

NICOLA MITTERER

Was wir lesen, blickt uns an. Die Ambiguität des literarischen Textes und einige Argumente für deren Berücksichtigung in didaktischen Kontexten

Das Ende der Geschichte jedoch ist nie dasselbe. (Castagnoli/Cneut 2016, 50)

Pfeifen ist die Sprache unseres Volkes, nur pfeift mancher sein Leben lang und weiß es nicht; hier aber ist das Pfeifen freigemacht von den Fesseln des täglichen Lebens und befreit auch uns für eine kurze Weile. (Kafka 1924, 48)

Übrigens nimmt das Bewusstsein zu, je größer der Widerstand ist. (Valéry 1960, 104)

Abstract

Der folgende Beitrag legt zunächst dar, weshalb Ambiguität als ein konstitutives Merkmal des literarischen Textes betrachtet werden muss und fragt danach, inwiefern sich dieser – hinsichtlich seiner Fähigkeit, Mehrdeutigkeit herzustellen – von anderen Sparten der Kunst unterscheidet. Die Literatur erweist sich dabei als ein Geflecht aus symbolischen und mimetischen Bezüglichkeiten, was nicht zuletzt für eine Didaktik, die die Möglichkeiten zur performativen Veränderung des Seienden miteinbeziehen möchte, von entscheidender Bedeutung ist. Im weiteren Verlauf des Beitrags werden Passagen aus sehr unterschiedlichen Texten herangezogen, um zu verdeutlichen, dass die ästhetische Entscheidung für oder gegen ein hohes Maß an Ambiguität auch Auswirkungen auf die implizierten ethischen Überzeugungen hat, die im Text sichtbar werden und die vor allem an dessen Art der Kommunikation mit seinen Rezipient_innen zu erkennen sind. Zuletzt werden die Gratifikationen erläutert, die eine didaktisch oft herausfordernde Beschäftigung mit ambigen Texten zu bieten hat. Diese sind in der Herstellung eines lebendigen Verhältnisses zur Welt, das die Inkommensurabilität derselben anerkennt und Distanz zum Wunsch nach Aneignung herstellen kann, zu verorten

1 | Eigenschaften und Wirkung literarischer Ambiguität

Die Studierenden einer Lehrveranstaltung des Bachelorstudiums für das Lehramt Deutsch wurden in diesem Semester¹ im Rahmen einer Pflichtlehrveranstaltung dazu befragt, was sie für charakteristische Merkmale eines literarischen Textes – etwa im Unterschied zu einem Sachtext – hielten. Da die meisten von ihnen zuvor angegeben hatten, auf ihrem bisherigen Bildungsweg nur selten mit Literatur in Berührung gekommen zu sein, trafen sie die Auswahl schließlich anhand einer vorgegebenen Liste, die in der Fachliteratur häufig genannte Aspekte – so etwa die lebensweltlichen Bezüge, die Repräsentativität für die Epoche oder eine bestimmte Gattung, die literaturgeschichtliche Innovativität etc. – umfasste. Zu meinem großen Erstaunen setzten beinahe alle Studierenden dasselbe Kriterium an die erste Stelle: die formal-ästhetische Qualität des Textes. Auf meine Nachfrage hin stellte sich heraus, dass damit in erster Linie die Komplexität des Textes, genauer, seine Fähigkeit, nicht nur eine, sondern mehrere mögliche Lesarten hervorzubringen, sowie die Präzision und Harmonie der Sprache gemeint war. Da die Teilnehmer_innen des Kurses aus dem selbst erlebten Deutschunterricht fast ausschließlich problemorientiert-realistische Jugendliteratur kannten, auf die dieses Kriterium gerade nicht zutrifft, empfand ich die hohe Wertschätzung der formal-ästhetischen Eigenschaften als verwunderlich.

Vielleicht ist es dem Einfluss des kollektiven kulturellen Gedächtnisses zuzuschreiben, dass es zu dieser verbreiteten Einschätzung kommt. So weisen etwa Krieger und Mader darauf hin, dass bereits lange vor der Zeit um 1800, als Goethe, Schlegel und Novalis „die Rätselhaftigkeit und Vieldeutigkeit des künstlerischen Werks zum Qualitätsmerkmal erhoben“ (Krieger/Mader 2010, 9), produktions- sowie rezeptionsseitig orientierte Modelle künstlerisch gestaltete Mehrdeutigkeit zu fassen versuchten. Dabei kommen die Autorinnen auch darauf zu sprechen, dass „die normative Erwartung, dass Kunst ambigü sei [...] [von einem, erg. N.M.] Kunstbegriff aus[gehe], der, insofern er ihre Freiheit betont, ausdrücklich antinormativ ist.“ (ebd., 15) Dieses Paradoxon ist bis heute wirkmächtig geblieben und findet regelmäßig etwa in jenen Argumentationen Ausdruck, die versuchen, das Vorhandensein einer „höherwertigen“ mehrdeutigen und einer nur im einfachen Sinne verstehbaren, im ästhetischen Sinne daher also minderwertigeren Literatur zu verteidigen. Worin diese Annahme kulturgeschichtlich wurzelt und ob deren Tradierung im heutigen Bildungssystem noch notwendig ist, oder ob auf sie verzichtet werden soll, hat dieser Beitrag nicht zu klären. Es gilt an dieser Stelle allerdings festzuhalten, dass die Ambiguität des Kunstwerks vielen Rezipient_innen früher wie heute als eines seiner wichtigsten Merkmale und als ein Privileg erscheint, insofern es mit einer Innovationskraft und im Wortsinne kreativen Stärke des Ausdrucks, die der alltäglichen Sprache verwehrt bleibt, assoziiert wird. Die mit der Ambiguität verbundene Freiheit des literarischen Textes ist nun allerdings eine andere als etwa jene des Gemäldes oder der Skulptur. Diese können zwar auf in der realen Welt vorhandene Objekte, Formen oder Farben Bezug nehmen, sind jedoch nicht dazu gezwungen. Noch viel weniger ist es die Musik, die zwar auf Töne und Rhythmen aus der Natur oder der Industrie zurückgreifen kann, aber nicht muss. In der Miteinbeziehung des Bekannten und seiner ästhetischen Verfremdung, die nie ganz gelingen kann, weil sie immer an die Wirklichkeit gebunden bleibt, liegt also das Spezifische der Literatur. Es ist ihr aufgrund des (sprachlichen) Repertoires, aus dem sie schöpft, inhärent, und darin liegt ein wesentlicher Unterschied zwischen der Literatur und den anderen Künsten, der nicht nivelliert werden kann:

All other artists have for their medium what Aristotle called a material cause: more or less shapeless, always meaningless matter, upon which they can imprint form and meaning. Their media become media proper only under their hands; through shaping they communicate. As artists they are uniquely sovereign, minting unminted bullion into currency, stamping their image upon it. The poet is denied this creative sovereignty. His „material cause“ is a medium before he starts to fashion it; (Burckhardt 1956, 279)

¹ Ich unterrichte an der Universität Klagenfurt in Österreich und schreibe diesen Beitrag im laufenden Sommersemester 2023.

Mit dem Aufkommen dekonstruktivistischer Perspektiven auf die Schriftsprache wurde diese nicht mehr nur in ihrer referenziellen Funktion wahrgenommen, sondern auch in ihrer Materialität und hinsichtlich der Tendenz, sich dem festlegbaren Sinn stets, also auch außerhalb der künstlerischen Bearbeitung, zu entziehen. Dennoch verweist das, was Burckhardt hier grundlegend formuliert, auf eine bleibende Differenz zwischen der Literatur und den anderen Künsten, die in didaktischer Hinsicht relevant werden kann, etwa dann, wenn es um den „Lebensweltbezug“ geht, den man auch als die Verbindung zwischen der alltäglichen Sprache, deren Bezüglichkeiten und ihrer partiellen Befreiung aus eben jenen in der Literatur betrachtet werden kann. In einer solchen Perspektivierung wird rasch deutlich, dass jede Kurzgeschichte und jeder Roman bereits in kürzesten Passagen, ja sogar in einzelnen Satzteilen, nicht eine, sondern mehrere Geschichten erzählt, die mit der Wirklichkeit tief verbunden und zugleich von dieser fundamental unterschieden sind.

