

ULF ABRAHAM

Ambiguität verhandeln. Literatur-/Film(unterricht) im Licht gesellschaftlicher, kultureller und literarischer Mehrdeutigkeit

Abstract

Um literarische Mehrdeutigkeit im Kontext einer an Wissens- und Kompetenzerwerb orientierten Deutschdidaktik zu untersuchen, wird zunächst der dazu vorliegende Diskurs kurz umrissen und die Rede von der Mehrdeutigkeit als ihrerseits mehrdeutig erkannt. Dann werden Ambiguitätspotenziale für den Literatur-/Medienunterricht betrachtet und zusätzlich rezeptionsseitig verortet. An vier Beispielen für mehrdeutige poetische Rede und Erzählung, die an und seit der Jahrtausendwende datieren, werden auf beiden Seiten wichtige Formen und Probleme literarisch-medialer Ambiguität dargestellt. Fokussiert werden solche (buchliterarischen und filmischen) Werke, die nicht lediglich mehrdeutige Metaphern oder Figurenaussagen aufweisen, sondern im Ganzen ambig wirken. Abschließend plädiert der Beitrag für ein didaktisches Konzept des Aushandelns von Bedeutung im Literatur- und Filmunterricht auf der Basis der Annahme irreduzibler Mehrdeutigkeit.

1 | Literarische Mehrdeutigkeit als Problem einer an Wissens- und Kompetenzerwerb orientierten Deutschdidaktik

Mehrdeutigkeit gilt seit Jahrzehnten als basale Eigenschaft sowohl literarischer Texte als auch bilddominierter Medien und der durch sie jeweils ermöglichten Anschlusskommunikation. Im Anschluss an Fotis Jannidis ist eine Äußerung dann mehrdeutig, „wenn sie eine begrenzte Anzahl unterschiedlicher Bedeutungen aufweist, die sich deutlich voneinander abgrenzen lassen“ (Jannidis 2003, 308). Ist diese Position sowohl im literaturwissenschaftlichen Diskurs als auch in literaturdidaktischen Publikationen prominent, so ist doch unübersehbar, dass sie noch nicht in jeder Hinsicht zu Ende gedacht ist. Das betrifft einerseits die Chancen, andererseits die Risiken der mit dieser Position erreichten „hermeneutischen Befriedung“ (vgl. hierzu den Beitrag von Hans Lösener). Wurde es nach der ersten PISA-Auswertung vor über 20 Jahren schnell üblich, den pragmatischen Nutzen der Lesekompetenz zu betonen und damit die Nützlichkeit von Texten und Medien für die Alltagsbewältigung zu unterstellen, so war damit sicherlich ein Fortschritt in der Theorie der Kompetenzmodellierung und der Praxis der Kompetenzförderung verbunden. Aber dieser hatte seinen Preis: Literarästhetische Texte und Medien wurden gleichsam abgehängt wie Waggons, deren gewichtige Fracht das Fortkommen behindert und am Zielort sowieso nicht recht zu brauchen wäre (vgl. zur Kritik schon Karg 2005). Scheinbar weit davon entfernt, Quellen des Wissens zu sein, stellten ästhetische Texte und Medien die sich an

pragmatischer Brauchbarkeit neu orientierende Deutschdidaktik vor das Dilemma, dass sich für die Mühe ihres Verstehens keine Gratifikation mit Alltagsbezug angeben ließ und literarische Kompetenz ihren Sinn in sich selbst haben muss (vgl. Kepser 2012, 77 f.). Unscharfe Konzepte wie „ästhetische Bildung“ umschreiben seither das Paradox einer Nützlichkeit des scheinbar Nutzlosen: Die Interpretationsbedürftigkeit literarischer und filmischer Werke sowie die Notwendigkeit der Verständigung über Prämissen und Resultate von Deutungsdiskursen avancierten zu zentralen Topoi literaturwissenschaftlicher und -didaktischer Argumentation (vgl. z. B. Kindt 2015, Magirius 2020, Matz 2021).

Die Rede von der Mehrdeutigkeit ist in diesem Zusammenhang selbst ambivalent – einerseits resignative Feststellung, andererseits didaktischer Appell. Nur im Ansatz geklärt ist bislang, wie Mehrdeutigkeit im Werk hergestellt, strukturell organisiert und mit sprachlichen oder filmischen Mitteln gegen ihre Auflösung abgesichert werden kann. Stellvertretend für viele Publikationen aus der Literaturdidaktik sei hier auf die Einleitung zu dem Band *Poesie verstehen – Literatur unterrichten* von Carola Rieckmann und Jessica Gahn verwiesen: „Uneindeutigkeit“ liege in der Natur der Sache und setze der Überprüfbarkeit von Lernzielen oder Kompetenzen Grenzen (vgl. Rieckmann/Gahn 2013, 8). Die Beiläufigkeit dieser Bemerkung im Rahmen einer ansonsten genauen und differenzierten Problembeschreibung ist charakteristisch für den langjährigen Umgang der Literaturdidaktik mit dem Problem. Es ist aber riskant, die Rede von der Mehrdeutigkeit in einer solchen Vagheit zu belassen, dass man im konkreten Fall sehr Verschiedenes darunter verstehen kann und langfristig die Interpretationsfähigkeit als Kernkompetenz delegitimiert.

Didaktische Erwartungen an den praktischen Wert des Begriffs halten sich inzwischen offenbar in Grenzen; als Zielgröße gilt (mit Köster 2018, 45) „der kompetente Umgang mit der Offenheit der Texte“, der allerdings häufig durch einen Literaturunterricht behindert werde, der auf ‚feste Ergebnisse‘ fixiert sei.

