

Erwin Bernhard

# Lesen und Identität

Lektüre im Mittelschulunterricht: Jugendliche und Lehrkräfte berichten aus der Praxis

*Spektrum Schule* Beiträge zur Unterrichtspraxis



## Inhalt

<b>Frauen, Leser und große Zahlen</b> .....	<b>7</b>
Vom Sinn eines Textes .....	8
Wie misst man Interpretationskompetenz? .....	11
Rezepte sind gut, kochen ist besser .....	13
Gebiert der Berg eine Maus? .....	14
<b>Die Kunst sich selber zu sein</b> .....	<b>17</b>
Schule als Einbahn? .....	18
Identität und die Folgen .....	20
<b>Lektüreunterricht und Identität aus der Sicht der Schülerinnen</b> .....	<b>27</b>
Starke Identitäten .....	29
Texttreue und die Folgen .....	32
Identitäten in Atemnot .....	34
Alphatiere, Betahühner und andere Konflikte .....	39
<b>Leben, lehren, lesen</b> .....	<b>45</b>
Vom Widerstand der Materie .....	47
<b>«Leser» in Zahlen</b> .....	<b>55</b>
Welche Motive lassen die Schülerinnen zum Buch greifen? .....	58
Verleidet die Schule den Schülerinnen das Lesen? .....	63
Über den Bücherknick und seine möglichen Gründe .....	67
<b>Wie die Statistik zum Text und der Text zu sich selber findet</b> .....	<b>69</b>
Wie sich Argumentationstypen bei der Besprechung narrativer Texte bündeln lassen .....	70
Antwortmuster und Struktur der analytischen Aufmerksamkeit .....	74
Ein neuer Begriff: lokale Plausibilität .....	78
Globale Kohärenz .....	78
Der Dritte im Bunde: die Dekodierungstiefe .....	80
<b>Woran erkennt man kompetente Leserinnen?</b> .....	<b>83</b>
Erster Augenschein: Korrelationen .....	85
Wie findet man die Automarke? Strategien kompetenter Leserinnen .....	87
Wohin gehen die Blicke und was suchen sie? .....	88
Wie gehen kompetente «Leser» vor? Versuch einer Antwort .....	90

<b>«Scripts», Rahmen, Weltanschauungen</b> .....	<b>93</b>
Jugend und Alter .....	93
Wie «frau» und «man» Mann und Frau beurteilen .....	95
Moralische Urteile .....	101
Die Ästhetik jugendlicher «Interpreten» .....	102
<b>... außer man tut es</b> .....	<b>109</b>
Von den Problemfeldern des Unterrichts .....	110
Was sie mitbringen .....	112
Was sie benötigen .....	115
Was wir ihnen bieten können .....	118
Messen und bewerten .....	123
<b>Anhang</b> .....	<b>131</b>
Cherokee blues, eine Erzählung von Annie Saumont, französisch und deutsch .....	132
Fragen zu Cherokee blues, französisch und deutsch .....	136
Was wir immer schon wussten oder: Was sich zu so genannten Binsenwahrheiten sagen lässt . . . .	138
Statistik für Interessierte .....	141
Bibliografie .....	144

# Frauen, Leser und große Zahlen

*Wo den Leserinnen einiges an Theorie zugemutet wird und Männer sich in weiblichen Endungen zu Hause fühlen sollten.*

Seit das Ende des patriarchalischen Zeitalters eingeläutet wurde, tun wir – nicht nur die Männer – uns schwer mit dem sprachlichen Ausdruck des Geschlechts. Da aber von Geschlechtsunterschieden, geschlechtsspezifischem Verhalten, unterschiedlichen Neigungen und Stärken von Jungen und Mädchen in diesem Buch viel die Rede sein wird, müssen wir zumindest *ad hoc* brauchbare Lösungen finden.

