

Interpretieren als Sprachspiel zwischen Individualität und Exemplarität

Christian Herfter & Johanna Leicht

Keywords:

Interpretieren;
Sprachspiel;
Zeigen; Inter-
aktionsanalyse;
Literaturunterricht;
Interpretations-
gemeinschaft

Zusammenfassung: Die exemplarische Deutung von Texten ist ein Ding der Unmöglichkeit, unterliegt die Sinnhaftigkeit sprachlicher Zeichen doch stets dem rezipierenden Individuum. Dennoch ist das gemeinschaftliche Interpretieren eine gängige Praxis, womit sich die empirische Frage stellt, wie sich dieser interaktionale Prozess gestaltet und wie aus individuellen Deutungsangeboten intersubjektiv nachvollziehbare Interpretationsprodukte werden. In diesem Beitrag bezeichnen wir das Interpretieren als Sprachspiel im Sinne von WITTGENSTEIN (2008 [1953]) und fassen so die zu rekonstruierende interaktionale Ordnung bestehend aus konstitutiven und regulativen Regeln. Anhand von vier legitimen Spielzügen, die in der von uns interaktionsanalytisch betrachteten Interpretationsgemeinschaft – einer Unterrichtsgruppe der Klasse 11 im Fach Deutsch – vollzogen werden, zeichnen wir nach, wie gemeinsame Deutungen hervorgebracht werden.

Inhaltsverzeichnis

- [1. Interpretieren – ein Ding der Unmöglichkeit?](#)
- [2. Interpretieren als Sprachspiel](#)
- [3. Wie erkennt man, was geht?](#)
- [4. Empirisches Material und methodischer Zugriff](#)
- [5. Spielrunden und Spielzüge: Das Material](#)
 - [5.1 Aus der eigenen Position sprechen](#)
 - [5.2 Die Position einer Textfigur übernehmen](#)
 - [5.3 Die Positionen der Textfiguren rekonstruieren](#)
 - [5.4 Die Position eines Spielzugs verändern](#)
- [6. Fazit](#)

[Danksagung](#)

[Literatur](#)

[Zum Autor und zur Autorin](#)

[Zitation](#)

"Das, was etwas für mich ist, macht seinen Sinn aus. Der Sinn, als der Wert, den etwas für mich hat, ist das Primäre; das, was wir gemeinhin als Tatsache, Tatbestand, Ding bezeichnen ist etwas Spätes. [...] Es gibt keinen 'Tatbestand an sich', sondern ein Sinn muss immer erst hineingelegt werden, damit es einen Tatbestand geben kann."
(GRAUMANN 1960, S.40f. in Anlehnung an NIETZSCHE)

1. Interpretieren – ein Ding der Unmöglichkeit?

Insbesondere in der Sprache gibt es keine "Dinge an sich" (RECKWITZ 2012, S.84), sodass das (philologische) Wissen seinen Ursprung, das Auslegen des dichterischen Wortes – "für mich"– nie verlassen darf (SZONDI 1984, S.11). In anderen Worten hat die Deutung von Texten "auf Grund des konkreten Vorgangs zu erfolgen, dessen Ergebnis sie sind, und nicht auf Grund einer abstrakten Regel, die ohne das Verständnis der einzelnen Stelle und Werke ja gar nicht aufgestellt werden kann" (S.21f.). Texte erscheinen so als Singularitäten, als Individuen und nicht als regelhafte Exemplare (a.a.O.; siehe auch OSSNER 2013, S.46). Für das Hineinlegen von Sinn, also interpretative Bedeutungszuweisungen gibt es indes keine natürlichen Limitationen, da "das sprachliche Zeichen [...zwar] bestimmt in seiner generellen extensionalen Bedeutung, aber unbestimmt im Hinblick auf seine im jeweiligen Kontext gegebene intensionale Sinnhaftigkeit" ist (RECKWITZ 2012, S.84). [1]

Die unbeschränkte, individuelle Sinnggebung ist also Ausgangspunkt der (explanativen) Interpretation: Wie jedoch kann erreicht werden, dass etwas Gemeinsames, ein "Tatbestand" oder "Friedensschluss" (NIETZSCHE 1873) daraus entsteht und die Deutungen nicht – aus einer Beobachtungsperspektive – im Modus einer solipsistischen bzw. "unkontrolliert-anarchischen Lektürepraxis" (VOGT 1999) verbleiben? Dies ist vor allem deshalb relevant, weil sich sowohl wissenschaftstheoretisch (u.a. FLECK 1980 [1935]; KUHN 1967) als auch empirisch in Kultur-, Sozial- und Naturwissenschaft (v.a. KNORR-CETINA 1984; einordnend: HITZLER & HONER 1989) sowie schulischen Kontexten (u.a. HALLITZKY et al. eingereicht; KALTHOFF 1997) gezeigt hat, dass "Gemeinschaften und nicht Individuen als Subjekte der Erkenntnisproduktion und -distribution in Erscheinung" treten (KLAUSNITZER 2015, S.165). Erkenntnis ist demnach keine objektive, zweistellige Relation zwischen Subjekt und Objekt, sondern die kommunikative Verständigung über interpretative Akte in einer Gemeinschaft; so ist "Wahrheit" oder "gültiges Wissen" in allen o.g. Bereichen "weniger eine Frage der Logik als eine Frage der sozialen Akzeptanz" (HITZLER & HONER 1989, S.26). Insofern lässt sich vermuten, dass die hier angestellten Überlegungen auf jedwede Form der Erkenntnisproduktion und -distribution übertragen lassen; vor allem dann, wenn man Welt als Text begreift und das Soziale wie Schrift zu lesen bzw. zu interpretieren versucht, d.h. Linguistik und Sprachphilosophie als Gesellschaftstheorie wendet (wie z.B. bei

WITTGENSTEIN 2008 [1953]). Wir konzentrieren uns in den nachfolgenden Ausführungen jedoch auf eine Herleitung der theoretischen und methodologischen Überlegungen aus unserem empirischen Ausgangspunkt heraus: die beobachtende Beschreibung, wie die Interpretation eines *literarischen Textes* in einer Gemeinschaft praktisch hervorgebracht wird:

"Von expliziten Fragestellungen oder didaktisch aufbereiteten Problemformulierungen motiviert, produzieren Interpretinnen und Interpreten behauptete Aussagen über Texte bzw. Text-Kontext-Konstellationen, die mitgeteilt und geprüft, besprochen und bewertet werden (müssen), um subjektive Deutungsangebote zu intersubjektiv nachvollziehbaren und anschlussfähigen Geltungsansprüchen zu machen" (KLAUSNITZER 2015, S.151). [2]

Interpretative Tatbestände (bzw. der geteilte Sinn) beruhen demnach vornehmlich auf intersubjektiver Nachvollziehbarkeit. Diese ergibt sich ihrerseits aus geteilten Bezugspunkten wie z.B. der Deskription oder Klassifikation mittels "neutraler" Terminologien (KINDT 2015, S.101f.). Die Betonung der Faktizität der Deskription (*Textbelege*) legt einen Abschluss des Verstehens bzw. eine Fixierung des Sinns nahe, die mit der Unterwerfung des literarischen Texts als singuläres Moment unter eine (vermeintliche) Objektivität regelhaften Vorgehens einhergeht (vgl. SONTAG 1980). [3]

Aus der hier nur skizzierten Dialektik von Entzogenheit und Bezogenheit literarischer Texte auf regelgeleitetes, methodisches Erkennen resultiert nun nach LÖSENER (2006, S.21) eine "Krise der Interpretation": Wenn nur der Sinn *herausgelesen* werden kann, der zuvor *hineingelesen* wurde und es zudem methodologisch unkontrollierbar bleibt, welches Weltwissen auf einen Text anzuwenden sei, "was aber bleibt dann von der Interpretation *als Methode*" (a.a.O.)? [4]

Dieser grundsätzlich skeptischen Beobachtung und dialektischen Verfasstheit des Interpretierens literarischer Texte steht die empirische Beobachtung gegenüber, dass schulische und wissenschaftliche Gemeinschaften Interpretationen praktisch hervorbringen und darüber hinaus in der Lage zu sein scheinen, diese im Hinblick auf deren Geltungsanspruch zu bewerten. Wir lenken unseren Blick daher im nächsten Abschnitt zunächst auf die Formen und Strukturen praktisch hervorgebrachter Interpretationen, rahmen diese theoretisch als Sprachspiel (WITTGENSTEIN 2008 [1953]) und differenzieren sie nach innen als Zeigen (PRANGE 2012) aus. Im dritten Abschnitt fokussieren wir daran anschließend die Regelmäßigkeit der Interaktionen innerhalb der Kollektive und leiten davon ausgehend eine Heuristik der Analyse von Interpretationsgemeinschaften ab. Dieser Heuristik wird im vierten Abschnitt eine Möglichkeit des methodischen Zugriffs zur Seite gestellt, woraus wir schließlich unsere empirischen Ergebnisse (Abschnitt 5) und theoretischen Reflexionen (Abschnitt 6) generieren. [5]

2. Interpretieren als Sprachspiel

In unserem Fokus steht weniger die Konstatierung der Unmöglichkeit der Interpretation als Verfahren, sondern deren praktische Realisierung, d.h. die empirische Rekonstruktion der Interpretationspraktiken in Gemeinschaften. Praktiken verstehen wir dabei mit KOLBE, REH, FRITZSCHE, IDEL und RABENSTEIN (2008, S.131) als "regelgeleitete, typisierte und routinisiert wiederkehrende Aktivitäten" die den kommunizierbaren Umgang mit Texten erst ermöglichen und ihn auf Dauer stellen (KLAUSNITZER 2015, S.167). Es handelt sich also beim Interpretieren um eine in sinnhaften Interaktionszusammenhängen hergestellte Ordnung, die wir in Anlehnung an BELLACK, KLIEBARD, HYMAN und SMITH (1974; siehe auch LÜDERS 2003) als Sprachspiel bezeichnen. Es ist eine Metapher dafür,

