

THOMAS ZABKA

Konzeptionelle Überlegungen zu einer Didaktik der Mehrdeutigkeit

Abstract

Die Mehrdeutigkeit literarischer Texte und die Eindeutigkeit pragmatischer Texte gelten als entgegengesetzte normative Orientierungsgrößen für den Deutschunterricht. Der Beitrag zielt auf eine beiderseitige Relativierung dieses Gegensatzes und auf eine Didaktik, die literarische Eindeutigkeit und pragmatische Mehrdeutigkeit nicht jeweils abwertet, sondern differenziert würdigt und auf dieser Grundlage den Umgang mit Literatur stärker an den Umgang mit pragmatischen Texten anschließt. Im Zuge dieser Überlegungen referiert der Beitrag generelle linguistische Unterscheidungen von Mehrdeutigkeit, beschreibt einige Funktionen und Strategien sowohl der Disambiguierung als auch der legitimen Ambiguierung in pragmatischen Texten und versucht davon ausgehend die Nähe, aber auch die Differenz zwischen literarischer und nichtliterarischer Mehrdeutigkeit genauer zu bestimmen und einige generelle Konsequenzen für den Literaturunterricht zu ziehen.

1 | Problemstellung und Absicht

Mehrdeutigkeit ist nicht nur im künstlerischen, sondern auch im pragmatischen Sprachgebrauch ein allgegenwärtiges Phänomen. Als ein sprachwissenschaftlicher Konsens kann die Feststellung gelten, „dass Ambiguität (ebenso wie Vagheit) eine konstitutive Eigenschaft natürlicher Sprachen darstellt“ (Winter-Froemel 2013, 131). In der Literaturwissenschaft weist unter anderem Gerhard Kurz die These zurück, Vieldeutigkeit sei eine Besonderheit künstlerischen Sprachgebrauchs: „Vieldeutigkeit kann kein exklusives literaturspezifisches Kriterium sein, wenn damit gemeint ist, daß literarische Texte vieldeutig sind, nichtliterarische jedoch nicht. Abweichungstheorien gebrauchen gern dieses Argument. Sie tendieren dazu, ‚normale‘ Sprache, von der die literarische abweiche, zu trivialisieren“ (Kurz 1999, 99). Während jedoch literarische „Ambiguität [...] als ästhetische Produktivkraft“ angesehen wird, gilt nichtliterarische Ambiguität „unter den Bedingungen der Normalkommunikation als erlebtes Defizienzphänomen, das im Beobachter zu Recht den kognitiven Reflex nach Disambiguierung im Interesse der Verstehenssicherung oder Entscheidungsmöglichkeit auslöst“ (Bauer et al. 2010, 9; hier: Knappe).

Für den Deutschunterricht und alle direkt und indirekt an ihm Beteiligten – also auch für die Deutschdidaktik – ergibt sich aus der unterschiedlichen Bewertung von Mehrdeutigkeit in pragmatischen und ästhetischen Zusammenhängen eine doppelte Aufgabe: Schülerinnen und

Schüler sollen auf der einen Seite lernen, die Mehrdeutigkeit literarischer Texte als einen Reichtum zu erkennen und zu würdigen, entsprechend divergente Interpretationen zu tolerieren und „sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses“ in epistemischer und zeitlicher Hinsicht einzulassen (Spinner 2006, 12). Auf der anderen Seite sollen sie lernen, die intendierten Aussagen und Funktionen pragmatischer Texte angemessen zu verstehen und solche pragmatischen Texte zu kritisieren, deren Eigenschaften ein eindeutiges Sinnverstehen erschweren oder gar verhindern. Bei der eigenen Produktion pragmatischer Texte sollen sie entsprechend lernen, sich klar und verständlich auszudrücken; beim literarischen Schreiben – wenn es denn im Unterricht praktiziert wird – dürfen sie hingegen Formen mehrdeutiger Sprachverwendung praktizieren. Letztere sind beim pragmatischen Schreiben *über* Literatur wiederum zu vermeiden: Ohne selbst mehrdeutige Aussagen zu produzieren, soll man erklären, inwiefern und aus welchen Gründen ein untersuchter literarischer Text mehrdeutig ist. Es sieht so aus, als müssten die Schülerinnen und Schüler diametral entgegengesetzte Fähigkeiten, Kenntnisse und Gewohnheiten erwerben, und zwar in ein und derselben Klassenstufe, im selben Fach, in denselben Lernbereichen (Umgang mit Texten und Medien, Texte schreiben) und teilweise in Bezug auf denselben Lerngegenstand. Diese doppelte Herausforderung kann zu einer widersprüchlichen werden, wenn die Grenze zwischen pragmatischen und literarischen Äußerungs- und Textformen nicht verinnerlicht ist, nicht beachtet wird oder situativ nicht klar zu erkennen ist.