In diesem Beitrag wird vor allem der Begriff „Ambiguität“ verwendet, den ich von den Eigenschaften des „objet ambigu“ herleiten möchte, das von Paul Valéry in einem Prosastück, einer Auftragsarbeit mit dem Titel *Eupalinos*, erstmals so bezeichnet wurde. Hans Blumenberg greift auf diese Arbeit zurück und betrachtet sie als eine Reflexion über die Ontologie des ästhetischen Gegenstandes, die sich dort verdichtet, wo der junge Sokrates am Strand ein unbeschreibliches Objekt findet – das objet ambigu. In dessen Beschreibung kommt es darauf an, dass es „»nichts« ist und »nichts« bedeutet, seine Ungegenständlichkeit im traditionellen Sinne, steigert seine Bedeutung ins Unabsehbare: es stellt alle Fragen und lässt sie offen.“ (Blumenberg 2017, 90) Blumenberg definiert das objet ambigu als ein zwischen den verschiedenen Deutungsmöglichkeiten absolut schillerndes Objekt, das eine unendliche Bandbreite an Möglichkeiten in sich trägt, die aber allesamt noch nicht zur Realisierung gelangt sind. In seiner Inkommensurabilität macht der faszinierende Gegenstand Sokrates schließlich Angst, er wirft ihn wieder zurück ins Meer und entscheidet sich dafür, den Weg des Philosophen zu gehen, der zu eindeutigen Meinungen gelangen kann. Die Ambiguität im Sinne dieses ins Meer geworfenen Gegenstands entspricht jener des (literarischen) Kunstwerkes im Allgemeinen, das sich nie abschließend interpretieren oder auf ein begrenztes Repertoire an Deutungsmöglichkeiten zurückführen lässt.

Um begriffliche Redundanz zu vermeiden, kommt neben dem Begriff der Ambiguität auch jener der Mehrdeutigkeit vor. Letzterer erlaubt die Lesart, es handle sich zwar um mehrere, jedoch nicht um unendlich viele Interpretationen, die ein Text zulässt. Ich verwende den Begriff ausdrücklich ohne diese Annahme eines begrenzten Repertoires möglicher Deutungen ästhetischer Gegenstände und in Anlehnung an dessen Beschreibung durch Christoph Bode (vgl. Bode 1988, 99 ff.).

Das Phänomen „Mehrdeutigkeit“ ist in seinen strukturellen Eigenschaften divers und kommt deshalb auch in verschiedenen Genres und Gattungen auf je andere Weise zur Geltung. Der vorliegende Beitrag versucht daher in den exemplarischen Analysen eine möglichst große, in Hinblick auf die schulische Lektüre gängige bzw. wünschenswerte Bandbreite an Texten zu berücksichtigen. Hierzu gehören in den folgenden Kapiteln 1. der zeitgenössische Roman *Blauer Hibiskus* von Chimamanda Ngozi Adichie, der klassische Coming-of-Age Themen in einer postkolonialen Gesellschaft ansiedelt, 2. das in Österreich in Kindertagesstätten und Grundschulen allgegenwärtige Bilderbuch *Der Regenbogenfisch* von Markus Pfister, 3. der in erzählerischer Hinsicht äußerst innovative Roman *Adas Raum* von Sharon Dodua Otoo, sowie 4. ein Band aus der Kinder- und Jugendbuchreihe *Sommerby* von Kirsten Boie.

2 | Ambiguität, Mimesis und Symbol als (didaktisch) wertvolle Komponenten des literarischen Textes am Beispiel von Chimamanda Ngozi Adichies *Blauer Hibiskus*

Die zahlreichen Lesarten, die ein literarischer Text zulässt, sind also nicht völlig souverän, sondern schweben gewissermaßen über den referenziellen Bezügen der pragmatisch gebundenen Alltagssprache und sind somit einerseits an die kognitiv „angeeignete“, andererseits in der Vielheit ihrer Bezüge auch erfahrene, Welt angegliedert. Mitunter sind es daher gerade sinnliche Erfahrungen, die eine Narration, die im sachbezogenen Kontext banal sein könnte, zu einer als ambiguo erlebbaren, interpretativ inkommensurablen ästhetischen Erfahrung werden lassen. Dies soll nun anhand einer Textstelle exemplarisch erläutert werden, die aus Chimamanda Ngozi Adichies Roman *Blauer Hibiskus* stammt und ein initiales Erlebnis der Protagonistin beschreibt, das es dieser ermöglicht, aus dem Gefängnis der väterlich strukturierten Welt auszuweichen:

Eine Reihe von purpurroten Bougainvilleen, kerzengerade beschnitten wie ein Küchentisch, trennte die knorrigen Bäume von der Auffahrt. Vor dem Haus standen üppige Hibiskussträucher, die ihre Zweige ausstreckten, als wollten sie ihre Blüten miteinander tauschen. Am Blauen Hibiskus zeigten sich zwar schon die ersten schläfrigen Knospen, doch die meisten Blüten trug der rote Hibiskus. Er schien so schnell zu blühen, dieser rote Hibiskus, zumal wenn man bedachte, wie oft Mama Zweige abschnitt, um den Kirchenaltar zu schmücken, oder wie oft Besucher sich auf dem Weg zu ihren parkenden Autos ein paar Blüten abzupften. (Adichie 2021, 16 f.)

Obwohl die symbolische Funktion der Hibiskusblüten hier ebenfalls gegeben ist, befördert die Erzählweise, die die Sicht einer Protagonistin schildert, die zwischen Kindheit und Jugend noch unentschieden ist, zunächst eine mimetisch-nachvollziehende Lesart. Der Vergleich „kerzengerade beschnitten wie ein Küchentisch“ vermittelt einen authentischen visuellen Eindruck, der imaginativ gut nachvollzogen werden kann. Der symbolische Gehalt des Bildes, also das Aufblühen der Blüten eines Strauches, der seine Blütenfarbe wechselt, je nachdem auf welchem Boden er wächst, kann nun aber auch auf die Adoleszenz bezogen werden, an deren Schwelle die Protagonistin sich gerade befindet. Die unmittelbar darauffolgenden Satzteile führen die Rezipient_innen jedoch zurück in die Deskription, die eine mimetische Lesart nahelegt, weil die symbolische wenig überzeugt und die Textstelle in dieser Lesart überinterpretiert erschien. Es ist schließlich die Mutter, die die Zweige abschneidet und sie ist in der Erzählung nicht diejenige, die ihrer Tochter Verletzungen zufügt. Außerdem schneiden auch die Besucher Zweige ab, und diese können an dieser Stelle ebenfalls nur schwer, nämlich allenfalls unter Verzicht auf die Beachtung der textuellen Umgebung, in einem uneigentlichen Sinne gelesen werden. Nichtsdestoweniger entfalten diese sinnlichen Eindrücke und die Beobachtung der routinierten Abläufe im Laufe der Erzählung eine substantielle Wirkung: „Plötzlich schien mir, als sei Jajas Trotz wie Tante Ifeomas besondere Züchtung von Blauem Hibiskus: selten, mit dem leisen Duft von Freiheit [...] Der Freiheit, zu sein, zu handeln. Doch meine Erinnerungen begannen nicht erst in Nsukka. Sie begannen in einer Zeit davor, als all die Hibiskussträucher in unserem Garten in flammendem Rot standen“ (ebd., 26 f.). Die – nur vermeintlich banale – Beobachtung des schlicht Seienden wird von der Protagonistin selbst als ein nicht auf seinen Ursprung und daraus folgende Kausalitäten zurückführbares Momentum ausgewiesen.

Jene Textstellen, in denen sich die symbolische Dimension des sprachlichen Bildes Bahn bricht, verdeutlichen die Art und Weise, in der die Alltagssprache mit einer ästhetisch überformten Sprache verbunden ist. Die mehrfache Bedeutung der Worte entspricht hier dem Funktionieren eines Kippbildes oder eines Palimpsests. Hier passiert das, was Jurij Lotmann mit seiner Theorie des Kunstwerks als eines sekundären modellbildenden Systems beschreibt:

Aus dem Material der natürlichen Sprache – einem System von Zeichen, die zwar konventionsgebunden, aber dem gesamten Kollektiv soweit verständlich sind, daß ihre Konventionsgebundenheit vor dem Hintergrund anderer, speziellerer „Sprachen“ nicht mehr empfunden wird – entsteht ein sekundäres Zeichen vom abbildenden Typ. [...] Dieses Zeichen hat zwei untrennbare Aspekte: die Ähnlichkeit mit dem von ihm bezeichneten Objekt und die Unähnlichkeit mit dem von ihm bezeichneten Objekt. Diese beiden Begriffe existieren nur im Bezug aufeinander und kommen nicht isoliert vor. (Lotman 1993, 90 f.)

