ende zwei- oder dreijährigen Deutschunterrichts in der Kursstufe den Grad an Lesekompetenz ermitteln zu wollen, welchen die Schüler/innen erlangt haben. Dies umso weniger, als Deutschunterricht in der Sekundarstufe II vornehmlich Literaturunterricht ist. Die Literatur ist der zentrale Gegenstand des Deutschunterrichts in der Kursstufe. Insofern geht der Deutschunterricht auch nicht in seiner propädeutischen Funktion auf. Wollen die *EPA* dem Rechnung tragen, müssen sie in ihren Vorgaben für die Abiturprüfung diesen Gegenstand prominent setzen. So ist auch zu erwarten, dass sie parallel zu den Kompetenzen, Methoden und Arbeitstechniken, die an pragmatischen Texten ausgewiesen werden sollen, spezifisch literarische Kompetenzen benennen. Damit würden sie zudem jener Kritik zuvorkommen, die sich das *PISA*-Lesekompetenzmodell eingehandelt hat: die Besonderheit literarischer Kompetenz nicht berücksichtigt zu haben.

### 1.1.2 *Das Verstehen literarischer Texte als Universalfall*

Die Konzeption der *EPA* ließe durchaus zu, dass parallel zu pragmatischen Texten und den zu ihrem Verstehen erforderlichen Kompetenzen die spezifischen Kompetenzen zum Verstehen literarischer Texte ausgewiesen würden. Das bedeutete auch, eine klare Trennlinie zwischen Lesekompetenz und literarischer Kompetenz zu ziehen bzw. die Felder ihrer Überlappung luzide zu benennen. Überraschenderweise verfolgen die *EPA* jedoch ein anderes Konzept, das sich schon früh in folgendem, prägnant formulierten Satz niederschlägt: „Dem Erschließen von literarischen Texten kommt in der gymnasialen Oberstufe vorrangige Bedeutung zu, denn das Verstehen literarischer Texte eignet sich als Muster des Verstehens überhaupt.“ (S. 5f.) In der Vorgängerfassung von 1989 hieß es an der Stelle noch: „Dem Umgang mit

literarischen Texten kommt eine vorrangige Bedeutung zu.<sup>68</sup> Die jüngere Fassung ist also gegenüber der älteren deutlich zugespitzt. Warum diese Erweiterung?

Mit der Rede vom „Verstehen überhaupt“ werden zweierlei gedankliche Linien eröffnet. Zum einen kann damit gemeint sein, dass literarisches Verstehen das Verstehen auch pragmatischer Texte inkludiere bzw. ihm als „Muster“ unterliege; dieser Gedanke soll in Kap. 1.1.3 wieder aufgegriffen werden. Zum anderen wird noch grundsätzlicher und weitreichender die Hermeneutik als zentraler Bezugspunkt ins Spiel gebracht, und zwar nicht bloß im Sinne einer Lehre von der Auslegung gesprochener bzw. geschriebener Rede, sondern im Sinne einer allgemeinen Theorie des Verstehens – einer philosophischen Hermeneutik. Hans-Georg Gadamer, der als einer ihrer prominentesten und einflussreichsten Vertreter hier exemplarisch in Anspruch genommen sei, gibt dem Universalitätsanspruch der Hermeneutik eine charakteristische Wendung – nicht Welt statt Text, sondern Welt als Text lautet das Motto: „Sein, das verstanden werden kann, ist Sprache.“<sup>69</sup> Das legt eine immense Ausweitung des interpretationsbedürftigen Bereichs nahe und scheint die Entwicklung entsprechender Interpretationsregeln umso dringlicher zu machen. Gadamer jedoch schlägt einen anderen gedanklichen Weg ein. Ihm ist daran gelegen, der Interpretation den Ruch des Willkürlichen zu nehmen. Indem er diese ins Überlieferungsgeschehen einbettet, schwächt er die Deutungshoheit des Subjekts ab. Somit gilt, „daß das Verständnis des Textes von der vorgreifenden Bewegung des Vorverständnisses dauerhaft bestimmt bleibt.“<sup>10</sup> Gadamer sieht folglich die Aufgabe der Hermeneutik nicht darin,

ein Verfahren des Verstehens zu entwickeln, sondern die Bedingungen aufzuklären, unter denen Verstehen geschieht. Diese Bedingungen sind aber durchaus nicht alle von der Art eines ›Verfahrens‹ oder einer Methode, so daß man als der Verstehende sie von sich aus zur Anwendung zu bringen vermöchte – sie müssen vielmehr gegeben sein. Die Vorurteile und Vormeinungen, die das Bewußtsein des Interpreten besetzt halten, sind ihm als solche nicht zu freier Verfügung. Er ist nicht imstande, von sich aus vorgängig die produktiven Vorurteile, die das Verstehen ermöglichen, von denjenigen Vorurteilen zu scheiden, die das Verstehen verhindern und zu Missverständnissen führen.<sup>11</sup>