2 | Doppelte Mehrdeutigkeit. Ambiguitätspotenziale im Literatur-/Filmunterricht

Dass literarische Texte im Ganzen oder in einzelnen ihrer Elemente mehrdeutig sind, ist eine bis in die 1960er Jahre des vorigen Jahrhunderts zurückreichende Entdeckung der Literaturwissenschaft, die im seitherigen Diskurs über Ambiguität und Polyvalenz (vgl. resümierend Bauer 2008 bzw. Barsch 2008) als gesichert behandelt wird. Achim Barsch (2008, 581) definiert Polyvalenz als „Mehrwertigkeit bzw. Mehrdeutigkeit“ und setzt sie mit der sprachlichen Überstrukturiertheit von Literatur in Beziehung; Rezipient*innen, so seine Argumentation, schätzen ein breites Angebot an Bedeutungen, die es erlauben Kohärenz herzustellen (vgl. ebd.). Anders nähert sich im selben Lexikon der Artikel *Ambiguität*, auf den Barsch nicht verweist, dem Phänomen: Im Unterschied zur Vagheit oder Unbestimmtheit, so Matthias Bauer (2008, 17), sei Ambiguität „die klar zu beschreibende Mehrdeutigkeit eines Wortes oder einer größeren sprachlichen Einheit“. Hier wiederum gibt es keinen Querverweis zu *Polyvalenz*. Mehrere Bedeutungen sind zwar auch für Bauer, ähnlich wie für Barsch, ein *proprium* des literarischen Textes oder seiner Elemente, aber sie sind gleichzeitig ein potenzielles Problem, mindestens eine Herausforderung, nämlich für die Interpretation.

Zwar hat bereits der Sammelband *Regeln der Bedeutung* (Jannidis/Lauer/Martínez/Winko 2003) Grundlagen für ein literaturwissenschaftliches Konzept literarischer Mehrdeutigkeit¹ gelegt. Doch die sich daran anschließende Fachdidaktik gibt sich bislang weithin mit eher unscharfen Vorstellungen davon zufrieden, was es praktisch heißen könnte, der Vereindeutigungsversuchung im Literaturunterricht zu widerstehen. Im Interesse an möglichen Gegenständen des Unterrichts und demjenigen an Erwerbsprozessen literarischer Kompetenz(en) sollten Literatur- und Filmdidaktik besser klären, wie literarische Mehrdeutigkeit auftritt und was mit ihr anzufangen ist.

¹ Auf den linguistischen Diskurs zur Mehrdeutigkeit gehe ich nicht ein; vgl. dazu den Beitrag von Thomas Zabka.

Um dazu beizutragen, möchte ich zunächst ein *angebotsseitiges Mehrdeutigkeitspotenzial*, also eine anzunehmende Eigenschaft buchliterarischer Werke und bilddominierter Medien wie Bilderbuch, Comic oder Film, unterscheiden von einem *rezeptionsseitigen Mehrdeutigkeitspotenzial*, also einer anzunehmenden Eigenschaft der Verstehensprozesse sowie der mündlichen und schriftlichen Anschlusskommunikation.

Während angebotsseitige Mehrdeutigkeit unter anderem zu tun haben dürfte mit der semantischen und ästhetischen Komplexität literarischer Texte generell (vgl. Bock/Frickel 2021), ist rezeptionsseitige Mehrdeutigkeit je nach Sichtweise Ursache oder Folge jeder Interpretationstätigkeit, die sich selbst als unabschließbar und jedes artikuliert Deutungsergebnis als vorläufiges, immer wieder neu auszuhandelndes betrachtet (vgl. Misar-Dietz/Zelger 2021; Abraham 2021a).

Mit der Annahme einer doppelten Mehrdeutigkeit in der Produktion *und* Rezeption literarischer Texte und Medien werden zentrale Begriffe des didaktikwissenschaftlichen Diskurses (*Identität/Alterität, literarästhetische Bildung/Kompetenz, literarisches Wissen/Lernen*) zwar nicht obsolet, wohl aber relativiert, und zwar auf zwei Ebenen: Innerliterarisch tun sich damit Mehrdeutigkeitspotenziale nicht nur des Begriffs „Bedeutung“ auf (vgl. Jannidis/Lauer/Martínez/Winko 2003, 14), sondern weiterer tragender Begriffe des Literaturunterrichts und der Literaturdidaktik: *Interpretation* (vgl. Matz 2021), *literaturbezogenes Wissen* und *literarische Kompetenz* (vgl. Abraham 2021b).

Und damit nicht genug: Auch außerliterarisch sind Mehrdeutigkeitspotenziale zu bedenken. Weder Produktion noch Rezeption von Literatur geschieht außerhalb der in einer Gesellschaft und einem Kulturraum gültigen sozialen, politischen sowie institutionellen Werte und Normen. Diese aber verlieren seit der Mitte des vorigen Jahrhunderts bekanntlich ihre Allgemeinverbindlichkeit und müssen ständig neu ausgehandelt werden (vgl. Führer et al. 2020). Die in sie eingebettete literarische Kommunikation sieht sich deshalb auch mit der Mehrdeutigkeit tragender Begriffe gesellschaftlicher, politischer und (inter-)kultureller Diskurse konfrontiert. So ist es beispielsweise ambig und gleichzeitig ambivalent,

- | im sozialpolitischen Diskurs die Hilfsbedürftigkeit von Menschen in sogenannten prekären Verhältnissen zu betonen, während die Gesellschaft insgesamt Strukturen hat und Regeln folgt, die das Präkariat geradezu hervorbringen (vgl. dazu unten das Textbeispiel *Morkels Alphabet* von Stian Hole von 2016).
- | im pädagogischen Diskurs vom Schonraum der Kindheit zu sprechen und die Bedeutung der Förderung kindlicher Anlagen hervorzuheben, während die erwachsenen Bezugspersonen, an denen Kinder ihr Verhalten ausrichten, weder sich noch andere schonen (vgl. dazu unten das Filmbeispiel *DAS WEIßE BAND. EINE DEUTSCHE KINDERGESCHICHTE* von Michael Hanke von 2009).