Allerdings ist der soeben skizzierte normative Dualismus zwischen einem pragmatischen Sprachgebrauch, der möglichst eindeutig zu sein hat, und einem möglichst mehrdeutigen literarischen Sprachgebrauch weder in der Sprach- noch in der Literaturwissenschaft konsensfähig. Aus literaturwissenschaftlicher Sicht postuliert Gerhard Kurz: „Nicht alle literarischen Texte sind vieldeutig“ (Kurz 1999, 99). Die analytische Literaturwissenschaft wendet sich gegen die pauschal wertende „These, alle (gute) Literatur sei prinzipiell vieldeutig“ (Jannidis 2003, 327). Auf der anderen Seite gilt es in der Pragmalinguistik als eine weitgehend anerkannte „Tatsache, dass auch außerhalb literarischer Kommunikation die *Auslösung* – und nicht nur die *Auflösung* – von Ambiguität gang und gäbe ist“ (Bauer et al. 2010, 56; hier: Winkler) und dass Ambiguität nicht immer eine strategische Verletzung von Kommunikationsnormen ist, sondern unter bestimmten Bedingungen auch legitime Funktionen in der sprachlichen Interaktion haben kann (vgl. Winter-Froemel 2013, 147 ff.).

Fachliche Bezweiflungen des Dualismus sollten auch in der Didaktik zu normativer Vorsicht führen: Weder sollten wir den mehrdeutigen pragmatischen Sprachgebrauch pauschal exkommunizieren noch die Mehrdeutigkeit literarischer Texte pauschal glorifizieren. Vielmehr ist eine beiderseitig differenzierende Sichtweise wünschenswert, die pragmatischen und ästhetischen Sprachgebrauch aufeinander bezieht, nicht voneinander abgrenzt. Eine Didaktik der literarischen Mehrdeutigkeit sollte ihr Verhältnis zu einer Didaktik der pragmatischen Eindeutigkeit konzeptionell reflektieren, um Lehr-Lern-Ziele und mögliche Lernwege im Umgang mit erwartbarer, aber limitierter literarischer Mehrdeutigkeit auf der einen Seite formulieren und sie mit der erforderlichen, aber limitierten Reduktion pragmatischer Mehrdeutigkeit auf der anderen Seite koordinieren zu können.

Zu diesem Zweck werden zunächst einige generelle linguistische Unterscheidungen innerhalb des Konzepts „Mehrdeutigkeit“ referiert (Abschnitt 2). Anschließend werden einige Funktionen und Strategien der Disambiguierung in pragmatischen Zusammenhängen genannt (Abschnitt 3), um daran anschließend funktional sinnvolle und legitime Formen der Mehrdeutigkeit pragmatischer Texte aufzuzeigen (Abschnitt 4). Nachfolgend werden einige textseitige Phänomene literarischer Mehrdeutigkeit unterschieden und auf die zuvor dargestellten Funktionen pragmatischer Mehrdeutigkeit bezogen, was die zentrale Position dieses Beitrags stützen soll: Literarische Mehrdeutigkeit ist eine ästhetische Intensivierung und Kultivierung von Formen der Mehrdeutigkeit, die in verwandten Formen auch im pragmatischen Sprachgebrauch vorkommen (Abschnitt 5). Aus dieser Auffassung werden abschließend sechs Konsequenzen für einen Unterricht abgeleitet, der einen differenzierten Umgang mit literarischer und nichtliterarischer Mehrdeutigkeit intendiert (Abschnitt 6).

2 | Formen sprachlicher Mehrdeutigkeit

Unter Mehrdeutigkeit und Ambiguität wird in diesem Beitrag dasselbe verstanden: „Sprachliche Ambiguität liegt vor, wenn einem Ausdruck bzw. einer Äußerung mehrere Bedeutungen oder Interpretationen zugewiesen werden können“ (Winter-Froemel 2013, 139). Mehrdeutigkeit lässt sich entweder auf das Sprachsystem oder auf den Sprachgebrauch oder auf beides zurückführen. Unterschieden wird zwischen „Ambiguität im System“ und „Ambiguität im Diskurs“: Ambiguität im Sprachsystem lässt sich losgelöst von der Sprachverwendung erkennen, nämlich daran, dass „Interpretationsspielräume“ sprachlicher Elemente oder Verbindungen gleichsam „schon da“ sind (ebd., 135). Hierbei lassen sich „lexikalische und syntaktische Ambiguität als Haupttypen“ unterscheiden, die auch als „atomare“ und „kompositionale Ambiguität“ bezeichnet werden:

