

# Mezi rozmanitostí a závazností. Jak zacházet s relativností interpretace na příkladu zadání úlohy „Interpretujte literární text“

Juliane Köster\*

## 1. RELATIVNOST INTERPRETACÍ

Hned na začátku je třeba jasně říci: literatura tady není proto, aby byla analyzována a interpretována ve školních úlohách. Živoucí součást naší kultury tvoří z toho důvodu, že nám nabízí jazykově zprostředkované poznatky a zážitky (srov. Köster — Matuschek 2019, s. 24). Teprve s tímto vědomím má smysl popisovat textové fenomény a vynášet interpretační soudy. Je přitom nutné jasně oddělit metatextový popis či klasifikaci od statusu interpretačních výpovědí, které „jsou výsledkem kreativního a subjektivního procesu porozumění“ (Jahraus 2000, kap. 4, odst. 5). Mluvíme-li o subjektivitě, napadne nás okamžitě variabilita interpretací, a tudíž i jejich relativnost. Tato rozmanitost a relativita vyplývá ze skutečnosti, že interpretující osoba vždy vychází ze svých dosavadních vědomostí — viz rozličné způsoby interpretace (Zabka 2015, s. 314) a schémata výkladu, které jsou interpretům k dispozici a které čerpají ze zkušeností reálného života (srov. tamtéž) nebo také z různých diskurzů. Interpretační pestrosti nahrává rovněž faktor adresáta, jakož i účelu a média interpretace. Thomas Zabka, který vychází z úvah Görana Hermeréna, definuje „konvence interpretovaného textu“ pomocí následujícího komplexního vzorce, který sám ještě navíc rozšiřuje o proměnné interpretačního modu (T) a formy vyjádření (W):

---

\* Juliane Köster (\* 1947) je emeritní profesorka Univerzity Friedricha Schillera v Jeně. Vystudovala germanistiku a katolickou teologii na univerzitách v Tübingenu a Regensburgu, v roce 2000 se habilitovala pro obor didaktika literatury. Odborně a publikačně se věnuje zejména tématům didaktiky literatury, jako je problematika interpretace, zadávání úkolů ve výuce literatury, vedení diskusí a způsoby řešení problémů ve vyučovací hodině nebo uplatnění současné literatury ve výuce. Je autorkou řady odborných článků, z nejnovějších např. *Ästhetische Erfahrung (ist mehr) als Aufruf zum Denken*. In: Ricarda Freudenberg — Marie Lessing-Sattari (eds.): *Zur Rolle von Irritation und Staunen im Rahmen literärästhetischer Erfahrung* (Peter Lang, Berlin 2020), monografií *Konstruktion und Hellsicht. Die produktive Leistung von Vergleichsaufgaben im Literaturunterricht der Sekundarstufe II* (Königshausen & Neumann, Würzburg 1995) a *Archive der Zukunft. Der Beitrag des Literaturunterrichts zur Auseinandersetzung mit Auschwitz* (Wißner, Augsburg 2001) a editorkou kolektivních děl.



„X interpretuje Y v modu T jakožto Z pro U za účelem V formou vyjádření W“ (tamtéž, zvýraznil autor). Co to konkrétně znamená vzhledem k rozmanitosti a relativnosti interpretace, si nyní názorně předvedeme na Goethově básni *Růžička* (*Heidenröslein*).<sup>1</sup>

Max Kommerell (1956, s. 329) svou interpretaci zakládá na tom, že Goethovu báseň *Růžička* je třeba chápat doslovně. Každý „erotický“ výklad by podle něj „báseň zabil“, proto text interpretuje jako projev „vztahu mezi člověkem a rostlinou“ (Z) (tamtéž). Peter von Matt (1986) naopak předpokládá, že je *růžička* *symbolem* pro mladou dívku a že se tedy logicky jedná o „dvě mladé osoby“. Neinterpretuje ovšem text jako milostnou báseň, nýbrž jako „děsivě barbarský zpěv“ (Z). Podle von Matta zde „o lásce nepadne ani slovo“ (na rozdíl od originálního textu ze 16. století), spíš zde „přirozené“ dochází k „propojení“ představ „krásy a zneuctění“. Když třetí sloka přejímá rýmuující se slova sloky druhé (v orig. „leiden“ [trpět], „brechen“ [ulomit], „stechen“ [píchnout]) a vše je navíc ještě doplněno slovy „Weh und Ach“ [s povzdechem a nářkem] (Y), jde podle von Matta — v jasné souvislosti s hrubostí poslední věty — o odkaz (T) na skutečnost, že to, co se děje, „se odehrává za hranicí humanity, i když se vše tváří jako součást přírody“ (Z) (von Matt 1986, s. 105). Adresáty této interpretace byli čtenáři německých novin *Frankfurter Allegemeine Zeitung* (U), účelem byla obecná literární osvěta čtenářstva (V), formou vyjádření rubrika „Malé interpretace“ v řadě „Frankfurtské antologie“, tzn. že se zde s ohledem na médium dodržuje např. požadavek stručnosti a neužívá se vědecká terminologie (W).

Didaktické instrukce švýcarské školy Collège de Candolle (Johann Wolfgang von Goethe. *Heidenröslein*) (X) naopak preferují biografický přístup k interpretaci Goethovy básně. *Růžička* (Y) se zde interpretuje s odkazem (T) na Friederiku Brionovou jakožto „milenkou“ mladého Goetha (Z) a „brechen“ [ulomit] (Y) se vykládá jako *synonymum* (T) slova „verlassen“ [opustit] („das Herz brechen“ [zlomit srdce]) (Z)“ (tamtéž, zvýraznění J. K.). Proto je slovo „stechen“ [píchnout] (Y) chápáno jako zoufalý odpor zamilovaného děvčete (Z) (tamtéž). Návrh uvedené interpretace je adresován vyučujícím (U), kteří mají tento výklad zprostředkovat dál žákyním a žákům. Účelem je nejspíš prezentace biografické interpretace textu (V), kterou její autoři upřednostňují před výkladem, že se jedná o akt sexuálního násilí.