---

8 Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Deutsch. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 1.12.1989. S. 3.

9 Hans-Georg Gadamer 1960: Wahrheit und Methode, S. 450.

10 Hans-Georg Gadamer 1960, S. 277.

11 Ebd., S. 301.

Die Betonung der Unverfügbarkeit der Verstehensbedingungen<sup>12</sup> hat der Hermeneutik allerdings den Vorwurf eingebracht, auf die Formulierung historisch reflektierter, handhabbarer Regeln und Kriterien des Auslegens, also die Entwicklung eines differenzierten philologischen Instrumentariums, verzichtet zu haben. Nicht zuletzt aus diesem Grund haften ihr psychologisch konnotierte Begriffe wie Einfühlung, Nacherleben, Intuition an, die – mag damit auch nur ein kleiner Teil des hermeneutischen Spektrums getroffen sein – sie insgesamt dem Verdacht aussetzen, dass ihre Resultate rational bzw. intersubjektiv nicht mehr ausweis- bzw. vermittelbar seien und sie sich obendrein über den Text in seiner semiologischen Beschaffenheit hinwegsetze. Unabhängig davon, wie triftig diese Einwände im Einzelnen sein mögen, stellt sich unter didaktischen Gesichtspunkten doch die Frage, wie sich Literaturunterricht zu einem Ansatz verhalten soll, den, wie Peter Szondi zuspitzt, „man allenfalls vormachen, nicht aber lehren kann, geschweige denn einer erkenntniskritischen Analyse unterwerfen sollte“<sup>13</sup>. Die Brisanz dieser Frage zeigt sich umso mehr, wenn man in den *EPA* liest: „Methodisches Arbeiten wird als eine zentrale Anforderung herausgestellt, vor allem zur Absicherung des Lese- und Textverständnisses“ (S. 4). Wie ist dieser Widerspruch zwischen der prominenten Rolle, die der Hermeneutik zukommt, und der gleichzeitigen Betonung der Methodik in den *EPA* zu erklären? Ist gar eine schon seit dem 19. Jahrhundert bestehende epistemologische Dichotomie zwischen Geistes- und Naturwissenschaften in Deutschland besonders wirkmächtig geblieben? Außerhalb des deutschsprachigen Raumes sind schon früh alternative Ansätze von Seiten der Textlinguistik im scientistischen Paradigma entwickelt worden. Terry Eagleton antwortet auf die Frage danach, welches die Errungenschaften des Strukturalismus seien, zunächst mit dem Hinweis auf die „unbarmherzige *Entmystifizierung* der Literatur“<sup>14</sup>. Das literarische Kunstwerk wird als sprachliches Konstrukt begriffen, das dementsprechend auf seine Elemente, auf ebendiese Konstruiertheit hin untersucht werden kann. Gegen die Hermeneutik proklamiert der Strukturalismus den Anspruch,

Literaturwissenschaft so zu betreiben, wie Naturwissenschaften betrieben werden – objektiv, argumentativ und deskriptiv, also rein beschreibend, weder normativ noch kreativ. Es interessiert nur, was im Text selbst steht, und das soll in der reglementierten

---

12 Hans Lösener formuliert kategorisch, es gehe „Gadamer tatsächlich nicht um eine *Methode* des Textverstehens – das ‚und‘ im Titel seines Werkes hat eine distanzierende Wertigkeit: Wahrheit statt Methode [...]“ (Hans Lösener 2006: Zwischen Wort und Wort, S. 34). Allerdings ließe sich auch konträr dazu argumentieren, dass gerade die Einsicht in die ontologische Bedingtheit von Verstehen die Souveränität des Verstehensprozesses allererst ermögliche. Dieser Gedanke kann hier nicht ausgeführt werden, soll aber zumindest Erwähnung finden.