"daß sprachliche Aktivitäten verschiedene Formen und Strukturen verlangen, je nach der Funktion dieser Aktivitäten in verschiedenen Kontexten. Ein Spiel hat eine festgelegte Struktur, und es gibt bestimmte Spielzüge, die ein Spieler ausführen muß, wenn er überhaupt am Spiel teilnehmen will" (BELLACK et al. 1974, S.12). [6]

Das Sprachspiel als Ordnung lässt dabei eine Regelhaftigkeit erkennen, wird aber nicht vollständig von Regeln begrenzt (WITTGENSTEIN 2008 [1953], §68) und darüber hinaus auch nicht als *Anwendung* von Regeln verstanden (REH & RABENSTEIN 2013, S.293). Um am Spiel teilzunehmen, müssen die Akteur/innen die Spielregeln befolgen; dies ist jedoch keine "private" Angelegenheit, sondern als Praxis intersubjektiv konstituiert (KALTHOFF & KELLE 2000, S.693; vgl. auch WITTGENSTEIN 2008 [1953], §202). [7]

Mit dem Ziel, die Praxis von *Interpretationsgemeinschaften im Literaturunterricht* zu rekonstruieren, stellt sich zunächst die Frage, auf welcher theoretischen und methodologischen Ebene sich Interpretieren (als Sprachspiel) und unterrichtliches Handeln aufeinander beziehen lassen. Ausgangspunkt kann dabei nicht die Unterscheidung von pädagogischen Absichten, Effekten und Funktionen sein, sondern es müssen die spezifischen Praktiken oder Spielzüge in den Blick genommen werden, die Erziehung als Ordnung bzw. Spiel organisieren und erzeugen. [8]

Mit PRANGE (2012) und der daran anknüpfenden Kritik und Weiterentwicklung RICKENS (2009) greifen wir die Idee des *Zeigens* als operative Grundfigur des pädagogischen Handelns auf, die gegenwärtig eine breite Rezeption innerhalb der interpretativen Unterrichtsforschung findet (z.B. RABENSTEIN, REH, RICKEN & IDEL 2013; REH, RABENSTEIN & IDEL 2011). Plausibel wird das Zeigen als triadische Form ("wir zeigen jemandem etwas") dadurch, dass 1. Erziehung ohne Lenkung fremder Aufmerksamkeit nicht zu denken ist, 2. die Eigenlogik des Lehrens betont wird, ohne dabei Lernen aus diesem unmittelbar ableiten zu können, und 3. das Zeigen sich nach innen differenzieren sowie nach außen gegenüber anderen (nicht-pädagogischen) Operationen abgrenzen lässt (RICKEN 2009, S.112-114, S.120). Während bei PRANGE (2012) das *pädagogische* Zeigen auf Lernen zielt, stellt RICKEN (2009, S.116) deutlich

heraus, dass *jedes* Zeigen auf entgegenkommendes Verstehen angewiesen ist, dieses zu lenken sucht (S.119) und damit Lernen herausfordert. Zeigen, so RICKEN weiter, ist damit eine Form *menschlichen* Handelns, die pädagogisch in spezifischer Weise genutzt und ausgebaut wird (a.a.O.). Dadurch, dass das Befolgen von Spielregeln ebenfalls als Praxis verstanden wird und unter Beobachtung der Gemeinschaft steht, lassen sich Zeigegesten auch als Wieder-Zeigen und so als sichtbar gemachtes Lernen bzw. entgegenkommendes Verstehen von Interpretationsprodukten und -prozessen betrachten. Dies gilt dabei für alle Interpretationsgemeinschaften und ist *nicht* auf unterrichtliche Gruppen beschränkt. Darin zeigt sich der exemplarische Charakter unserer Feld- und Fallauswahl. [9]

Zeigen als Geste ist unterbestimmt, da nicht über das Gezeigte verfügt werden kann. Durch den Versuch, das Verstehen zu lenken, ist der Sinn im Zeigen jedoch zugleich überbestimmt, woraus eine performative Kraft resultiert: Zeigende und diejenigen, die etwas gezeigt bekommen, werden als Subjekte in je bestimmter Weise hervorgebracht (S.119, S.121). Zeigen lässt sich ohne Berücksichtigung des Anerkennens demnach nicht denken: "Was man wie warum auch immer anderen zeigt, muss auch hinsichtlich dessen befragt werden, als wen man die anderen anspricht und zu wem man sie – wodurch genau – macht" (S.127). Spezifisch für die unterrichtliche Ordnung scheinen zunächst die rahmenden Koordinaten strukturell bedingter Autorität und Macht sowie Normen und Vorstellungen zur Anerkennbarkeit von Leistungen zu sein (vgl. RABENSTEIN et al. 2013). Ausgangspunkt schulischer Interpretationsgemeinschaften ist also eine unterschiedliche Erfahrung mit dem Interpretationsprozess, sodass gerade hier nicht nur die Interpretationsergebnisse, sondern auch die Spielregeln – in einem spezifischen asymmetrischen Verhältnis im sozialen Austausch – unter Beobachtung stehen. Aber auch wissenschaftliche Interpretationsgemeinschaften unter (vermeintlich) "Gleichgestellten" oder "Expertinnen und Experten" bearbeiten – den obigen Ausführungen folgend – die Differenz von Zeigen und entgegenkommendem Verstehen bzw. Lernen, in denen sich die Paradoxie offenbart, "den/die anderen anzuerkennen als jemanden, der sie/er schon ist, und zugleich als jemanden zu adressieren, der er/sie noch nicht ist" (RICKEN 2009, S.129). Diese Doppelbewegung von "Unterwerfung" des bzw. der Anderen unter die symbolischen Ordnungsmuster des eigenen Weltverstehens (SCHÄFER & THOMPSON 2010, S.27) und "Überschreitung" im Widersetzen gegen die fremden Ordnungsmuster und in der eigenen Entwicklung finden wir als grundsätzliche Muster (der Subjektivation) im Anerkennungsgeschehen in allen Bereichen der Gesellschaft (vgl. u.a. BUTLER 2003) und damit auch in allen Interpretationsgemeinschaften. [10]

Es stellt sich daher nicht die Frage *ob*, sondern *wie* spezifische Positionierungen in Praktiken aktualisiert und transformiert werden, in denen sich die Mitglieder einer Interpretationsgemeinschaft als anerkennbare Subjekte und das Gezeigte mit und durch die anderen auf besondere Weise erlernen (REH et al. 2011, S.220). Haben wir weiter oben festgehalten, dass die "subjektiven Deutungsangebote [im sozialen Austausch] zu intersubjektiv nachvollziehbaren

und anschlussfähigen Geltungsansprüchen" gemacht werden (KLAUSNITZER 2015, S.151), so wird nun augenfällig, dass 1. die Rekonstruktion der Struktur des sozialen Austauschs sowie 2. der Bewertungsdimensionen der Spielzüge maßgeblich für eine empirische Begegnung mit (z.B. schulischen) Interpretationsgemeinschaften sind. [11]

3. Wie erkennt man, was geht?

Damit Interpretieren als Sprachspiel – sowohl für die Beteiligten als auch für die hier unternommene wissenschaftliche Beschreibung – erkennbar wird, muss es in sozialen Interaktionen aufgeführt, d.h. performativ hervorgebracht werden. Die dabei zugrunde liegenden Regeln haben sowohl stiftenden als auch begrenzenden Charakter. Dieser doppelten Funktion entsprechen wir mit der analytischen begrifflichen Trennung in *konstitutive* und *regulative* Regeln (KLAUSNITZER 2015): Erste erschaffen Bereiche zulässiger Ausübungen, sie sind gegenstandsbestimmend, sie entscheiden, wer und was dazu gehört. Die zweiten, regulativen Regeln legen die Ausgestaltung der individuellen Bewegungen bzw. Spielzüge im durch konstitutive Regeln eröffneten Raum an (a.a.O.). Die Interpretationspraxis ist jedoch keine bloße Anwendung dieser Regeln bzw. Normen (s.o.): Durch die Gleichzeitigkeit von Routiniertheit und Unberechenbarkeit sozialer Praktiken soll unser analytischer Blick sowohl der Reproduktion als auch deren Innovierung gelten. Darin spiegelt sich das Verhältnis von wiederholbarer Exemplarität und einmaliger Individualität der Deutung literarischer Texte: Individuelles Lesen und Verstehen kann im Kontext sozialer Interpretationspraxis demnach sowohl als Ausdruck, aber auch als Irritation regelgeleiteter, gleichartiger Formen der Textbegegnung aufgefasst werden. [12]

Unser Ziel ist es daher zu rekonstruieren, wie 1. das Sprachspiel "Interpretieren" als Spiel geschaffen und entschieden wird, wer und was dazu gehört (konstitutive Regeln) und wie 2. die einzelnen Spielzüge ausgestaltet werden (regulative Regeln). [13]

Durch die methodologische Rahmung der Spielzüge des gemeinsamen Interpretierens als Zeigen (in der genannten Form) rücken zunächst Interpretations*produkte* – das Gezeigte – in den Fokus, bei denen Deskriptionen (Texterschließung) und Deutungen verknüpft werden (können). Orientiert man sich am obigen Zitat KLAUSNITZERs (S.151), so muss die empirische Analyse mit den "Fragestellungen" oder "Problemformulierungen" als erstem Spielzug beginnen, in dem der Text als Gegenstand der Interpretation etabliert wird (vgl. PIEPER 2015, S.187); eng damit verbunden ist auch die Frage nach der materialen Inszenierung des literarischen Textes (S.200). Doch nicht nur der Text emergiert als Gegenstand: Wir können – basierend auf unseren bisherigen Studien (v.a. HALLITZKY et al., eingereicht) – begründet davon ausgehen, dass der "Raum des Sagbaren", d.h. die Interpretation als situativ zu realisierendes Sprachspiel, bereits durch diesen eröffnenden Spielzug (wesentlich) angelegt wird. [14]