In dieser paradoxen Struktur eines zugleich an das Bezeichnete angepassten und von ihm irreduzibel getrennten Zeichens wird nun auch die in der Literaturtheorie stets vollzogene Trennung zwischen Mimesis und Symbol aufgehoben. Die (assoziative) Angleichung an die Form, den Geruch oder die Struktur eines Objekts erfährt einerseits ein Höchstmaß an Aufmerksamkeit, gleichzeitig wird diese Ähnlichkeit einem neuen und originären Zusammenhang zwischen den Zeichen des Textes überantwortet, die nicht konventionalisiert werden kann. Auf diese Weise erfolgt eine Verlebendigung jenes Sprachmaterials, das in der Alltagssprache den pragmatischen Zwecken des Zugriffs auf die Welt untergeordnet ist. Christoph Bode, der ebenfalls auf Lotman Bezug nimmt, betont die Bedeutsamkeit des in literarischen Texten entstehenden sekundären modellbildenden Systems, denn durch dieses werde „die Kategorie »Möglichkeit« [...] also dem Automatismus der Sprache entgegengesetzt“ (Bode 1988, 45).

Das gilt nicht minder für die mimetischen Teile, in denen ebenfalls „streng genommen, kein Wort als semantische Einheit isoliert werden kann, da sich seine Bedeutung erst aus seinem Gesamtzusammenhang, seiner Funktion, erschließt“ (ebd., 47). Die mimetischen Textteile können also ebenfalls nicht aus ihrer Einbettung in den semantisch-imaginativen, rhythmischen, lautlichen und materiellen Gesamtzusammenhang des Textes gelöst und somit analog zur Alltagssprache verstanden werden. Jene Passagen, in denen der literarische Text mimetisch vorgeht, sind daher in Hinblick auf mehrdeutige Lesarten weder quantitativ noch qualitativ weniger komplex als die in ihrer symbolischen Bedeutung lesbaren Teile.

In seiner für das Thema grundlegenden Monographie *Ästhetik der Ambiguität* entwickelt Bode ein Konzept, das auf der stets präsent bleibenden Primär-Referenz der Worte basiert (vgl. Bode 1988, 77 f.). Mit diesem Begriff bezeichnet Bode den gesamten Bedeutungsumfang, den die Wörter in ihrer gewöhnlichen Verwendung haben, wobei allerdings anzunehmen ist, dass der Kontext seine eigene Wirksamkeit entfaltet. Liest man etwa die fiktive Biographie eines Botanikers, so hat die exakte wissenschaftliche Beschreibung der darin vorkommenden Pflanzen und die Imagination der haptischen Eigenschaften der pflanzenden und pflegenden Tätigkeit für die Lektüre einen anderen Stellenwert und ein anderes Mehrdeutigkeitspotenzial als in der Geschichte über das Erwachsenwerden der vierzehnjährigen Kambili bei Adichie. Es ist also anzunehmen, dass der literarische Kontext – ebenso wie der lebensweltliche der Leser_innen – bestimmte Bedeutungsaspekte stärker hervorhebt als andere. Nichtsdestoweniger spielt die Primär-Referenz in jedem Fall eine Rolle, weil die Rezipient_innen schlicht nicht dazu in der Lage sind, bereits bekannte Wörter ohne diesen Hintergrund wahrzunehmen.² Es sei also die Primär-Referenz, so Jan Mukarovsky, die jeden literarischen Text zu einem Palimpsest mache (vgl. Mukarovsky 1977, 203). Sie sei es auch, die es den Rezipient_innen erlaube, den Text als realitätsgebunden und damit als eine Allegorie des Alltagsgeschehens zu lesen, wobei es in manchen Fällen sogar möglich sei, die Gemachtheit des Textes und damit dessen Kunstcharakter völlig zu ignorieren: „Die Primär-Referenz bleibt haften – sprachliche Elemente gehen an keiner Stelle des ästhetischen Vertextungsprozesses durch eine »neutrale« oder »abstrakte« Phase, in der sie bloß Material wären, bevor sie – als Strukturelemente – mit sekundärer, ästhetischer Bedeutung »begabt« werden“ (Bode 1988, 77).

Diese Schussfolgerung zeitigt nun gleich mehrere Konsequenzen: Im Gegensatz zu dem, was unsere abendländische Kulturgeschichte mit der konsequenten Abwertung der *imitatio*, die später auch als Mimesis bezeichnet wurde, vollzogen hat, ist das, was die Rede von der Realität in den literarischen Text hineinholt, nicht dessen wertloses Substrat, sondern ein inhärenter Bestandteil sprachlicher Kunstwerke (vgl. Mooij 1998, 68 f.). Das Changieren zwischen den primären und sekundären Bedeutungen, auch deren widersprüchliche Zusammenführung zu einer Einheit, ist allerdings in jedem literarischen Text anders angelegt und kann mitunter auch einer auf die Ebene der *histoire* fixierten Lesart Vorschub leisten. Denn je stärker die Wirkung der Primär-Referenz, desto leichter verständlich erscheint der Text und desto weniger

² In Übersetzungsübungen mit Studierenden fällt auf, dass das Nichtverstehen einzelner Begriffe im fremdsprachlichen Text andere Seiten seiner Primär-Referenz, die im literarischen Text selbstverständlich eine erweiterte Bedeutung gewinnen können, zum Vorschein bringen können.

drängt dieser seine Rezipient_innen dazu, Mehrdeutigkeit anzuerkennen. Dabei gibt es Romane, wie eben jenen oben zitierten, die eine starke Gewichtung mimetischer Textstellen erkennen lassen, ohne dass dies der ästhetischen Qualität einen Abbruch täte.

3 | Struktur und pädagogische Anreize vereindeutigender Geschichten am Beispiel von Marcus Pfisters *Der Regenbogenfisch*

Die empirischen Erfahrungen, die im folgenden Abschnitt beschrieben werden, sind das Resultat zahlreicher Besuche in städtischen Kindergärten und in zwei Volksschulen im Raum Klagenfurt, wo sowohl das gemeinsame Lesen durch die Verfasserin regelmäßig beobachtet werden konnte, als auch Gespräche mit den Pädagoginnen bzw. Lehrerinnen ermöglicht wurden. Wiewohl viele dieser Gespräche mittlerweile in transkribierter Form vorliegen, ist dazu noch keine schriftlich dokumentierte empirische Studie entstanden und viele der anekdotischen Beobachtungen, die im Rahmen dieser Besuche gemacht werden konnten, lassen sich auf diese Weise ohnehin nicht in ihrer vollen Komplexität erfassen. Sie entsprechen vielmehr dem, was in Anlehnung an Goethe als „zarte Empirie“ bezeichnet wird (vgl. Zahn 2012, 111; Huber 2012, Brenne 2008) oder was von Iris Kruse und Julian Kanning als eine „kleine Ethnografie“ beschrieben wird, die gut geeignet scheint „um jenes Erfahrungswissen zu benennen, das resultiert aus vertieftem, involviertem Praxiserleben“ (Kruse/Kanning 2023, 23). Derlei episodenhafte Beobachtungen sind womöglich – darauf weisen auch zahlreiche Ergebnisse der phänomenologisch orientierten Anekdoten- und Vignettenforschung hin (vgl. etwa Engel 2020; Meyer-Drawe 2012, Schulz 1993) – dem Komplexitätsgehalt und Interpretationsbedarf zwischenmenschlicher Interaktionen und hermeneutischer Verstehensprozesse durchaus angemessen. Diese Beobachtungen in all ihren Ambivalenzen und ihrer Mehrdeutigkeit als eine Möglichkeit wissenschaftlichen Arbeitens insbesondere mit und an ästhetischen Gegenständen zuzulassen, gilt „in einer auf Messbarkeit und mithin auf Effektstärke ausgerichteten Bildungslandschaft, die dem Schmetterlingseffekt deutlich zu wenig Gewicht beimisst“ (Kruse/Kanning 2023, 19) innerhalb der Deutschdidaktik immer noch als ein Desiderat empirischen Forschens.