Na webové stránce určené pro učitele němčiny se Norbert Tholen (2012) naopak zasazuje o *interpretaci vycházející z historické analýzy motivů* a vykládá slova chlapce

1 Originální znění Goethovy básně *Heidenröslein*: Sah ein Knab ein Röslein stehn, / Röslein auf der Heiden, / War so jung und morgenschön, / Lief er schnell, es nah zu sehn, / Sah mit vielen Freuden. / Röslein, Röslein, Röslein rot, / Röslein auf der Heiden. // Knabe sprach: Ich breche dich, / Röslein auf der Heiden! / Röslein sprach: ich steche dich, / Daß du ewig denkst an mich, / Und ich wills nicht leiden. / Röslein, Röslein, Röslein rot, / Röslein auf der Heiden. // Und der wilde Knabe brach, / 's Röslein auf der Heiden; / Röslein wehrte sich und stach, / Half ihm doch kein Weh und Ach, / Mußt es eben leiden. / Röslein, Röslein, Röslein rot, / Röslein auf der Heiden (Goethe 1998, s. 96). — Překlad Otokara Fischera *Růžička*: Viděl chlapec rozkvítat / planou růži v stráni, / viděl na ní rosu stát, / rozběh se z ní radovat, / podívat se na ni. / Růže, růže, růžičko, / rudá růže v stráni! // „Utrhnu tě, růže, tam, / utrhnu tě v stráni!“ / „Já tě, hochu, popíchám, / památku ti provždy dám, / nejsem na trhání.“ / Růže, růže, růžičko, / rudá růže v stráni! // A ten divoch, má milá, / utrhne ji v stráni; / třebaže se bránila, / do krve ho ranila, / marně se mu brání. / Růže, růže, růžičko, / rudá růže v stráni! (Goethe 1955, s. 108).



(Y) jako „slova milence určené jeho milé“ (Z): „Feministická interpretace obrazu ‚a ten divoch [...] utrhne ji v stráni‘ jako ‚chlapec dívku znásilnil‘ je naprostý nesmysl. Je to okamžitě zřejmé, připomeneme-li si báseň ‚Sie soll der Jugend brauchen‘ [Ona mládí zapotřebí má] od Davida Schirmera (1623–1687) — obrat ‚ulomit květinu‘ byl literární topos“ (tamtéž, zvýraznění v originále).

Relativnost těchto interpretací vyplývá jednak z rozdílu mezi doslovným a alegorickým čtením (T), jednak i z odlišnosti předběžných znalostí (kontext) (T), jež určují obsah výkladu: může jít o každodenní zkušenosti (von Matt 1986), znalost díla a povědomí o charakteru žánru (Kommerell 1956) nebo údajně nadčasové topoi (Tholen 2012) či věcnou znalost autorovy biografie (viz instrukce švýcarské školy).

Vzhledem k většímu počtu a rozmanitosti těchto interpretací se nabízí nejen otázka, do jaké míry jsou všechny platné, ale také jak je objektivně hodnotit. Proto zde nejdříve upozorníme na to, jak interpretaci literárního textu chápou vzdělávací standardy pro závěrečné zkoušky po ukončení povinné školní docházky (což je v Německu po skončení 10. třídy; něm. Mittlerer Schulabschluss), popř. maturity (něm. Allgemeine Hochschulreife / Abitur), a následně se budeme věnovat tomu, jaké výkony žáků toto chápání předpokládá, např. v případech písemných prací, písemných a ústních zkoušek, jejichž hodnocení by se mělo řídit objektivitou.

## 2. KONCEPT INTERPRETACE VE VZDĚLÁVACÍCH STANDARDECH

Vzdělávací standardy pro závěrečnou zkoušku po ukončení povinné školní docházky (tzv. Mittlerer Schulabschluss) požadují, aby byli žáci schopni „vytvořit vlastní výklad textu, který doloží samotným textem, a byli schopni tuto interpretaci ostatním vysvětlit“ (KMK 2003, s. 13). Předpoklad vysvětlovací a komunikační kompetence nutně odkazuje ke kontextu učení a odhaluje současně relativnost „vlastního výkladu“. Způsob zadání úlohy „Porovnejte dvě básně“ má za cíl podpořit „smysluplný výklad opřený pokaždé o samotný text“ (tamtéž). V souvislosti s kompetenční oblastí „Psaní“ se ve standardech k maturitě (Allgemeine Hochschulreife / Abitur) podobně hovoří o schopnosti rozvinutí „vlastních interpretačních přístupů k literárním textům“ — „při současném přihlédnutí k myšlenkovému obsahu, epoše a specifickým žánrovým charakteristikám, jakož i k literárněteoretickým konceptům“ (KMK 2012, s. 17). A v souvislosti se zacházením s literárními texty jde o to, aby žáci byli schopni na základě „osobních čtenářských zkušeností a alternativních výkladů textů [...] nezávisle a samostatně formulovat své vlastní chápání textu [...] a za využití výsledků vlastní analýzy tuto interpretaci i doložit“ (tamtéž, s. 18). Rozmanitost výkladů, a tím i relativnost interpretací, se tedy očekává. Zmínku o něčem „vlastním“ lze ovšem chápat dvojím způsobem. Na jedné straně má výklad vzniknout samostatně a je třeba ho doložit výsledky textové analýzy, která má rovněž být projevem samostatnosti žáka. Na druhé straně však tyto formulace evokují, že („s přihlédnutím k mnohoznačnosti literárních textů“, tamtéž, s. 24) je vlastní interpretaci, tedy individuální porozumění textu, třeba chápat jako kreativní akt, který má být omezen požadavkem, aby výklad vycházel z textu. Ovšem že je interpretaci nutné textově odůvodňovat. Ale ne každý argument vycházející z textu má stejnou závažnost. Zdůrazňováním vlastní interpretace tedy tyto standardy nahrávají možnosti problematické argumentace vycházející



z marginálních textových fenoménů. Dorothee Wieserová v této souvislosti právem konstatuje, že „souhra analýzy a interpretace“ je proto „při výuce literatury spojena s úskalími“, jelikož se „vztah mezi preferovanými subjektivními přístupy a vyžadovaným objektivizujícím výkladem textu nezdá být vždy jasný, popř. transparentní“ (Wieser 2015, s. 54).

Závěr: Vzdělávací standardy kombinují emfatický koncept „vlastní interpretace“ se školskými textově analytickými postupy. Vlastní interpretační přístupy by tak měly být propojeny s textově imanentní a přijatelnou argumentací, aby byla zajištěna přiměřenost interpretace. Ne každá argumentace samotným literárním textem je ovšem pro interpretaci validní, a napětí mezi možnostmi interpretační rozmanitosti a požadavkem „závazných předepsaných výsledků“ tedy zdaleka nemizí (KMK 2012, s. 5). V následujícím kroku se proto budeme věnovat tomu, jak je to v případě výkonů žáků se vztahem pestrosti a závaznosti. Vycházíme přitom z maturitních otázek či z úkolů jiných písemných zkoušek.

