

Mehrdeutigkeit als literaturdidaktische Schlüsselkategorie (Editorial)

In der theoretischen Begründung der Literaturdidaktik finden sich zahlreiche Schlüsselkategorien wie Identität, Alterität, Moralbewusstsein, Imagination, aber auch funktionale Begriffe wie Kompetenz, Entwicklung und Lernen. Solche Schlüsselkategorien und Begriffe sind mit bestimmten Grundannahmen zur theoretischen, praktischen und empirischen Konzeptionierung und Ausrichtung des Literarischen in der Schule verbunden. In der Literaturdidaktik leiten sie Wissenschaftskonzepte, die den Unterricht modellieren, empirisch untersuchen und theoretisch mit beschreibenden und erklärenden Aussagen legitimieren sollen. Vor dem Hintergrund einer etwa 50-jährigen Wissenschaftsentwicklung ist die disziplinäre Ausdifferenzierung der Literaturdidaktik dahin gelangt, dass nicht mehr aus einer literaturwissenschaftlichen Gegenstandsorientierung unterrichtliche Konzepte abgeleitet werden. Eine „Abbilddidaktik“ (Kreft 2014, 127), bei der aus deskriptiven literaturwissenschaftlichen Sätzen Entscheidungen darüber gewonnen werden, was im Literaturunterricht auf welche Weise gelesen werden soll, ist im Selbstverständnis der Literaturdidaktik nicht mehr dominant. Vielmehr rücken die Akteur:innen des Handlungsfeldes Literaturunterricht und ihre spezifische Art und Weise, den literarischen Gegenständen zu begegnen, in den Vordergrund. Die Kernaufgabe einer wissenschaftlichen Literaturdidaktik wird darin gesehen, literarisch-ästhetische Bildungsprozesse für alle Schüler:innen in allen Schulstufen und Schulformen zu ermöglichen und mithin zum Anker ihrer theoretischen, empirischen und praktischen Aufgaben zu machen (vgl. Standke/Topalovic 2019). Dieses Selbstverständnis der Literaturdidaktik lässt sich in einer Herausforderung bündeln, die auch die Beiträge dieser Leseräume-Ausgabe rahmt: Die Zukunft des Literaturunterrichts als Unterricht in unterschiedlichen Schulstufen und Schularten, in dem es um literarisch-ästhetische Bildung gehen soll, kann im bundesdeutschen Bildungssystem nur mit einer Verschiebung bisheriger Grundannahmen und bisheriger praktischer wie empirischer Konzeptionierungen gesichert werden. Gegenüber einem Bildungsdiskurs, dem es um effektive Überprüfung, eindeutig nachweisbare Lernleistungen und kontrollierbare Lehr- und Lernprozesse geht, ist es für die Literaturdidaktik bedeutsam, dass der Erhalt von Mehrdeutigkeit theoretisch, empirisch und praktisch durchgängig gesichert werden kann. Das Ziel bestünde darin, dass eine Literaturdidaktik, die der Ambiguität des Literarischen und den unterrichts-kulturellen Ungewissheiten mehr Raum geben will, zugleich die Grenzen und Möglichkeiten des in diesem Sinne auf Mehrdeutigkeit gerichteten Literaturunterrichts klar bestimmen kann.