Das feministische -Innen kann man zwar als Schreibe, nicht aber als Sprache benützen. Und warum sollen eigentlich Frauen im Namen der Gerechtigkeit nur als agrammatikalische Anhängsel der Männer auftreten? Die *lieben Kolleginnen und Kollegen sind höflich*, aber nur mit Maß brauchbar, das *Lehrerinnen- und Lehrerzimmer* ein sperriges Möbel: Haben Sie schon einmal eine Zahlungsanweisung mit «Lehrerinnen- und Lehrerverband des Kantons sowieso» plus Name des Kassiers, Postleitzahl und Ort, Postscheckkonto und Betrag vollständig ausgefüllt? Eilige Depeschenschreiber ersetzen sogar «Sehr geehrte Damen und Herren» durch ein kryptisches «sgduh». Dass eine Vorgesetzte/ein Vorgesetzter einer Minderjährigen/einem Minderjährigen ihre/seine Meinung darüber kundtut, wie sie/er findet, dass sie (die Minderjährige)/er (der Minderjährige) ihr/sein Verhalten ändern solle, verschnörkelt zwar die Statuten gewisser Verbände, macht aber ein Buch mit Sicherheit unleserlich. Bleibt das Ausweichen auf angeblich geschlechtsneutrale, in Wirklichkeit sächliche oder weibliche Abstrakta, was weder ein Lehrkrafttherz höher schlagen noch das Schülergut in Begeisterung ausbrechen lässt.

Als Notlösung mögen für dieses Buch die folgenden Konventionen dienen:

In übergeschlechtlicher Bedeutung wird nicht die männliche, sondern die weibliche Form verwendet.

**Die Lehrerin** meint den Lehrer und die Lehrerin allgemein, der Plural **Schülerinnen** schließt sowohl

Jungen wie Mädchen ein. Statt dass sich die Damen als Anhängsel hinzudenken, müssen sich die Herren als in der weiblichen Form eingeschlossen verstehen, was sprachlich in der überwiegenden Zahl der Fälle zutrifft. **Der Lehrer, die Schüler** sind also in diesem Buch immer und ausschließlich männlichen Geschlechts. Bleiben jene Fälle, wo nur vom weiblichen Geschlecht die Rede ist. Sie bieten dieselbe Schwierigkeit wie bisher, nur mit umgekehrten Geschlechtsvorzeichen, und werden, wo der Kontext zur Klärung nicht genügt, durch kursive Schreibung bezeichnet: *Leserinnen* und *Schulleiterinnen* seien ausschließlich weiblichen Geschlechts.

Bei den Komposita wird das kürzere männliche Teilelement verwendet, also Lehrerzimmer und Lehrerverbände (damit die Damen nicht ganz aus der Übung kommen). Dass «Mitglieder» sowohl Frauen wie Männer bezeichnen und wir uns sprachlicher Not-schlachtungen wie «Mitgliederinnen» enthalten (auch die sächliche Form findet heute bei manchen keine Gnade mehr), bedarf hoffentlich unter Sprachlehrerinnen keiner besonderen Rechtfertigung.

«Gymnasiasten», «Leser», «Lehrer» in Anführungszeichen bezeichnen Begriffe, die ohne Ansehen des Geschlechts mittels Abstraktion und Datenkondensierung gewonnen sind und bloße statistische Wahrscheinlichkeiten darstellen.

Statistische Aussagen beziehen sich nicht auf Einzelpersonen, und es ist ein grober, wenn auch geläufiger Denkfehler, ihnen einen Leib unterzuschieben. Sind in ihnen Geschlechtsunterschiede nicht berücksichtigt, so meinen sie eigentlich nicht Männer *und* Frauen, sondern *weder* Männer *noch* Frauen. In letzterem Fall führen Überlegungen betreffend Gerechtigkeit und Gleichheit der Geschlechter nicht viel weiter als die Unterscheidung zwischen Ochsen und Ochsen. Relevant ist allein die Frage, ob die statistische Kastration zulässig ist und wozu sie gut sein soll, wenn man ihre Ergebnisse nicht auf jene Einzelwesen aus

Fleisch und Blut beziehen kann, mit denen wir es in der Praxis ausschließlich zu tun haben.