Texte oder Bild-Text-Kombinationen, die nicht nur eine starke Bindung an die Alltagssprache erkennen lassen, sondern die auf der argumentativ-inhaltlichen Ebene von kausalen Bezügen dominiert werden, lassen weniger Mehrdeutigkeit zu und stellen oft Eindeutigkeit her, die die Rezeption zu erleichtern scheint, aber ihren Preis hat. Solche narrativen Strukturen finden sich in zahlreichen kommerziell erfolgreichen Kinderbüchern, etwa in Marcus Pfisters *Der Regenbogenfisch*. Wirklichkeit wird hier nicht in ihrer inkommensurablen Vielfalt miteinbezogen, vielmehr strebt die Geschichte in teleologischer Weise einer eindeutigen Antwort zu, während Graubereiche sowohl in der Farbgebung als auch inhaltlich vermieden werden. Die soziale Lebenswirklichkeit jener Kinder, die diese Geschichte in Österreich in fast allen Kindergärten und Schulen kennenlernen, ist im Bilderbuch in anthropomorphisierter Weise durch die Gemeinschaft der Fische vertreten. Ihr Zusammensein unterliegt einer strengen Normierung, die allerdings nicht von Anfang an transparent gemacht wird, sondern sich erst langsam und im empathischen Nachvollzug des Schicksals eines Fisches, der sich von der Masse durch den Besitz einer glitzernden Schuppe unterscheidet, zu erkennen gibt. Auf der Ebene der *histoire* wird Seite um Seite der Grund dafür erkennbar, weshalb der besonders schön schillernde und daher auch für die Rezipient_innen der Zielgruppe meist als Identifikationsfigur fungierende Regenbogenfisch innerhalb seiner Gemeinschaft nicht beliebt ist. Die Geschichte suggeriert, dass dies auf seine Eitelkeit und seinen Hochmut zurückzuführen sei, den er erst ablegen müsse, um als Mitglied der Gruppe akzeptiert zu werden und zukünftig unter deren Schutz stehen zu dürfen. Grundsätzlich wäre es zu Beginn des Buches noch möglich, die Geschichte anders zu verstehen und der Tatsache, dass der Fisch seine Andersartigkeit, die ihn von der Masse abhebt, genießt, affirmativ zu lesen. Einige Kinder tun das auch, werden dafür allerdings vom weiteren Verlauf der Erzählung bestraft. Text und Bild zielen mit vereinten Kräften darauf

ab, die Misere, in die der Protagonist gerät, auf seine eigene Schuldhaftigkeit zurückzuführen. Diese muss erst gesühnt werden, um schließlich den Regenbogenfisch normalisiert – er wird seiner Glitzerschuppen bis auf eine einzige entledigt und muss sie an andere Fische verteilen – und geläutert als ein vollkommen assimiliertes Mitglied der Mehrheitsgesellschaft zu zeigen. Dabei wird das Gebaren des Regenbogenfisches von Anfang an moralisch beurteilt und als verwerflich ausgewiesen:

Die anderen Fische bewunderten sein bunt schillerndes Schuppenkleid. Sie nannten ihn Regenbogenfisch. „Komm, Regenbogenfisch! Komm spiel mit uns!“

Aber der Regenbogenfisch glitt immer stumm und stolz an ihnen vorbei und ließ seine Schuppen glitzern. (Pfister 2020, 4 f.)

Die Lektion, die dem Regenbogenfisch erteilt wird, trifft vor allem jüngere Rezipient_innen emotional oft tief, selbst wenn auch tendenziell bedrohliche Szenen, dem Stil des Buches gemäß, weichgezeichnet ins Bild gesetzt werden. Der Protagonist, der unter seiner Einsamkeit leidet, begibt sich eines Tages zum weisen Tintenfisch, dem orakelartigen Berater aller kleineren Fische im Meer, und lässt sich von ihm einen Rat erteilen. Der als solcher inszenierte Narzissmus des Fisches, der ein wichtiger Bestandteil kindlicher Entwicklung ist, wird hier noch einmal ganz explizit und von einer hierarchisch überlegenen Instanz kritisiert. Er kann den Regenbogenfisch zwar noch nicht endgültig zur Änderung seines Verhaltens bewegen, aber ein besonders kleiner Fisch, der ihm als einziger unbefangen gegenübertritt, vermag ihn schließlich davon zu überzeugen, dass er seine Glitzerschuppen mit den anderen teilen muss, wenn er glücklich werden möchte. Das Ende des Buches zeigt ein Happy End, in dem der Protagonist, der nun kaum noch von den anderen zu unterscheiden ist, in deren Gemeinschaft leben darf und nicht mehr alleine ist.

Das Bilderbuch, das meist in pädagogischer Absicht inszeniert wird, um die Vorteile des Teilens zu erläutern, wird von den kindlichen Rezipient_innen meist gerne und mehrfach gelesen. Besonders reizvoll bleibt dabei stets der Teil der Geschichte, in der der geheimnisvoll-unheimliche Tintenfisch auftritt und wieder in seiner Höhle verschwindet, nachdem er seine Botschaft verkündet hat. Es ist auffällig, dass es sich hier um einen der wenigen Teile der Geschichte handelt, der neben moralischen Botschaften auch symbolisches Potential enthält. Eine düstere Gestalt, die die Weisheit verkörpert und in einer nicht einsehbaren Höhle haust, kommt als eine zu allen anderen Meeresbewohner_innen sehr unterschiedlich gestaltete Figur neu hinzu und es stellt sich zunächst die Frage, ob sie sich mit dem Außenseiter verbünden oder diesen ermahnen wird. Die Möglichkeiten, der Geschichte an dieser Stelle eine andere Richtung zu geben, sind zahlreich und so lassen sich Alternativen zu dieser Normalisierungsgeschichte, die die Kinder selbst erfinden können, hier besonders gut anfügen. Da das Buch selbst diesen Weg nicht beschreitet, scheint es die jungen Rezipient_innen auf eine Falle hinzuweisen, die es sich in der sozialen Wirklichkeit zu umgehen lohnt. Damit hält die Geschichte als Gratifikation eine praktische und von vielen Kindern, die ja noch auf der Suche nach den Regeln sind, die ihre Welt bestimmen, als wichtig empfundene Handlungsanweisung bereit. In seiner ästhetischen Wirkung bleibt ein solcher Text jedoch fast ausschließlich durch Primär-Referenzen gebunden und vermag damit gerade das nicht zu leisten, was Viktor Šklovskij der Kunst als ihre herausragendste Fähigkeit attestiert:

[...] gerade, um das Empfinden des Lebens wiederherzustellen, um die Dinge zu fühlen, um den Stein steinern zu machen, existiert das, was man Kunst nennt. Ziel der Kunst ist es, ein Empfinden des Gegenstandes zu vermitteln, als Sehen und nicht als Wiedererkennen. (Šklovskij 1988, 15)

Im institutionellen Gebrauch, wird das potenziell mehrdeutige Kunstwerk Bilderbuch gerade im Bereich der Elementarbildung häufig für die Vermittlung erzieherischer Botschaften herangezogen, wobei das Vorhandensein von Ambiguität sich diesem Ziel entgegenstellen würde. Das mag vor allem in Anbetracht der Vielzahl an Büchern, die eindeutige Lesarten nahelegen und die ihren Platz in zahlreichen Kinderzimmern und Bildungseinrichtungen finden, als eine harmlose und in Hinblick auf die hehren Ziele, die man damit zu erreichen hofft, sogar verständliche Praxis der Reduktion von Ambiguität erscheinen. Stellt man dieser allerdings die Überlegungen

Hannah Arendts zur Herstellung kausallogischer Beziehungen auch in komplexen Zusammenhängen gegenüber, so wird deutlich, dass die Konsequenzen insbesondere einer in der literarischen Vermittlung gängigen Ambiguitätsvermeidung weitreichend sind: „»Immer eins aus dem andern folgern« heisst von den Menschen und der Welt absehen, heisst eine beliebige Meinung zur *Prämisse* erheben [Hervorhebung im Original]“ (Arendt 2002, 116).

Texte, in denen ästhetische Entfaltung (weitgehend) ausbleibt und die von kausallogischen Begründungen getragen werden, werden in didaktischen Zusammenhängen dennoch oft präferiert. Sie gelten als leichter verständlich und scheinen unmittelbar an die Lebenswirklichkeit der Kinder anzuknüpfen, die sich im Zuge der Lektüre seltener mit Irritationen und Verständnisschwierigkeiten befassen müssen.³ Die zahlreichen Facetten des Wahrnehmens und Erfahrens von Welt, die den Schüler_innen durch eine solcherart eingeschränkte Textauswahl verwehrt bleiben, werden dabei meist übersehen.