Im Bereich der *atomaren Ambiguität*, die als lexikalische Mehrdeutigkeit einzelner Wörter oder Ausdrücke definiert ist, wird zwischen *Homonymie*, *Polysemie* und *Vagheit* unterschieden. Bei der *Homonymie* haben zwei gleich geschriebene (Homographie) und/oder gleich ausgesprochene (Homophonie) Wörter „deutlich getrennte Bedeutungen, zwischen denen keine semantische Relation besteht“ (ebd., 145, Anm. 12). Homonymien sind eine beliebte Quelle von Scherzen und Wortspielen: „Was ist aller Laster Anfang? – Die Stoßstange“. Eine etwaige semantische Relation zwischen einem LKW und einer sündhaften Gewohnheit ist kein Bestandteil lexikalischen Wissens. Bei der *Polysemie* hingegen hat ein und dasselbe Wort mindestens zwei „deutlich getrennte Bedeutungen, zwischen denen aber eine semantische Relation besteht“ (ebd.). Auch hierfür sind Witze erhellende Beispiele: „Gehörte Walter Benjamin eigentlich zur Frankfurter Schule? – Nee, der hat Kindheit und Jugend doch in Berlin verbracht“. Auch wenn *wissenschaftliche Richtungen* und *Lehranstalten* zweierlei sind, besteht zwischen beiden Bedeutungen des Wortes ein semantischer Bezug, weil beide „Schulen“ Wissensgehalte, Denkstile und Einstellungen tradieren. Bei der *Vagheit* hat *eine* Wortbedeutung sehr unterschiedliche Nuancen, zwischen denen jedoch „keine scharfe Trennung“ im Sinne unterschiedlicher Definitionen möglich ist (ebd.). Das Attribut in der Nominalphrase „eine *gute* Schule“ hat keine lexikalisch unterschiedlichen Wortbedeutungen (Polysemie), sondern eine vage Bedeutung, solange nicht geklärt ist, ob mit „gut“ z. B. elitäre oder breite Förderung oder eine ganz andere, etwa soziale Qualität gemeint ist. Mehrdeutig werden vage Wortbedeutungen erst im Diskurs, wenn der relevante Kontext unklar bleibt, aus dem die gemeinte Nuance ersichtlich wird. Daher lässt sich Vagheit als lexikalisches Ambiguitäts*potential* bezeichnen.

Im Bereich der *kompositionalen Ambiguität* wird unterschieden zwischen „syntaktische[n] Ambiguitäten aufgrund von Ellipsen“ und „Ambiguitäten, bei denen unterschiedliche syntaktische Relationen zwischen den Konstituenten gesehen werden können“ (Winter-Froemel 2013, 132). Beide Varianten sind nicht notwendig als Abweichungen vom korrekten Satzbau zu verstehen, sondern kommen auch in vollständigen Sätzen vor. Der zweideutige Satz „George liebt Marie genauso wie Jean“ gilt als *elliptische* Mehrdeutigkeit, weil eine disambiguierende Erweiterung ausgelassen wird, nämlich entweder „... genauso, wie *er* Jean *liebt*“ oder „... genauso, wie Jean *Marie liebt*“ (vgl. ebd.). Ein typischer Fall mehrdeutiger syntaktischer Relationen im Deutschen liegt vor, wenn eine Präpositionalphrase zwei unterschiedliche grammatische Funktionen haben kann, was oft unfreiwillig komisch wirkt. So stand in der Süddeutschen Zeitung vom 25. Juli 2023: „Billie Eilish, 21, Sängerin, trauert um ihre Hündin. Eilish teilte auf Instagram eine Reihe von Bildern mit dem Tier“ (Süddeutsche Zeitung 2023, o. S.). Liest man „mit dem Tier“ nicht als Präpositionalattribut zu „Bilder“, sondern als präpositionale Ergänzung zu „teilte“, entsteht die komische Vorstellung einer visuellen Online-Kommunikation zwischen der Sängerin und ihrem Hund. In literarischen Texten, insbesondere in Gedichten, versteht man unter Ellipsen hingegen *normwidrige Auslassungen* syntaktisch notwendiger Wörter oder Satzglieder, und zur syntaktischen Mehrdeutigkeit syntaktischer Relationen führen dort oft *Inversionen* von Satzgliedern oder Phrasen, die Abweichungen vom normativen Repertoire der Satzbaupläne sind.