13 Peter Szondi 1988: Einführung in die literarische Hermeneutik, S. 13.

14 Terry Eagleton 1997: Einführung in die Literaturtheorie, S. 86. Vgl. auch die Debatte um die *Entmythologisierung* in der Theologie durch Rudolf Bultmann, die „eine echte Vermittlung zwischen historischer und dogmatischer Exegese begründete.“ (Hans-Georg Gadamer 1974: Art. Hermeneutik. In: Historisches Wörterbuch der Philosophie, Spalte 1066).



Praxis des textanalytischen Verfahrens in einzelnen Schritten dargelegt und argumentativ begründet werden: es gilt, den Text zu beschreiben, nicht ihn zu werten (wie es die Literaturkritik tut).<sup>15</sup>

Es ist kaum zu erwarten, dass die *EPA* einen ihrer zentralen Bezugspunkte konterkarieren, indem sie die Kritik an ihm berücksichtigt. Doch dass genau das geschieht, dafür gibt es einige Hinweise. Denn indem die Anforderungsbereiche sehr präzise zwischen der reinen Deskription und der erst darauf aufbauenden, nachgeordneten Bewertung resp. Deutung des Beschriebenen trennen, ja auch recht detaillierte Vorgaben zur Methode und Verfahrensweise bei der Analyse formulieren (Anforderungsbereich II), scheinen sie auch eine Unterscheidung zwischen (Literatur-)Wissenschaft und (Literatur-)Kritik vorzunehmen. Offenbar wird hier ein Bereich eingeräumt, der Texterschließung in strukturalistischer Manier einem wissenschaftlichen Methodenideal annähert. Die den Anforderungsbereichen zugeordneten Operatoren erhärten diesen Eindruck: Heißt es unter Anforderungsbereich I noch „Erfassen Sie“ oder „Beschreiben Sie“ und unter II „Analysieren Sie“ – Anweisungen, die methodengeleitete Erschließungsverfahren implizieren –, findet sich unter Anforderungsbereich III (das mithin ideologisch aufgeladene, mit stark subjektiver Komponente versehene) „Interpretieren Sie“, daneben „Erörtern Sie“ oder auch „Gestalten (Verfassen, Schreiben) Sie“ (S. 15).

Während hier die einzelnen Anforderungen mitsamt den Anweisungen minutiös aufgelistet und sorgsam voneinander geschieden werden, ist noch wenige Seiten zuvor die Problematik einer solchen Trennung im Rekurs auf die hermeneutische Zirkelstruktur des Verstehens explizit hervorgehoben worden:

Für das Fach Deutsch ist auch für die Leistungsbewertung von Bedeutung, dass es wesentlich von hermeneutischen Erkenntnisprozessen und von deren Versprachlichung geprägt ist. Da dieser Prozess gekennzeichnet ist durch das wechselseitige Erfassen von Einzelem und Ganzem, lässt er sich in der Form punktueller Einzelanforderungen nicht hinreichend beschreiben. Daraus resultiert, dass das Ergebnis der Leistungen in mündlichen und schriftlichen Prüfungen nicht aus einer rechnerischen Summe von Einzelergebnissen besteht. Vielmehr sind die Teilleistungen im Bezug zueinander zu erfassen und zu gewichten. (S. 11)

Dieses Schwanken zwischen der ganz bewussten Separierung einzelner Verstehensleistungen und Teilschritte auf der einen Seite und einem umfassenden Konzept von Verstehen auf der anderen Seite kennzeichnet die *EPA* insgesamt und setzt sich modifiziert in der Charakterisierung der Textsorten fort, wie ein erneuter Blick auf jene These, die den Ausgangspunkt dieser Überlegungen bildete, verdeutlicht: „Dem Erschließen von literarischen Texten kommt in der gymnasialen Ober-