### 3. INTERPRETAČNÍ ÚLOHY PRO MATURITU Z NĚMČINY

#### 3.1 OČEKÁVANÉ VÝSLEDKY VE DVOU ÚLOHÁCH SPOLEČNÝCH PRO VŠECHNY SPOLKOVÉ ZEMĚ

Jak se s popsáním napětím mezi rozmanitostí interpretací a povinnou závazností vyrovnávají tzv. pokyny k očekávaným výstupům žáků, které jsou přiloženy k zadáním maturitních úkolů<sup>2</sup> společným pro všechny spolkové země, ukážeme na příkladu dvou zkuškových zadání z roku 2017 (IQB 2017a; IQB 2017c). Účelem stanovení očekávaných výstupů je snaha garantovat „jednotné a srovnatelné hodnocení výkonů u zkoušky“ (KMK 2018, s. 12), přičemž dojít k němu se má tím, že „budou očekávané výkony žáků, jakož i kritéria pro jejich posuzování jasně popsány“ (tamtéž, s. 13). Konflikt mezi rozmanitostí a závazností však přetrvává, jelikož uvedená podmínka naráží na dva faktory. Na jedné straně jsou v obou pokynech k očekávaným výstupům formulovány možné výklady, jejichž více méně nezávazný charakter příkladu je již naznačen příslovcem „přibližně“. Na druhé straně obsahují tyto pokyny vždy také následující dodatek: „Jiná řešení, neformulovaná v závazných pokynech k očekávaným výstupům, je třeba při hodnocení výsledků zkoušky hodnotit jako rovnocenná, pakliže odpovídají zadání, jsou věcně správná a přijatelná“ (IQB 2017a, s. 7). To znamená, že je hodnocení interpretací odchylujících se od předem formulovaných řešení ponecháno vždy na konkrétním zkoušejícím.

Zadání úkolu na základní úrovni obsahuje zpřesňující údaje o předmětu interpretace (Y): „Interpretujte závěr románu *Fabian. Příběh moralisty* od Ericha Kästnera. Zaměřte se především na konflikt, v němž se nachází jeho protagonista“ (tamtéž, s. 1).

Interpretace zmíněné v očekávaných výstupech žáků (Z) se obsahově vztahují ke třem rozdílným diskurzům. Žáci by měli „ukázku s důrazem na konfliktní situaci v textu (v níž se nalézá hlavní postava) interpretovat

2 Totéž platí pro příklady zveřejněné na stránkách IQB.



- filozoficky jako fundamentální konflikt mezi vysokými morálními nároky a nedostatkem smyslu pro realitu,
- psychologicky jako konflikt mezi sklonem k regresi a vytěsnění na straně jedné a požadavky společnosti na jedince, aby byl jejím platným členem, na straně druhé, anebo
- společenskokriticky jako konflikt mezi člověkem jakožto individuem a člověkem jakožto funkčním prvkem společnosti“ (tamtéž, s. 7).

V tomto případě máme co do činění se skutečnou interpretací. Subjektivním způsobem se zde totiž pojmenovává to, co text samotný nechává otevřené, a to tak, že je Fabianův konflikt zasazen pokaždé do jiného diskurzu a je s ním usouvztažněn.

Podíváme-li se ale na formulace očekávaných výstupů u dalších publikovaných úkolů, zdá se, že výjimečné není pouze přiřazení interpretačního obsahu k určitým kontextům, nýbrž také specifické, zde předpokládané znalosti. Na následující úloze (pochází rovněž ze souborných zadání KMK 2017) proto nyní předvedeme, že v některých instrukcích k očekávaným výstupům žáků se interpretací rozumí už i pouhé *propojení obsahových výsledků analýzy s terminologií*. Zmíněná úloha zní: „Interpretujte báseň ‚Damals‘ Petera Huchela“ (IQB 2017c).<sup>3</sup>

Peter Huchel (1903–1981): *Damals*

Damals ging noch am Abend der Wind  
mit starken Schultern rüttelnd ums Haus.  
Das Laub der Linde sprach mit dem Kind,  
das Gras sandte seine Seele aus.  
Sterne haben den Sommer bewacht  
am Rand der Hügel, wo ich gewohnt:  
Mein war die katzenäugige Nacht,  
die Grille, die unter der Schwelle schrie.  
Mein war im Ginster die heilige Schlange  
mit ihren Schläfen aus milchigem Mond.  
Im Hoftor manchmal das Dunkel heulte,  
der Hund schlug an, ich lauschte lange  
den Stimmen im Sturm und lehnte am Knie  
der schweigsam hockenden Klettenmarie,  
die in der Küche Wolle knäulte.

<sup>3</sup> Jedná se o srovnání básní pro vyšší úroveň. Zatímco část úkolu, jehož zadání zde analyzujeme, sestává z nespécifikovaného zadání „Interpretujte báseň *Damals* Petera Huchela“ (IQB 2017c), obsahuje druhá část úlohy závazný pokyn směrem k předmětu (Y) srovnání: „Srovnejte ztvárnění vzpomínky na dětství v básni ‚Damals‘ od Petera Huchela a v básni ‚Die Gewohnheit zu zittern‘ [Zvyk se chvěť] od Guntrama Verspera. Zohledněte obsahové i jazykové aspekty“ (tamtéž). Samotná úloha ani pokyny k očekávaným výstupům žáků nejsou z důvodu autorskoprávní ochrany přístupné, jsou ale vytvořeny analogicky k další úloze koncipované pro vyšší úroveň (IQB 2017b, s. 1).



Und wenn ihr grauer schläfernder Blick mich traf,  
durchwehte die Mauer des Hauses der Schlaf.  
(Huchel 1955)<sup>4</sup>

Oproti výše zmíněné kästnerovské úloze v tomto případě nejsou interpretační možnosti formulované v pokynech k očekávaným výstupům žáků vlastně interpretacemi ve smyslu subjektivního pojmenování toho, co text sám ponechává „nevyrčeno“. Nastíněná očekávání se mnohem více drží textu, pojmenovávají totiž jeho obsah. V tomto případě se tedy nevykládá něco jako *něco jiného*, nýbrž něco je rozpoznáno jako něco, co lze kvalifikovat jako správné či nesprávné, centrální či periferní. Od žáků se očekává, že budou Huchelovu báseň „vykládat“ „přibližně“ následujícími způsoby (IQB 2017c):

- „dětství vybavované ve vzpomínkách jako jádro výkladu: intenzivní, magický kontakt mezi lyrickým já a přírodou, jež dohromady s domovem tvoří harmonický celek;
- způsoby vzpomínání: evokativní, identifikační, empatické a napodobující vjemové bohatství a hloubku zážitku dítěte;
- vybavované obsahy jako součásti významově závažného, komplexního celku:
  - projevy počasí („Wind“ [vítr], v. 1; „Sturm“ [bouře], v. 13),
  - flóra („Laube der Linde“ [listí lip], v. 3; „Gras“ [tráva], v. 4; „Ginster“ [kručinka], v. 9),
  - fauna („Grille“ [cvrček], v. 8; „Schlange“ [had], v. 9; „Hund“ [pes] v. 12),
  - části dne a roční období („Sommer“ [léto], s. 5; „Nacht“ [noc], v. 7),
  - nebeská tělesa („Sterne“ [hvězdy], v. 5; „Mond“ [měsíc], v. 10),
  - jednotlivé části domu („Hoftor“ [brána do dvora], v. 11; „Küche“ [kuchyň], v. 15; „Mauer“ [zeď], v. 17),
  - osoba („Klettenmarie“ [Marie], v. 14)“ (tamtéž).