Die Kategorie der Mehrdeutigkeit berührt die Wissenschaftskonzepte der Literaturdidaktik essenziell. Denn während Diskurse statistisch-empirischer Wissenschaft, wie sie die Bildungsforschung zurzeit dominieren, auf Eindeutigkeit, schnelle Entscheidbarkeit, hochoftiges Lernen und effektive Verwertbarkeit drängen, steht literarisch-ästhetische Bildung für eine Haltung, bei der Mehrdeutigkeit als eine Unterbrechung von Routinen und als eine Herausforderung für den Einzelnen wie für die gesellschaftliche Interaktion erfahren wird. Vor dem Hintergrund gegenwärtiger Beobachtungen zur „Vereindeutigung der Welt“ und des „Verlustes an Mehrdeutigkeit und Vielfalt“ (Bauer 2018) muss in dieser kulturkritischen Sicht geradezu zwingend nach dem Gewicht von Mehrdeutigkeit bei der Bestimmung einer wissenschaftlichen Literaturdidaktik gefragt werden. Ist doch Mehrdeutigkeit als ein Phänomen zu verstehen, das sich der Verwertbarkeit des Wissens widersetzt und eine Wertschätzung der Komplexität menschlicher Erfahrungen in ihrer Vieldeutigkeit ermöglichen kann. Zugleich scheinen Mehrdeutigkeit und das Aushalten von Ambiguität vor dem Hintergrund gegenwärtiger politischer Diskurse zunehmend eine Bedingung für gelingende Demokratiebildung zu sein. Entgegen der polarisierten Mediendebatten beispielsweise, die sich als Schlagabtausch (u. a. „Cancel Culture“, „Identitätspolitik“, „Klimadebatte“, „Genderdiskurse“ etc.) gebärden, sichert eine systematisch verankerte Perspektivierung auf Mehrdeutigkeit die Voraussetzung für einen *tatsächlichen* Streit um Positionen, die an Ansprüchen der Vernunft in sachlicher wie moralischer Hinsicht ausgerichtet sind und sich damit als Stützpfeiler der Demokratie erweisen (vgl. dazu Habermas 1992). Vor diesem Hintergrund führt die Auseinandersetzung mit Literatur in der Schule wegen ihres polyvalenten und mehrdeutigen Potenzials zu Erfahrungen, die als fremd gegenüber alltäglichen Imperativen verstanden werden. In der Fremdheit schwingt Ambiges mit, so dass Lehr-/Lernräume, in denen Literatur verhandelt wird, als Möglichkeitsräume für das Erlernen des Umgangs mit Mehrdeutigkeiten begriffen werden können. Deshalb lohnt sich für die Literaturdidaktik gegenwärtig die Frage sehr, ob und unter welchen Bedingungen in ganz unterschiedlichen Schulformen, von der Grundschule über die Förderschule, Hauptschule und Gesamtschule bis hin zur gymnasialen Oberstufe und zur Beruflichen Bildung, ein demokratiebildender Literaturunterricht realisiert werden kann (vgl. Frederking et al. 2011), der in reflektierter Weise auf die Betonung von Mehrdeutigkeit setzt. Angesichts des Umstandes, dass die gegenwärtigen tiefgehenden gesellschaftlichen Krisen den Bildungssektor nachhaltig treffen und die damit verbundenen Unsicherheiten und spannungsgeladenen Bildungsdebatten die Faszination für Eindeutiges befördern, kann ein Literaturunterricht, der das Wahrnehmen von und das Umgehen mit Mehrdeutigkeit herausfordert, seine curriculare Notwendigkeit in den Bildungsplänen einer Schule der Demokratie argumentationsstark behaupten. Aktuelle Kernlehrpläne betonen zwar, dass das „ästhetische Bewusstsein“ von Schüler:innen zu erweitern und „ästhetische Sensibilität“ zu entwickeln seien (vgl. u. a. KLP 2019, 9). Diese ästhetische Ausbildung vollzieht sich jedoch in der Regel im Rahmen des kompetenzorientierten Nutzbar- bzw. Verfügbarmachens von Texten, das nicht auf Neugier sowie mehrdeutige Erkenntnis und Reflexion ausgerichtet ist, sondern darauf, „Probleme“ durch abprüfbare Wiederholungsroutinen zu lösen (Weinert 2001, 27 f.). Sollte die Annahme zutreffen, dass Mehrdeutigkeit eine literaturdidaktische Schlüsselkategorie zur Begründung eines demokratiebildenden Literaturunterrichts ist, müssten indes die kompetenzorientierten Eingrenzungen der Bildungsmöglichkeiten des Literarischen dringend aufgelöst werden, um Verhärtungen, Stagnationen und fundamentale Verunsicherungen zu vermeiden und das Lernen für einen orientierten Umgang mit mehrdeutigem Wissen zu fördern. Kurz: Liegt nicht gerade in der literaturdidaktischen Grundannahme der Mehrdeutigkeit eine zukunftsfähige Perspektive für den Literaturunterricht in der Schule der Demokratie?