Für die sich daran anschließenden Redebeiträge – die wir unter der Kategorie "zweite Spielzüge" zusammenfassen – scheint die Form des Zeigens maßgeblich für die empirische Untersuchung des Interpretierens zu sein (vgl. auch ZABKA 2015, S.314). So sind an dieser Stelle die folgenden Fragen für uns leitend:

- Welche Elemente oder Eigenschaften eines Textes oder mehrerer Textelemente werden sprachlich gezeigt?
- Auf welche Weise wird dies realisiert (z.B. logische, rhetorische Relationen, Konventionen der Äußerungsform bzw. Textsorte)?
- Als was werden die Elemente oder Eigenschaften gezeigt?
- Welches Weltwissen wird hierbei sichtbar? (vgl. LÖSENER 2006, S.21)
- Wer zeigt wem (etwas) und vor wem? [15]

In der Reaktion der Gruppe auf die zunächst individuell "behauptete[n] Aussagen über Texte bzw. Text-Kontext-Konstellationen" (KLAUSNITZER 2015, S.151) – hier verstanden als dritter Spielzug – lässt sich dann empirisch beobachten, wie diese subjektiven Deutungsangebote intersubjektive Geltung beanspruchen können oder wie dieser Anspruch kommunikativ zurückgewiesen wird. Wir fragen also danach, wie das Verhältnis von Individualität und Exemplarität, das in den Spielzügen immer bereits angelegt ist, interaktiv bearbeitet wird. In diesem Zusammenhang fokussieren wir auch, welche Selbstverständlichkeiten sichtbar werden und was dagegen erklärt bzw. begründet werden muss (vgl. MARTUS & SPOERHASE 2009, S.95). Dabei ist ebenfalls von hoher Relevanz, welche Äußerungen zur Textgrundlage (nicht) erlaubt sind (vgl. WIESER 2015, S.52). [16]

Im Zeigen wird jedoch nicht nur das Interpretationsprodukt als "bereits erreichte Möglichkeit" dargestellt (PIEPER 2015, S.193); die/der Zeigende erscheint zugleich als "Quelle" des jeweiligen Deutungsangebots. Menschliche Akteur/innen in Interpretationsgemeinschaften bringen in Interpretationen in dieser Weise die eigene Person ein und werden so als individuelle Erfahrungssubjekte angesprochen sowie hervorgebracht (a.a.O.; vgl. auch KAMMLER 2012, S.238f.). In der Folge wird das Individuum als Zurechnungsadresse für Interpretationskompetenz sichtbar, welches – speziell im Umfeld unterrichtlicher Interpretationen – dem "Ritual der Prüfung" (ENZENSBERGER 1976, S.435) unterzogen wird. Die Bewertung individueller Spielzüge ist so immer auch Bewertung der Spielenden selbst. An der Herstellung von Interpretationsprodukten sind grundsätzlich jedoch – wie wir bereits zeigen konnten – verschiedene Akteur/innen der jeweiligen Interpretationsgemeinschaft beteiligt, weshalb wir abschließend danach fragen, welche Zurechnungsadressen für Interpretationen sichtbar werden. [17]

Der Interpretationsprozess kann dem Interpretationsprodukt gegenüber nur als Ergebnis einer (rückwärtsgewandten) Rekonstruktion wechselseitiger Bezugnahmen und der Komparation verschiedener Interpretationsanlässe der gleichen Interpretationsgemeinschaft sichtbar werden. Dies bedarf daher zusätzlicher Bemühungen, die aber sowohl für einzelne wissenschaftliche Beobachter/innen als auch für die Interpretationsgemeinschaft selbst – dann als

Reflexion des eigenen Vorgehens – ermöglicht werden kann. Wir versuchen uns hier also an der Rekonstruktion der konstitutiven und regulativen Regeln des Sprachspiels "Interpretieren" für eine spezifische Interpretationsgemeinschaft. Dabei fokussieren wir vor allem das Verhältnis von Individualität und Exemplarität in den Spielzügen. Es eröffnet sich also ein Spektrum zwischen 1. Spielzügen, die – innerhalb der Gemeinschaft – als spezifisch und situationsgebunden für das individuelle Lesen und Verstehen einer bestimmten Textpassage gelten und 2. Spielzügen, die sich, in der situationsübergreifenden Reflexion, als allgemeingültige Strategien oder Techniken des Interpretierens (dieser Gemeinschaft) erweisen. Uns interessiert nun sowohl, welche Merkmale Spielzüge innerhalb dieses Spektrums unterscheidbar machen als auch, wie diese in der Kommunikation in Stellung gebracht werden. [18]

4. Empirisches Material und methodischer Zugriff

Der empirische Ausgangspunkt für diesen Beitrag ist die Interpretationsgemeinschaft, die aus einer Kleingruppe von Schülerinnen und Schülern der zehnten Klasse einer sächsischen Oberschule mit alternativem Schulkonzept besteht, welches besonderen Wert auf die freie und selbstbestimmte Gestaltung des individuellen Lernwegs legt. Dies hat auch zur Folge, dass nicht die gesamte Klasse, sondern nur vier bis fünf Schülerinnen und Schüler gemeinsam mit ihrer Lehrerin in den von uns hier in den Blick genommenen sechs Unterrichtsstunden zum Thema "Faust I" in Interaktion treten. [19]

Diese Auswahl empirischen Materials stammt aus einem weitaus umfassenderen Korpus von rund einhundert videografierten Unterrichtsstunden des Faches Deutsch in der Klassenstufe 10 und 11 zum Lernbereich "Faust" (SMK 2013, S.37), die in einem anderen Projektzusammenhang erhoben worden sind. Anders als in den übrigen videografierten Unterrichtsstunden handelt es sich bei der untersuchten Lerngruppe um eine verhältnismäßig kleine Interpretationsgemeinschaft, was sich als besonders günstig für die Analyse erwies: Zum einen konnten die einzelnen Redebeiträge leichter den entsprechenden Sprecher/innen zugeordnet werden und zum anderen zeigte sich hier eine besonders dichte Interaktion über einen verhältnismäßig langen Zeitraum. Der Unterricht wurde mit zwei Kameras gefilmt: Eine blieb dabei statisch auf die Lerngruppe gerichtet, während die andere der Lehrkraft folgt. [20]

Mit dem Ziel, die Interpretationspraxis dieser Gemeinschaft zu beschreiben, lenken wir unseren forschenden Blick auf die situierte und interaktive Verhandlung von Deutungen auf der Mikroebene des Unterrichts. Hierfür sichteteten und ordneten wir zunächst das Material in seiner Breite mithilfe von Grobtranskripten, in denen u.a. thematische Verläufe, Sozialformen und interaktive Dichte festgehalten wurden. Anschließend wählten wir entlang unseres Erkenntnisinteresses zunächst eine Interpretationsgemeinschaft und anschließend kontrastierend Unterrichtsszenen aus, in denen sich für diese Gruppe verschiedene "typische" Verläufe des gemeinsamen Interpretierens – zunächst auf der augenscheinlichen Ebene – zeigten. Der Prozess der

Szenenauswahl verlief zirkulär, indem die Auswahl neuer Szenen in Abhängigkeit von (vorläufigen) Rekonstruktionsergebnissen erfolgte. Die ausgewählten Unterrichtssequenzen wurden in Anlehnung an KRUMMHEUER und NAUJOK (1999, S.113f.) feintranskribiert, wobei wir uns am sequenziellen Ablauf des Geschehens und hier – entsprechend unseres sprachlich konstituierten Forschungsinteresses – vor allem an der verbalisierten Verständigung der Mitglieder der Interpretationsgemeinschaft ausrichteten. [21]

Die Interpretation der nunmehr als Transkript vorliegenden Interaktionssequenzen erfolgte entlang einer Adaption der im Rahmen mathematikdidaktischer Untersuchungen entwickelten Interaktionsanalyse nach KRUMMHEUER und NAUJOK (1999)¹, die wir bereits für andere Fragestellungen des Literaturunterrichts erfolgreich anwenden konnten (vgl. HALLITZKY et al. 2015, HALLITZKY et al. eingereicht). Ausgangspunkt ist eine "Turn-by-Turn-Analyse" (KRUMMHEUER & NAUJOK 1999, S.70) unter Fokussierung der in Abschnitt 2 dargelegten Fragestellungen im Sinne einer Analyseheuristik. Die in der schrittweisen Rekonstruktion des jeweils spezifischen Interaktionsverlaufs und der Kontrastierung mit den Analyseergebnissen weiterer Szenen gewonnenen typischen Spielzüge der ausgewählten Interpretationsgemeinschaft beleuchten wir im sich anschließenden Abschnitt. [22]

5. Spielrunden und Spielzüge: Das Material

Die rekonstruierten Spielzüge erläutern wir im Folgenden anhand von vier ausgewählten Beispielen. Jedes Beispiel stellt eine Spielrunde dar, die wir als das auf eine intersubjektive Deutung zielende Interpretieren eines definierten Textabschnitts verstehen. So fokussieren die ersten drei Spielrunden die Dramenszene "Vor dem Tor"², während die vierte die spezifische literarische Figurenkonstellation zum Interpretationsthema erhebt. Anhand der ersten Spielrunde weisen wir beispielhaft die konstitutiven Regeln nach, die dem Sprachspiel "Interpretieren" hier zugrunde liegen und sich in allen untersuchten Spielrunden wiederfinden. Darüber hinaus konzentriert sich unsere Darstellung der Spielrunden auf die verschiedenen regulativen Regeln und ihre jeweiligen Charakteristika. [23]

1 Für eine detaillierte Beschreibung der methodologischen Grundlagen und des methodischen Designs der Interaktionsanalyse vgl. auch KRUMMHEUER (2007).