Žádná z uvedených tří možností neusiluje o konkretizující rozvedení či propojení s jinými diskurzí, všechny se omezují na pojmové vymezení charakteristických fenoménů. Pozornost totiž zaměřují na intenzitu a komplexitu dětského vnímání, tak jak je v básni vyjádřena. Zatímco první a třetí interpretační návrh si jsou velmi blízké, druhý zdůrazňuje evokativní a identifikační aspekty vzpomínky. Žádný z těchto návrhů ovšem není interpretací ve výše uvedeném smyslu, všechny uchopují charakter evokovaného lyrického světa pouze pomocí pojmů jako např. „intenzita“, „magie“,

4 Překlad Ludvíka Kundery *Tehdá*: Plecíť vítr tehďá ještě v podvečer / obcházel dům a cloumal vším. / Listoví lip mluvilo do dětských her / a duše trav plula ovzduším. / Hvězdami hlídaná letní tma / přilehlá byla k mým pahorkům: / má byla noc s kočičíma očima, / můj byl cvrček, jenž vzral pod prahem, / a můj byl v kručinkách posvátný had / se spánky z bledých mléčných lun. / V tmě u vrat jak kувíval by někdy syček, / pes štěkl, začal jsem naslouchat / vichrným hlasům, opřen o kolena / Marie, která v kuchyni jak němá / motala vlnu do klubíček. / Když jejím šedým zrakem byl jsem zasažen, / provál z dmi domu spánek a sen. (Peter Huchel: *Silnice silnice*, přel. Ludvík Kundera. Státní nakladatelství krásné literatury a umění, Praha 1964, s. 54.)



„evokace“, „vjemové bohatství“, „hloubka zážitku“ či „harmonický celek“ (tamtéž). Podobná pojmová práce však zdaleka není něčím banálním: verbalizovat pomocí pojmů to, jak chápeme ztvárněné obsahy, je totiž relativně náročný úkol. Některé ze souborných úkolů zveřejněných od roku 2017 se rovněž řídí tímto principem (srov. IQB 2018).

Závěr: Ačkoliv se obojí pokyny pro očekávané výstupy žáků liší kvalitou interpretačních návrhů, mají společné to, že vlastně v nezávazném charakteru příkladů u interpretačních návrhů („přibližně“) a ve výše citovaném dodatku hledají řešení, jak hodnotit subjektivní interpretační výkony. Obojí instrukce k očekávaným výstupům žáků se snaží řešit dilema mezi pestrostí a srovnatelností interpretace tím, že se vyhýbají tomu, aby byly pro žáky určité interpretace závazné. Mnohé nám osvětlí, podíváme-li se nyní na konkrétní interpretace žáků.

### 3.2 ŘEŠENÍ ZKOUŠENÝCH ŽÁKŮ

Pokyny k očekávaným výstupům žáků v případě Kästnerovské úlohy sice předpokládají interpretační výkony pracující s konfliktní situací v textu, v níž se hlavní hrdina nachází, žáci ovšem v odevzdaných pracích neinterpretují — pokud deset analyzovaných prací vůbec nějakou interpretaci obsahuje — zmíněný konflikt,<sup>5</sup> nýbrž závěr románu, totiž moment, kdy Fabian skočí do řeky, a vykládají ho například jako nevědomou sebevraždu vysvobozující hrdinu z konfliktní situace (M<sub>1</sub>) nebo jako „pokus být konečně jednou aktérem na „jevišti světa““<sup>6</sup> (M<sub>3</sub>). Ve výsledku vidíme, že žádný z žáků neinterpretoval Fabianův vnitřní konflikt ve smyslu navržených interpretačních možností.

Vypracování huchelovského zadání rovněž neodpovídalo navrženým možnostem prezentovaným v příslušných pokynech k očekávaným výstupům žáků, které nevyžadují interpretaci v pravém smyslu slova, nýbrž pouze tematické pojmenování navzájem propojených aspektů textu. V tomto případě měli žáci sklon spíše k alegorickým, vysvětlujícím nebo kritickým výkladům: Za pomoci mimotextových znalostí zasazovali skutečnosti zobrazené v textu do nových souvislostí, aby je vysvětlili, popř. zhodnotili nebo aby formulovali to, co chtěl autor „vlastně říci“. Jako konkrétní příklad uveďme čtyři naprosto se rozcházející interpretace prvních čtyř veršů zmiňované Huchelovy básně. Zde ještě jednou originální znění:

Damals ging noch am Abend der Wind  
mit starken Schultern rüttelnd ums Haus.  
Das Laub der Linde sprach mit dem Kind,  
das Gras sandte seine Seele aus.  
(Huchel 1955)

5 Tím, že žáci hovoří o konfliktu mezi „peněží a morálkou“, mezi „právem a bezprávím“, pojmenovávají ho, už ho ale neinterpretují.

6 Zkratky „D1“, „D2“ atd. odkazují k žakovským úlohám, které se zabývaly básní Petera Huchela „Damals“. „M1“, „M2“ atd. odkazují k pracím, které se týkaly Kästnerovy knihy *Fabian. Příběh moralisty*.



## První interpretace chápe tyto verše jako

*metaforu těžkého dětství, které lyrický subjekt ještě dodnes nepřekonal. „Wind“ [vítr] (v. 1) by mohl být metaforou pro postavu otce lyrického já, protože mužské pohlaví se chápe jako to silné a vítr je popisován „mit starken Schultern“ [se silnými rameny] (v. 2). Lípu ve třetím verši bychom mohli chápat jako postavu matky, popř. sourozence. Lípa je ženský strom a listí v básni hovoří k dítěti. Ženské pohlaví se často popisuje jako vnímavé a slabé. Jak jsem už zmínil, je zelená barvou naděje. Sice nevíme, co se lyrickému já přihodilo, ale ve verši čtyři prosvítá krátký záblesk naděje (D6, zvýraznění J. K.).*

Jiný výklad zase vychází z toho, že

*použitím slova „Seele“ [duše] se naznačuje víra člověka, protože duše je pojmem z oblasti transcendentna, v které člověk věří, které ale nejde dokázat. Vypravěč [sic!] taky implikuje, že lidé v jeho době už nevěří, což je důsledkem historických událostí, tzn. válek, které způsobily, že lidé přestali věřit v Boha a tím také ve spravedlnost (D3, zvýraznění J. K.).*

Tuto interpretaci určují rovněž odkazy k politickým a kulturním souvislostem doby vzniku (1955):