3 | Formen angebotsseitiger Mehrdeutigkeit

Unter der Bezeichnung *Mehrdeutigkeit* lassen sich unter anderem literarische Verfahren versammeln, die Texten erlauben, Inhalte bedeutungs offen und dabei die zu ihrer Entstehungszeit wahrgenommenen außerliterarischen kulturellen Tabus und gesellschaftlichen Widersprüchen zur Sprache zu bringen. Die folgenden drei Aspekte angebotsseitiger Mehrdeutigkeit erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

- | Literarisch mehrdeutig ist zunächst die uneigentliche Rede, zum Beispiel die Metapher. Ein beinahe trivial einfaches Beispiel ist Goethes berühmtes „Heidenröslein“ (1789), als sozusagen eindeutig zweideutige Rede („Sah ein Knab ein Röslein stehen/ [...] War so jung und morgenschön ...“). Etwas weniger einfach ist das Gedicht „Giersch“ von Jan Wagner, auf das ich noch eingehen werde.
- | Literarisch mehrdeutig sind auch Erzählungen oder Filme, die Rezipient*innen Wesentliches zum Verständnis einer Figur oder Handlung vorzuenthalten scheinen: Die Mitarbeit

der Leser*innen am Text wird absichtsvoll erschwert. Ein einfaches Beispiel aus der Kinderliteratur ist Stian Holes Bilderbuch *Morkels Alphabet*, ein komplexeres Michael Hanekes Film *DAS WEIßE BAND* (2009).

- | Auf noch andere Weise mehrdeutig sind schließlich Formen poetischer Rede, die hermetisch wirken und eine schwer aufzulösende Bildsprache haben. Ein Beispiel ist Paul Celans Gedicht „Fadensonnen“ (1952), dessen Ende lautet: „es sind / noch Lieder zu singen jenseits / der Menschen.“ Als aktuelles Beispiel für eine derartige hermetische Mehrdeutigkeit wähle ich Marcel Beyers Gedicht „Bambi“ (2020).

Die folgenden vier Beispiele für mehrdeutige poetische Rede und Erzählung datieren an und seit der Jahrtausendwende und fokussieren nun solche Werke, die nicht lediglich mehrdeutige Metaphern oder Figurenaussagen aufweisen, sondern im Ganzen ambig wirken.

- | Jan Wagners Sonett „Giersch“ ist „ein gelungenes Beispiel für die Aktualisierung der traditionellen romanischen Gedichtform“ (Pieper/Rohowski 2016, 202).² Der Doldenblütler, dessen „wuchernde Rhizome jeden ordnungsliebenden Gärtner herausfordern“ (ebd.), wird literarisch gebändigt von einer streng strukturierten Gattung. Wortschatz aus dem Kontext des politischen Widerstands (*tyrannentraum, schuld, kassiber, widerstand/-sness*) bringt das „unausrottbare Unkraut“ in einen unerwarteten Zusammenhang mit „Subversion und Opposition“ (ebd.). Auf den ersten Blick ein Naturgedicht, scheint das Sonett gleichzeitig ein politisches Gedicht mit Interpretationsbedarf zu sein (vgl. Abraham 2021a, 12). Die Schilderung eines aussichtslosen Gärtnerkampfes gegen das Unkraut wird überschrieben durch Sprachbilder, die den Giersch als Symbol eines Widerstands gegen die Ordnungsmacht zu imaginieren erlauben; das macht das Sonett, das als literarischer Text sowieso keine Handlungsanleitung zur Unkrautbekämpfung sein kann, zu einem ambigen Text.
- | Stian Holes erwähntes Bilderbuch *Morkels Alphabet* erzählt in lakonischen Worten und wunderbaren Bildern von der Freundschaft eines Mädchens mit einem Jungen, der in einem Baum lebt.³ Zur Erklärung gibt es nichts außer einer Andeutung, der Vater des Jungen gelte zu Unrecht als kriminell; die Erzählung beschränkt sich in Wort und Bild auf die genaue Wahrnehmung der anregungsreichen Natur im Wald und die darauf basierende geteilte Imagination der beiden Kinder. Eines Tages ist dann der Junge verschwunden. In Verweigerung der Erzählkonventionen ‚realistisch-problemorientierter‘ Kinderliteratur spart das anspruchsvolle Bilderbuch Kausalzusammenhänge aus. Es stellt das Verhalten des Helden als selbstgewählte Absonderung dar, die (sozusagen kontrafaktisch) keine Nachteile zu haben scheint. Ginge es um die Thematisierung prekärer Verhältnisse, in denen viele Kinder aufwachsen, so wäre *Morkels Alphabet* wenig aufschlussreich. Denn die Folge welcher Ursachen Morkels Verhalten ist, bleibt im Dunkeln; erzählt wird von der Besonderheit eines resilienten Kindes und seiner Freundschaft zu einem anderen Kind, mit dem es das Interesse an Tierstimmen und anderen Naturerscheinungen teilt, und von deren gemeinsamer fantastischer Vorstellungswelt. Man kann sie kritisch als Flucht vor der sozialen Realität deuten oder positiv als individuellen Lebensentwurf, mit dem zwei intelligente Kinder sich von ihrer *peer group* abheben.
- | Hanekes erwähnter Spielfilm *DAS WEIßE BAND*, in dem das eigenartige Verhalten von Kindern im fiktiven Dorf Eichwald in Norddeutschland zu Beginn des vorigen Jahrhunderts geschildert wird, wurde von der Kritik aufgenommen als Beitrag zur Aufarbeitung der Politik- und Sozialgeschichte des 20. Jahrhunderts. „Von diesen Kindern stammen wir ab?“ schrieb Peter Kümmel am 15.10.2009 in der ZEIT Online,⁴ und: „Michael Hanekes Film *Das weiße Band* erforscht das Schweigen der Deutschen vor dem Ersten Weltkrieg“. Aber diese Rezeption des Films übersieht, dass die vom alt gewordenen damaligen Dorfschullehrer rück-

² Das Gedicht findet sich unter folgendem Link in einer Leseprobe des Verlags:
https://files.hanser.de/Files/Article/ARTK_LPR_9783446246461_0001.pdf

³ Bildseiten aus dem Bilderbuch können hier abgerufen werden: https://web.troisdorf.de/MediaLibrary/Content/System/stiftung-illustration/Hole_Morkels_Alphabet.pdf (letzter Abruf 2024-03-12)

⁴ <http://www.zeit.de/2009/42/Das-weiße-Band> (letzter Aufruf am 25.06.2023).