2 "Vor dem Tor" ist eine der ersten Szenen des Dramas "Faust. Der Tragödie erster Teil" von Johann Wolfgang von GOETHE (2009 [1808]). Darin begeben sich der Gelehrte Faust und sein Schüler Wagner an einem Ostersonntag auf einen Spaziergang vor die Tore der Stadt. Dort begegnet ihnen u.a. eine Gruppe singender und tanzender Bauern. Ein älterer Bauer erkennt Faust als den Sohn eines engagierten Mediziners und lobt dessen große Hilfsbereitschaft. Vater und Sohn, so der Bauer weiter, hätten unter lebensbedrohlichen Umständen gewirkt und wären dabei selbst nie zu Schaden gekommen. Die Bewunderung der Bauern bildet den Ausgangspunkt des folgenden Zwiegesprächs zwischen Wagner und Faust, das sich mit den Grenzen und Aufgaben der Wissenschaft beschäftigt.

5.1 Aus der eigenen Position sprechen

Die erste Spielrunde beginnt mit einem Spielzug, der auf einen Dramenvers verweist und durch eine Frage ergänzt wird³:

- Frau G.⁴ "Bestandet manche harte Proben, dem *Helfer* half der Helfer droben". Was bedeutet'n das?
- Lisa [Ich] glaube, dass ähm er viel auch seinem Vater geholfen hat und eigentlich auch die gute Seite im Menschen von ihm da zum Vorschein gekommen is' und er da den Menschen auch geholfen hat und also er sozusagen der Helfer vom Helfer war, also sein Vater öfters vertreten hat.
- Frau G. Jaaa – auch
- Jonathan [Ich] dachte der, dass ihm von Gott aus göttlichen Beistand hatte?
- Frau G. Genau, Jonathan. "Dem Helfer half der Helfer droben", das bedeutet *wirklich* ah, dass er wahrscheinlich höheren Beistand hatte. [24]

Mit diesem ersten Zug löst sich eine Person – die Lehrerin Frau G. – aus der Interpretationsgemeinschaft heraus und fokussiert die gemeinsame Aufmerksamkeit auf einen bestimmten Ausschnitt der materialen Inszenierung des Textes (hier: "dem *Helfer* half der Helfer droben"). Damit wird der bestimmte Textabschnitt als Gegenstand der Interpretation als bereits erreicht (oder gezeigt) vorausgesetzt (vgl. PIEPER 2015). Somit ist der thematische Fokus gelegt, der die potentiellen Spielzüge inhaltlich präfiguriert (vgl. dazu die Dimension "schulische Relevanz"⁵ des Ergebnisraums bei HALLITZKY et al. eingereicht). Ergänzt wird dies um eine Frage nach der Bedeutung des Gezeigten, die die Auseinandersetzung der Gemeinschaft mit dem nun etablierten Gegenstand einfordert. Deren Appellfunktion kann aus der gleichzeitigen Herauslösung und Zuwendung von Frau G. zur Gemeinschaft und vor allem dem unmittelbaren Anschluss von Lisa geschlussfolgert werden. Dieser Spielzug gleicht insgesamt in seiner Gestalt den anderen ersten Spielzügen anderer Spielrunden (vgl. Abschnitte 5.2 und 5.3) und wird deswegen von uns als konstitutive Regel der Spielrundeneröffnung angesehen. [25]

3 Auch die Transkription des Datenmaterials orientierte sich an KRUMMHEUER und NAUJOK (1999), wurde hier aber zugunsten einer besseren Lesbarkeit dem konventionellen Lesefluss angepasst. In den Transkriptionsauszügen haben wir Betonungen kursiv gekennzeichnet ("*Helfer*") und langgezogene Wörter mit vervielfachten Buchstaben ("Jaaa") markiert. Bleibt die Stimme schwebend, so wird dies mit einem Bindestrich zum Ausdruck gebracht ("Jaaa – auch"). Die Pausenlänge geben wir mit der exakten Sekundenzahl in runden Klammern wieder ("(3s)", vgl. Transkriptauszug Abschnitt 5.2).

4 Zur Wahrung des Datenschutzes sind die Namen der Akteur/innen anonymisiert.

5 In unserer Studie zur Fabrikation gültiger Ergebnisse im Sinne von schulischem Wissen konnten wir vier Dimensionen rekonstruieren, die mit der Aufgabenstellung die Ergebniskommunikation initiieren, mit dieser prozessiert werden und letztlich den Raum potenziell gültiger Ergebnisse bilden. Die Dimension "schulische Relevanz" bezieht sich dabei auf den thematischen Fokus, der zusammen mit den anderen Dimensionen "Realisierung", "formale Korrektheit" und "Faktizität" über die intersubjektive Gültigkeit der individuellen Ergebnisse entscheidet (a.a.O.).

Der Aufforderung der Lehrperson folgt der Turn Lisas, der durch das vorangestellte "[Ich] glaube" präfiguriert wird: Zu erwarten ist eine individuelle Deutung, die nicht rational begründet wird oder werden muss. Dies zeigt sich dann auch in der naiven Zuversichtlichkeit ("gute Seite im Menschen"), einer Semantik der Offenbarung ("zum Vorschein gekommen ist") sowie einer fehlenden Argumentationsstruktur. Das "sozusagen" kündigt eine Paraphrase der These an, die abschließend mit einem Auszug der vorgelesenen Textstelle verknüpft wird. Der Turn verbleibt im Modus des Unbestimmten ("viel", "auch", "eigentlich", "gute Seite"), die sich im anschließenden gedehnten "Jaaa" und der darin liegenden zögernden Zustimmung des nächsten Turns widerspiegelt. Dies und das anschließende "auch" markieren die Deutung Lisas als unzureichend. Die oppositionale Deutung der vorgelesenen Textstelle, die Jonathan in das Zögern von Frau G. und ohne Bezug zu Lisas These formuliert, wird – analog zu Lisas Turn – ebenfalls aus der eigenen individuellen Position heraus gesprochen ("[Ich] dachte"). Durch Inversion als Frage – also im Modus des Vorsichtigen – artikuliert, bezieht sich seine Deutung auf den "Helfer droben"; damit wird wie selbstverständlich Bezug auf den okzidentalen Entstehungs- und Rezeptionzusammenhang genommen, in welchem ein einziger Gott vom Himmel aus über die Erde wacht und Beistand leistet. Durch die Bindung an die eigene Sprechposition wird den Deutungen (nur) individuelle Geltung zugesprochen. Eine etwaige Falsifizierung bzw. Zurückweisung ist damit weniger riskant im Hinblick auf den gemeinsamen Kommunikationsverlauf. Begründungen/Erläuterungen sind kein verbindliches regulatives Merkmal der Spielzüge, d.h. der Interpretationsprozess bleibt opak. Entscheidend ist vielmehr der fokussierte, gemeinsame und geteilte Bezug auf die Objektstruktur des Texts als Artefakt. [26]

Das Ende dieser Spielrunde bildet eine Konklusion, d.h. das Gezeigte bzw. die Interpretationsprodukte werden vereindeutigt und in Ergebnisse, d.h. gesichertes, gruppenkonsensuales Wissen überführt (HALLITZKY et al. 2015; KALTHOFF 1995, 2000). Dieses Wissen gilt im Anschluss als Selbstverständlichkeit und muss nicht weiter begründet werden. In diesem Fall validiert Frau G. die Deutung der Textstelle ("genau", "das bedeutet wirklich") und damit das vom Text präsupponierte und nun sichtbar gewordene Wissen. Der "Helfer" wird durch "wirklich" in eine explizite Deutung mit hegemonialem Deutungsanspruch überführt: Es handle sich um Faust als jungen Mann, der göttlichen Beistand hatte. Diese Deutung wird weder begründet noch der Prozess des Interpretierens offengelegt. Dieser Abschluss in Form einer Konklusion der Lehrperson zeigt sich auch in anderen Spielrunden (vgl. z.B. Abschnitt 5.4) und wird ebenfalls den konstitutiven Regeln zugeordnet. [27]

5.2 Die Position einer Textfigur übernehmen

Die Erläuterung eines zweiten rekonstruierten Spielzugs orientiert sich an dem folgenden Beispiel:

- Frau G. So, ihr habt die Leute jetzt sprechen hören oder den den Bauern hauptsächlich. Was hat der denn jetzt über – über den Faust ausgesagt oder was denkt ihr, was der für ne *Meinung* von dem Faust hat. (3s) Nadia
- Nadia Ähnm naja? Er hat gemeint, also zum einen verehrt er den Faust sehr, weil er so ein *weiser* Mann is *und* auch schon in seinen frühen Jahren ähm viel für das Volk eigentlich getan hat.
- Frau G. Mmh was zum Beispiel
- Nadia Man kann aus dem Text wahrscheinlich nich (unv.). Ich entnehme aus dem Text, dass sein Vater ein Arzt war und äähm dass vor paar Jahr, vielleicht vor zehn Jahr oder weniger, äähm ne *Seuche* wahrscheinlich, vielleicht sogar die Pest, ich weiß es nich. [28]