Diese Frage müssen wir vorrangig behandeln, denn sie rührt an den Kern unseres Vorhabens: mit einer Kombination qualitativer Verfahren (sprich Interviews und Textanalyse) und quantitativer Methoden mehr über die Art und Weise zu erfahren, wie Gymnasialtinnen die Texte, die wir ihnen vorsetzen, aufnehmen, interpretieren und erleben. Wer sich für Einzelheiten interessiert, findet sie in der Darstellung: *Stichproben und Instrumente*.

Zunächst einmal ist Statistik ein Verfahren zur methodischen Verdichtung und Auswertung von Daten, die wir wegen ihrer Fülle nicht überblicken können. Solche Datenverdichtungen nehmen wir alle ständig vor, und man könnte sogar behaupten, dass sie das Wesen der Sprache ausmachen: «Die Klasse war begeistert von dem Buch» – «Das ist keine Gymnasialtinn» (was ist eine Gymnasialtinn?) – «Die Jugendlichen sind heute so beschäftigt in ihrer Freizeit, dass sie für die Schule keine Energie mehr haben» – «In den letzten Jahren hat die Konzentrationsfähigkeit der Schülerinnen abgenommen»: Es gibt wohl niemanden, der sich nie solcher Aussagen bedienen würde. Doch was bedeuten sie eigentlich?

Der Autor eines Berichts an den Regierungsrat des Kantons XY ging kürzlich der Frage nach, wie die Sprachkenntnisse der Schülerinnen nach der Einführung des obligatorischen Französischunterrichts an der Primarschule von den anschließenden Schulen beurteilt werden. Er ließ die vier Grundfertigkeiten sowohl einzeln für jede Schülerin wie generell für die Klassen beurteilen. Dabei zeigte es sich, dass die gemittelten Urteile über die einzelnen Schülerinnen recht befriedigend, jene über die Klassen eher negativ ausfielen, was darauf hindeutet, dass die Lehrerinnen eine «theoriegeleitete» Datenverdichtung vorgenommen haben. Die «Theorie» bleibt unausgesprochen und ist den Urteilenden in ihrer Existenz oder zumindest in ihren Folgen nicht bewusst. Im Unterschied dazu sind in der Statistik die Methoden der Datenverdichtung festgelegt, erprobt und logisch kohärent, und jede Untersuchung muss Auskunft über die angewendeten Verfahren geben.

Das bedeutet nicht, dass die intuitive Datenverdichtung, deren wir uns im Alltag bedienen, den statistischen Methoden immer und in allen Belangen unterlegen wäre, ganz im Gegenteil. Unser Gehirn ist so komplex, unsere unterschwelligen Wahrnehmungen sind so reich und die Verarbeitung dieser Wahrnehmungen hat sich im Laufe der Evolution auf einigen Gebieten so sehr eingespielt, dass die schwerfälligen und auf wenige Aspekte beschränkten statistischen Erhebungen oft hinterherhinken. Eines allerdings haben sie den «naiven» Methoden voraus: Sie sind überprüfbar, man kann Fehler finden, und der Diskurs bzw. Streit über die Ergebnisse lässt sich in geordneten Bahnen durchführen. Zudem ermöglichen sie es, Datenmengen zu bearbeiten, die wir in unmittelbarer Erfahrung nur schwer gewinnen können: Wer hat normalerweise Gelegenheit, bei mehr als 1000 Schülerinnen innert nützlicher Frist exakte Beobachtungen zur Interpretation eines Textes zu machen und untereinander zu vergleichen?

«So weit, so gut, aber was soll die *Mésalliance* zwischen Textinterpretation und Statistik?», werden Sie einwenden: «Für solche Vorhaben können sich doch höchstens Computerfreaks und ein paar verirrte Strukturalisten begeistern. Ich kann doch einen Text nicht mit dem Rechenschieber deuten!» Kaum, aber darum geht es auch nicht. Was wir jetzt brauchen, ist zunächst nämlich keine Statistik, sondern ein wenig Literaturtheorie.