blickend erzählten und per *voice-over* kommentierten dörflichen Mobbing- und Sabotageakte zu viele Fragen offenlassen, um sich zu Resultaten autoritärer Erziehung und schwarzer Pädagogik vereindeutigen zu lassen: Der unzuverlässige Erzähler des Films deutet an, im Kind stecke nicht nur eine Unschuld, die behütet werden müsse, sondern auch etwas Monströses, vor dem es sich zu hüten und das es sozialisatorisch unschädlich zu machen gelte (vgl. Abraham 2014, 399 f.). An anderer Stelle habe ich DAS WEIßE BAND von dieser ambivalenten Rolle der Kinderfiguren aus interpretiert:

Der Film inszeniert die weitgehend sprachlose Angst der Kinder ebenso wie die völlig sprachlose Angst vor den Kindern; diese Ambivalenz von Kinderangst gibt dem Film eine Tiefe, die ihn hinaushebt über die simple Analyse einer postfeudalen und präfaschistischen dörflichen Welt. (Abraham 2014, 401)

- | Marcel Beyers Gedicht „Bambi“ aus dem Band *Dämonentraum* (2020) spielt mit einem Motiv aus der Populärkultur und Fragmenten städtischen Lebens und alpiner Natur, sowie mit Tierfiguren aus Märchen: Reh und Fuchs. Obwohl der erste Vers den Dichter als Figur einführt, ergibt sich weder eine klare poetologische Botschaft noch ein anderer, auf die außerliterarische Wirklichkeit beziehbarer Sinn; die Mehrdeutigkeit ist Programm. Realitätsbezogene und ihrerseits literarische Vorstellungen und Begriffe werden lediglich aufgerufen (Innendienst, Rautenklause, Graphologe). Schwer auflösbare Bilder reihen sich aneinander: „Der / Dichter schläft als Hoch- und Mittel- und als Niederwild / im Nebenkeller.“

Eine eigene Entwicklung nahm und nimmt der Diskurs zur Mehrdeutigkeit im Spielfilm, der mit seinen kinematographischen Mitteln der Bedeutungskonstitution von vornherein „einen weit höheren Grad an Mehrdeutigkeit aufweist als die Wortsprache“ (Lohmeier 2003, 525); besonders gilt das für Kurzspielfilme (vgl. Abraham 2020a). Über diese allgemeine Feststellung ist die Filmwissenschaft zwar in den seither vergangenen 20 Jahren hinausgekommen; aber mit dem akademischen Diskurs koexistiert ein Laiendiskurs: Eine Recherche im Netz ergibt, dass Spielfilme aus sehr verschiedenen und mitunter ungeklärten Gründen als mehrdeutig wahrgenommen und diskutiert werden. Die Spannweite reicht vom Wahnsinn einer Figur (PERSONA, 1966) oder surrealen Aspekten von EASY RIDER (1969) über die erzählerische Offenheit etwa von ONCE UPON A TIME IN AMERICA (1984) und die Rätselhaftigkeit von Filmen wie SHUTTER ISLAND (2010) bis hin zur Horrorfilm-Parodie beispielsweise in THE FINAL GIRLS (2015). Parodien sind aber nicht per se ambig. Eine größere Zahl möglicherweise einschlägiger Spielfilme und Serien einfach ungeordnet zu listen, kaschiert hier⁵ einen überdehnten und damit kaum brauchbaren Mehrdeutigkeitsbegriff und schließt so verschiedenartige filmische Verfahren ein wie den unzuverlässigen Erzähler, die Verrätselung von Realitätsebenen und -bezügen oder das Angebot zweier oder mehrerer Schlüsse, die einander ausschließen. Nun ist für den Laiendiskurs analytisches Vorgehen nicht so wichtig; es genügt vielen Usern, auf die Wertungen anderer im Netz zu achten. Als Gradmesser für die produktive Irritation eines literarischen Kunstwerks und damit sein Mehrdeutigkeitspotenzial könnte man die ‚U-Form‘ betrachten, also viele sehr gute und gleichzeitig viele sehr negative Bewertungen mit wenigen dazwischen.⁶

Systematischer und wissenschaftlich ergiebiger verfährt der von Sabine Schlickers und Vera Toro herausgegebene Band *Perturbatory Narration in Film* (2018). Hier werden drei Verfahren, die Mehrdeutigkeit erzeugen, erläutert und gegeneinander abgegrenzt: *Täuschung* durch unzuverlässiges Erzählen, *Paradoxie* als Ergebnis bewusster Missachtung logischer oder physikalischer Unmöglichkeit und *Verrätselung* als vielschichtiges Spiel mit Raum, Zeit, Kausalität usw. Die folgende Tabelle stammt aus Schlickers/Toro (2018, 6):

⁵ Vgl. <https://suchefilme.com/ueber/29059-mehrdeutigkeit> (letzter Aufruf am 25.06.2023).

⁶ Diesen Hinweis und einige weitere verdanke ich Matthis Kepser.

PERTURBATORY NARRATION		
Deception	Paradox	Empuzzlement
unreliable narration: twist	metalepsis	indefiniteness and/or ambiguity (temporary or permanent) regarding
false leads	pseudodiegesis	reality, space, time, causality
lies	meta-morphosis	omissions
paralipsis	endless loop	fantastic mode
paralepsis	strange loop	
false focalization, ocularization, auricularization	Möbius strip	
	<i>mise en abyme</i>	
	<i>aporétique</i>	
	<i>mise en abyme à l' infini</i>	

Fig. 1: Typology of perturbatory narration

Abb. 1: Mehrdeutigkeit erzeugende filmische Verfahren nach Schlickers/Toro (2018).