In den wesentlichen Merkmalen entspricht die Einführung hier dem ersten in der letzten Spielrunde erläuterten Spielzug: eine Person – Frau G. – löst sich aus der Gemeinschaft heraus, verweist auf eine (neue) konkrete Textstelle und formuliert dazu eine Frage ("Was hat der denn jetzt über – über den Faust ausgesagt", "was denkt ihr, was der für ne *Meinung* von dem Faust hat"). Anders als in dem vorangegangenen Szenenauszug adressiert sie zunächst alle Anwesenden direkt ("ihr" – die Klassengemeinschaft ohne sich selbst), pausiert und richtet die Aufforderung dann an eine bestimmte Person (Nadia), was dem "tag-positioned address term"⁶ entspricht (McHOUL 1978, S.205). Auf diese Weise wird die Aufmerksamkeit der Klassengemeinschaft eingefordert, und überlappende Schüler/innenantworten werden vermieden (KALTHOFF & KELLE 2000, S.698; vgl. auch KALTHOFF 1997, S.91). Gleichzeitig wird hier auch deutlich, dass Unterricht sich immer als Zwiegespräch konstituiert (KALTHOFF 1997, S.91ff). Die potenziellen Anschlüsse werden aber auch erneut thematisch begrenzt; sagbar sind Vermutungen zum Bauern und dessen Aussage bzw. Meinung oder Einstellung zu Faust. Dass sich diese grundsätzlich aus der Textgrundlage rekonstruieren lässt, erscheint dabei als fraglos. Dennoch existieren Alternativen, worauf durch die Konjunktion "oder" verwiesen wird. Zum einen ist die unmittelbar zugängliche Aussage des Bauern zum Faust benennbar ("Was hat der denn jetzt über – über den Faust ausgesagt"). Zum anderen kann die Position des Bauern auch durch die Vermittlung der eigenen Wahrnehmung verbalisiert werden, da die antizipierte (Meinungs-) Äußerung an die angesprochenen Personen gebunden wird ("was denkt ihr", "Nadia"). Sie ist als individuelle Angelegenheit einzelner Gruppen oder Akteur/innen markiert und relativiert somit die Eindeutigkeit der bloßen Bauernäußerung. Für die Interaktion zwischen Lehrerin und Lernenden eröffnet sich auf diese Weise ein Spielraum. [29]

6 Alexander McHOUL beschreibt den "tag-positioned address term" als ein Frage-Antwort-Muster, in dem die Lehrperson zunächst eine Frage an die gesamte Klasse richtet, die dann anschließend durch eine spezifische Adressierung wie z.B. die Benennung einer Schülerin an eine Person gerichtet wird (1978, S.205f.).

Nadia nimmt die Adressierung als Verantwortliche für eine Antwort auf die gestellte Frage an, gibt die Meinung des Bauern in indirekter Rede ("Er hat gemeint") in Form einer These ("[er] verehrt [...] den Faust") wieder. Damit gleicht ihr Sprechen über die Figur einer auktorialen Erzählsituation⁷ (STANZEL 2001, S.150, 170), da sie sich als jemand zeigt, die aus der Außenperspektive ("er") sowohl die Intention als auch die inneren Motive der Figur benennen kann. Auf diese Weise ist es ihr hier auch möglich, zwei Argumente anzuführen, die die Verehrung Fausts für den Bauern begründen ("*weiser* Mann", "viel für das Volk getan"). Durch ihre demonstrierte Kenntnis der literarischen Figur ist mit ihrer Äußerung ein allgemeiner Geltungsanspruch verbunden: Die Dramenfigur spricht – vermittelt durch die auktoriale Instanz der Erzählerin – selbst. [30]

Bezüglich der Form des Spielzuges ist jedoch eines auffallend: Das zweite Argument wird relativierend ("eigentlich") und unbestimmt ("viel" als unbestimmtes Numeral) eingebracht. Dies macht einen inkludierenden Gesprächsverlauf wahrscheinlicher, und die nachfolgenden Spielzüge der Gruppe können eher als Elaborationen denn als Oppositionen verstanden werden. Die Unbestimmtheit des Arguments wird im nächsten Turn zum Anlass einer fremdinitiierten Selbstkorrektur⁸ (KALTHOFF 1995, S.930), in diesem Fall zur Konkretisierung des "viel [...] getan". In ihrer anschließenden Elaboration verweist Nadia zunächst auf den Text, was der gemeinschaftlichen Praxis entspricht, durch den Bezug auf "eindeutige" Textstellen und deren lautes Vorlesen die intersubjektive Nachvollziehbarkeit herzustellen. Außerdem ist in den sich anschließenden Elaborationen Nadias eine wiederholte Bewegung von *unbestimmt* ("vor paar Jahrn"; "Seuche") über *bestimmt* ("vor zehn Jahrn"; "die Pest") zu erneut *unbestimmt* ("oder weniger"; "ich weiß es nicht") zu beobachten, womit letztendlich drei Bedeutungsangebote einander gegenübergestellt werden. Im Vergleich zur einfachen Unbestimmtheit wird zum einen hier der Spielraum des Verstehens der Interaktionspartnerinnen und -partner stärker begrenzt, zum anderen ist dieser Turn im Vergleich zur einfachen Bestimmtheit offener und damit *weniger riskant* in Bezug auf den Kommunikationsverlauf, da inkludierende Anschlüsse wahrscheinlicher sind. Die Vermeidung des Risikos der Zurückweisung zeigt sich auch in dem nochmaligen Wechsel der Sprechposition: Die Deutung wird nun explizit an die eigene Position gebunden und erhält nur noch einen individuellen Geltungsanspruch (Parallele zu Spielzug 5.1). In den weiteren Anschlägen, zeigt sich dann tatsächlich, dass die These und die Form der Deutung akzeptiert werden. Sie soll nicht weiter präzisiert, sondern nur noch mit einer bestimmten, eindeutigen Textstelle belegt werden. Insgesamt wird hier das Folgende deutlich: Wenn eine (optionale) Begründung einer Deutung gezeigt

7 In der auktorialen Erzählsituation nimmt die Erzählinstanz einen "olympischen Standpunkt" zum Geschehen ein und verfügt so über einen allumfassenden Wissens- und Erfahrungshorizont. Auf diese Weise kann die Erzählinstanz zwischen der Außen- und der Innenperspektive einzelner Figuren wechseln (a.a.O.).

8 Mit "fremdinitiierte Selbstkorrektur" bezeichnet KALTHOFF (a.a.O.) ein Drei-Turn-Korrekturschema im Schulunterricht, das auf SCHEGLOFF, JEFFERSON und SACKS (1977, S.377) zurückgeht: Auf einen ersten fehlerhaften Turn des Schülers/der Schülerin folgt ein zweiter Turn, in dem die Lehrperson z.B. durch einen Hinweis oder eine Rückfrage die Verbesserung initiiert. Die tatsächliche Korrektur wird dann im dritten Turn durch den Schüler/die Schülerin selbst ausgeführt.

wird, muss sie ein gewisses Maß an Bestimmtheit und damit Falsifizierbarkeit aufweisen. [31]

Im Spielzug 5.2 wird somit erkennbar, dass eine Textdeutung nicht nur aus der eigenen Sprechposition erfolgen kann, sondern auch eine Entnahme des Sinns und ein erneutes Hineinlesen in den Text bzw. in die Dramenfigur möglich sind. [32]

5.3 Die Positionen der Textfiguren rekonstruieren

Vor dem folgenden Interaktionsauszug hört die Interpretationsgemeinschaft eine sechs Minuten lange Hörspielinszenierung der Dramenszene "Vor dem Tor", in dem sich die literarischen Figuren Wagner und Faust zu ihren körperlichen und geistigen Bedürfnissen äußern. Mit den Fragen "Welche Gedanken tauschen die Beiden miteinander aus? Worum geht's dem Faust und was erwidert daraufhin der Wagner?" und dem darin enthaltenen Verweis auf den nun akustisch inszenierten Dramentext erfolgt der erste Spielzug durch Frau G. In der Reaktion Jonathans zeigt sich ein weiterer gültiger Spielzug der Interpretationsgruppe.

- Jonathan Da sieht man auch den Unterschied doch zwischen den beiden Wissenschaftlern.
- Frau G. Jaa?
- Jonathan Weil der Wagner halt, ähm der Faust träumt ja halt, wie gesagt, davon mal fliegen zu können, halt irgendwo vom übernatürlichen Wissen und der Wagner ist halt froh wenn er in Büchern lesen kann und ähm.
- Frau G. Mhh
- Jonathan Er freut sich ja immer darauf ein neues Buch (unv.). Keine Ahnung wie er das (blickt ins Leseheft⁹) "von Buch zu Buch von Blatt zu Blatt, da werden Winternächte hold und schön". Genau da (unv.) fand der den Winter sozusagen schön, weil er immer zu Hause saß und ein Buch nacheinander
- Frau G. Genau.
- Jonathan Und er sich sozusagen freut, wenn er ein Pergament aufrollt. Aber der Faust ist halt eher ist ein bisschen lebhafter.
- Frau G. Sucht mal, sucht mal die Stelle, wo das ganz deutlich wird, dass Wagner son Bücherwurm ist. [33]

Ohne auf die vorgängige eigentliche Fragestellung zu antworten ("Was wird ausgetauscht?"), greift Jonathan die spezifische personelle Differenzierung der zweiten Frage auf, formuliert eine These zur Struktur des Gesprächs zwischen Wagner und Faust ("Wie wird ausgetauscht?") und betont dessen oppositionalen Verlauf. Diese These wird durch eine Deixis ("da") und eine Semantik der Sichtbarkeit als selbstverständlich oder offensichtlich inszeniert. Mit dieser Verschiebung der Fragestellung von "Was" zu "Wie", die neben die ursprüngliche gestellt wird ("auch", "doch"), geht eine weitere Verschiebung einher: Die