Ambiguität im Diskurs lässt sich nicht rein sprachsystemisch beschreiben, denn sie entsteht, „wenn mehrere Bedeutungen oder Interpretationen bei der Verarbeitung eines sprachlichen Ausdrucks ins Spiel kommen“ (Winter-Froemel 2013, 140). Dabei unterscheidet man zwischen einer Ambiguität im „Rede-Kontext“, bei der mehrdeutig ist, wie die „vorangehenden und nachfolgenden Textteile“ mit dem Ausdruck semantisch zusammenhängen, und einer Ambiguität im „Außer-Rede-Kontext“, bei der mehrdeutig ist, auf welche äußere Situation der Ausdruck referiert und welche „zugehörigen Wissensbestände des Weltwissens“ dabei relevant sind (Winter-Froemel 2013, 154). In einer anderen linguistischen Terminologie wird der Rede-Kontext als *Kotext* bezeichnet, und nur die außertextliche Umgebung heißt *Kontext*. Die Formel für Ambiguität im Diskurs lautet dann: „Ambiguität braucht Kotext, sei es im Satz oder im Text, bzw. braucht Kontext im symbolischen Interaktionszusammenhang (sprich: in der Kommunikation), um wahrgenommen, erkannt und mental verarbeitet werden zu können“ (Bauer et al. 2010, 21, hier: Knappe).

Die im Rede-Kontext oder Kotext entstehende Mehrdeutigkeit lässt sich weitgehend mit dem Instrumentarium der Textgrammatik bzw. Textlinguistik beschreiben und hat daher ebenfalls ein Fundament im Sprachsystem (als Übersicht vgl. Fritz 2006). Zu Mehrdeutigkeit können insbesondere führen: (a) unklar verwendete oder fehlende Mittel der Kohäsionsbildung wie Konnektoren (Konjunktionen, Konjunkionaladverbien u. ä.) und Wiederaufnahmeformen (Wiederholungen, Pronomina, Deiktische Mittel); (b) fehlende oder unklar markierte Mittel der funktionalen Relationierung von Thema und Rhema (z. B. Erst-Stellung von Satzgliedern zwecks Bezug zum Vorangegangenen) sowie (c) semantische Reihen von Inhaltswörtern mit ähnlichen oder entgegengesetzten Bedeutungen, die sich als „Isotopien“ über den gesamten Text ziehen, den inhaltlichen Zusammenhang markieren und die Kohärenzbildung unterstützen sollen (Löttscher 2008, 87).

Mehrdeutigkeit im Außer-Rede-Kontext kann zum einen dadurch entstehen, dass unklar ist, worauf sich eine Äußerung bzw. ein Äußerungszusammenhang in der äußeren Welt oder in der inneren Welt des Sprechers / der Sprecherin bezieht. Unklar bleibt dann, *was* gemeint ist oder symptomatisch deutlich wird. Mehrdeutigkeit kann zum anderen dadurch entstehen, dass unklar ist, welche interaktive Funktion eine Äußerung hat, d.h. *wie* sie *illokutionär* gemeint ist. Bekanntlich kann die Äußerung „hier ist es aber kalt“ nicht nur als Expression einer Befindlichkeit und zugleich als Feststellung eines Sachverhalts versandt werden, sondern auch als impliziter Appell („schließ doch mal das Fenster“), als Vorwurf („du weißt doch, dass ich mich leicht erkälte“) oder im Gegenteil als Lob („gut, dass du Energie sparst“). Häufig kann illokutionäre Mehrdeutigkeit durch die Beachtung des Kotextes (des Äußerungszusammenhangs) oder des Referenzkontextes reduziert oder aufgehoben werden, doch gibt es Reden, Gespräche und Texte, in denen die illokutionäre Funktion unklar und mehrdeutig bleibt.

Die folgende Tabelle ist der Versuch einer Übersicht über die unterschiedlichen Ursachen von Ambiguität, die sowohl im außerkünstlerischen als auch im künstlerischen Sprachgebrauch möglich sind.

Ambiguität im System			Ambiguität im Diskurs						
Lexikalisch (atomar)			Syntaktisch (kompositional)		Rede-Kontext (Kotext)			Außer-Rede-Kontext (Kontext i.e.S.)	
Homonymie	Polysemie	Vagheit	Ellipsen	Syntakt. Relationen	Kohäsionsmittel	Thema-Rhema-Struktur	Semant. Struktur	Referenzkontext	Handlungskontext

Abb.1: Unterschiedliche Ursachen von Ambiguität.