*Peter Huchel se zde utíká do literatury, což je známkou vytěšňování skutečnosti. Místo aby se snažil vyrovnat s válkou a jejími následky a hleděl kupředu, lpí na minulosti a utápí se ve vzpomínkách. Báseň je tak výrazem celé jedné generace, která — mučena ranami osudu následkem války — ztratila naději, a které nezbylo nic než vzpomínat na lepší doby (D3, zvýraznění J. K.).*

Více interpretací sahá k opozici dítě vs. dospělí a v Huchelově básni spatřují

*kritiku vnímání a začlenění do světa dospělých [...], které způsobuje, že mnozí dospělí už vůbec necítí spojení se svým okolím a nemají už vůbec čas ho vnímat. Obzvlášť v dnešní době, kdy roste společenský tlak na výkon a my se vzdalujeme přitrodě následkem technologií, které stále více ovlivňují náš všední život, je správné vzpomínat na dětství a připomínat lidem, aby žili vědoměji a aby si udělali čas na snění (D2, zvýraznění J. K.).*

V souhrnu lze říct, že se řešení žáků naprosto liší od interpretačních návrhů obsažených v instrukcích k očekávaným výstupům. Zpracování kástnerovské úlohy jsou vesměs velmi váhavá. Místo aby se žáci věnovali Fabianově konfliktní situaci, jak předpokládají pokyny (IQB 2017a, s. 1), interpretují Fabianovu smrt, což ale v pokynech k očekávaným výstupům není zohledněno. Vypracování huchelovské úlohy naopak svědčilo o velkém interpretačním nadšení žáků, a to jak v případě jednotlivostí, tak i celku textu, zatímco v pokynech k očekávaným výstupům se na opravdovou interpretaci vlastně rezignovalo (IQB 2017c). Obojí pokyny se tedy ukázaly být dysfunkční, protože mezi očekáváním a reálnými řešeními nebyla žádná shoda, takže v obou pří-





padech musela být při hodnocení uplatněna výše zmíněná doložka, tzn. že ti, kdo hodnotili úkoly, museli rozhodovat o tom, jestli příslušná interpretace (1) odpovídá zadání, (2) je věcně správná a (3) srozumitelná.

Závěr: Nejenže jsou interpretace zkoušených žáků heterogenní, ale také se zásadně odchyľují od očekávaných řešení formulovaných v pokynech k očekávaným výstupům. Z toho zatřetí vyplývá otázka, jakým způsobem hodnotit interpretace zkoušených žáků.

### 3.3 HODNOCENÍ HETEROGENNÍCH INTERPRETACÍ

Co znamenají tak rozdílná řešení úloh pro objektivitu hodnocení při maturitách? Abychom si tento moment vyjasnili, je třeba se nyní věnovat produktivnosti kritérií, která obsahuje již několikrát zmíněný dodatek: tedy že řešení (1) má odpovídat zadání, (2) být věcně správné a (3) logické a přijatelné.

Ještě jednou shrneme čtyři výše uvedené interpretace z prací žáků:

- psychologická interpretace: nepřekonané těžké dětství,
- náboženská interpretace: ztráta víry v Boha a ve spravedlnost,
- kulturně-politická interpretace: literatura poznamenaná vytěšňováním traumat,
- společenskokritická interpretace: kritika vnímání a začlenění se do světa dospělých.

(1) První kritérium: řešení má odpovídat zadání

Interpretace žáků ukazují, že se naučili „hledat a nalézt za doslovným smyslem textu další rovinu nebo dokonce více rovin významu“ (Literaturwissenschaft online). Využívají tak metody alegoreze a „za doslovným smyslem (*sensus litteralis*) [hledají] hlubší (filozofický, teologický, morální, etický aj.) význam (*sensus spiritalis*)“ (tamtéž, zvýraznění J. K.). Vzdělávací standardy tento koncept interpretace v žádném případě nevyklučují. Požadavek, že „žák má samostatně formulovat, jak porozuměl textu, doplnit tento svůj výklad o osobní čtenářské zážitky a alternativní pohledy na text, a to vše odůvodnit pomocí výsledků vlastní analýzy textu“ (KMK 2012, s. 18), prozrazuje, že se od výstupu žáků očekává mnohem více než pouhé „dokumentování“ doslovného obsahu literárního textu. Rovněž zmínka o „alternativních způsobech čtení“ (tamtéž), proti nimž se žák potom musí vymezit, aby obhájil vlastní interpretaci, odkazuje na podobný koncept interpretace. Lze očekávat, že žáci „dospějí k jiným řešením, než jaká figurují v pokynech k očekávaným výstupům“ (IQB 2017a, s. 7, zvýraznění J. K.). Interpretace těchto žáků nicméně odpovídají zadání „Interpretujte text“ a jsou tudíž „vzhledem k platným konvencím normativně správné“ (Zabka 2008, s. 51).

(2) Druhé kritérium: věcná správnost

Uplatníme-li toto kritérium na reprodukcující a popisné výpovědi, slouží pak k dosažení objektivitu hodnocení. Na základě tohoto kritéria ale lze jen stěží interpretace validovat. Ten, kdo nepovažuje interpretační výpovědi „pro jejich subjektivní charakter za správné či nepravdivé, ale chápe je pouze jako více nebo méně přijatelné“ (Köster — Matuschek 2019, s. 25), musí kritérium věcné správnosti vzhledem



k nároku objektivitu odmítnout jako nevhodné. I ten, kdo — podobně jako výukové standardy — sází na interpretační rozmanitost, bude požadavek věcné správnosti interpretace nejspíš relativizovat. Zde bychom se měli mnohem více zabývat tím, je-li s ohledem na předmět interpretace splněno kritérium přiměřenosti (srov. Zabka 2008, s. 55). Tento nárok na objektivitu hodnocení předpokládá ovšem kritéria, která rozhodují o přiměřenosti interpretace.