9 Den Schüler/innen liegt der Dramentext in einer Ausgabe des Hamburger Lesehefte Verlags vor (GOETHE (2009 [1808])).

Individuen Faust und Wagner werden nun beide als Exemplare von "Wissenschaftlern" hervorgebracht, die aber jeweils einen spezifischen Typus repräsentieren. Damit lässt sich in dieser These eine behauptete epistemische Differenz vermuten. Nahezu überlappend mit der zögernden (Dehnung) und fragenden Zustimmung von Frau G. begründet Jonathan diese These ("weil"): Faust zeichne sich "halt ... wie gesagt" – also unter Verweis auf einen unausgesprochenen erwarteten Konsens – durch die (begehrte) Tätigkeit des Fliegens aus, die unter "übernatürliche[m] Wissen" subsumiert wird. Diese Subsumption wird durch das Unsicherheitspartikel "halt irgendwo" als gewagt markiert, aber dennoch im Fortgang als zentrale Gegenfigur zu den "Büchern" verwendet, die mit dem durch Wagner vertretenen Typus von Wissenschaftler verknüpft werden. Die abstrakte These der epistemischen Differenz der beiden Wissenschaftler wird weiter am Beispiel des Blätterns als gleichförmige Bewegung in Büchern anhand einer spezifischen Textstelle, die vorgelesen und bestätigt ("genau da") wird, belegt. Wagner erkundet demnach bestehende (Wissens-) Horizonte, während Faust eher an deren Verschiebung interessiert ist. Beide eint jedoch die große Freude, die mit der jeweiligen Auseinandersetzung verbunden scheint. Durch die prompte Validierung ("genau") und den erneuten Bezug auf eine spezifische Textstelle, in der die Deutung "ganz deutlich wird", werden die Einsätze von Jonathan als in Form und Inhalt adäquat ausgewiesen. Im letzten Turn von Frau G. wird deutlich, dass es noch eine – von der benannten verschiedene – *eindeutige* (d.h. mit erhöhter Geltungskraft und intersubjektiver Nachvollziehbarkeit ausgestattete) Textstelle gibt, die nun von der Gruppe gesucht (und gefunden) werden soll. [34]

Die thesenförmige Ausdeutung Jonathans umfasst zwar einerseits die empathische Perspektivübernahme der Dramenfiguren Faust und Wagner hinsichtlich des emotionalen Erlebens ihrer akademischen Bemühungen. Andererseits beschreibt sie jedoch auf analytischer Ebene das widerstreitende Aufeinandertreffen unterschiedlicher Wissenschaftstypen, das entlang beispielhafter Momente der Figurenrede an den geteilten materialen Bezugspunkt rückgebunden wird. Die Rekonstruktion der Sprechpositionen der Figuren anhand ihrer Einsätze wird als allgemeingültig und evident inszeniert, im Anschluss zwar noch begründet, aber nicht an die eigene Sprechposition gebunden. So zeigt sich Jonathan im Zeigen als Beobachter, dem es gelingt, Figurenkonstellationen aus deren Gespräch zu rekonstruieren. Dies nimmt auf einen deutlich eingeschränkteren Erfahrungshintergrund Bezug, nämlich jenen der gemeinsamen Interpretationspraxis. Daher müssen jene Deutungen einerseits ein höheres Maß an intersubjektiver Nachvollziehbarkeit aufweisen, können andererseits aber auch allgemeinen Geltungsanspruch erheben. In der Begründung der postulierten epistemischen Differenz spielen sowohl der gemeinsame Bezug auf spezifische Textpassagen als auch das Moment der (Un-)Bestimmtheit in den Begründungen eine ganz ähnliche Funktion wie in der ersten hier erläuterten Spielrunde (vgl. Abschnitt 5.1). Mithilfe von Relativierungen werden riskante Verknüpfungen (Fliegen – übernatürliches Wissen, Faust – lebhaft) abgeschwächt, um inkludierende Anschlüsse wahrscheinlicher zu machen; die gleiche Rolle spielen die hier erstmals

dokumentierten Verweise auf Sichtbares und bereits Gesagtes, also der Rekurs auf gruppenkonsensuales oder allgemein evidentes Wissen zum Text. [35]

5.4 Die Position eines Spielzugs verändern

Auch am Beginn der folgenden Szene steht eine Frage, die durch Frau G. eingeführt wird: Ist die Wette zu Beginn des Faustdramas zwischen dem Herrn und Mephisto fair? Nach einigen Turns kommt es zu folgenden Spielzügen:

Frau G. Na du denk- du gehst jetzt einfach davon aus, dass die ja beide gleichberechtigt sind. So hab ich dich verstanden. Die haben beide gleiche Chancen, sagst du jetzt, und Berit sagt aber: "Nö, der Herr hat schon bessere Chancen". Aber warum hatn der bessere Chancen, darauf müssn wir jetzt noch mal gucken.

Lisa Genau ich weiß nicht, wo der die besseren Chancen hat.

Frau G. Das wird aber hier im Text genannt. Was is denn Mephisto für den Herrn.

Lisa Ein Knecht.

Frau G. Ein Knecht, genau. Die ham n Knecht-Herrn-Verhältnis. [36]

Frau G. erscheint hier als Moderatorin, die verschiedene Positionierungen wiederholt. Die erste Antwort wird explizit an die Position von Lisa ("du", "so hab ich dich verstanden", "sagst du") gebunden und so deren Geltungsanspruch eingeschränkt, was implizit auf die Existenz weiterer Deutungen verweist. Außerdem schafft diese Rückbindung an die Position der Schülerin Platz für weitere gültige Urteile. Eines wird im Folgenden durch Frau G. eingeführt und der Bewertung Lisas antithetisch gegenübergestellt. Zwar ist auch diese Bewertung in ihrem Geltungsanspruch an ein Individuum (Berit) gebunden, erhält durch den indirekt bestätigenden Umgang der Lehrerin – es werden keine weiteren Urteile genannt oder eingefordert – aber einen allgemeinen Geltungsanspruch. Zusätzlich wird die Konklusion vorweggenommen ("der Herr hat schon bessere Chancen") und die Wette als unfair markiert. Dennoch ist eine Ergänzung der Bewertung notwendig, da sie in der Form durch den fehlenden Textbezug nicht den Anforderungen entspricht. Wieder wird die Objektstruktur des Textes als eindeutige Autorität eingeführt, dem ein bestimmter Sinn "entnommen" werden kann ("das wird aber hier im Text genannt"). Der gesuchte Beleg ist ein einziges Wort: "Knecht". [37]

Wie auch in der ersten untersuchten Spielrunde kann der Geltungsanspruch explizit an die individuelle Person gebunden werden, durch das Individuum selbst oder – wie hier – durch andere. Dadurch wird ein Raum für weitere Deutungen eröffnet, der in dieser Szene von der Lehrerin genutzt wird, um die Konklusion vorwegzunehmen, da eine Synthese der oppositionalen Deutungsangebote nicht möglich ist. Auch hier wird ein gemeinschaftlicher Bezug auf die literarische Textgrundlage hergestellt: Dieser Bezug dient der Fokussierung "eindeutiger"

Textbezüge zur Delegitimierung Lisas Auffassung, dass Mephisto dem Herrn einen höheren Rang zuspricht, ihm dennoch nicht untergeben ist. [38]

6. Fazit

Wir unternehmen im folgenden Abschnitt nun den Versuch unsere zentralen Befunde 1. zusammenzufassen und 2. – darüber hinaus gehend – die Viabilität der eingesetzten Analyseheuristik auch im Hinblick auf das hier dokumentierte Interpretieren des Interpretierens zu prüfen. [39]

Ad 1: Bezüglich der *regulativen* Regeln der untersuchten Interpretationsgemeinschaft lässt sich festhalten, dass sich die Spielzüge in zwei Merkmalen deutlich voneinander unterscheiden. Zum einen weichen sie hinsichtlich der eingenommenen Sprechposition und dem jeweils damit verbundenen verschiedenen Geltungsanspruch (Abschnitt 5.1 eigene Position, Abschnitt 5.2 Position einer Dramenfigur, Abschnitt 5.3 Rekonstruktion der Dramenfiguren) voneinander ab. Zum anderen zeigt sich die Differenz in der sprachlichen Form der hervorgebrachten Deutungen, in denen sich Texterschließung und Deutung als "bereits erreichte Möglichkeit" (PIEPER 2015, S.193) verknüpfen. Als eine wiederkehrende, regelgeleitete Ausgestaltung der Deutung erweist sich die verbindende Bewegung zwischen Bestimmtheit (bereits erreicht) und Unbestimmtheit bzw. Relativierung (Möglichkeit) (vgl. Abschnitt 5.2). Genau dieses Verhältnis scheint auch konstitutiv für die Viabilität der Analyseheuristik zu sein, die unser Interpretieren des Interpretierens anleitet. Gegenstandsspezifisch – wenn auch in mehreren Spielzügen zu beobachten – scheint hingegen die besondere Betonung von Sprechrollen und die Relationierung des eigenen Sprechens zum Sprechen der literarischen Figuren zu sein; im Drama wird die Handlung in Dialogen und verteilten Rollen entfaltet und präsupponiert immer auch Momente der Inszenierung (vgl. weiterführend HÖFELE 1991). Da unser gesamter Korpus jedoch nur Interpretationen des (gleichen) Dramas umfasst, können wir dies derzeit nicht komparativ validieren. Dies gibt Anlass zu weiterführenden Studien mit Interpretationsgemeinschaften, die auf verschiedene Textgrundlagen Bezug nehmen. [40]

Außerdem zeigt sich die Rückbindung geäußerter Deutungen mit anderen, "besser geeigneten" Textstellen als routinisierte Praxis, um deren Geltungskraft und intersubjektive Nachvollziehbarkeit zu erhöhen (vgl. Abschnitt 5.3). Auch das Gegenteil wird realisiert: So kommt es zur Einschränkung des Geltungsanspruchs von Deutungen, wenn Textstellen mit der oppositionalen Auslegung verknüpft und dahingehend vereindeutigt werden (vgl. Abschnitt 5.4). [41]