Das Heft versammelt Themenbeiträge, die im Rahmen des Panels *Mehrdeutigkeit als literaturdidaktische Schlüsselkategorie* auf dem Germanistentag 2022 in Paderborn vorgestellt und diskutiert wurden. Die Frage zur Relevanz von Mehrdeutigkeit für den Literaturunterricht wird vielperspektivisch und unter Berücksichtigung sowohl ihrer theoretisch-konzeptuellen wie forschungs- und unterrichtspraktischen Dimensionen betrachtet. In dieser Mehrperspektivität

treten die Beiträger:innen in einen Streit um grundlegende Annahmen von Mehrdeutigkeit und Ambiguität sowie um Möglichkeiten der Aufrechterhaltung dieser Annahmen im Zusammentreffen von Theorien und Begriffskonzepten mit konkreter Unterrichtspraxis. Dass Mehrdeutigkeit ein „konstitutives Merkmal des literarischen Textes“ (Mitterer in diesem Heft) ist, das in seinem didaktischen Potenzial literaturunterrichtlich zu entfalten ist – und zwar zunächst jenseits pädagogischer Intentionen, die der schulische Kontext dem Fachunterricht zusätzlich abverlangt (z.B. *Medienkompetenzrahmen NRW, Handlungsempfehlung „Demokratiebildung“*) –, machen die Beiträge von Nicola Mitterer und von Ulf Abraham stark. Beide setzen an der Annahme „irreduzibler Mehrdeutigkeit“ (Abraham in diesem Heft) an. Während Mitterer einen Zusammenhang aufzeigt zwischen dem Grad der Ambiguität eines literarischen Textes und dem Sichtbarwerden ethischer Überzeugungen des Textes in seiner Rezeption und daraus Gratifikationen didaktischer Beschäftigung mit ambigen Texten ableitet, zeigt Abraham anhand verschiedener Text- und Medienbeispiele Formen und Potenziale literarisch-medialer Ambiguität auf, die sich über das Aushandeln von Bedeutungen auszeichnen und darin gegen das output-orientierte Kompetenzparadigma aufbegehren.

Welche didaktischen Rahmungen notwendig sind, um das von Mitterer und Abraham herausgestellte didaktische Potenzial von Mehrdeutigkeit zu entfalten, beleuchten Petra Anders und Michael Hofmann in ihren jeweiligen Beiträgen auf unterschiedliche Weisen. Petra Anders betont ausgehend von einem sich mehrdeutig zeigenden Youtube-Clip die Bedeutung der Digitalität für literarische Ambiguität, indem sie an dem Kurzvideo und den zugehörigen Postings und Likes den „nötigen Aushandlungsraum“ (Petra Anders in diesem Heft) für das eigenständige problemorientierte Denken herausstellt. Zugleich verweist sie darauf, dass Digitalität nicht an sich ein Denken in Mehrdeutigkeiten fördert, sondern ein Lernen in der Linearität zu überwinden ist, was zahlreiche, im Deutschunterricht etablierte digitale Lernplattformen (z. B. Anton App) noch vermissen lassen. Hofmann wiederum stellt literaturdidaktische Modelle in eine neue Verbindung und zeigt, dass Konzepte, wie sie Brune (2020) und Mitterer (2016) im Hinblick auf deutungsöffnende Textbegegnungen entwickelt haben, Ambiguität zu einem Schlüssel der Überwindung hegemonialen Denkens werden lassen können, wenn sie mit Dominanzkritik zusammengedacht werden. Sein Plädoyer für einen „hegemoniekritischen Literaturunterricht“ (Michael Hofmann in diesem Heft) entfaltet er in Rückbindung an zwei Textbeispiele von Goethe und Özdamar.

Das Heft würde der Grundsätzlichkeit seines Themenschwerpunkts nicht gerecht, wenn die Annahmen der vier Beitragenden unwidersprochen blieben. So stellt denn auch Thomas Zabka Mehrdeutigkeit als konstitutives Merkmal von literarischen Texten infrage und erhebt zum Ziel, „die Nähe, aber auch die Differenz zwischen literarischer und nichtliterarischer Mehrdeutigkeit genauer zu bestimmen“ (Thomas Zabka in diesem Heft). Dies gelingt ihm über die mit Beispielen unterfütterte Darstellung linguistischer Grundbegriffe und Grundannahmen. Seine Schlussfolgerung aus dieser Gegenüberstellung, die er in abschließenden Thesen ausführt, verlangt danach, den Umgang mit literarischen Texten stärker an den mit pragmatischen anzuschließen. Jennifer Pavlik wiederum bezweifelt die Sinnhaftigkeit, Mehrdeutigkeit zum Schlüsselbegriff für einen zukunftsfähigen Literaturunterricht zu erheben. Auf Grundlage differenzierter Begriffsarbeit werden Ambiguität und das Staunen als eine Form der „ästhetische[n] Ambiguitätstoleranz“ (Jennifer Pavlik in diesem Heft) als passgenauere Begriffe für auf Literatur bezogene Unterrichtszusammenhänge herausgearbeitet. Ihr Beitrag wirbt für einen Literaturunterricht, der mittels Befähigung zur Ambiguitätstoleranz die Unmöglichkeit der Interpretation anerkennt. Belegt werden ihre Thesen an Gesprächsauszügen einer Klasse zum Bilderbuch *Wazn Teez?* Hans Lösener geht in seinem Widerspruch noch einen Schritt weiter und stellt Mehrdeutigkeit als Schlüsselkategorie gänzlich infrage, da es sich um ein Konstrukt handle, das theoretischen Konfusionen unterliege und das auch dort, wo die theoretischen Annahmen auf die unterrichtliche Literaturpraxis treffen. Der Beitrag zielt auf ein Entwirren der