## Vom Sinn eines Textes

Aufgeschreckt durch das Problem des sekundären Analphabetismus (in der Schweiz soll er immerhin an die 30 000 Personen betreffen) hat sich die Forschung eingehend damit beschäftigt, wie man die Lesefähigkeit verstehen, messen und verbessern kann. Im angelsächsischen Sprachraum nimmt die so genannte Literacy-Forschung einen bedeutenden Platz ein. Oft umgeht sie allerdings das Problem der Interpretation, indem sie Textverständnis vorwiegend anhand «richtiger», «falscher» oder «fehlender» Antworten zu ermitteln sucht. Der Text ist dann «verstanden»,

## Stichproben und Instrumente

Erfasst wurden in den Kantonen AG, BE, GE, LU, VD, VS und ZH 18 Schulen mit 72 Klassen. Den Löwenanteil steuert der Kanton Zürich bei, jeweils sechs bzw. sieben Klassen AG, GE und LU, je zwei VS und VD. Die einzelnen Schulen stellen zwischen zwei und elf Klassen. Der Hauptharst der 1265 Versuchspersonen stammt aus städtischen Gebieten.

### Französisch für Deutschsprachige

Schuljahr	Maturitätstypus						Zeile
	A	B	C	D	E	L	
10	–	–	–	19	–	–	19
11	13	50	60	50	38	14	225
12	6	123	102	37	59	3	330
13	4	15	–	–	18	–	37
Spalte	23	188	162	106	115	17	611

### Französisch für Französischsprachige

Schuljahr	Maturitätstypus						Volkschule	Zeile
	A	B	C	D	E	L		
9	–	12	21	6	–	–	18	57
10	1	19	–	17	44	–	15	81
11	–	1	19	–	42	1	15	78
12	–	2	1	1	1	1		6
13	4	11	–	–	–	–		15
Spalte	5	45	41	24	87	2	33	237

### Deutsch für Deutschsprachige

Schuljahr	Untergymnasium	Maturitätstypus						Zeile
		A	B	C	D	E	L	
7	18							18
8	60							60
9		–	14	28	27	18	9	96
10		–	6	41	12	19	–	78
11		3	56	–	20	17	–	96
12		–	12	14	22	–	–	48
13		–	–	–	–	21	–	21
Spalte	78	3	88	83	81	75	9	417

Instrumente:

1. Eine Kurzerzählung von Annie Saumont: *Cherokee blues*, im französischen Originaltext für 611 Deutschschweizer und 237 welsche Schülerinnen sowie in deutscher Übersetzung für 417 Deutschschweizer Schülerinnen. Die fremdsprachige Version besteht aus einem Doppelblatt; beim Unterstreichen von Wörtern werden auf der darunter liegenden Seite Zahlen angeschwärzt, die sich in einem Verzeichnis neben der benötigten Erklärung wieder finden. So kann das benötigte Vokabular erfragt werden, ohne dass es aufgedrängt würde, und die erfragten Wörter sind nachträglich feststellbar. Die Kurzerzählung befindet sich im Anhang S. 132ff.
2. Fragen zum Text (siehe Anhang S. 136f.): Fünf Multiple-Choice-Fragen lassen, wenn auch mit unterschiedlicher Plausibilität, alle drei Antworten zu. Gefordert wird aber eine *Begründung der Wahl* auf knappem Raum (3 bis 4 Zeilen). Sie liefert das wesentliche Material für die Untersuchung. Die «tangentialen Fragen» erkunden die subjektiven Fantasien, welche sich mit den expliziten Aussagen des Textes verbinden, sowie folgende Aspekte:
  - a. Das Entstehen oder Nichtentstehen kohärenter Vorstellungen vom Charakter der Helden und den Grad der Einfühlung in ihre Handlungsweise.
  - b. Eine Frage testet explizit das Verständnis einer in den Vorversuchen mehrheitlich als schwierig empfundenen Textstelle, ohne Hinweise auf mögliche Antworten zu geben.
  - c. Eine weitere Frage verlangt die Deutung einer Textstelle, die zu vielfältigen symbolischen Interpretationen einlädt. Eine Frage fordert dazu auf, vier «verschlüsselte Botschaften» aus den Dialogen des Textes zu zitieren und zu dekodieren. Zwei Beispiele, die mit dem Text keinen Zusammenhang besitzen, zeigen, was gemeint ist.
  - d. Eine Frage nach möglichen Vorwürfen der Frau an den Mann und eine nach möglichen Entschuldigungen des Mannes prüfen Ausmaß und Art der Identifikation mit den Gestalten. Die darin enthaltene elementare Information, dass der Mann sich etwas zu Schulden kommen lässt, war in den Vorversuchen niemandem unbekannt.
  - e. Fragen zum Text: erlebter Schwierigkeitsgrad, Interesse. Vier Likertskalen testen die Einstellungen zu den Gestalten (Sympathie und Verständnis). Der Test (90 Minuten) wurde in Anwesenheit der Lehrkraft durchgeführt, der Rücklauf betrug über 90%.
3. Ein Fragebogen zu den Lesegewohnheiten stammt aus einer von BONFADELLI (1988) in *Leselandschaft Schweiz* publizierten Untersuchung. Vier Fragen zu schulischen Fächerpräferenzen und Lernstil in den Sprachen sind neu. Sie stammen aus einer früheren Untersuchung des Verfassers und wurden dort geeicht. Die Fragen zur Lesesozialisation wurden ausgeschlossen. (Siehe dazu das Kapitel «*Leser*» in *Zahlen*, S. 55ff.)
4. Mit 26 Schülerinnen wurde in den Tagen nach dem Test ein Interview durchgeführt. Dauer ca. 45 Minuten. Die transkribierten Interviews wurden textanalytisch ausgewertet. (Siehe dazu das Kapitel *Lektüreunterricht und Identität aus der Sicht der Schülerinnen*, S. 27ff.)

wenn die von der Autorin des Tests gemeinte Interpretation in den Antworten erscheint. Um so vorgehen zu können, muss man Texte wählen, die ein enges Interpretationsspektrum aufweisen. Mehrdeutige Texte müssten durch Expertenurteile mit hohem Übereinstimmungsgrad aufwändig «vereindeutigt» werden. Im Alltag – auch im Schulalltag – haben wir es aber sehr viel öfter mit Texten zu tun, die sich durch einen hohen Grad an Mehrdeutigkeit auszeichnen, angefangen bei der simplen Alltagserzählung, mit der jemand versucht, seine Erlebnisse mit anderen zu teilen, bis hin zum literarischen Text, über den sich Generationen von Interpreten ereifern. Solche Texte werfen weniger die Frage nach dem richtigen oder falschen als vielmehr jene nach dem angemessenen oder unangemessenen Verständnis auf.

Dazu ein Beispiel: In vier oberen Gymnasialklassen wird dieselbe schriftliche Textbesprechung durchgeführt. Es handelt sich um eine Episode aus PIERRE JULES RENARDS *Poil de Carotte*, einem autobiografischen Werk, in dem der Autor mit seiner Familie abrechnet. Der junge Held wird von seinem älteren Bruder fahrlässig mit einer Hacke verletzt. Der Täter erträgt den Anblick des Blutes nicht und wird ohnmächtig. Die ganze Familie umsorgt ihn, derweil der Jüngere, der eine klaffende Wunde auf der Stirn davongetragen hat, vernachlässigt, ja verspottet wird. Als der Ohnmächtige nach liebevoller Pflege erwacht, herrscht die Mutter das Opfer an: «Es ist immer dasselbe mit dir, kannst du denn nicht Acht geben?» Bei jedem Testlauf antworten einige, der Junge sei das Lieblingskind seiner Mutter. Eine grobe Fehlinterpretation? Im Gespräch zeigt sich, dass die stilistische Beleuchtung der Szene, welche die Mutter als boshafte Sadistin und Poil de Carotte als heldenhaftes Opfer erscheinen lässt, von allen als unerträglich wahrgenommen wurde. Es war für diese 18-Jährigen nicht denkbar, dass ihr Lehrer ohne Vorwarnung einen Text mit dieser Botschaft als gute Literatur vortrat, über die sie nachdenken sollten. Folglich war die eigentliche Bedeutung erst noch zu erschließen. Vermutlich, so dachten sie, habe die Frau den Jungen besonders lieb und wolle es nicht zeigen, um den Geschwistern gegenüber gerecht zu bleiben. Der mora-