4 | Wiederherstellung der Empfindung, Entwicklung des Möglichkeitssinns und das Zurück-Blicken des literarischen Textes. Zu den Facetten einer Literaturdidaktik der Ambiguität am Beispiel von Sharon Dodua Otoo's *Adas Raum*

Šklovskij betrachtet das Sehen im Gegensatz zum Wiedererkennen als die Basis einer Wahrnehmung von Welt, die sich außerhalb eingeübter, bereits bekannter Strukturen bewegt und damit den bezeichneten, angeeigneten Dingen in der Welt wieder neues Leben einhauchen kann. Wie an oben bereits zitierte Stelle aus einem der *Denktagebücher* erkennbar ist, stellt auch Hannah Arendt einen engen Zusammenhang zwischen dem unvoreingenommen und in der Vielfalt seiner (unabschließbaren) Deutungsmöglichkeiten betrachteten Kunstwerk und dem Lebendigen her. Arendt fokussiert dabei vor allem die (ausschließlich) damit einhergehende Möglichkeit, die unendliche Pluralität der Menschen und Dinge in einem umfassenden Sinne erkennen zu können. Der Gedanke der Beherrschung aller Zusammenhänge kann in einem solchen Kontext nicht aufkommen und wird als Paradigma einer allgemeinen Ethik erkennbar. Die theoriebasierten Überlegungen, die Šklovskij und Arendt anstellen, gewinnen selbst an Leben und damit vielleicht auch an Überzeugungskraft, wenn sie mit literarischen Texten eng geführt werden. Hierfür möchte ich im Rahmen dieses Beitrags eine Passage heranziehen, die aus dem Roman *Adas Raum* von Sharon Dodua Otoo stammt:

„Was stimmt mit dir nicht?!“, hörte ich Mami Ashitey schreien. Ihre Augen blinzelten, ihr Mund verzerrt.

„Lern! Das! Doch! Endlich!“, jedes Wort wurde mit einem Schlag betont.

Naa Odarkor nickte ihrer Frau zu, ihre sonst ruhige Stirn von zusammengekniffenen Augenbrauen gezeichnet.

[...]

Die Frauen Totopes kümmerten sich um Ada, als hätte Mami Ashitey sie aus den eigenen Lenden gepresst. In deren Augen war ihre Prügelstrafe der glühende Beweis dafür. Ich sah es nicht ein, für einen solchen Zweck so missbraucht zu werden, deshalb verlangsamte ich mich immer wieder, als ich kurz davor war, Ada zu treffen. (Otoo 2021, 33 f.)

Das erzählende Ich ist – nicht über den gesamten Roman hinweg, aber in oben zitierte Textstelle – ein Besen. Er wird, ebenso wie andere Objekte und die Protagonistin Ada selbst, im Laufe des Romans die Jahrhunderte durchwandern, Erscheinungsbild und -ort stets verändern. Die Objekte, die in dieser Geschichte zu Erzählinstanzen werden, zeichnen sich nicht zuletzt

³ Das lässt sich bereits den im Jahr 2005 veröffentlichten Ergebnissen der Erfurter Lesestudie entnehmen, die Karin Richter und Monika Plath durchgeführt und deren Ergebnisse sie interpretiert haben. Als Lieblingslektüre der Kinder werden insbesondere Bücher mit ausgeprägtem lebensweltlichem Bezug genannt (vgl. Richter/Plath 2005, 72 ff.), was auch den Auswahlkriterien der Lehrpersonen in hohem Maße entspricht (ebd., 76). Diese haben im untersuchten Zeitraum 43 Titel aus der Kategorie „Wahre Geschichten“ gewählt, dahinter landeten auf Platz 2 „Märchen und Sagen“ mit lediglich 15 Titeln.

dadurch aus, dass sie die Welt und die Menschen nicht aus der Perspektive einer moralischen Instanz betrachten. Irritationsmomente gehören zur Lektüre dieses Buches dazu und sind un-abkömmlicher Bestandteil einer literarischen Inszenierung, die das Vertraute fremd erscheinen lässt, ohne ihm dadurch einen unheimlichen Charakter zu verleihen. Das Objekt, dem für gewöhnlich keine Gefühle und auch keine narrativen Fähigkeiten zustehen, wird dadurch zu einer weder gefürchteten noch für identifikatorische Prozesse geeigneten Erzählinstanz, auf deren Blick die Rezipient_innen angewiesen sind, wenn sie die Geschichte kennen lernen wollen. Das verändert die erzählerische Situation und auch die gewohnten Muster der Hierarchie zwischen den möglichen Erzählinstanzen und den Leser_innen grundlegend. Was wir lesen, blickt uns plötzlich auf eine nicht vertraute und gerade deshalb besonders ergreifende Weise an⁴. Während der Blick in den von der Ich-Erzählinstanz hergestellten Spiegel, in dem die Leser_innen-schaft das Eigene sucht und vielfach auch wiedererkennen kann, zu einer bekannten und damit für geübte Leser_innen meist berechenbaren Größe geworden ist, spricht nun eine wesensmäßig andere Stimme, die doch nicht radikal fremd ist. Der Besen schildert die Vorgänge aus der Position eines subjektifizierten Objekts, das in seiner Wahrnehmung zwischen menschlicher und gegenständlicher Betrachtungsweise changiert, jedoch auf einige sonst übliche Betrachtungsweisen – etwa die moralische – vollkommen verzichtet. Die Erfahrung eines solchen Lektüreprozesses ist eine grundlegend andere, weil die sonst zumindest theoretisch denkbare Allwissenheit der erzählenden Instanz, die auf die Rezipient_innen überzugehen scheint, hier ausgeschlossen ist. Die Leser_innen werden also, ohne dass ein unzuverlässiges Erzählen⁵ dafür verantwortlich wäre, in einen Zustand freundlicher Distanz versetzt, in der lediglich ein Mitvollziehen möglich und eine absolute Einlassung auf dieses Geschehen vorausgesetzt ist. Als Leser_innen kann man dieser Geschichte folglich nicht habhaft werden, weder im interpretativen noch im erzählanalytischen Sinne. Georges Didi-Huberman, der in Abwandlung eines Zitats von Jacques Lacan den Satz „Was wir sehen, blickt uns an“ geprägt hat, beschäftigt sich mit den Bildwissenschaften, also einer Disziplin, in der das, was uns als Betrachter_innen gegenübertritt, mitunter noch viel näher und *begreifbarer* erscheint als es in der Literatur der Fall ist. Was er über den Rezeptionsprozess an sich schreibt – übrigens in diesem Fall ausnahmsweise unter Bezugnahme auf ein literarisches Beispiel –, wird im Zuge der Lektüre von *Adas Raum* zur gelebten Erfahrung:

Gewiß scheint die vertraute Erfahrung dessen, was wir sehen, meistens zu einem *Haben* Anlaß zu geben: wenn wir etwas sehen, haben wir in der Regel den Eindruck, etwas zu erlangen. Doch die Modalität des Sichtbaren wird unausweichlich – und das heißt, mit einer Frage des *Seins* verbunden sein –, wenn Sehen heißt, daß man spürt, daß sich uns etwas unausweichlich entzieht, mit anderen Worten: wenn Sehen Verlieren heißt. (Didi-Huberman 1999, 16 f.)

Lesen bedeutet gewiss immer eine Begegnung mit dem Abwesenden in der Anwesenheit des Signifikanten. Ein allwissender, zuverlässiger Erzähler, wie ihn J. W. Goethe in *Wilhelm Meisters Lehrjahre* entwickelt und schon in den *Wanderjahren* wieder verworfen hat, würde den Leser_innen im Idealfall Orientierung bieten, eine „fiktive Realität“ simulieren und das Abwesende damit verschleiern. Er schafft die Möglichkeit, in die Welt des Romans einzutauchen, ohne sie zwingend als ein fiktives Konstrukt in seiner Gemachtheit wahrnehmen zu müssen. Selbst die Ambiguität lässt sich für den Zeitraum eines immersiven Lektüreerlebnisses ausblenden und die Welt, in die man lesend eintritt, scheint auf diese Weise der Wirklichkeit immer ähnlicher.

⁴ Dieser Satz, der hier zum Motto des gesamten Beitrags wurde, diente in abgewandelter Form – „Was wir sehen blickt uns an“ – dem Kunstwissenschaftler und Philosophen Georges Didi-Huberman als Titel für seine *Metapsychologie des Bildes*. Er greift damit ein Zitat von Jacques Lacan auf, wonach wir alle unser Selbst im frühkindlichen Stadium hervorbringen, indem wir uns im Spiegel verkennen, uns also dort als ein unabhängiges und souveränes Subjekt erleben, während wir in der Wirklichkeit noch abhängig sind. Dieses Ideal unseres Selbst setzt eine Bewegung bzw. ein Begehren in Gang, das ein Leben lang erhalten bleiben wird und den positiven Bezug des Menschen zum Nicht-Haben und Nicht-Wissen begründet. Das Bild, das diejenigen, die es betrachten, anblickt, kann tröstend, fürsorglich oder bedrohlich blicken, wie das bei oben genannter Darstellung der Medusa der Fall ist. Damit der literarische Text zurückschauen kann, muss eine aktive Beziehung zwischen ihm und seinen Rezipient_innen vorliegen, die sich an diesem Spiel mit der gleichzeitigen Präsenz wie Unerreichbarkeit des Erzählten erfreut.