3 | Funktionen und Strategien von Disambiguierung

Wie eingangs betont, sind Strategien der Disambiguierung beim nicht-künstlerischen Sprachgebrauch zur „Verstehenssicherung“ erforderlich, und zwar sowohl bei der Sprachproduktion (Sprechen, Schreiben) als auch bei der Sprachrezeption (Zuhören, Lesen). Disambiguierung ist aber in den meisten Fällen auch aus moralischen Gründen normativ verpflichtend. Mehrdeutigkeit der Rede wird in politischen, ökonomischen und anderen sozialen Zusammenhängen als Instrument zur Täuschung über die Wirklichkeit, zur interaktiven Irreführung und zur Verschleierung von Absichten und Überzeugungen benutzt. Uneindeutige Rede kann dazu dienen, Straftatbestände wie Betrug, Beleidigung oder Volksverhetzung dem Bereich der Verurteilbarkeit zu entziehen. Dies ist gleichsam die problematische Kehrseite der weiter unten skizzierten positiven Funktionen von nichtliterarischer Ambiguität.

Alle sprachkompetenten Menschen müssen deshalb über „Techniken der Disambiguierung (sprecherseitig)“ verfügen und die „erfolgreiche Entschlüsselung disambiguierender Hinweise (hörerseitig)“ beherrschen (Winter-Froemel 2013, 135). Entsprechend ist es eine Aufgabe des Deutschunterrichts, disambiguierende Techniken der Sprachproduktion (präzises Schreiben und gewähltes Sprechen) und der Sprachrezeption (genaues Lesen und Zuhören) zu vermitteln.

Besonders komplex ist die Aufgabe der Disambiguierung in Bezug auf den Außer-Rede-Kontext, denn dieser wird in der Regel nur angedeutet, nicht expliziert. Die Herausforderung besteht also darin, etwas bloß Angedeutetes zu disambiguieren. Das in Äußerungen Angedeutete wird im Anschluss an H. Paul Grice als „Implikatur“ bezeichnet (Grice 1979, 246). Unter der Voraussetzung, dass Kommunizierende „einen gemeinsamen Zweck [...] oder zumindest eine wechselseitig akzeptierte Richtung“ ihrer sprachlichen Interaktion anerkennen und verfolgen (ebd., 248), müssen sie ihre Äußerungen zumindest ansatzweise kooperativ tätigen. Aus diesem „Kooperationsprinzip“ ergeben sich nach Grice einige „konversationelle Maximen“, deren Befolgung dazu beitragen soll, dass das Gemeinte ausgedrückt und verstanden werden kann. Eine der vier „Obermaximen“ ist die Maxime der Art und Weise (Modalität) von Äußerungen. Sie lautet: „Sei klar“. Dazu gehören die speziellen Ausführungsmaximen „Vermeide Dunkelheit des Ausdrucks“ und „Vermeide Mehrdeutigkeit“ (ebd., 250). Das bedeutet: Wer Äußerungen in kooperativer Einstellung mit der Absicht tätigt, dass die Angesprochenen das Gemeinte verstehen können, muss dafür Sorge tragen, dass der angedeutete Kontext, in dem das Geäußerte die gemeinte Bedeutung hat, möglichst eindeutig inferierbar ist. Die „Unbestimmtheit des bedeutungskonstituierenden Kontextes“, die „in allen Formen von Kommunikation eine Rolle spielt“ (Strasen 2008, 351), muss durch Prozeduren der Disambiguierung reduziert werden, bis der gemeinte Kontext und mit ihm die Bedeutung erkennbar wird. Diese Prozeduren sind allerdings begrenzt durch andere Maximen, die ebenfalls kooperative Verständlichkeit sichern sollen: durch die quantitative Konversationsmaxime „Mache deinen Beitrag nicht informativer als nötig“ und durch die relationale Konversationsmaxime „Sei relevant“ (Grice 1979, 249). Denn die Andeutungen und Explikationen des Kontextes sollen das eigentliche Anliegen nicht vom Umfang her überlagern und nicht so wirken, als seien sie das eigentlich Wichtige. Dies verstärkt die Gefahr, dass der gemeinte Kontext ungenau und vorschnell verstanden wird: Aus Sicht der sprachpragmatischen „Relevanztheorie“ funktioniert das Kontext-Verstehen so, dass „die Verarbeitung von Informationen abgebrochen wird, wenn in einem leicht zugänglichen Kontext hohe kognitive Effekte erzielt werden können“ (Strasen 2008, 164). Wenn die wahrgenommene Äußerung in einen möglichen Kontext kohärent hineinpasst und dort relevant ist, nimmt das rezipierende Subjekt den gemeinten Weltbezug und die intendierte Sprechhandlung als verstanden wahr.