### (3) Třetí kritérium: interpretace má být logická a přijatelná

Logičnost a přijatelnost bychom mohli za jedno z těchto kritérií považovat. Míni se tím především transparentnost, která umožňuje, aby ti, kdo úkol hodnotí, dospěli za stejných podmínek ke stejnému výsledku. Přiměřenost interpretace ovšem vyžaduje ještě víc. Jde jak o důkazní charakter textového materiálu zvoleného žákem, tak i o znalosti, které žáci při interpretaci uplatňují. Z toho vyplývá následující věc: Všechny čtyři uvedené interpretace žáků využívají při vypracování odkazy k textově externím skutečnostem. První dvě interpretace odpovídají schématu „něco znamená něco jiného“. Zatímco první interpretace splňuje kritérium transparentnosti, protože analogie jsou vysvětlovány (D6), není druhá interpretace transparentní ani přijatelná (D3). V obou příkladech ovšem předmět interpretace neposkytuje dostatečnou základnu pro použitá interpretační schémata. K připsování významů — těžké dětství vs. ztráta víry v Boha a spravedlnost — dochází tedy (když už ne naprosto náhodně) nanejvýš subjektivně. Oproti tomu třetí a čtvrtá interpretace jsou transparentnější a v různé míře více odpovídají předmětu interpretace: Platí to pro „tezi o vytěšňování traumat“, která má vysvětlit výsledky analýzy (D3). I když tuto interpretaci nelze jednoduše falzifikovat, je přesto natolik všeobecná, že by se mohla týkat každé básně německé přírodní lyriky z padesátých let 20. století. Nejpřiměřenější je společensko-kritická interpretace, která báseň vidí jako „kritiku vnímání a začlenění se do světa dospělých“ (D2). I když Huchelova báseň něco takového netematizuje, stává se tato interpretace přijatelnou, neboť využívá schéma „binárních opozic“, aby dětství evokované v básni konfrontovala s perspektivou dospělého člověka. Tak se tato interpretace také jistým způsobem přibližuje pokynům k očekávaným výstupům žáků, které interpretují „dětství jako intenzivní, magický kontakt mezi lyrickým já a přírodou, jež dohromady s domovem tvoří harmonický celek“ (IQB 2017c).

Závěr: Již tyto čtyři interpretace jasně prokazují, že zadání s otevřeným prostorem pro výklad vedou k velmi heterogenním výsledkům, a ti, kdo hodnotí, je pak musí posuzovat pomocí výše zmíněného dodatku. A nepřekvapí nás, že jak vzhledem k přiměřenosti, tak i k logičnosti či přijatelnosti interpretace v takovém případě dochází k velmi rozdílným výsledným hodnocením. S oběma kritérii je totiž spojena velká subjektivní svoboda zvážení a posouzení: problém chybějící objektivitu při hodnocení není tudíž vyřešen ani po uplatnění zmíněných tří kritérií dodatku. Proto nyní načrtne možná řešení na dvou úrovních.

## 4. VÝCHODISKA Z DILEMATU

Řešením tohoto dilematu by mohly být jak změny v oblasti pokynů k očekávaným výstupům studentů, tak i v oblasti zadávání úkolů. Opatření v první oblasti mají za cíl

redukovat subjektivní prvky na straně korigujících osob, zatímco změny v zadávání úloh mají omezit subjektivní prvky na straně interpretujících žáků.



#### 4.1 ZMĚNA V OBLASTI POKYŇŮ K OČEKÁVANÝM VÝSTUPŮM STUDENTŮ

Problém chybějícího sladění interpretačního očekávání a řešení zkoušených žáků by se dal do jisté míry vyřešit tím, že by se zadání předem pilotovala. Proti tomuto postupu ovšem hovoří nutnost zadání utajit.

Další strategií, jak dosáhnout větší objektivity při hodnocení, je závazně přimět hodnotitele, aby se řídili kritérii, která interpretaci reflektují a kontrolují její průběh. Tyto osoby by pak musely zjistit, který textový prvek je pro interpretaci určující, tzn. vychází-li interpretace z centrálních, nebo naopak marginálních textových fenoménů, dochází-li k interpretaci pouze jednotlivostí, či celku textu. Dále by bylo nutné zjistit, jaké znalosti a interpretační schémata interpretaci ovlivňují. Jedná se o znalosti ukotvené v současné kultuře a historii, které lze dát do souvislosti s mnoha jinými texty (jako např. v případě interpretace Huchelovy básně prizmatem „teze o vytěsnění traumat“ v třetí výše uvedené interpretaci, D<sub>3</sub>), nebo se interpret opírá o subjektivní vědomosti, např. v případě interpretace básně rakouské básnířky Friederike Mayröckerové *Der Aufruf* [Obraz] jako obrazu „seskoku s padákem“ (srov. Köster 2008, s. 250n)? S jinou situací jsme ale konfrontováni, když se interpret odvolává na jazykové znalosti či odborné vědomosti relevantní pro interpretovaný text, jak tomu bylo v případě užití binárních opozic ve čtvrtém příkladu (D<sub>2</sub>).

Velmi úzce je s tím zatřetí spojena otázka kvality argumentace, nebo zjištění, zdali se vůbec argumentuje, či se něco pouze tvrdí. Začtvrté by bylo nutné si položit otázku, jestli centrální textové fenomény nezůstaly nezohledněny, např. vynecháním iritujících či znejišťujících momentů. Výsledek takové korektury musí být navíc dokumentován pomocí písemného komentáře, což znamená velmi vysoké nároky na korigujícího, a subjektivní momenty zde nelze úplně vyloučit. I tak by bylo velmi lákavé pokusit se empiricky zjistit, vede-li aplikace těchto kontrolních otázek k objektivnějšímu hodnocení žákovských interpretací.

#### 4.2 ZADÁNÍ OMEZUJÍCÍ INTERPRETAČNÍ VOLNOST

V oblasti omezení interpretační volnosti se k empirickému testování nabízejí následující tři možnosti:

První možností je omezit zadání interpretační úlohy na pouhé propojení různých termínů a věcné pochopení textu, jak to předpokládají pokyny v případě Huchelovy básně. To znamená v podstatě neočekávat v pravém slova smyslu interpretaci, na rozdíl od kästnerovského zadání, kde se předpokládá, že žáci budou text vykládat. Z toho vyplývá, že je žákům třeba zprostředkovat fundamentální schopnost, jak rozlišit pouhý popis textu coby „snahu podat odborně-terminologicky co možná nejpřesnější popis textu a systematicky či historicky jej klasifikovat“ (Köster — Matuschek 2019, s. 25) a interpretaci jakožto „subjektivní stanovení toho, co sám text nechává nevyřčené“ (tamtéž). Úkolem zkoušených žáků by pak bylo zjistit, co je specifikem daného literárního světa, a určit, jaký zkušenostní potenciál text nabízí. Přesně to předpokládají pokyny v případě huchelovského zadání, protože je např. vzpomínka ztvárněná



v básni jasně pojmenována jako vcítění se do „vjemového bohatství a hloubky zážitku dítěte“ (IQB 2017c).

Druhou možností je varianta prvního řešení. Spočívá v zadání analýzy, která je zaměřena na kontrastující srovnání a pojmenovává relevantní aspekty srovnání. Vrátime-li se ještě jednou k již citované huchelovské úloze, vidíme, že po prvním zadání vybízejícím k otevřené interpretaci („Interpretujte báseň ‚Damals‘ Petera Huchela“) následuje druhá dílčí úloha, v níž má žák srovnat „ztvárnění vzpomínky na dětství v básni ‚Damals‘ od Petera Huchela a v básni ‚Die Gewohnheit zu zittern‘ [Zvyk se chvět] od Guntrama Verspera“ (tamtéž). Kdyby byl tento stěžejní bod — „ztvárnění vzpomínky na dětství“ — zmíněn již v zadání první úlohy, nasměrovalo by to žáky k věcně správnému popisu a vyhnuli by se dysfunkčním interpretacím.