⁵ Die unzuverlässige Erzählinstanz lässt meist auch menschliche Züge erkennen und ist somit implizit mit dem Versprechen ausgestattet, die Rezipient_innen könnten alles verstehen und durchschauen, sobald sie ihr erst einmal auf die Schliche gekommen sind.

In Otoos Roman kann dies keinesfalls passieren, weil dadurch, dass Gegenstände erzählen – noch dazu solche, die man als abgesehen von ihrer pragmatischen Funktion bedeutungslos wahrzunehmen gewohnt ist – eine entscheidende Veränderung aller Parameter, die den Rezeptionsvorgang bestimmen, passiert. Der Entzug von Wissen, von Identifikationsmöglichkeiten, Orientierung etc. wird damit zur Basis des Leseerlebnisses. Während sich die Leser_innen mit dem Regenbogenfisch, der all seiner Fischhaftigkeit beraubt wurde, gut identifizieren können, ist das mit dem Besen kaum möglich und gleichzeitig lässt sich diese alte Lesegewohnheit, nach Identifikationsmöglichkeiten mit der Ich-Instanz zu suchen, schwerlich ablegen. Die Unterscheidung zwischen Subjekt und Objekt, die in anderen Lesevorgängen so gut verborgen bleibt, dass die Rezipient_innen nicht weiter über sie nachdenken müssen, erschüttert hier den Boden selbst, auf dem der Lesevorgang verortet ist. Das Gefühl einer fundamentalen Verunsicherung setzt sich in *Adas Raum* dabei auf zahlreichen Ebenen fort, so etwa in den sich wiederholenden Schleifen der Wanderung durch die Jahrhunderte und dem Entzug eines festen, wenn auch imaginären Bezugspunktes jener Figur, die wir als eine von mehreren durch diese Zeiten begleiten. Ada ist Eine und Viele zugleich; genau wie der biblische Adam, der den ersten Menschen bezeichnet, und damit gerade keine Individualität besitzt, sondern zum Paradigma einer Seinsform gerät. Die in Totope lebende Ada des Jahres 1459 ist weder vollkommen anders noch identisch mit jener zeitgenössischen Ada, der wir ganz am Ende des Romans in Deutschland begegnen. Die beiden sind verbunden, nicht nur durch ihre Geschichte, sondern auch durch ein materielles Zeichen, das Armband, das in Totope wie auch in Berlin eine entscheidende Rolle spielt. Durch diese Verschiebungen, die sich nicht mehr auf Kausalitäten zurückführen lassen, verlieren die primären Referenzen ihre Allmacht und die Leserin/der Leser kann schließlich nicht mehr ignorieren, dass das, was sich hier zu lesen gibt, sich gleichzeitig auf nahezu vollkommene Art und Weise entzieht. Die Bedeutung der Geschichte entsteht ausschließlich innerhalb des Textes, in einem Verweis der einen Signifikanten auf die anderen, und Mehrdeutigkeit ist somit kein optional anwendbares Prinzip mehr, sondern eine Funktion der Bedeutungszuschreibung an sich. In dieser Art der literarischen Darstellung realisiert sich somit in besonders verdichteter Weise, was Hans Blumenberg als ein Charakteristikum des ästhetischen Gegenstandes beschreibt:

Der ästhetische Gegenstand hat nicht die Bestimmtheit eines Punktes, sondern die Potentialität eines Horizontes. Indem die dichterische Sprache ihre feste Bindung an Gegenstände und ihre Intentionalität auf die volle Bestimmung dieser Gegenstände preisgibt, ja indem die Sprache in letzter Konsequenz sich selbst widerspricht und ihre Verweisungsfunktion aufsprengt, wird sie selbst dinghaft, selbst das *objet ambigu*, das den Menschen nicht von sich weg auf andere und eigentlichere Dinge hindrängt. [Hervorhebung im Original] (Blumenberg 2017, 108)

In *Adas Raum* lässt sich dies besonders gut beobachten, wenn die Ada des Jahres 1945 über ihr Dasein als Prostituierte in einem Konzentrationslager und die unbeschreiblichen Qualen, die sie dort erlebt, spricht:

Ich weiß also nicht mehr, wie sich Schmerz anfühlt. Ein gestoßener Ellenbogen. Liebeskummer. Brennen im After. Das alles würde darauf hindeuten, dass mein Körper mir gehört. Aber was für ein seltsames Konzept! Ich kann damit nichts anfangen. [...] Falls das Geschehen nachts passiert und ich mein Gesicht zum Fenster drehen darf, schaffe ich es oft zum Mond. Ich verweile dort, hüpfelichfüßig herum und lecke neugierig den Boden. Wie Puderzucker würde es schmecken. Wunderschön. (Otoo 2021, 28)

Das Grauen, das hier, ganz zu Beginn des Romans, noch in Ich-Form und erzählt von Ada, zum Ausdruck kommt, ist genauso mimetisch wie symbolisch vermittelt, deshalb gibt es kaum funktionierende Abwehrmechanismen dagegen. Selbige können sich zwar im Zuge analytischer Vorgänge oder anderer Formen der rationalen Distanzierung in weiteren Lekturedurchgängen entwickeln, aber sie können dem, was die Rezipient_innen als ein Widerfahrnis im Sinne von Bernhard Waldenfels⁶ getroffen hat, niemals Herr werden. Die erste Begegnung, die die Leser_innen

⁶ Der Begriff „Pathos“ bezeichnet bei Waldenfels „nicht, daß [sic] es *etwas* gibt, das auf uns einwirkt, es bedeutet aber ebensowenig, daß *etwas als etwas* verstanden und gedeutet wird. [...] Pathos bedeutet, daß wir *von etwas* getroffen sind, und zwar derart, daß dieses Wovon weder in einem vorgängigen Was fundiert, noch in einem nachträglichen Wozu aufgehoben ist. [...] Den Gegensatz zum Pathos bildet nicht die Sinnwidrigkeit [...], sondern die Apathie, die Indifferenz [Hervorhebungen im Original]“. (Waldenfels 2006, 43)

mit diesem Text erleben, entspricht einem direkten, abgründigen Angeblickt-Werden. Darauf verweisen vor allem die lyrischen Elemente dieses Textauszugs, die dazu in der Lage sind, die leidende Figur zu retten und die gleichzeitig die Primär-Referenzen aushebeln. Was sprachlich an dieser Stelle des Romans vollzogen wird, entspricht der körperlichen Erfahrung einer Qual, die in den Erlebensmodi des Gewohnten und Gewöhnlichen nicht auszuhalten ist. Sie beschreibt damit die lebensrettende und Leben spendende Funktion von Geschichten, auf die der Mensch auch im anthropologischen Sinne angewiesen ist.

Ein solcher Blick auf die Sprache oder besser gesagt in deren Funktionsweise, ist ein Blick in den Abgrund. Der Bildwissenschaftler Horst Bredekamp weist in seiner Monographie *Der Bildakt* darauf hin, dass der Blick des Bildes in der Kunstgeschichte immer wieder auch als eine Bedrohung für die Betrachter_innen wahrgenommen wurde. Eines der bekanntesten Beispiele dafür ist die Darstellung des Medusenhauptes: „Caravaggio hat das Motiv der Versteinerung selbst noch aus dem gemalten Bild des an sich unwirksamen Spiegelbildes entwickelt, Peter Paul Rubens' Medusenbild konnte nur verhüllt ertragen werden [...] und Gustave Courbets *Ursprung der Welt* wurde von Lacan selbst verhüllt“ (Bredekamp 2015, 234). Der literarische Text gefährdet das souveräne Ich nicht so offensichtlich wie das Bild und kann seine Leser_innen vor allem nur dann eindringlich „anblicken“, wenn diese sich darauf einzulassen bereit sind. Dann allerdings vermag er seine Rezipient_innen gerade an besonders bedeutsamen Stellen häufig in einen Zustand zu versetzen, in dem diese sich selbst an das Gelesene verlieren:

Ästhetik betrifft nicht nur die Wahrnehmung oder Würdigung des Schönen; als Prozess (nicht als Textmerkmal!) ereignet sie sich beim Lesen immer dort, wo der Text es schafft, unsere vagen, kargen, unterbestimmten Vorstellungen in eine Gestalt zu zwingen, in der uns nicht nur das Fremde aneignungsfähig wird, sondern umgekehrt das Eigene als etwas Fremdes gegenübertritt“ (Abraham 2015, 206)

Das macht die Kunst zu dem, was sie ist, deshalb darf auch der Literaturunterricht nicht einfach davon absehen.