Konstitutiv für das hier analysierte Sprachspiel "Interpretieren" ist ein Zwiegespräch zwischen einer Schülerin/einem Schüler und einer Lehrperson mit dem Rest der Gemeinschaft als Publikum, in welchem sich die Erstgenannten stets – vor allem im zweiten Spielzug – als "individuelle Erfahrungssubjekte" (PIEPER 2015, S.193) hervorbringen, weshalb Deutungen zunächst auch stets den eigenen Erfahrungshintergrund als Ausgangspunkt nehmen. Dies zeigt sich daran, dass zunächst die gemeinsame Aufmerksamkeit auf einen bestimmten

Textausschnitt gelenkt wird (erster Spielzug), zu dem als so etabliertem Gegenstand des Interpretierens im weiteren Verlauf Deutungen gezeigt werden (zweiter Spielzug; vgl. insbesondere Abschnitt 5.1). Damit gehört zu jedem Spielzug die Objektstruktur des Textes, die als Faktum und Neutrum gilt. Neben der materiellen Begrenzung erfolgt im ersten Zug zusätzlich eine thematische Fokussierung in Form z.B. einer Frage oder Aufforderung, die die potenziellen Spielzüge inhaltlich präfiguriert (vgl. dazu die Dimension "schulische Relevanz" des Ergebnisraums in HALLITZKY et al., eingereicht). Das Ende einer jeden Spielrunde (dritter Spielzug) bildet eine Form der (rituellen) Konklusion – durch die Lehrkraft –, mit der ggf. oppositionale und antithetische Deutungen ausgeschlossen werden, ohne deren Inkongruenzen zu berücksichtigen. Dies führt zu einer Vereindeutigung und einer Überführung in Ergebnisse in gesichertes Wissen, das den Gruppenkonsens bildet und nicht weiter begründet werden muss. Die Lehrerin entscheidet so letztlich darüber, welche *Deutungsangebote* als Ergebnisse gelten dürfen. Zwar sind die Schülerinnen und Schüler Ko-Produzent/innen von Interpretationen, aber nur innerhalb des von der Lehrerin etablierten und begrenzten Möglichkeitsraums. [42]

Für diese Interpretationsgemeinschaft lässt sich zusammenfassend eine Spielart des Form-Inhalt-Dualismus beobachten (vgl. LÖSENER 2006, S.47): Sinn gilt hier als "Substanz", die aus dem Text "entnommen", mit Weltwissen verknüpft und dem Text anschließend wieder "zugewiesen" werden kann. Dies zeigt sich besonders gut darin, dass die eigene Perspektive verlassen und jene einer Dramenfigur, unter Beibehaltung des eigenen Weltwissens, eingenommen werden kann (vgl. insbesondere Abschnitt 5.2). Der Rückbezug auf die gezeigte, d.h. gemeinsam identifizierte Textstruktur dient in diesem Zusammenhang dazu, die Deutungen am Text intersubjektiv zu verifizieren. Dies lässt sich auch als Strategie literaturwissenschaftlicher Theoriebildung beobachten (RECKWITZ 2012, S.91). Insofern lässt sich hierfür eine Übertragbarkeit auf andere, außerschulische und/oder wissenschaftliche Interpretationsgemeinschaften begründbar vermuten, obgleich diese aufgrund der (noch) spärlichen Forschungslage mit einem gewissen Risiko behaftet bleibt. Das Besondere der hier betrachteten (schulischen) Interpretationsgemeinschaft ist eine Konfundierung dieser Praktiken mit einer spezifischen, sich aktualisierenden Sozialstruktur: Das Zeigen der Schülerinnen und Schüler sucht in erster Linie das Verstehen der Lehrerin (und nicht unmittelbar der gesamten Gemeinschaft), welches – kommuniziert – seinerseits das nachfolgende Zeigen zu lenken sucht. [43]

Ad 2: In der (zusammenfassenden) Darstellung der verschiedenen Spielrunden konnten wir aufzeigen, dass die entworfene Heuristik als gut geeignet erscheint, das von WIESER (2015, S.48) benannte Forschungsdesiderat der Rekonstruktion und Beschreibung von Interpretationspraktiken in Literaturwissenschaft und -unterricht empirisch zu bearbeiten. So zeigten sich u.a. sowohl wiederkehrende Muster als auch situationsspezifische Eigenheiten in den Spielzügen, die die eingangs aufgeworfene Frage nach der Verortung zwischen "Individualität" und "Exemplarität" im Zusammenhang mit den konstitutiven und regulativen Regeln in ihrer hohen analytischen Bedeutsamkeit bestätigt. An dieser Stelle wollen wir die Verwobenheit des

Untersuchungsgegenstands und der eigenen Erkenntnispolitik reflektieren: Interpretieren als soziale Praxis ist hier sowohl Gegenstand als auch wissenschaftliche Methode seiner Re-Konstruktion und Beschreibung. Auch wenn wir unsere eigene Interpretationspraxis hier nicht explizit zum Gegenstand gemacht haben (z.B. in Form von Protokollen gemeinsamer Interpretationssitzungen), so erweisen sich der entfaltete theoretische Rahmen sowie die im Abschnitt 3 aufgeworfenen Fragen doch als viable Strategie wissenschaftlicher Beobachtung (zweiter Ordnung). Es gelingt, bedingt durch die Offenheit der heuristischen Fragestellungen, unseres Erachtens gut, das Verhältnis von Individualität und Exemplarität im Interpretieren (erster Ordnung) aufzufangen und den *Modus Operandi* seiner Bearbeitung zu rekonstruieren. Inwieweit die hier entfaltete wissenschaftliche Erkenntnisstrategie "Interpretieren von Interpretationsgemeinschaften" als gegenstandsspezifisch oder generalisierbar aufgefasst werden kann, müssen weiterführende, komparativ angelegte Studien zeigen, die Interpretationsgemeinschaften in unterschiedlichen sozialen und thematischen Feldern zum Gegenstand haben. Erst vor dieser Vergleichsfolie lässt sich eine Beobachtung des eigenen Beobachtens durch Differenzbildung realisieren. In dieser Darstellung – so kann man spitzfindig anmerken – wird die intersubjektive Nachvollziehbarkeit im Feld der qualitativen Sozialforschung, die sich in der Annahme und Veröffentlichung des Artikels sowie der weiterführenden Bezugnahme bzw. Zitation als soziale Praktiken (eigentlich) erst zeigen muss, bereits stillschweigend vorausgesetzt. [44]

Danksagung

Wir danken Dirk SCHNEIDER für die freundliche Bereitstellung der von ihm erhobenen Daten für die hier vorgenommene Sekundäranalyse. Eine umfassende Beschreibung und Diskussion des gesamten Datenkorpus findet sich bei SCHNEIDER (in Vorbereitung). Außerdem bedanken wir uns bei Prof. Dr. Maria HALLITZKY, unseren Kolleginnen Dr. Beate BEYER und Ellen SCHROETER sowie unserem Kollegen Christopher HEMPEL, da die gemeinschaftliche Interpretationspraxis die Grundlage für diesen Artikel legte.

Auch danken wir den anonymen Gutachter/innen, die wichtige Leerstellen in der Argumentation aufzeigten und uns insbesondere auf die Verwobenheit des eigenen Tuns und des Untersuchungsgegenstandes hingewiesen haben.

Literatur

Bellack, Arno A.; Kliebard, Herbert M.; Hyman, Ronald T. & Smith, Frank L. (1974). *Die Sprache im Klassenzimmer*. Düsseldorf: Schwann.

Butler, Judith (2003). Noch einmal: Körper und Macht. In Axel Honneth & Martin Saar (Hrsg.), *Michel Foucault. Zwischenbilanz einer Rezeption* (S.52-67). Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Enzensberger, Hans M. (1976). Bescheidener Vorschlag zum Schutze der Jugend vor den Erzeugnissen der Poesie. *The German Quarterly*, 49(4), 425-437, <https://www.jstor.org/stable/404263> [Zugriff: 6. Juni 2016].

Fleck, Ludwik (1980 [1935]). *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und vom Denkkollektiv* (hrsg. v. L. Schäfer & T. Schnelle). Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Goethe, Johann Wolfgang von (2009 [1808]). *Faust. Der Tragödie erster Teil*. 29. Hamburger Leseheft. Husum: Hamburger Lesehefte.

Graumann, Carl F. (1960). *Grundlagen einer Phänomenologie und Psychologie der Perspektivität*. Berlin: de Gruyter.

Hallitzky, Maria; Beyer, Beate; Hempel, Christopher; Herfter, Christian; Leicht, Johanna & Schroeter, Ellen (eingereicht). "Was muss'n jetzt nochmal auf den Strich?" Zur Konstitution von Ergebnisräumen im Literaturunterricht der Sekundarstufe. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 6.

Hallitzky, Maria; Beyer, Beate; Hempel, Christopher; Herfter, Christian; Leicht, Johanna; Saupe, Anja & Schroeter, Ellen (2015). "... ich weiß nicht was er uns sagen will damit." (In-) Transparenz in der Begegnung mit dem Gegenstand am Beispiel des Literaturunterrichts. *Schulpädagogik heute*, 6(12), 121-145.

Hitzler, Ronald & Honer, Anne (1989). Vom Alltag der Forschung: Bemerkungen zu Knorr Cetinas wissenschaftssoziologischen Ansatz. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 14(4), 26-33, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-54585> [Zugriff: 6. Juni 2016].

Höfele, Andreas (1991). Drama und Theater: Einige Anmerkungen zur Geschichte und gegenwärtigen Diskussion eines umstrittenen Verhältnisses. *Forum Modernes Theater*, 6(1), 3-24.