theoretischen Konfusionen und argumentiert, dass Mehrdeutigkeiten nicht im Text selbst, sondern im Prozess der Textrezeption verankert liegen. Plastisch werden seine Überlegungen zu einer „Ethik des Verstehens“ (Hans Lösener in diesem Heft) an einem Unterrichtsgespräch einer 4. Klasse zu einem Gedicht von Hilde Domin. Ein abschließender Beitrag widerspricht schließlich der Annahme, dass sich stark gelenkte Unterrichtsgespräche im Literaturunterricht nicht mit Mehrdeutigkeit vereinbaren ließen. Marco Magirius, Daniel Scherf und Michael Steinmetz zeigen anhand ihres an Fallbeispielen konkretisierten Konzepts des Lernunterstützenden Literaturgesprächs, dass „die Auswahl klärungswürdiger Fragen“ für eine gelingende Begegnung mit Mehrdeutigkeiten im Text von Belang ist und überdies „die Form der Realisierung des Klärungsprozesses“ eine maßgebliche Rolle spielt (Marco Magirius et al. in diesem Heft), wenn es darum geht, lenkendes Gesprächshandeln und Deutungs Offenheit im Literaturunterricht miteinander zu verbinden.

Bleibt noch der Hinweis auf den empirischen Forschungsbeitrag in der Rubrik *Forum Literalitätsforschung*. Dort widmet sich Florian Hesse dem Verhältnis von literaturunterrichtlichen Qualitätsdimensionen (kognitive Aktivierung, Auswahl und Aufbereitung der Lerngegenstände und Fachmethoden, Klassenführung, sozio-emotionale Unterstützung) und Oberflächenmerkmalen von Unterricht (z. B. inhaltsbezogene Aktivitäten, Sozialformen). Vorgestellt werden Ergebnisse einer Videostudie zum Literaturunterricht, die Studierende im Praxissemester durchgeführt haben. Die Befunde legen einerseits nahe, dass die fachlichen Qualitätsdimensionen eng miteinander verwoben sind, weshalb deren Merkmale bei der Vermittlung von Fähigkeiten der didaktischen Analyse aufeinander bezogen werden sollten. Andererseits zeigen die Ergebnisse, dass die angebotsseitige Unterrichtsqualität weniger an der Auswahl von Sozialformen oder inhaltsbezogenen Aktivitäten festzumachen ist als an der davon unabhängigen Tiefenstruktur.

Magdalena Kißling und Iris Kruse

für die Redaktion von „Leseräume“

Barbara Geist, Sarah Jagemann, Hans Lösener,
Kirsten Schindler, Marcus Steinbrenner, Karin Vach und Steffen Volz

Literaturverzeichnis

- Bauer, Thomas (2018): Die Vereindeutigung der Welt. Über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt. Stuttgart: Reclam.
- Berndt, Frauke / Kammer, Stephan (2009): Amphibolie – Ambiguität – Ambivalenz: die Struktur antagonistisch-gleichzeitiger Zweiwertigkeit. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Frederking, Volker / Meier, Christel / Brüggemann, Jörn / Gerner, Volker / Friederich, Marcus (2011): Literarästhetische Verstehenskompetenz – theoretische Modellierung und empirische Erforschung. In: Zeitschrift für Germanistik, 11, H. 1, S. 131–144.
- Habermas, Jürgen (1992): Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kreft, Jürgen (2014): Der Deutschunterricht zwischen Germanistik und Bezugswissenschaften. In: Frederking, Volker / Krommer, Axel (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 3: Aktuelle Fragen der Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 126–142.
- Topalovic, Elvira / Standke, Jan (Hg.) (2019): Deutschdidaktik 2000–2018. Debatten – Entwicklungen – Perspektiven. Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, 66, H. 1.
- Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Ders. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. Basel: Weinheim, S. 17–31.