DAS WEIßE BAND wäre demnach entweder unter Täuschung oder unter Verrätselung einzuordnen, je nachdem worauf man die evidente Unzuverlässigkeit der Lehrererzählung zurückführt: Verschweigt er den Zuschauern etwas, oder hat er vergessen bzw. nie gewusst, wie es wirklich war? Man sieht hier, dass bereits die Wahrnehmung von Mehrdeutigkeit mit Interpretation zu tun hat; Mehrdeutiges ist deutungsbedürftig. Man sieht aber auch, dass es nicht genügt, jeweils nur innerliterarische bzw. innerfilmische Mehrdeutigkeit zu untersuchen. Hanekes Spielfilm macht deutlich, dass es auch um ambivalente gesellschaftliche Normen und ambige kulturelle Vorstellungen geht, unter anderem kindheitsbezogene. (Nicht umsonst wirft der Pfarrer in DAS WEIßE BAND den jungen Lehrer hinaus, als dieser andeutet, die Kinder könnten die Täter sein.)

4 | Formen rezeptionsseitiger Mehrdeutigkeit

Es ist offensichtlich, dass literarische Ambiguität nicht allein im Rezeptionsangebot ‚liegt‘, sondern die Rezeption selbst dazu beiträgt, sie herzustellen. Das gilt nicht nur, aber wohl besonders für Texte seit der Moderne, die sich als literarische von pragmatischen Texten tendenziell stärker abheben als vormoderne. Abhängig von den Interessen, dem Weltwissen und anderen Voraussetzungen der Rezipient*innen, sind oft mehrere Deutungen möglich. Solange der Prozess literarischer bzw. filmischer Rezeption darauf ausgerichtet ist, dem Text/Film Hinweise zum Verständnis außerliterarischer Wirklichkeit zu entnehmen oder eigene Wirklichkeitsmodelle bestätigt zu bekommen, müssen Rezipient*innen irritiert oder frustriert werden. Alle vier oben eingeführten Beispiele lassen dazu ein gewisses Potenzial erkennen. Man kann das aber positiv sehen; mit Alexander Lindner gesagt, haben wir es mit einer kulturellen Praxis der Auslegung literarischer Texte zu tun, die in der „Unbestimmtheit des literarischen Textes“ ein „Beteiligungsangebot für den Leser“ (Lindner 2017, 58) machen. Unbestimmtheit kann zu divergierenden Deutungshypothesen führen, die dann miteinander zu vereinbaren oder gegeneinander abzuwägen sind. Für den Psychologen Michael Charlton und den Soziologen Tilmann Sutter ist Mehrdeutigkeit in der Literatur deshalb weniger eine Texteigenschaft als „Ergebnis einer kulturhistorisch bedingten Text-Leser-Interaktion“ (Charlton/Sutter 2007, 49).

In der Praxis des Sprechens über Literatur und Film an Schule und Hochschule ist, wenn es um Deutungsmöglichkeiten geht, eine gewisse Tendenz zur Betonung von Einstellungen und ‚Meinungen‘ zu beobachten; die Frage, was als mehrdeutig wahrgenommene Texte oder Textstellen mit leserseitig hinzugebrachtem Wissen zu tun haben, wird erst neuerdings gestellt (vgl. dazu die Beispiele bei Abraham 2021b, 192–196). Mehrdeutigkeit wird vom Text zwar angeboten, ist aber vor allem eine Text-Leser-Relation, deren Gestaltung auch wissensabhängig ist. Wer nicht weiß, was ein *Kassiber* ist und was das Wort *Widerstand* zu Lebzeiten Hitlers,

Mussolinis und Francos einmal bedeutet hat, kann in die Rezeption von Jan Wagners *Giersch*-Gedicht kein Wissen einbringen, das ihm die Feststellung ambiger Rede erlauben würde. Ein weiteres relevantes Wissensselement in diesem Zusammenhang ist, dass der Giersch zwar ordnungsliebende Gärtner*innen stört, aber als Gemüse inzwischen kulinarisch geschätzt wird. Dass das Gartenkraut gleichzeitig zum Symbol wird für die Reaktion der Natur auf die totalitäre Idee, etwas gehöre ausgemerzt, ist ohne solches Wissen als Deutungshypothese unverfügbar.

Mehrdeutigkeit in literarischer Rede ist also nicht einfach da. Sie muss wahrgenommen, erkannt und formuliert werden. Welche weiteren, vom einzelnen nicht realisierten Bedeutungen zum Vorschein kommen, wenn sich Rezipient*innen miteinander über das verständigen, was sie (nicht) wissen, ist auf dem Verhandlungsweg zu klären; es muss buchstäblich *zur Sprache kommen*.

Ist dieses Zur-Sprache-Kommen angebotsseitig eine Selbstverständlichkeit, so kommt es rezeptionsseitig einem Auftrag gleich: Im Unterricht sind Lern- und Kommunikationsbedingungen zu schaffen, in denen Mehrdeutiges gewürdigt werden kann. Verschiedene Deutungen können bedacht und im Dialog erprobt werden. Nicht unbedingt aber ist eine Option zu priorisieren. Charlton und Sutter haben im Rahmen ihrer Lese-/Mediensozialisationsforschung Gespräche zwischen Erwachsenen und zwischen Schüler*innen über mehrdeutige Texte untersucht und in beiden Konstellationen „kommunikative Aneignungsprozesse“ (Charlton/Sutter 2007, 116 f.) gefunden, die sie als „Verhandlungen von Mehrdeutigkeit“ interpretieren (vgl. ebd., 75–117).

Eine Funktion ambiger poetischer Rede und Erzählung besteht darin, die gewohnte Wahrnehmung außerliterarischer Wirklichkeit in Frage zu stellen. Man traut beispielsweise Kindern nicht zu, dass sie ein Stahlseil quer über den Weg spannen, von dem sie wissen, dass der (im Dorf unbeliebte) Arzt ihn täglich beim Ausreiten benutzt. Doch im Versuch, die Erzählung des alten Dorfschullehrers bei Haneke zu verstehen, hilft das seit über 200 Jahren im westlichen Kulturraum nachweisbare Konzept von Kindheit als einem Status der Unschuld nichts; Kinder können unter bestimmten Bedingungen ebenso intrigant, hinterhältig und intentional böse agieren wie Erwachsene. Indem der Spielfilm *DAS WEIßE BAND* es den Rezipient*innen überlässt, gleichsam Indizien zu sammeln und aus Beobachtungen im Rezeptionsprozess Schlüsse daraus zu ziehen, verweigert er textseitig die Antwort auf eine Schuldfrage, die rezeptionsseitig unterschiedlich ausfallen kann.