---

15 Oliver Jahraus 2004: Literaturtheorie, S. 273.

stufe vorrangige Bedeutung zu, denn das Verstehen literarischer Texte eignet sich als Muster des Verstehens überhaupt.“ (S. 5f.) Zwar lässt Gadamers Ausdehnung des Textmodells auf die Welt den Umkehrschluss zu, das Verstehen von Texten schule das Verstehen von Welt. Für die Auffassung aber, dass sich dazu besonders literarische Texte eignen, muss man schon außerhalb der Hermeneutik nach Gewährsleuten suchen. So spricht etwa der Sprachwissenschaftler Eugenio Coseriu der dichterischen Sprache die Macht zur vollen Entfaltung aller sprachlichen Möglichkeiten zu. Darin zeichne sie sich gegenüber den vielen Modalitäten des Sprachgebrauchs wie der wissenschaftlichen oder der Alltagssprache aus, die beide Reduzierungen der Entfaltungsmöglichkeit von Sinn darstellten.<sup>16</sup> Aber warum werden dann in den *EPA* im direkten Anschluss an die bei der Erschließung von literarischen Texten zu demonstrierenden Fähigkeiten und Fertigkeiten, die doch folgerichtig für alle Textsorten gelten müssten, noch separat spezifische Kompetenzen für pragmatische Texte und auch Medienprodukte aufgeführt? Eine konträre Position nimmt Christian Lehmann ein. Er widerspricht der Charakterisierung literarischer Texte als linguistischem Universalfall vehement, wenn er in einer Stellungnahme „[z]ur Revision der Bildungsstandards der KMK im sprachlichen Bereich“ zu der zitierten These der *EPA* ausführt:

Mit dieser Einstellung schreiben die *EPA 2002* frühere Versionen fort. Die Folgen dieser Fehleinschätzung sind gar nicht schwer genug zu veranschlagen; sie spiegeln sich unmittelbar in den Leseleistungen deutscher Abiturienten. Es werden hier zwei Dinge verwechselt: die Stellung literarischer Texte in der kulturellen Wertehierarchie und ihre Stellung im Sprachgebrauch. Diese beiden sind gerade entgegengesetzt. Es besteht kein Zweifel daran, dass Kunst – darunter literarische Kunst – zu den höchsten menschlichen Werten überhaupt gehört, [...] an die heranzuführen deshalb eine unverzichtbare Aufgabe der Schule ist. Und andererseits ist ebenso klar, dass literarische Texte qua Texte absolut untypisch und problembehaftet sind.<sup>17</sup>

Die spezifische Beschaffenheit literarischer Texte sieht er in ihrer Zweckfreiheit, Polysemie und in den Verständnisschwierigkeiten, die sie bieten, da sie nicht den alltagssprachlichen Normen gehorchen. Er zieht daraus die Forderung, dass literarische Texte möglicherweise „die Krönung des Deutschunterrichts“, keinesfalls aber „das Fundament“ bilden sollten.<sup>18</sup> Aus dieser Perspektive müsste man von den *EPA* wiederum erwarten, dass sie die spezifisch literarischen Kompetenzen extra ausweisen.

---

16 Vgl. Eugenio Coseriu 2007: Textlinguistik, S. 146ff.

17 Christian Lehmann o. J.: Revision der KMK-Bildungsstandards im sprachlichen Bereich. Zugänglich via: [www.christianlehmann.eu/publ/revision\\_bildungsstandards.pdf](http://www.christianlehmann.eu/publ/revision_bildungsstandards.pdf), S. 6 (2.4.10).

18 Ebd., S. 6.

### 1.1.3 Methoden des Textverstehens

Die EPA legen jedoch, wie zitiert, unter der Voraussetzung eines „weite[n] Textbegriff[s]“, der „literarische Texte, pragmatische Texte sowie Medienprodukte als Gestalt-Gehalt-Einheiten“ (S. 5) umfasst, nahe, das Erschließen literarischer Texte inkludiere das Erschließen aller anderen Arten von Texten. Das hat zur Folge, dass die den literarischen Texten zugeordneten Kompetenzen auch für alle anderen Textsorten gelten. Gleichwohl werden die für pragmatische Texte relevanten Kompetenzen nochmals *expressis verbis* notiert, obgleich sie in den auf literarische Texte bezogenen Kompetenzen eigentlich schon immer mitgedacht sind.

Zu den literarischen Texten heißt es also: „Verfahren des textinternen wie des textexternen Erschließens sind anzuwenden; damit können gestaltende Verfahren verbunden werden.“ (S. 6) Zu pragmatischen Texten wiederum wird verlautbart:

Bei der Erschließung von pragmatischen Texten weisen die Prüflinge ihre Fähigkeit nach, Intention, Argumentationsstrategie und -struktur, die Funktion der sprachlichen Mittel und die Wirkung der Texte mittels geeigneter Verfahren analysieren und beurteilen zu können. (Ebd.)