Für die Produktion und das Verstehen von Implikaturen ist die Unterscheidung von „konzeptioneller Mündlichkeit“ und „konzeptioneller Schriftlichkeit“ bedeutsam (Koch/Oesterreicher 1985). Konzeptionell mündliche Kommunikation ist andeutungsreicher als konzeptionell schriftliche. Dies hat einen einfachen Grund: „In Fällen situativer Gesprächskommunikation ist die Reparatur von Ambiguitätsstrukturen besonders gut möglich, weil hier direkte Interventionsmöglichkeiten vorliegen“ (Bauer et al. 2020, 17; hier: Knappe). Vorwissen und Erwartungen der Adressat/innen lassen sich in solchen Situationen meist konkret einschätzen. Die Verbesserung von Andeutungen und die nachträgliche Explikation von Implikaturen lassen sich bei einer Sprachverwendung der Nähe unmittelbar als erforderlich erkennen, einfordern und realisieren. Während also im Gespräch, aber auch in gesprächsförmiger digital-schriftlicher Kommunikation Uneindeutigkeit und Unklarheit von Äußerungen unmittelbar von den Interaktionspartner/innen moniert und von den Sprecher/innen reduziert werden können, müssen Texte und textähnliche mündliche Äußerungsfolgen von vornherein so formuliert sein, dass nicht-intendierte Mehrdeutigkeit möglichst weit reduziert ist und der Bedeutungs-Kontext zu einem anderen Zeitpunkt, in einem ganz anderen situativen Verstehens-Kontext und häufig auch von unbekanntem Personen, deren Wissen und Erwartungen bei der Sprachproduktion unbekannt sind, möglichst sicher inferiert werden kann.

Ein Anliegen der Schreibdidaktik ist deshalb die Vermittlung von Textprozeduren, die zum einen das Gemeinte, Mitgeteilte und Ausgedrückte explizieren, zum anderen aber Kontext-Informationen verständlich andeuten. Wer dies leisten soll, muss in der jeweiligen Situation Wissen oder Vermutungen darüber haben, welches Kontextwissen die Adressat/innen besitzen, und zugleich einschätzen können, wie Andeutungen beschaffen sein müssen, die dieses Wissen voraussichtlich evozieren. Strategien der Disambiguierung syntaktischer und textgrammatischer Bezüge können dazu beitragen, dass deutlich impliziert wird, welche außertextliche Wirklichkeit gemeint ist. „Kontextualisierungskompetenz“ und „Antizipationskompetenz“ müssen also mit „Textgestaltungskompetenz“ einhergehen (Baurmann/Pohl 2009, 94 ff.), will man dazu beitragen, dass die Adressat/innen nur solche Kontextvorstellungen aktivieren, innerhalb derer das Geäußerte (in etwa) die gemeinte Bedeutung erhält.

Komplementär dazu ist es ein Anliegen der Lese- und Literaturdidaktik, rezeptive Techniken des Verstehens und der Reduktion von Ambiguität zu vermitteln. Erforderlich dafür sind Fähigkeiten und Kenntnisse der globalen Kohärenzbildung beim Textverstehen. Zusammenhänge zwischen verstreuten Textinformationen und zentralen Textaussagen werden inferiert oder – soweit explizit formuliert – identifiziert; auch sprecherseitige Bedeutungsintentionen und performative Handlungsintentionen sind Gegenstand der Inferenzbildung (vgl. van Dijk/Kintsch 1983, 49–53; 99–106). Die textbezogene Interpretation richtet sich außerdem auf die sprachliche Beschaffenheit im Detail. Aus rhetorischen und stilistischen Elementen und Strukturen sollen Nuancen der Gegenstands-Darstellung, des Ausdrucks von Meinungen, Einstellungen und emotionalen Färbungen sowie der pragmatischen Funktion wie etwa das Informieren, Appellieren oder Unterhalten geschlussfolgert werden. Die Rekonstruktion des kontextuell Gemeinten durch möglichst weitgehende Reduktion nicht intendierter Mehrdeutigkeit ist zurecht eine der zentralen Aufgaben sprachlicher Bildung. Dass diese Verstehens-Prozeduren auch im Umgang mit literarischen Texten und dem Verstehen ihrer spezifisch ästhetischen Mehrdeutigkeit einen hohen heuristischen Wert haben, ist eine der abschließenden Thesen dieses Beitrags (siehe Abschnitt 6).