Zatřetí by se dala vyzkoušet *zadání úkolů s oporou*, jak je představil Michael Steinmetz ve své habilitaci. Steinmetz definuje oporu jako „omezení otevřenosti odborného procesu zpracování zaměřeného na cíl“ (Steinmetz 2020, s. 121) a rozlišuje mj. tři syntaktické<sup>7</sup> typy opory, jež zde představíme na konkrétním příkladu Goethovy básně *Růžička*.

První typ označuje Steinmetz jako „*syntaktickou oporu indukující konflikt*“ (tamtéž, s. 110, zvýraznění v orig.). Jedná se o návrhy k řešení, „které artikuluji centrální problémy textu, a tím spouštějí kognitivní konflikt“ (tamtéž). Předpokladem je, že pedagog „*konstruuje diskrepanci nutící k řešení*“ (tamtéž, s. 116, zvýraznění J. K.). Tak by bylo možné — např. pomocí otázky, proč se v Goethově básni tolik hovoří o utrpení a bolesti, ačkoliv chlapec se na růžičku dívá „mit vielen Freuden“ [s velkou radostí] — vyprovokovat hypotézu vedoucí k vyjádření smyslu, totiž že se nadšení chlapce k růžičce změní v projevy násilí. S tím se pojí požadavek, aby žák v textu našel vhodné pasáže podporující tuto tezi (srov. tamtéž, s. 110n).

O „*koncepční syntaktickou oporu*“ (tamtéž, s. 109, zvýraznění v orig.) se naopak jedná v případě, když je v zadání předem formulována hypotéza o smyslu textu, jako např. „Tato báseň není básní milostnou“, popř. „Děj ztvárněný v básni ‚se odehrává za hranicí humanity“ (von Matt 1986). Zde se předpokládá, že žák tento interpretační návrh na literárním textu explicitně verifikuje a pomocí vybraných textových prvků odůvodní a rozvede.

Tyto dva druhy opory je třeba odlišit od třetího typu „*zaměřené syntaktické opory*“ (tamtéž, zvýraznění v orig.), která spočívá ve stanovení *centrální pasáže v textu*, na niž je třeba se zaměřit, čímž se žáku poskytuje indicie pro čtení, která nakonec „umožňuje vytvořit nebo konkretizovat specifickou hypotézu ohledně smyslu“ (tamtéž). Žák musí jednak rozeznat problematiku textu, navíc má formulovat i hypotézu o jeho smyslu (srov. tamtéž, s. 112). Oporu lze „realizovat pomocí imperativních (např.: ‚Dbejte na [...]!‘) nebo interogativních pokynů (např.: ‚Proč [...]?’“ (tamtéž, s. 110). Uplatníme-li tuto oporu omezující interpretační volnost na zmíněnou Goethovu báseň, znělo by zadání asi takto: „Povšimněte si ztvárnění růžičky ve třetí sloce. Jak lze popsat roli růžičky?“

7 „Syntaktickou oporou jsou míněny způsoby nabídky pomoci, které jsou profilovány v kontextu konkrétních požadavků na porozumění danému textu. Informace poskytnuté v rámci syntaktické opory mají a priori co do činění s literárním předmětem, jsou konkretizovány v rámci pravidel literární komunikace věcně-specificky a dávají smysl pouze v kontextu textově specifické úlohy k porozumění“ (tamtéž, s. 108).



Steinmetz tak rozvíjí integrativní pohled, a to ve vztahu k pedagogickým i didaktickým námitkám. Jím koncipovaná omezení volnosti interpretace míří totiž na integraci věcné a kompetenční orientace, orientace v textu i orientace žáků, instruktivismu i konstruktivismu, autoregulace i regulace zvnějšku (srov. tamtéž, s. 123n). Platí stejnou měrou pro učební proces i pro zkouškové situace a umožňují jak zacílenou práci s textem, tak i formulování očekávaných řešení, které zajistí větší závaznost a realizovatelnost, než tomu je v současnosti.

S problémem volnosti při rozhodování, kterou zadání žákům poskytuje, se setkáváme i v ostatních humanitních a sociálněvědních oborech. Jestliže interpretace historického pramene nebo vědeckého, popř. filozofického textu následkem nespecifikovaného zadání interpretační úlohy redukuje objektivitu hodnocení, dalo by se prověřit, přinášejí-li zde představené *kontrolní otázky* (4.1) a *omezení volnosti interpretace* (4.2) větší závaznost a tím také větší srovnatelnost. Celkově ovšem platí, že čím více volného prostoru pro rozhodování se poskytne, tím je pestrost řešení větší a tím obtížnější je zajistit objektivitu hodnocení. Na rozdíl od např. matematiky jde v humanitních a sociálních vědách spíše o pestrost interpretací než o pestrost způsobů řešení. Zatímco relativita způsobů řešení (tedy cesty k výsledku), pokud vedou ke správnému výsledku, nepředstavuje problém, jsou heterogenní výklady spojeny jak s rizikem na straně žáků, tak i s nutností velmi intenzivní reflexe hodnotitelů vzhledem k prostoru, který jim je poskytnut pro posuzování a rozhodování.

## 5. PROSTOR PRO „VLASTNÍ INTERPRETAČNÍ PŘÍSTUPY“

V případě, že i navzdory těmto opatřením ztěžují vlastní interpretační přístupy žáků „jednotné a porovnatelné ohodnocení výkonů žáků u zkoušky“ (KMK 2018, s. 12), nebo vedou-li k neuspokojivým výsledkům, je třeba si na závěr — a s výhledem do budoucna — položit otázku, jaký prostor pro tuto možnost zůstává. Protože se vzdělávací standardy nesmějí soustředit pouze na zkouškové situace a výuka literatury by se neměla omezovat jen na přípravu ke zkouškám, jde také o to, aby si žáci a učitelé mohli vytvořit vztah k literárním textům — a to právě na úrovni, kterou Zabka (2008 s. 64) nazývá „druhotným významem“. Žáci by měli být při interpretaci vůči textu otevření, aniž by ovšem opomíjeli sami sebe. S tím je spojena nejen radost z „hledání stop“, nýbrž také možnost k tomu, co v textu našli, přidat i „něco svého“ — i když to v mnohých případech končí kuriózně. Dilema, které vzdělávací standardy navozují, spočívá totiž vlastně v tom, že právě to, co činí čtenáře při individuálním a privátním procesu čtení šťastným a spokojeným, vede často ke zkrácení v situacích, v nichž je očekáván výkon, jako je zkouška.