Zuletzt wird zu den Medienprodukten Folgendes ausgesagt:

Die Erschließung medial vermittelter Texte erfordert die Fähigkeit, Text-Bild- bzw. Text-Bild-Ton-Beziehungen sachgerecht zu untersuchen, die Bedingungen ihrer Vermittlung einzubeziehen, Umgestaltungen von sprachlichen in mediale Texte (und umgekehrt) zu untersuchen und zu werten sowie ihre Wirkungsmöglichkeiten einzuschätzen. (Ebd.)

Interessant ist unter dem benachbarten Abschnitt 1.1.4 (Beherrschen von Methoden und Arbeitstechniken) der erneute Hinweis darauf, welche zentrale Rolle dem kompetenten Zugriff auf Methoden und Verfahrenstechniken zukommt: „Für die Abiturprüfung ist der Nachweis hermeneutischer Kompetenz von besonderer Bedeutung. Sie stellt die Methoden des Textverstehens<sup>19</sup> ins Zentrum des Faches.“ (S. 7) Anders als eine gegenüber Operationalisierbarkeit vermeintlich skeptische Hermeneutik, die ein Bezugspunkt der EPA zumindest zu ihrem Beginn zu sein scheint, wird hier wie an den genannten anderen Stellen also doch von der Methodisierbarkeit – und damit auch Erlernbarkeit – des Verstehens ausgegangen.

Was verstehen die EPA unter „Methoden des Textverstehens“? In einer Tabelle, die einen Überblick über die „Grundbildung im Grundkurs- und Leistungskursfach“ gibt, ist die Rede von „methodengeleitete[n] Texterschließungsverfahren durch im Wesentlichen textimmanent fundierte Untersuchungen“. Diese werden

---

19 Im Original Fettdruck.

ergänzt durch diverse „Methodenansätze zur Erfassung der genannten textexternen Aspekte der historischen Dimension“ (S. 10). Dieser Trennung von „textextern“ und „textintern“ entsprechen die Texterschließungsverfahren, die die *EPA* zum sogenannten untersuchenden Erschließen (einer der drei Erschließungsformen neben dem erörternden und gestaltenden Erschließen) auflisten: „Kenntnis und Fähigkeit zur Entfaltung untersuchender Erschließungsverfahren: textinterne Elemente und Strukturen – textexterne Bezüge (Produktions-, Rezeptions- und Wirkungsbedingungen) – auch von Medienprodukten“ (S. 7). Doch bezieht sich diese Angabe tatsächlich auf alle drei Textsorten, wie sie vorgibt? Nicht allein die Medienprodukte wirken nachgeschoben, sondern auch was unter textexternen Bezügen gefasst wird, ist in erster Linie für literarische Werke relevant. Zudem wurde kurz vorher die Kombination von textinternen und textexternen Verfahren noch allein auf die literarischen Texte bezogen (vgl. S. 6). Also doch: das Verstehen literarische Texte als „Muster des Verstehens überhaupt“? An dieser Stelle sei an die in Kap. 1.1.2 eröffnete erste gedankliche Linie erinnert: Literarisches Verstehen umfasst als „Muster des Verstehens überhaupt“ auch dasjenige aller anderen Texte. Diesem Eindruck widerspricht allerdings die erneute Separierung in Abschnitt 3.1.1 „Untersuchendes Erschließen“: Dort ist zunächst vom „untersuchende[n] Erschließen<sup>20</sup> von literarischen und pragmatischen Texten sowie von Medienprodukten“ und den erforderlichen „Operationen bzw. Leistungen“ (S. 16) ganz allgemein die Rede, dann werden abermals spezifische Angaben für pragmatische Texte gemacht. Aus der neuerlichen Sonderung folgen divergierende Aufgabenarten: Während pragmatische Texte in einer Textanalyse untersuchend erschlossen werden, widmet sich den literarischen Texten die Textinterpretation.<sup>21</sup> Dabei bedient sich Letztere „analytischer Mittel und Methoden; die erarbeiteten inhaltlichen und formalen Einzelergebnisse werden als vernetzte Zusammenschau vorgestellt“ (S. 20). Die Interpretation greift also auf Form- und Inhaltsanalyse zurück, geht aber nicht in ihr auf. Insofern enthält sie offenbar einen methodisierbaren und einen darüber hinausreichenden Anteil.<sup>22</sup> Beide sind durch Synthese der Befunde zusammenzuführen. Demgegenüber ist es Ziel der Textanalyse, „neben Inhaltlichem insbesondere die Wirkungsweise eines pragmatischen Textes zu erklären, indem relevante sprachliche und strukturelle Phänomene erfasst und in ihrer Funktion reflektiert werden“ (S. 20). Die hier wie