4 | Pragmatische Funktionen von Ambiguität

Auch wenn es das Ziel außerästhetischer Sprachproduktion ist, Mehrdeutigkeit so weit wie möglich einzuschränken, so ist diese jedoch aus sprachpragmatischer Sicht „in keiner Weise als ein Störfall der Kommunikation oder als ein Mangel der Sprache als Kommunikationsinstrument“ anzusehen. Vielmehr kann gerade im „Ambiguitätspotential ein wichtiges Charakteristikum von Sprache gesehen werden, das eine für die Sprecher wichtige Flexibilität ermöglicht“ (Winter-Froemel 2013, 141). Die Erforschung des Sprachgebrauchs zeigt, „dass Sprecher und

Hörer nicht nur ständig damit beschäftigt sind, Äußerungen zu disambiguieren, sondern dass Sprecher auch laufend aus pragmatischen Erwägungen heraus neue Ambiguitäten in die Welt setzen“ (Bauer et al. 2010, 59; hier: Winkler). Wenn die Linguistik deswegen nicht nur an „Disambiguierungsstrategien“ interessiert ist, „sondern in gleichem Maße auch an Ambiguierungsstrategien“ (ebd., 66), so keineswegs immer mit der Grice’schen Intention, mehrdeutige Implikaturen als Verstöße gegen die konversationellen Maximen der Qualität und gegen das übergeordnete Kooperationsprinzip zu kritisieren, sondern um den funktionalen Mehrwert und sogar die Unvermeidlichkeit zu erkennen und anzuerkennen, den Mehrdeutigkeit in pragmatischen Zusammenhängen haben kann.

In dem grundlegenden Artikel „Dimensionen der Ambiguität“ (Bauer et al. 2010) zeigt Joachim Knape, dass bereits in der „antiken rhetorischen Ambiguitätsdiskussion“ die „Verstehensicherung in Hinblick auf intendierte Bedeutungen“ zwar die wichtigste, aber keineswegs die einzige Intention war (ebd., 29). Die „besonderen kommunikativen Bedingungen bzw. Motivationen“, unter denen Mehrdeutigkeit nach klassischer Lehre zulässig ist, sind auch in modernen Gesellschaften noch vorhanden:

1. „wenn es zu unsicher ist, offen zu reden“, z. B. im Fall öffentlicher Tyrannenkritik, 2. „wenn es sich nicht schickt“, z. B. im Fall zweideutiger Obszönrede. Hinzu kommt 3. eine [...] ästhetisch motivierte[...] Art ambiger Formulierungen [...], „die nur um der schönen Form willen verwendet wird und allein durch die Neuheit und Abwechslung, die sie bietet, mehr Genuß bereitet, als wenn die Mitteilung direkt erfolgte“ (ebd., 24; zitiert ist jeweils Quintilians *Institutio oratoria* in der Übersetzung von Helmut Rahn).

Bei der ersten und zweiten Form soll der doppelte Sinn der Rede jeweils eindeutig verstanden werden. Hier ist also eine begrenzte Ambiguität qua Zweideutigkeit intendiert. Häufig entsteht jedoch ungewollt die Möglichkeit, die doppelsinnige, also hinsichtlich ihrer Sinnbildlichkeit allegorische oder gleichnishafte Rede auf weitere Referenzkontexte zu beziehen, was die Verwandtschaft von politischer Doppelrede und vieldeutiger literarischer Parabel begründet und den Übergang von der Wirklichkeitsreferenz zur Fiktion fließend macht. Die dritte Form produziert semantischen Mehrwert, wenn etwa eine originelle Metapher das Gemeinte semantisch besonders reich andeuten soll. Doch kann die originelle Projektion eines anderen Wirklichkeitsbereichs auch zur Uneindeutigkeit des damit Gemeinten führen, sodass die lexikalisch möglichen Bedeutungen des Bedeutungsspenders das am Bedeutungsempfänger Gemeinte nicht schärfer, sondern im Gegenteil vage oder ambig bezeichnen. Auch dies markiert einen Übergang von der pragmatischen zur literarischen Sprachverwendung.