lische Horizont führt, zusammen mit einer sensiblen Wahrnehmung, zur Verwerfung der erwarteten Deutung.<sup>1</sup>

Das Beispiel illustriert, was man in der Pragmalinguistik das *Relevanzprinzip* (KERBRAT-ORECCHIONI 1986) nennt. Erfolgreiche Kommunikation setzt die Erwartung voraus, dass mein Gegenüber Botschaften sendet, welche *für mich* relevant sind. Wo die Relevanz nicht evident ist, suche ich die Botschaft nach impliziten Bedeutungen ab, bis ich eine finde, die mich direkt angeht. Je entschiedener das Prinzip durchgehalten wird, umso länger wird die Interpretin bereit sein, ihre hermeneutischen Bemühungen fortzusetzen. In unserem Fall haben wir es also mit einer hohen Relevanzersparung zu tun, welche den Text für die eigene moralische Betroffenheit zu erschließen sucht. Wir können folglich das Textverständnis von Gymnasiastinnen nicht erfassen, ohne ihren Sinnhorizont, d. h. die Dimensionen ihrer Betroffenheit, zu kennen. Je «objektiver» wir vorgehen wollen, umso eingehender müssen wir das Problem der Interpretation reflektieren.

Es liegt nahe, auf den Fundus der Literaturwissenschaft zurückzugreifen und daraus solche Ansätze zu wählen, die einerseits eine kohärente Axiomatik gewährleisten und andererseits sich für die praktische Anwendung eignen. In einer ersten Annäherung kann man sagen, dass jede Interpretation Elemente, die sie als relevant bestimmt, aufeinander bezieht, um daraus Bedeutungen zu erschließen. BATESONS (1982) Hinweis auf die im Gehirn erfolgende Synthese zweidimensionaler Netzhautbilder, dank welcher die Tiefendimension entsteht, ist ein gutes Symbol des Vorgangs. Historisierende Literaturkritik versucht Werk und Leben zusammenzuschauen; *eine komparatistische Zusammenschau* kann z. B. die Formen betreffen, welche ein bestimmtes Thema in verschiedenen Literaturen annimmt; textimmanente Methoden operieren mit Unterschieden und Redundanzen zwischen diversen Werken bzw. Werkteilen

<sup>1</sup> Zu den Problemen «schwacher Leser» und Messung der Leseleistung s. auch O. BILLARD, S. ERARD & M. SÉCHAUD (1994) sowie D. BAIN, S. ERARD & M. SÉCHAUD (1994).

desselben Autors; auf Einzeltexte bezogene Ansätze beziehen charakteristische Textbestandteile aufeinander, wobei die Gliederung des Textes entweder theoretisch vorgegeben ist oder dem Text je neu entnommen wird.