Z německého originálu Juliane Köster: *Zwischen Vielfalt und Verbindlichkeit. Zum Umgang mit Relativität am Beispiel der Aufgabenart „Interpretation literarischer Texte“*. In: Carolin Führer — Friedrich Schweitzer — Bernd Tesch — Britta Eiben-Zach — Fahimah Ulfat — Philipp Thomas — Wolfgang Polleichtner — Bernd Grewe — Uwe Küchler (eds.): *Relativität und Bildung. Fachübergreifende Herausforderungen und fachspezifische Grenzen*. Waxmann Verlag, Münster 2022, s. 193–206, se svolením autorky, editorů a vydavatele přeložil Lukáš Motyčka.



## LITERATURA

**Goethe, Johann Wolfgang:** *Básně.*

*Západovýchodní diván,* přel. Otokar Fischer. SNKLHU, Praha 1955.

**Goethe, Johann Wolfgang:** *Gedichte. Sämtliche*

*Gedichte in zeitlicher Folge,* ed. Heinz Nicolai. Insel, Frankfurt am Main — Leipzig 1998.

**Huchel, Peter:** *Damals. Aufbau. Kulturpolitische Monatsschrift* 1955, č. 11 (11/12), s. 1047.

IQB 2017a: Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen [IQB]. Gemeinsame Abituraufgabenpools der Länder. Pool für das Jahr 2017. Aufgabe für das Fach Deutsch [Aufgabe „Moralist“, grundlegendes Anforderungsniveau] <[https://www.iqb.huberlin.de/abitur/abitur/pools2017/deutsch/2017\\_D\\_Interpret.pdf](https://www.iqb.huberlin.de/abitur/abitur/pools2017/deutsch/2017_D_Interpret.pdf)>.

IQB 2017b: Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen [IQB]. Gemeinsame Abituraufgabenpools der Länder. Pool für das Jahr 2017. Aufgabe für das Fach Deutsch [Aufgabe „Nacht“, erhöhtes Anforderungsniveau] <[https://www.iqb.huberlin.de/abitur/abitur/pools2017/deutsch/2017\\_D\\_Interpret\\_1.pdf](https://www.iqb.huberlin.de/abitur/abitur/pools2017/deutsch/2017_D_Interpret_1.pdf)>.

IQB 2017c: Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen [IQB]. Gemeinsame Abituraufgabenpools der Länder. Pool für das Jahr 2017. Aufgabe für das Fach Deutsch [Aufgabe „Damals“, erhöhtes Anforderungsniveau].

IQB 2018: Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen [IQB]. Gemeinsame Abituraufgabenpools der Länder. Pool für das Jahr 2018. Aufgabe für das Fach Deutsch [Aufgabe „Verhältnis von Mensch“, erhöhtes Anforderungsniveau] <[https://www.iqb.hu-berlin.de/abitur/abitur/pools2018/deutsch/2018\\_D\\_Interpret\\_3pdf](https://www.iqb.hu-berlin.de/abitur/abitur/pools2018/deutsch/2018_D_Interpret_3pdf)>.

**Jahraus, Oliver:** *Analyse und Interpretation. Zu Grenzen und Grenzüberschreitungen im strukturaliteraturwissenschaftlichen Theorienkonzept,* 2000 <<http://www.iasl.unimuenchen.de/register/jahrausa.html>>.

Johann Wolfgang von Goethe. Heidenröslein (přednáška) <[https://edu.ge.ch/decandolle/sites/localhost.decandolle/files/vortrag\\_heidenroslein.pdf](https://edu.ge.ch/decandolle/sites/localhost.decandolle/files/vortrag_heidenroslein.pdf)>.

KMK 2003: Ständige Konferenz der

Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4.12.2003 <[https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2003/2003\\_12\\_04-BSDDeutsch-MS.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BSDDeutsch-MS.pdf)>.

KMK 2012: Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife. Beschluss vom 18.10.2012 <[http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2012/2012\\_10\\_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf)>.

KMK 2018: Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe und der Abiturprüfung, 2018 (i.d.F. vom 15.02.2018) <[https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1972/1972\\_07\\_07-VBgymnasiale-Oberstufe-Abiturpruefung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1972/1972_07_07-VBgymnasiale-Oberstufe-Abiturpruefung.pdf)>.

**Kommerell, Max:** *Gedanken über Gedichte.* Klostermann, Frankfurt a. M. 1956.

**Köster, Juliane:** Zwischen Hermetik und Offensichtlichkeit. In: Jan Röhnert — Jan Urbich — Jadwiga Kita-Huber — Paweł Zarychta (eds.): *Authentizität und Polyphonie. Beiträge zur deutschen und polnischen Lyrik seit 1945.* Winter, Heidelberg 2008, s. 245–256.

**Köster, Juliane — Matuschek, Stefan:** 11 Thesen zum Literaturunterricht. *Didaktik Deutsch* 24, 2019, č. 47, s. 23–27.

Literaturwissenschaft online: Allegorese <<https://www.literaturwissenschaft-online.unikiel.de/glossary/allegorese/>>.

**Matt, Peter von:** Diese unheimlichen Diminutive. In: Marcel Reich-Ranicki (ed.): *Frankfurter Anthologie. Gedichte und Interpretationen.* Insel, Frankfurt a. M. 1986, s. 103–105.

**Steinmetz, Michael:** *Verstehenssupport im Literaturunterricht. Theoretische und empirische Fundierung einer literaturdidaktischen Aufgabenorientierung.* Springer, Wiesbaden 2020.

**Tholen, Norbert:** Goethe: Heidenröslein — Analyse, 21. 1. 2012 <<https://norberto42.wordpress.com/2012/01/29/goethe-heidenroslein-analyse/>>.

**Wieser, Dorothee:** Interpretationskulturen: Überlegungen zum Verhältnis von theoretischen und praktischen Problemen. In: Marie Lessing-Sattari — Maike Löhden — Almuth Meissner — Dorothee Wieser (eds.): *Interpretationskulturen: Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft im Dialog über Theorie und Praxis des Interpretierens*. Peter Lang, Frankfurt a. M. 2015, s. 39–60.

**Zabka, Thomas:** Interpretationsverhältnisse entfalten. Vorschläge zur Analyse und

Kritik literaturwissenschaftlicher Bedeutungszuweisungen. *Journal of Literary Theory* 2, 2008, č. 1, s. 51–69.

**Zabka, Thomas:** Über einen Versuch, das Interpretieren zu lehren. Untersuchung eines Lehrgangs für die gymnasiale Oberstufe. In: Marie Lessing-Sattari — Maike Löhden — Almuth Meissner — Dorothee Wieser (eds.): *Interpretationskulturen: Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft im Dialog über Theorie und Praxis des Interpretierens*. Peter Lang, Frankfurt a. M. 2015, s. 311–334.