Rezeptionsseitige Mehrdeutigkeit äußert sich in der dialogischen Bezugnahme auf Texte/Filme als von verschiedenen Standpunkten aus deutbare. Indem Assoziationen und Vermutungen ausgetauscht und Deutungshypothesen formuliert werden, entsteht ein Reflexionsraum für gesellschaftliche, kulturelle und eine literarische Mehrdeutigkeit, die seit dem ausgehenden 20. Jahrhundert zunehmend autoreflexiv zu werden scheint.⁷

5 | Verhandeln von Bedeutung als didaktisches Konzept im Literatur- und Filmunterricht

Für die Praxis des Sprechens über mehrdeutige literarische Texte und Filme im Unterricht bedeuten die bisher angestellten Überlegungen, bezogen auf einige Beispiele, dass auch und gerade ergebnisoffene Gespräche einer Vorbereitung durch die Lehrperson bedürfen (vgl. dazu grundsätzlich Mayer 2017, 328–330). Dabei geht es nicht darum, eine Lesart oder Deutung des Textes oder Films als anzustrebendes Gesprächsergebnis dingfest zu machen, sondern darum, Impulse zu finden, die sich für einen Einstieg in den Dialog anbieten (vgl. dazu auch den Beitrag von Marco Magirius, Daniel Scherf und Michael Steinmetz). Nicht ‚Leitfragen‘ für ein gelenktes Interpretationsgespräch sind zu formulieren, sondern Beobachtungen am jeweiligen Text/Film, beispielsweise die folgenden:

⁷ Heinz-Peter Preußner (2014, 317–407) versammelt in einem von ihm herausgegebenen Tagungsband auf 90 Seiten vielperspektivische Beiträge zu Hanekes *DAS WEIßE BAND*, die diese These beispielbezogen stützen.

- | Jan Wagner nutzt in einem Gedicht über Gartenunkraut Kriegs- und Widerstandsmetaphern.
- | Morkel hat sich in Stian Holes Bilderbuch in einem Baum eine Wohnstätte gezimmert und geht nicht mehr in die Schule; über die Gründe spricht er nicht.
- | In Michael Hanekes DAS WEIßE BAND erfährt man nicht, ob alle erzählten Übergriffe gegen Personen und Sachen, auch die scheinbaren Unglücksfälle, tatsächlich auf das Konto der Kinder gehen, und falls ja, worin deren Motive liegen könnten.
- | Marcel Beyer setzt das Gedicht „Bambi“, das beginnt wie ein poetologisches, aus Versatzstücken der Realität und der Literatur/Medien zusammen, ohne Hinweise auf deren inneren Zusammenhang zu geben.

Der Austausch über gelesene Texte oder gesehene Filme, der sich aus solchen Impulsen ergeben kann, sucht nach einer Sprache für das schwer Sagbare und macht Verständigung über das Uneindeutige zu seiner Sache. Sowohl mündliche Anschlusskommunikation als auch Formen des Schreibens nach und zu literarischen Texten und Filmen (z. B. Fragen an eine Figur oder den Autor/die Autorin formulieren) können mehrdeutige Figuren, Elemente der Handlung oder Aussagen der Erzählinstanz thematisieren. Nicht nur Gespräche über Literatur leben von der Mehrdeutigkeit ihrer Gegenstände (vgl. Zabka 2020, 4), sondern auch Filmgespräche. Im Literatur- oder Filmunterricht kann die Bedeutung eines Werkes durch literarische Kommunikation thematisiert werden, ohne verschiedene Verstehensweisen oder Bedeutungsebenen gegeneinander auszuspielen. Betrachtet man als Mehrwert solchen Unterrichts nicht die ‚Entschlüsselung‘ des Werkes, sondern die Auseinandersetzung der Lernenden mit den vielfältigen poetischen und ästhetischen Möglichkeiten literarischen oder filmischen Erzählens, so ist der Aushandlungsprozess selbst wichtiger als sein konkretes Ergebnis in einer bestimmten Lerngruppe.

Für diese Einschätzung gibt es Gründe, die mit einer lang anhaltenden Krise des Interpretierens im Deutschunterricht zu tun haben. Daniela Matz, die die Interpretationskonzepte von Deutschlehrkräften und ihren Schüler*innen qualitativ-empirisch untersucht, findet unter anderem heraus, dass die Mehrheit beider Proband*innengruppen, in leitfadengestützten Interviews zu ihrem Verständnis von Interpretieren befragt, vor allem „behauptende und textklärende Äußerungen“ für wichtig hält, nicht aber „die Argumentation für eine These“ (Matz 2021, 592). „Dieser Befund betrifft einen zentralen Aspekt der Interpretation und ist daher [...] als besonders problematisch einzuschätzen“ (ebd.). In der Tat spricht ein solches Ergebnis dafür, „kommunikative Aspekte des Interpretierens“ (ebd.) stärker zu fokussieren und dieses weniger heuristisch als diskursiv zu begründen, nämlich als Verhandeln über alternative, konkurrierende oder zu vereinbarende Deutungshypothesen. Lernende werden in eine „kulturhistorisch bedingte Text-Leser-Interaktion“ (Charlton/Sutter, wie zitiert) eingeführt und erfahren das Paradox einer aneignenden Wirkung, die vom Streit über Wert und Bedeutung eines Werkes ausgehen kann. Der breite didaktische Diskurs dazu kann hier nur gestreift werden (vgl. Ivo 1994, Abraham 2020b, Zabka 2020).