---

20 Im Original Fettdruck.

21 Vgl. hierzu auch die kritischen Anmerkungen von Thomas Zabka 2010: Texte über Texte als Formate schriftlicher Leistungsüberprüfung, S. 60–88. Hier S. 77.

22 Dieser Eindruck wird durch einen Hinweis unterstützt, der sich im Kontext der Formulierung der Anforderungsbereiche findet: „Lösungswege in Interpretation, Erörterung und Gestaltung, die sinnvoll und begründet vom Erwartungshorizont abweichen, müssen bei der Beurteilung der Prüfungsleistung hinreichend respektiert werden.“ (S. 12) Nur bei der Interpretation, nicht aber bei der Textanalyse werden offenbar „vom Erwartungshorizont abweichende Lösungswege“ erwartet. Alles, was methodisierbar ist, kann auch vom Erwartungshorizont abgedeckt und entsprechend beurteilt werden. Die Interpretation jedoch hat nicht methodisierbare Anteile, und dem wird hier Rechnung getragen.

auch an anderer Stelle erfolgte besondere Betonung des „Kommunikationszusammenhangs (Verwendungszweck, Wirkungsabsicht)“ (ebd.) unterscheidet die Analyse pragmatischer Texte von der Interpretation literarischer Texte. Das rührt von dem funktionalen Charakter her, den man pragmatischen im Gegensatz zu literarischen Texten beimisst, und daraus resultieren auch die entsprechenden funktionalen Ansätze von *Reading Literacy*.

Ein letztes Mal soll das Augenmerk auf das, was pragmatische und literarische Texte sowie die zugeordneten Erschließungsformen und Aufgabenarten anbelangt, diffus bleibende Konzept der *EPA* gerichtet werden. Im Zuge der Beschreibung der Anforderungsbereiche weisen die *EPA* auf Folgendes hin:

Grundsätzlich gilt für Aufgaben in der Abiturprüfung, dass sie Anforderungen in allen drei Bereichen stellen. [...] Anforderungen in den Bereichen II und III setzen eine Aufgabenstellung voraus, die eine inhaltlich wie methodisch selbstständige Leistung erfordert. Darüber hinaus bestimmen der anspruchsvolle Inhalt, eine differenzierte Kontextuierung und komplexe Strukturen der zu bearbeitenden Aufgabenstellung die Erreichbarkeit der Anforderungsbereiche II und III. (S. 11)

Hieraus ergeben sich mit Blick auf die Aufgabenarten und Operatoren einige Unstimmigkeiten. Denn einerseits werden zwar die Textanalyse und die Textinterpretation mehrfach als gleichwertige Aufgabenarten benannt (u. a. S. 19 und S. 4),<sup>23</sup> auch werden auf S. 24 die Operatoren „interpretieren“ und „untersuchen/analysieren“ beide als komplexe Operatoren bezeichnet. Andererseits inkludiert, wie erläutert, das Interpretieren das Analysieren, wozu auch die Angaben in der Operatorenliste auf S. 15 passen. Dort wird Anforderungsbereich II die Anweisung „Analysieren Sie“ bzw. „Untersuchen Sie“ zugeordnet, während „Interpretieren Sie“ Anforderungsbereich III entspricht. Wie ist dieser Widerspruch zu erklären? Wieso kann die Textanalyse eines pragmatischen Textes alle drei Anforderungsbereiche abdecken, während die Analyse eines literarischen Textes in der Interpretation aufgeht und erst auf diese Weise auch der dritte Anforderungsbereich bedient wird? Es scheint auch so, als gebe es eine mal mehr, mal weniger umfassende Form der Textanalyse, je nachdem, ob sie z. B. durch eine Erörterung ergänzt wird oder nicht. In der schulischen Prüfungspraxis allerdings ist nicht immer jedem Abiturienten klar, dass der Komplexauftrag „Erörtern Sie“ auch eine Analyse des Textes umfasst und umgekehrt der Auftrag „Analysieren Sie“ zusätzlich eine Beurteilung enthalten muss, weil sonst nicht alle Anforderungsbereiche abgedeckt wären.