Kalthoff, Herbert (1995). Die Erzeugung von Wissen. Zur Fabrikation von Antworten im Schulunterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 6, 925-939, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-105377> [Zugriff: 6. Juni 2016].

Kalthoff, Herbert (1997). *Wohlerzogenheit. Eine Ethnographie deutscher Internatsschulen*. Frankfurt/M.: Campus.

Kalthoff, Herbert (2000). "Wunderbar, richtig". Zur Praxis des mündlichen Bewertens im Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3, 429-446.

Kalthoff, Herbert & Kelle, Helga (2000). Pragmatik schulischer Ordnung. Zur Bedeutung von "Regeln" im Schulalltag. *Zeitschrift für Pädagogik*, 5, 691-710, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-opus-69196> [Zugriff: 6. Juni 2016].

Kammler, Clemens (2012). Interpretationskompetenz und ihre Überprüfung. Anmerkungen zu einem Grundproblem der Literaturdidaktik. In Daniela A. Frickel, Clemens Kammler & Gerhard Rupp (Hrsg.), *Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Perspektiven und Probleme* (S.235-251). Freiburg: Fillibach.

Kindt, Tom (2015). Deskription und Interpretation. Handlungstheoretische und praxeologische Reflexionen zu einer grundlegenden Unterscheidung. In Marie Lessing-Sattari, Maïke Löhden, Almuth Meissner & Dorothee Wieser (Hrsg.), *Interpretationskulturen. Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft im Dialog über Theorie und Praxis des Interpretierens* (Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik, Bd. 27, S.93-112). Frankfurt/M.: Peter Lang.

Klausnitzer, Ralf (2015). Wie lernt man, was geht? Konstitutive und regulative Regeln in Interpretationsgemeinschaften. In Marie Lessing-Sattari, Maïke Löhden, Almuth Meissner & Dorothee Wieser (Hrsg.), *Interpretationskulturen. Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft im Dialog über Theorie und Praxis des Interpretierens* (Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik, Bd. 27, S.151-181). Frankfurt/M.: Peter Lang.

Knorr-Cetina, Karin (1984). *Die Fabrikation von Erkenntnis. Zur Anthropologie der Wissenschaft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Kolbe, Fritz-Ulrich; Reh, Sabine; Fritzsche, Bettina; Idel, Till-Sebastian & Rabenstein, Kerstin (2008). Lernkultur: Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11(1), 125-143.

Krummheuer, Götz (2007). Interaktionsanalyse. *Online Fallarchiv Uni Kassel Schulpädagogik*, http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wp-content/uploads/2010/07/krummheuer_inhaltsanalyse.pdf [Zugriff: 9. Juni 2016]

Krummheuer, Götz & Naujok, Natalie (1999). *Grundlagen und Beispiele Interpretativer Unterrichtsforschung* (Qualitative Sozialforschung, Bd. 7). Leverkusen: Leske + Budrich.

Kuhn, Thomas (1967). *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Lösener, Hans (2006). *Zwischen Wort und Wort. Interpretation und Textanalyse*. München: Wilhelm Fink.

Lüders, Manfred (2003). *Unterricht als Sprachspiel. Eine systematische und empirische Studie zum Unterrichtsbegriff und zur Unterrichtssprache*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Martus, Steffen & Spoerhase, Carlos (2009). Praxeologie der Literaturwissenschaft. *Geschichte der Germanistik*, 35/36, 89-96.
- McHoul, Alexander (1978). The organization of turns at formal talk in the classroom. *Language in Society*, 7(2), 183-213.
- Nietzsche, Friedrich W. (1873). *Über Wahrheit und Lüge im außermoralischen Sinne* (aus dem Nachlass), <http://gutenberg.spiegel.de/buch/-3243/1> [Zugriff: 6. Juni 2016].
- Ossner, Jakob (2013). Erklären und Zeigen. *Didaktik Deutsch*, 19(34), 37-51.
- Pieper, Irene (2015). Zur spezifischen Rahmung des Interpretierens in der Schule: Willkommen und Abschied als Unterrichtsgegenstand in der Mittelstufe. In Marie Lessing-Sattari, Maïke Löhden, Almuth Meissner & Dorothee Wieser (Hrsg.), *Interpretationskulturen. Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft im Dialog über Theorie und Praxis des Interpretierens* (Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik, Bd. 27, S.185-217). Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Prange, Klaus (2012). *Die Zeigestructur der Erziehung. Grundriss der operativen Pädagogik* (2. Aufl.). Paderborn: Schöningh.
- Rabenstein, Kerstin; Reh, Sabine; Ricken, Norbert & Idel, Till-Sebastian (2013). Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 5, 668-690.
- Reckwitz, Erhard (2012). Erklären und Verstehen in der Literaturwissenschaft. In Dirk Hartmann, Amir Mohseni, Erhard Reckwitz, Tim Rojek, & Ulrich Steckmann (Hrsg.), *Methoden der Geisteswissenschaften: eine Selbstverständigung* (S.76-93). Weilerswist: Velbrück.
- Reh, Sabine & Rabenstein, Kerstin (2013). Die soziale Konstitution des Unterrichts in pädagogischen Praktiken und die Potentiale qualitativer Sozialforschung. Rekonstruktionen des Zeigens und Adressierens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59 (3), 291-307.
- Reh, Sabine; Rabenstein, Kerstin & Idel, Till-Sebastian (2011). Unterricht als pädagogische Ordnung. Eine praxistheoretische Perspektive. In Wolfgang Meseth, Matthias Prose & Frank-Olaf Radtke (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S.209-222). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Ricken, Norbert (2009). Zeigen und Anerkennen. Anmerkungen zur Form pädagogischen Handelns. In Kathrin Berdelmann & Thomas Fuhr (Hrsg.), *Operative Pädagogik. Grundlegung, Anschlüsse, Diskussion* (S.111-134). Paderborn: Schöningh.
- Schäfer, Alfred & Thompson, Christiane (2010). Anerkennung – eine Einleitung. In Alfred Schäfer & Christiane Thompson (Hrsg.), *Anerkennung* (S.7-33). Paderborn: Schöningh.
- Schegloff, Emmanuel Abraham; Jefferson, Gail; Sacks, Harvey (1997). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53(2), 361-382.
- Schneider, Dirk (in Vorbereitung). Umgang mit Zielvorstellungen in einem offenen Unterricht. Zur Anpassung der Zielvorstellungen an individuelle Lernausgangslagen in einem offen angelegten Deutschunterricht an Sekundarschulen. *Dissertationsschrift, Bildungswissenschaften, Universität Leipzig*.
- SMK – Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hrsg.) (2013). *Lehrplan Gymnasium. Deutsch*, http://www.schule.sachsen.de/lpdb/web/downloads/1529_lp_gy_deutsch_2013.pdf [Zugriff: 6. Juni 2016].
- Sontag, Susan (1980). Gegen Interpretation. In Susan Sontag (Hrsg.), *Kunst und Antikunst. 24 literarische Analysen* (S.9-18). München: Hanser.
- Stanzel, Franz K. (2001). *Theorie des Erzählens* (7. Aufl.). Göttingen: Vandhoeck und Ruprecht.
- Szondi, Peter (1984). *Hölderlin-Studien. Mit einem Traktat über philologische Erkenntnis* (4. Aufl.). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Vogt, Jochen (1999). *Einladung zur Literaturwissenschaft*. München: Fink.
- Wieser, Dorothee (2015). Interpretationskulturen: Überlegungen zum Verhältnis von theoretischen und praktischen Problemen in Literaturwissenschaft und Literaturunterricht. In Marie Lessing-Sattari, Maïke Löhden, Almuth Meissner & Dorothee Wieser (Hrsg.), *Interpretationskulturen. Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft im Dialog über Theorie und Praxis des Interpretierens* (Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik, Bd. 27, S.39-60). Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Wittgenstein, Ludwig (2008 [1953]). *Philosophische Untersuchungen* (kritisch-genetische Edition, hrsg. v. J. Schulte) (4. Aufl.). Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Zabka, Thomas (2015). Über einen Versuch, das Interpretieren zu lehren. Untersuchung eines Lehrgangs für die gymnasiale Oberstufe. In Marie Lessing-Sattari, Maike Löhden, Almuth Meissner & Dorothee Wieser (Hrsg.), *Interpretationskulturen. Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft im Dialog über Theorie und Praxis des Interpretierens* (Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik, Bd. 27, S.311-334). Frankfurt/M.: Peter Lang.

Zum Autor und zur Autorin

Dr. *Christian HERFTER* ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik des Sekundarbereichs an der Universität Leipzig. Seine Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich interpretativer Unterrichtsforschung mit Methoden der Interaktionsanalyse.

Kontakt:

Christian Herfter

Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik des Sekundarbereichs
Erziehungswissenschaftliche Fakultät der Universität Leipzig
Dittrichring 5-7, 04109 Leipzig

Tel.: +49 (0)341/97-31424

Fax: +49 (0)341/97-31429

E-Mail: herfter@uni-leipzig.de

URL: <http://allgemeinedidaktik.de/>

Johanna LEICHT ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik des Sekundarbereichs an der Universität Leipzig. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der multimodalen Interaktionsanalyse im Literaturunterricht.

Kontakt:

Johanna Leicht

Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik des Sekundarbereichs
Erziehungswissenschaftliche Fakultät der Universität Leipzig
Dittrichring 5-7, 04109 Leipzig

Tel.: + 49 (0)341/97-31427

Fax: +49 (0)341/97-31429

E-Mail: johanna.leicht@uni-leipzig.de

URL: <http://allgemeinedidaktik.de/>

Zitation

Herfter, Christian & Leicht, Johanna (2016). Interpretieren als Sprachspiel zwischen Individualität und Exemplarität [44 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 17(3), Art. 8, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs160381>.