6 | Rezeptions- und produktionsorientiertes Verhandeln von Ambiguität

Von einer rezeptionsorientierten Variante des Unterrichts, in dem Mehrdeutigkeit verhandelt wird, möchte ich eine produktionsorientierte unterscheiden: Schriftliche Anschlusshandlungen (z. B. einen Text um- und weiterschreiben, ein Filmskript aus-, umarbeiten, weiterführen) können mehrdeutiges Erzählen auch selbst erproben. Eine unzuverlässige Erzählinstanz schreibend zu entwickeln, im Textentwurf mit Varianten eines Schlusses zu experimentieren und bewusst Metaphern oder Dingsymbole mit ambiger Bedeutung einzuführen, macht Mehrdeutigkeit in einem produktionsästhetischen Sinn zur Aufgabe. Ein literarischer Schreibunterricht, der poetische Verfahren anbietet und ausgewählte Textentwürfe dann in der Lerngruppe rezipiert und diskutiert (vgl. dazu Abraham/Bräuer/von Brand 2022), führt auf eigene Weise zu

einem vertieften Verständnis literarischer bzw. filmischer Täuschung, Paradoxie oder Verrätselung. Nicht selten entdecken dabei die Autor*innen, deren Entwürfe im Rahmen einer literarischen Werkstattarbeit verhandelt werden, Bedeutungsebenen und Deutungsmöglichkeiten des eigens verfassten Textes, die ihnen beim Schreiben nicht bewusst waren. Die Mitarbeit der Rezipient*innen am Text könnte sinnfälliger kaum werden.

Für eine auf die Annahme angebots- und rezeptionsseitiger Mehrdeutigkeit gründende Literatur- und Filmdidaktik ergibt sich gerade angesichts von Lernverhältnissen, die bildungspolitisch auf Überprüfbarkeit und Effizienz hin ausgerichtet sind, dass Literaturunterricht zwar wissenschaftsbasiert sein, aber nicht auf Interpretations-„Lösungen“ ausgehen sollte. Literatur- und Filmunterricht hat, so betrachtet, nicht eine bestimmte Deutung, sondern Mehrdeutigkeit selbst zum Erkenntnisziel, und zwar nicht erst in höheren Jahrgangsstufen, sondern auch schon in der Primarstufe (vgl. dazu auch Stiller 2017, 66): Nicht diese oder jene Deutungsvariante ist wichtig, sondern, wie Winfried Ulrich in seiner Monografie zur Mehrdeutigkeit im Sprach- und Literaturunterricht formuliert, der „reflektierte Umgang mit Mehrdeutigkeit“ (Ulrich 2018, 23). Das offene literarische Gespräch ist dafür ebenso unverzichtbar wie die Anschlusskommunikation an das Schreiben von Textentwürfen, in denen Mehrdeutigkeit erprobt wird.

7 | Resümee und Ausblick

Während pragmatische Texte ihren Nutzen in der Regel dann am besten entfalten, wenn sie möglichst eindeutige Aussagen treffen, aktiviert die Ambiguität literarischer und filmischer Werke das Weltwissen und die Imaginationsfähigkeit der Rezipient*innen gerade durch uneindeutige inner- oder außerliterarische Bezüge. An Beispielen aus einigen Genres (Bilderbuch, Lyrik, Spielfilm) wurde angedeutet, wie Texte und Filme, auf verschiedene Arten ambig, schnelle Vereindeutigung zurückweisen, indem sie ausdrückliche Wirklichkeitsreferenzen, mit deren Hilfe nur Bekanntes in ihnen zu finden wäre, verweigern oder verrätseln. Stattdessen werden wir von ambigen Texten, bis hin zur Kinderliteratur der Gegenwart, auf unsere eigenen Verstehensvoraussetzungen und Deutungsversuche verwiesen.

Solche Beobachtungen an einigen – bewusst in Gattungs- und Adressatenorientierung recht unterschiedlichen – Beispielen legen eine Antwort auf die Frage nahe, was literarische Bildung in diesem Licht überhaupt noch bedeuten kann: die Fähigkeit und Bereitschaft, einen ästhetischen und autoreflexiven Gebrauch von Sprache als Literatur, aber auch von Filmsprache, zu verstehen und zu würdigen. Literarische und filmische Texte gehören zu einem ästhetischen System, das tradierte Formen „umnutzt“, aber auch intertextuell und intermedial innovative Genres entwickelt. Indem es sich neue Medien anverwandelt und dabei auch alte Stoffe immer wieder neu und anders in den gesellschaftlichen Diskurs über soziale, politische und kulturelle Fragen einspielt, konfrontiert es Rezipient*innen mit ihren eigenen, eventuell unzureichenden Wirklichkeitsmodellen. Mehrdeutigkeitspotenziale spielen dabei vermutlich eine wesentliche, noch zu untersuchende Rolle. Ist es so, dann liegt in ihnen der besondere Mehrwert, den Literatur und Film gegenüber der diskursiven Auseinandersetzung über die Wirklichkeit bietet.