Verweilen wir noch kurz bei der Metapher des Blickes: Im Französischen wird eine Nuance des Verbs „ansehen“, also „regarder“, deutlich, der uns im Deutschen verborgen bleibt. „Regarder quelqu'un“ bedeutet nämlich jemanden etwas angehen oder jemanden anschauen. Wenn die Signifikanten des Textes nicht ausschließlich auf die erfahrene Realität projiziert werden können, wenn also Ada nicht nur so ist wie eine Nachbarin, Freundin, Großmutter etc., sondern auch zu jedem Zeitpunkt der Lektüre klar als literarische Figur erkennbar ist, dann bleibt die Literarizität des Textes erhalten und der mimetische Nachvollzug der Handlung verdeckt nie die Gemachtheit des ästhetischen Konstrukts. Gerade von solchen Texten lässt sich viel Substantielles lernen: In den Text und dessen Abwesenheiten hineinzugehen, die irreduzible Mehrdeutigkeit als ein selbstverständliches Element des literarischen Textes und des hermeneutischen Verstehens ganz generell anzuerkennen. Im Zuge einer gemeinsamen Lektüre mit Student_innen oder Schüler_innen kann erfahrbar werden, dass Literatur individuelle körperliche Erfahrungen und die Welt in ihrem Facettenreichtum zwar miteinschließt, dass sie dabei aber nicht stehenbleibt. Literatur lenkt die aufmerksame, offene Wahrnehmung der Rezipient_innen also nicht von sich auf etwas anderes, sondern blickt uns direkt an, genau wie jene Bilder, von denen Horst Bredekamp gesprochen hat. Der Text bietet sich in diesem Sinne als ein sich ständig veränderndes Wesen dar, in dessen abwesender Anwesenheit sich die Leser_innen selbst als Menschenwesen erkennen können – nicht im Sinne eines Wiedererkennens, sondern als ein erstmaliges, neues Sehen, als eine Begegnung mit

- | dem Wissen um unser Hiersein und das Empfinden einer solchen Präsenz, das eine Parallele in der primären Referenz findet;
- | der Materialität des Zeichens, dessen Entsprechung unsere Körperlichkeit ist, in die Anfang und Ende als ein Unbegreifliches eingeschrieben sind;
- | der im Akt des Lesens erfahrbaren Abwesenheit und der unveränderlichen Nicht-Erreichbarkeit des Signifikanten, dem die Begrenzung unserer Verstehens- und Zugriffsmöglichkeiten auf diese Welt entspricht.

Das sind die Konstanten des ästhetischen Lesevorgangs, die immer wirksam sind, ganz unabhängig vom sogenannten Plot, und sie führen dazu, dass der Text uns mit einer radikalen, letztlich unauflösbaren Fremdheit und Ambiguität gegenübertritt: „The Text is plural. This does not mean just that it has several meanings, but rather that it achieves plurality of meaning, an irreducible plurality“ (Barthes 1979, 76).

Schüler_innen sind meinen Erfahrungen gemäß in der Mehrzahl für unabschließbare Sinnfindungsprozessen nicht auf Antrieb zu begeistern und auch in meinen Lehrveranstaltungen bestehen die Studierenden auf einem greifbaren Ergebnis am Ende der oft langwierigen Sinnuche. Diesen möchte ich ihnen – und mir – nicht wegnehmen. Es gibt immer eine Einsicht zu gewinnen und einen Verstehensfortschritt, den man als solchen betrachten und sein Eigen nennen kann. Das ist nicht unredlich dem Text gegenüber, sondern entspricht der widersprüchlichen Bewegung des Textes, die nach zwei Richtungen strebt, also ebenfalls ambig ist. Einerseits ist Literatur als sekundäres modellbildendes System nach Lotman erfahrbar und in diesem Sinne kann sie in ihrer Eigenlogik und Mehrdeutigkeit verstehend nachvollzogen werden. Die in den sekundär gebildeten Begrifflichkeiten enthaltenen Primär-Referenzen tun ein Übriges, um Literatur an die menschliche Alltagserfahrung und damit den uns zugänglichen Verstehenshorizont zu binden. Dann gibt es aber auch eine Gegenbewegung dazu, die Christoph Menke als „Negativitätsästhetik“ bezeichnet und als insbesondere in avantgardistischen Kunstwerken vorrangig wirksam betrachtet. Hiermit sind all jene Aspekte der Kunst angesprochen, die sich unserem Verstehen radikal entziehen und damit ihre Souveränität – gegenüber dem menschlichen Zugriff und der Alltagslogik – behauptet:

Die ästhetisch erfahrene Prozessualität hat nämlich stets zwei Dimensionen: sie wird zugleich verstehend und mimetisch (nach-)vollzogen. [...] Während die hermeneutische Ästhetik sie in ein Zusammenspiel versetzt, spürt die Negativitätsästhetik ihrer irreduziblen Gegenläufigkeit nach. (Menke 1991, 111 f.)

Ein Zusammenspiel dieser beiden Dimensionen – nicht als metatextuelles Wissen, sondern als gemeinsam erlebte Praxis des Lesens von und Sprechens über Literatur – kann als ein Erlerntes unersetzbar Dienste leisten. Dieses lässt sich nicht abschließend erfassen und ist auch niemals als Ergebnisse eines didaktischen Prozesses garantiert, umfasst aber im Idealfall zumindest drei Komponenten:

- | Die Fähigkeit, das Bestehende auch anders zu denken, also die Ausbildung des Musil'schen Möglichkeitssinns (vgl. Musil 2004, S. 16 f.). Mehrdeutigkeit bedeutet in einer ihrer vielen Dimensionen auch, das vermeintlich einzig Mögliche anders denken zu können.
- | Die Erfahrung, dass die Passivität kein minderer Zustand des Erlebens gegenüber der Aktivität ist, sondern dem Prozess ästhetischen Erlebens unbedingt zugehört.
- | Die Einsicht in die Unendlichkeit der Verstehensprozesse und damit auch jene in die begrenzten „Zuständigkeitsbereiche“ des eigenen Denkens, Fühlens und Handelns. Aus dieser Perspektive betrachtet bringt jeder Mensch aufgrund seines je eigenen Verstehenshorizonts eine neue Art des Bedeutens zum Vorschein.

Geschichten, die in ihren Lesarten diese drei Komponenten herauszufordern vermögen, können genauso nachvollziehbar erzählt werden wie *Der Regenbogenfisch*. Kirsten Boies *Sommerby-Reihe* ist dafür nur ein gutes Beispiel. In diesen Romanen spielt das alltägliche, naturverbundene Leben der Großmutter dreier Großstadtkinder eine Hauptrolle und trotz einiger spannender Handlungsstränge mag der Plot auf junge Leser_innen auf den ersten Blick nahezu langweilig wirken. Dennoch vermögen diese Romane eine beeindruckende Aufmerksamkeit zu erzeugen, die vor allem dadurch hervorgerufen wird, dass hier verschiedene Sichtweisen auf die Welt erzählerisch dargestellt sind, die nicht moralisierend gegeneinander ausgespielt werden. Sie alle dürfen von Anfang bis Ende der bisher dreibändigen Reihe in ihrem Anspruch auf Gültigkeit bestehen bleiben. Die Figuren verändern sich auf subtile Weise durch die Einlassung auf die jeweiligen Perspektiven der Anderen, die damit an Substanz gewinnen und immer stärkere Spuren in der Geschichte hinterlassen. Diese Form der Mehrdeutigkeit wird an keiner Stelle zugunsten der Vermittlung einer Botschaft aufgegeben. Die gemeinsame Herausarbeitung dieser narrativen Entwicklungslinien im Unterricht kann zu einer Verdeutlichung dessen beitragen,

dass Mehrdeutigkeit auch außerhalb der Literatur, in den verschiedenen Sichtweisen von Menschen auf die Welt, eine wichtige Rolle spielt. Ambiguitätstoleranz wird dann nicht nur als ein Moment in der Kunstrezeption, sondern auch als eine wesentliche Voraussetzung für gelingende soziale Interaktion erfahrbar.