In unserem Fall geht es darum, unterschiedliche Interpretationen, d. h. Spiegelungen desselben Textes durch seine Rezipienten, miteinander zu vergleichen. Damit begeben wir uns auf das Feld der Rezeptionstheorie. Allerdings wäre uns nicht gedient mit extremen rezeptionstheoretischen Positionen à la FISH (1970), wonach Bedeutung erst im Akt des Lesens entsteht und ein Text als solcher nicht bestimmbar ist. Wir hätten dann zwar reiches Material, jedoch keinen gemeinsamen Nenner, auf den wir es beziehen könnten. Ebenso unbrauchbar sind für unsere Zwecke objektivistische Positionen. Ob eine traditionelle psychoanalytische Kritik versucht, in Texten die eigenen theoretischen Voraussetzungen wieder zu finden, ob OEVERMANNs *objektive Hermeneutik*<sup>2</sup> das «soziale Unbewusste» als latente Sinnstruktur der «subjektiv intentional repräsentierten Bedeutungen» herausarbeitet, ob mit einer Summa kulturell festgeschriebenen Wissens und theoretischer Erkenntnisse die einzige und einzig richtige strukturalistische Interpretation eines Textes bestimmt werden soll, oder ob ISERS (1976) «idealer Leser» das Maß der Interpretation bildet – die Deutung der Laieninterpreten erfasst in dieser Sicht jeweils nur einen falschen oder unvollständigen oder verzerrten Sinn. Der «wahre», «objektive» Sinn bleibt den Experten vorbehalten. Der Vorgang der Interpretation durch Schülerinnen wird zu einer Geschichte subjektiver Irrungen und Wirkungen. Die Frage, ob ihre Deutungen dem Text angemessen sind, stellt sich eigentlich nicht mehr. Damit lässt sich keine angewandte Rezeptionsforschung betreiben.

CATHERINE KERBRAT-ORECCHIONI schreibt geistreich: «Le sens d'un texte est ce que le lecteur pense que l'auteur a voulu dire.» Mit anderen Worten: *Deutung ist subjektiv, aber nicht beliebig*. Der Text als soziales Objekt aktualisiert in seinen Leserinnen jenseits rein individueller Deutungen auch übergreifende Sinnstrukturen. Es gibt daher für jeden Text

eine Menge angemessener Interpretationen, die selbst bei wissenschaftlichen Texten höchst selten gleich eins ist, die aber auch (und vermutlich gar nicht selten) nicht endlich sein kann. Zugleich gibt es für jeden Text eine nicht endliche Menge unangemessener Aussagen. Kommunikation über Texte macht insofern Sinn, als sie erlaubt, nicht angemessene Deutungen auszuschließen und die Menge angemessener Deutungen auszuloten. «Was der Autor sagen wollte», ist zwar verpflichtend, kann aber nicht endgültig festgelegt werden. Wenn der Autor über seinen Text spricht oder schreibt, ist er ein Interpret wie alle anderen. Sucht er darzulegen, was für andere nicht unmittelbar verständlich oder sichtbar ist, so bleibt offen, ob «der Text» diese Dinge tatsächlich enthält oder ob der Autor nur etwas äußert, was er hätte sagen *wollen*. Überdies können wir nicht darauf verzichten, den Text aus Sinnhorizonten bzw. aus einer Betroffenheit heraus zu interpretieren, die dem Autor vielleicht nicht eigen waren. Täten wir dieses nicht, dann könnten wir Werke der Vergangenheit für uns nicht mehr lebendig machen. Schließlich sind auch die sorgfältigsten historischen Rekonstruktionen wiederum nur mehr oder weniger angemessene Interpretationen. Was wir also letztlich bei jungen Leserinnen mit dem Begriff des Textverständnisses erfassen sollten, ist deren Interpretationskompetenz.

## Wie misst man Interpretationskompetenz?

Zur Erfassung der *Angemessenheit* einer Interpretation bieten sich Begriffe wie *Wahrscheinlichkeit* und *Plausibilität* an. **Eine Deutung, die explizite und implizite Bedeutungen in einen nachvollziehbaren Zusammenhang bringt, besitzt Plausibilität.** Dabei müssen wir zwischen impliziten Bedeutungen unterscheiden, die sich *logisch zwingend* ergeben, und solchen, die nur *denkbar* erscheinen. In der Erzählung *Cherokee blues* (siehe Anhang

<sup>2</sup> Vgl. U. OEVERMANN et alii, in: H. G. SOEFFNER (Hrsg., 1979)