8 | Literaturverzeichnis

- Abraham, Ulf (2014): Hodder rettet die Welt nicht, oder: Kinder im Erwachsenenfilm. In: Preußner (Hg.), S. 396–407.
- Abraham, Ulf (2020a): Verdichtung und Bedeutungsoffenheit. Das didaktische Potenzial von Kurzfilmen. In: *Der Deutschunterricht*, 72, H. 3, S. 10–19.
- Abraham, Ulf (2020b): Das literarische Gespräch als Modell einer kulturellen Praxis. In: Heizmann, Felix/ Mayer, Johannes/ Steinbrenner, Marcus (Hg.): *Das Literarische Unterrichtsgespräch. Didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 31–47.
- Abraham, Ulf (2021a): Man kann nicht nicht interpretieren. Deutungsvermutungen im Alltag und im Deutschunterricht. In: *ide. Informationen zur Deutschdidaktik*, 45, H. 1, S. 11–21.
- Abraham, Ulf (2021b): Literarisches Wissen materialgestützt erarbeiten. Wissensbasiertes Verstehen und Gestalten von Literatur im Deutschunterricht der Sekundarstufen. Hannover: Klett / Kallmeyer.
- Abraham, Ulf / Bräuer, Christoph / von Brand, Tilman (2022): Literarisches Schreiben. In: *Praxis Deutsch*, 49, H. 239, S. 4–11.
- Barsch, Achim (2008): Polyvalenz. In: Nünning, Ansgar (Hg.): *Metzler-Lexikon Literatur- und Kulturtheorie*. Stuttgart: Metzler, S. 581.
- Bauer, Matthias (2008): Ambiguität. In: Nünning, Ansgar (Hg.): *Metzler-Lexikon Literatur- und Kulturtheorie*. Stuttgart: Metzler, S. 17.
- Bock, Bettina M. / Frickel, Daniela A. (2021): TeXtkompleXität. In: *Der Deutschunterricht*, 73, H. 1, S. 2–4.
- Charlton, Michael / Sutter, Tilmann (2007): *Lese-Kommunikation. Mediensozialisation in Gesprächen über mehrdeutige Texte*. Unter Mitarbeit von Christina Burbaum, Gisela Mehren u. Friederike Rau. Bielefeld: transcript.
- Führer, Carolin et al. (Hg.) (2022): *Relativität und Bildung. Fächerübergreifende Herausforderungen und fachspezifische Grenzen*. Münster: Waxmann.
- Hole, Stian (2016): *Morkels Alphabet*. Aus dem Norwegischen von Ina Kronenberger. München: Hanser.
- Ivo, Hubert (1994): Reden über poetische Sprachwerke. Ein Modell sprachverständiger Intersubjektivität. In: *ders.: Muttersprache, Identität, Nation*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 222–271.
- Jannidis, Fotis / Lauer, Gerhard / Martínez, Matías / Winko, Simone (Hg.) (2003): *Regeln der Bedeutung. Zur Theorie der Bedeutung literarischer Texte*. Berlin: de Gruyter.
- Jannidis, Fotis / Lauer, Gerhard / Martínez, Matías / Winko, Simone (2003): Einleitung: Der Bedeutungsbegriff in der Literaturwissenschaft. Eine historische und systematische Skizze. In: *dies. (Hg.)*, S. 3–32.
- Jannidis, Fotis (2003): Polyvalenz – Konvention – Autonomie. In: *ders. / Lauer / Martínez / Winko (Hg.)*, S. 305–328.
- Karg, Ina (2005): *Mythos PISA. Vermeintliche Vergleichbarkeit und die Wirklichkeit eines Vergleichs*. Göttingen: V&R unipress.
- Kepser, Matthias (2012): Anmerkungen zur Kompetenzorientierung in der Literaturdidaktik. In: Frickel, Daniela A. / Kammler, Clemens / Rupp, Gerhard (Hg.): *Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Perspektiven und Probleme*. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 67–84.
- Kindt, Tom (2015): *Deskription und Interpretation. Handlungstheoretische und praxeologische Reflexionen zu einer grundlegenden Unterscheidung*. In: Lessing-Sattari, Marie / Löhden, Maike / Meissner, Almuth / Wieser, Dorothee (Hg.): *Interpretationskulturen. Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft im Dialog über Theorie und Praxis des Interpretierens*. Frankfurt am Main: Lang, S. 93–112.
- Köster, Juliane (2018): *Autor und Werk in der Literaturdidaktik*. In: Führer, Carolin / Heins, Jochen (Hg.): *Autorschaft im Unterricht. Literaturdidaktische Facetten am Beispiel von Interviews*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 41–58.
- Lindner, Alexander (2017): *Lesen, was der Text verschweigt. Von der Leerstelle zur Unbestimmtheiterfahrung*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Lohmeier, Anke-Marie (2003): *Filmbedeutung*. In: Jannidis / Lauer / Martínez / Winko (Hg.), S. 512–526.
- Mayer, Johannes (2017): *Wege literarischen Lernens. Eine qualitativ-empirische Studie zu literarischen Erfahrungen und literarischem Lernen von Studierenden in literarischen Gesprächen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Magirius, Marco (2020): *Überzeugungen Deutschstudierender zum Interpretieren literarischer Texte. Eine Mixed-Methods-Studie*. Berlin: Metzler.
- Matz, Daniela (2021): *Interpretationskonzepte von Deutschlehrkräften und ihren Schüler*innen. Eine explorative Studie*. Bamberg: University of Bamberg Press.

- Misar-Dietz, Christina / Zelger, Sabine (2021): Wer was wie interpretiert. In: *ide. Informationen zur Deutschdidaktik*, 45, H. 1, S. 1–5.
- Pieper, Irene / Rohowski, Gabriele (2016): „Poesie ist einer der Kanäle, durch die etwas Neues in die Welt tritt.“ – Zugänge zu Jans Wagners *Regentonnenvariationen* und Ulrike Draesners *subsong* eröffnen. In: Pieper, Irene / Stark, Tobias (Hg.): *Neue Formen des Poetischen. Didaktische Potenziale von Gegenwartsliteratur*. Frankfurt am Main: Lang, S. 195–220.
- Preußner, Heinz-Peter (Hg.) (2014): *Anschauen und Vorstellen. Gelenkte Imagination im Kino*. Marburg: Schüren.
- Rieckmann, Carola / Gahn, Jessica (Hg.) (2013): *Poesie verstehen – Literatur unterrichten*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Rieckmann, Carola / Gahn, Jessica (2013): Die kulturelle Bedeutsamkeit des Ästhetischen zwischen Kompetenzen und Standards – eine Einleitung zum Band „Poesie verstehen – Literatur unterrichten.“ In: dies. (Hg.), S. 7–13.
- Schlickers, Sabine / Toro, Vera (Hg.) (2018): *Perturbatory Narration in Film*. Berlin: de Gruyter.
- Schlickers, Sabine / Toro, Vera (2018): Introduction. In: dies. (Hg.), S. 1–18.
- Stiller, Tanja (2017): *Literarästhetische Verstehenskompetenz in der Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Ulrich, Winfried (2018): *Mehrdeutigkeit als zentrales Thema des Sprach-, Lese- und Literaturunterrichts*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Zabka, Thomas (2013): *Ästhetische Bildung*. In: Frederking, Volker et al. (Hg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts*. Bd. 2. Baltmannsweiler: Schneider, S. 471–487.
- Zabka, Thomas (2020): *Gespräche über Literatur*. In: *Praxis Deutsch*, 47, H. 280, S. 4–11.

Ulf Abraham

Humboldt-Universität zu Berlin
ulf.abraham@hu-berlin.de