In Boies Roman entsteht durch die verschiedenen Weisen des Wahrnehmens und der Sinn-suche, die die Figuren repräsentieren, langsam eine Veränderung innerhalb der kleinen Gruppe, die gegenseitige Akzeptanz und auch tieferes gegenseitiges Verstehen ermöglicht. Gegen Ende des zweiten Bandes fasst das die zwölfjährige Martha diese Veränderung in Worte und meint zuversichtlich: „Aber vielleicht ist das so mit den Menschen. Manchmal können sie viel mehr, als man ihnen zugetraut hätte“ (Boie 2021, 277).

So ist das vielleicht auch mit den Leser_innen. In etwas anderer Weise, die zusätzlich die Möglichkeit einer Harmonie im Divergenten betont, hebt auch Christian August Semler die Be-deutsamkeit der menschlichen Fähigkeit, verschiedene Deutungen zuzulassen und dies als wertvoll anzuerkennen hervor, wenn er über die Rezeption des Bildes *Der Mönch am Meer* von Caspar David Friedrich schreibt, einem Gemälde, das zu seiner Entstehungszeit ob seiner über-bordenden Ambiguität auf viel Kritik gestoßen ist:

[...] man fühlt sich angezogen, mit ihm zu sinnieren; jeder leiht ihm vielleicht andere Gedanken, weil jeder dem großen und ernstesten Gegenstande eine andere geistige Ansicht zu nehmen, durch seine Individualität bestimmt wird; indessen convergieren doch alle diese Gedankenreihen, und es giebt einen Punkt, wo sie zusammentreffen. (Semler 1809, 234)

5 | Literaturverzeichnis

- Abraham, Ulf (2015): Textbesessenes Lesen. Das Unheimliche literarischer Verstehensprozesse. In: Mitterer, Nicola / Nagy, Hajnalka (Hg.): Zwischen den Worten. Hinter der Welt. Wissenschaftliche und didaktische Annäherungen an das Unheimliche. Innsbruck: Studienverlag, S. 195–209.
- Adichie, Chimamanda Ngozi (2021): Blauer Hibiskus. Frankfurt am Main: Fischer.
- Arendt, Hannah (2002): Denktagebuch. 1950–1973. Erster Band. München: Piper.
- Barthes, Roland (1979): Textual Strategys. In: Josué v. Harari (Hg.): Textual Strategies: Perspectives in Post-Structuralist Criticism. New York: Ithaca.
- Blumenberg, Hans (2017): Sokrates und das „objet ambigu“. Paul Valéry's Auseinandersetzung mit der Tradition der Ontologie des ästhetischen Gegenstandes. In: derselbe: Ästhetische und metaphorologische Schriften. Auswahl und Nachwort von Anselm Haverkamp. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 47–111.
- Bode, Christoph (1988): Ästhetik der Ambiguität. Zur Funktion und Bedeutung von Mehrdeutigkeit in der Literatur der Moderne. Tübingen: Niemeyer.
- Boie, Kirsten (2020): Zurück in Sommerby. Mit Vignetten von Verena Körting. Hamburg: Oetinger.
- Burckhardt, Sigurd (1956): The Poet as Fool and Priest. ELH – A Journal of English Literary History. Vol. 23. No. 4 (Dezember 1956). Baltimore: Johns Hopkins University Press, S. 279–298. Online unter <<https://www.jstor.org/stable/2871813>> (Letzter Aufruf 21.6.2023).
- Bredenkamp, Horst (2015): Der Bildakt. Frankfurter Adorno-Vorlesungen 2007. Neufassung. Berlin: Wagenbach.
- Brenne, Andreas (Hg.) (2008): Zarte Empirie. Theorie und Praxis einer künstlerisch-ästhetischen Forschung. Kassel: Kassel University Press.
- Castagnoli, Anna / Cneut Carll (2016): Der goldene Käfig oder Die wahre Geschichte der Blutprinzessin. Aus dem Italienischen von Ulrike Schimming. Münster: Bohem Press.
- Didi-Huberman, Georges (1999): Was wir sehen, blickt uns an. Zur Metapsychologie des Bildes. Aus dem Französischen von Markus Sedlacek. München: Wilhelm Fink.
- Engel, Birgit (2020): Ästhetische Wahrnehmung und Reflexion. Erinnerungsbilder im Modus einer (selbst)reflexiven Aufmerksamkeit in der kunstpädagogischen Qualifizierung. In: Engel, Birgit / Böhme, Katja (Hg.): Im Wahrnehmen Beziehungs- und Erkenntnisräume öffnen. Ästhetische Wahrnehmung in Kunst, Bildung und Forschung. München: kopaed, S. 103–120.
- Huber, Jörg (2012): Inszenierungen und Verrückungen. Forschungsverfahren einer Theorie des Ästhetischen. In: Bippus, Elke (Hg.): Kunst des Forschens. Praxis eines ästhetischen Denkens. Zürich: diaphanes, S. 207–215.
- Lotman, Juri (1993): Die Struktur literarischer Texte. München: Fink.
- Otoo, Sharon Dodua (2021): Adas Raum. Frankfurt am Main: Fischer.
- Kafka, Franz (1924): Josefina, die Sängerin oder Das Volk der Mäuse. Zitiert nach der Ausgabe mit einem Vorwort von Michael Stavaric und Radierungen von Michaela Weiss. Wien: Bibliothek der Provinz (o. J.).
- Krieger, Verena (2010): „at war with the obvious“ – kulturen der ambiguität. Historische, psychologische und ästhetische dimensionen des mehrdeutigen. In: Krieger, Verena / Mader, Rachel (Hg.): ambiguität in der kunst, typen und funktionen eines ästhetischen paradigmas. Weimar: Böhlau, S. 13–49.
- Kruse, Iris / Kanning, Julian (2023): Kinderliteratur und die Bildungsverantwortung des Literaturunterrichts. Kindliches Lesen in individueller und gesellschaftlicher Bedeutung. In: Kruse, Iris / Kanning, Julian (Hg.): „So viel Größenwahn muss sein!“ Kinderliteratur – Schule – Gesellschaft. München: kopaed, S. 13–38.
- Menke, Christoph (1991): Die Souveränität der Kunst. Ästhetische Erfahrung nach Adorno und Derrida. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Meyer-Drawe, Käte (2012): Empfänglichkeit für die Welt. Ein Beitrag zur Bildungstheorie. In: Dörpinghaus, Andreas / Nießeler, Andreas (Hg.): Dinge in der Welt der Bildung – Bildung in der Welt der Dinge. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Mooij, J. J. A. (1998): Presentation and Representation in Art and Literature. In: Scholz, Bernhard F. (Hg.): Mimesis. Studien zur Literarischen Repräsentation. Studies on Literary Representation. Tübingen: Francke, S. 63–76.
- Mukarovsky, Jan (1977): Studien zur strukturalistischen Ästhetik und Poetik. Frankfurt am Main: Ullstein.
- Musil, Robert (2004): Der Mann ohne Eigenschaften. Bd. I. Erstes und Zweites Buch. Herausgegeben von Adolf Frisé. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Pfister, Marcus (2020): Der Regenbogenfisch. Zürich: NordSüd.
- Schulz, Wolfgang (1993): Wann ist ästhetische Erfahrung bildungsrelevant? In: Kunst und Unterricht, H. 177, S. 16–19.

- Semler, Christian August (1809): Ueber einige Landschaften des Malers Friedrich in Dresden. In: Journal des Luxus und der Moden, Jg. 24 (April-Ausgabe). Weimar: Friedrich Justin Bertuch, S. 233–240. Online unter <https://zs.thulb.uni-jena.de/receive/jportal_jpvolume_00055865> (Letzter Aufruf 20.6.2023).
- Šklovskij, Viktor (1988): Die Kunst als Verfahren. In: Jurij Striedter (Hg.): Russischer Formalismus. Texte zur allgemeinen Literaturtheorie und zur Theorie der Prosa. München: Fink, S. 4–35.
- Valéry, Paul (1960): Leonardo. Drei Essays. Frankfurt am Main: Insel.
- Waldenfels, Bernhard (2006): Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Zahn, Manuel (2012): Ästhetische Film-Bildung. Studien zur Materialität und Medialität filmischer Bildungsprozesse. Bielefeld: transcript.

Nicola Mitterer

Universität Klagenfurt
Nicola.Mitterer@aau.at