---

<sup>23</sup> Generalisierend heißt es dort, Textanalyse und Textinterpretation umfassten „Inhaltliches und Formales, Textinternes und -externes, das jeweils durch Schwerpunktsetzung spezifiziert werden [können].“ (S. 24). Im Anschluss beziehen sich die exemplarisch benannten „Akzente“ auf beide Verfahren, so dass die durch die Differenzierung der Aufgabenarten vorgenommene Trennung von Textinterpretation im Bezug auf literarische Texte und Textanalyse im Bezug auf pragmatische Texte wieder zurückgenommen wird.

### 1.1.4 Verstehen literarischer Texte: Die Rolle des Vorwissens

Im Folgenden soll sich das Kapitel auf die Erschließung literarischer Texte konzentrieren, die, obwohl von den *EPA* proklamiert, dort jedoch eben nicht konsequent als „Muster des Verstehens überhaupt“ modelliert sind. Die *EPA* betonen also: „Eine Paraphrasierung des Textes oder distanzloser Umgang mit dem Text entsprechen nicht den Anforderungen. Eine rein immanente Interpretation reicht nicht aus; je nach Aufgabenstellung sind Zeithintergrund, Autorbiografie, literaturgeschichtliche Einordnung, Entstehungsgeschichte, Rezeption und literarische Wertung einzubeziehen.“ (S. 20).<sup>24</sup> Im Zusammenspiel mit den oben zitierten Angaben zur Integration analytischer Mittel entsteht der Eindruck, als gebe es mit Bezug auf literarische Texte zwei Stufen der Interpretation (werkimmanent und werktranszendent) und als mache erst die Einbeziehung von Kontextwissen die Interpretation zu einer genuinen Interpretation. Entscheidend ist der Rückgriff auf epochenspezifisches Vorwissen zu den Bedingungen der Genese des Werkes.

Davon, dass in den *EPA* die Rolle des Vorwissens eine überaus prominente Rolle einnimmt, war bereits bei ihrer Gegenüberstellung mit dem *PISA*-Lesekompetenzmodell die Rede. Wie die immanente und die wissensangereicherte Interpretation miteinander interagieren, bleibt jedoch unbeantwortet. In überkommener Weise reproduziert sich hier offenkundig bis in die Gegenwart jenes Schweigen, das einst zwischen der Schule der Werkimmanenz, die jedes Kontextwissen partout aus der Interpretation verbannt wissen wollte, und den literatursoziologisch orientierten Ansätzen herrschte, denen allein die historischen, politischen und sozialen Ereignisse einen Zugang zu den Texten eröffneten. Das verleiht der Aufgabe, die sich die vorliegende Arbeit stellt, nämlich die Anwendung von Vorwissen in Interpretationsklausuren qualitativ-empirisch zu untersuchen, umso deutlichere Relevanz.

Auf domänenspezifisches und lebensweltliches Vorwissen, dessen Rolle im Leseprozess in der aktuellen fachdidaktischen Literatur intensiv diskutiert wird,<sup>25</sup> rekurrieren die *EPA* in verschiedenen terminologischen Varianten: Wissen, Wissensbestände, literarisches Hintergrundwissen, Orientierungswissen. Der Wissensbegriff bleibt aus wissenschaftlicher Sicht dabei recht vage. Eine Profilierung ist daher in Kap. 1.4.2 dieser Arbeit vorgesehen, wenn es um die Bedeutung des leserseitigen Vorwissens im Textverstehensprozess geht.

Grundsätzlich sollen im Abitur folgende Wissensbestände und Kompetenzen abgeprüft werden (und werden daher durch den Deutschunterricht in der Kursstufe

---

<sup>24</sup> Der rein immanenten Interpretation wäre wohl mit dem „Erfassen zentraler, strukturbildender, genre-typischer, syntaktischer, semantischer, stilistisch-rhetorischer Elemente und ihrer Funktion für das Text-ganze“ (S. 16) Genüge geleistet.

<sup>25</sup> U. a. Michael Kämper-van den Boogaart / Irene Pieper 2008, Juliane Köster 2003b, Juliane Köster 2008d, Iris Winkler 2007.