Joachim Knape geht außerdem den Gründen nach, aus denen Cicero und Quintilian Ambiguität als Mittel der Argumentation gerechtfertigt sehen, und erkennt drei solche Funktionen:

1. Argumentationsgewinn: Argumentationsstrategisch kann sich der Orator mit dieser Methode (der Unentschiedenheit in seiner Äußerung) weitere Optionen offen halten; 2. Der Orator zeigt als Akteur Geistesgegenwart, Schlagfertigkeit, Witz und Esprit, mithin eine intellektuelle Überlegenheit, die seiner Sache [...] (als positiver Image-Komponente) insgesamt dient; 3. Spontaner Doppelsinn führt hier in die Sphäre des ästhetischen Spiels, das (wie beim Scherz und Witz generell) manchem Kommunikationsereignis zumindest punktuell eine befreiende Note gibt. Damit wird für einen Moment der Verbindlichkeitsgrad von Äußerungen gelockert und der Intellekt in Spannung versetzt, was logisch geleiteten Argumentationen neue Wendungen ermöglicht. In solchen Momenten bekommt die Ambiguität auch in Fällen von Normalkommunikation punktuell einen kognitiven Wert, wie ihn sonst in gleicher Weise fast nur die Ambiguität beim dichterischen Sprechen für sich in Anspruch nehmen kann. (ebd., 26)

Im Zusammenhang dieses Artikels sind der erste und der dritte argumentative Gewinn besonders interessant. Das vorübergehende Offenhalten einer argumentativen Konklusion mit dem Effekt vorübergehend uneindeutiger eigener Positionierung wird im heutigen Deutschunterricht als Argumentationsstrategie der dialektischen Erörterung praktiziert: Konträre Positionen werden referiert oder versuchsweise eingenommen und stark gemacht, um die eigene Position erst im Verlauf der Argumentation herauszuarbeiten. Auch wenn eine uneindeutige Positionierung am Ende aufgelöst wird, kommt es vor, dass gut referierte Positionen, die nachfolgend entkräftet werden sollen, in Erörterungen an Eigengewicht und Überzeugungskraft gewinnen. Der argumentative Gewinn kann mithin zu einem Nebeneinander der wiedergegebenen Stimmen und Positionen führen, welches nicht mehr eindeutig in der Hauptrede aufgelöst wird.

Unter anderem deshalb maßen die römischen Rhetorik-Lehrer der dialektischen Argumentation nur einen begrenzten Nutzen bei (ebd., 18 f.). Hier besteht eine Gemeinsamkeit mit der Perspektivgestaltung einiger narrativer Texte, in denen die zentrale Perspektive der Erzählinstanz oder des Textsubjekts nicht eindeutig oder nicht als dominant erkennbar ist.

Auch das Spiel mit doppelsinnigen Einfällen, die im Zuge der Argumentation einen Erkenntnisgewinn und damit Überzeugungskraft gewinnen können, ist aus der Sicht der klassischen Rhetorik mit dem Risiko eines offenen und uneindeutigen Ausgangs verbunden. In pragmatischen Zusammenhängen ist es die Aufgabe der Textsubjekte, den gewonnenen epistemischen Mehrwert für die eigene These zu nutzen und ihn in die gemeinte Textaussage einzubinden. Das epistemisch reizvolle Spiel mit Bedeutungsmöglichkeiten bringt aber in pragmatischen Zusammenhängen das Risiko der Verselbständigung mit sich, sodass es nicht mehr dem im Text Behaupteten dient. In literarischen Texten gilt dieses Risiko der Ambiguierung hingegen als ästhetische Qualität.

Im vorigen Abschnitt wurden bereits ethisch und politisch problematische persuasive Funktionen von Mehrdeutigkeit erwähnt, die eine normative Verpflichtung zur Disambiguierung begründen. Allerdings sind nicht alle Formen mehrdeutiger öffentlicher Rede und öffentlichen Schreibens strategische bzw. unmoralische Täuschungen, Irreführungen oder Verschleierungen. Mehrdeutigkeit kann in diesen Zusammenhängen sogar unvermeidlich und kommunikativ erforderlich sein.

Die Häufung unterschiedlicher Adressatengruppen und Referenzbezüge, die in vielen Fällen zum distanzsprachlichen Sprachgebrauch gehört, hat zur Folge, dass das Bemühen um Eindeutigkeit zugleich mit der Notwendigkeit der Mehrfachadressierung verbunden ist. Wenn unterschiedliche Adressat/innen das von ihnen Verstandene in stark differierende lebensweltliche Kontexte einordnen, so ist mit der Mehrfachadressierung zugleich eine Mehrfachkontextualisierung verbunden. Disambiguierung erscheint in solchen Zusammenhängen als eine paradoxe Aufgabe, die sich allenfalls näherungsweise erfüllen lässt: Man muss so sprechen bzw. schreiben, dass das Gemeinte trotz unterschiedlicher Referenz und unterschiedlicher Adressierung jeweils eindeutig ist. Wenn offenbleibt, auf welchen von mehreren möglichen Kontexten sich eine Äußerung oder ein Zusammenhang von Äußerungen bezieht, liegen nach Sperber und Wilson schwache Implikaturen vor, also uneindeutige Andeutungen, die sich als ein poetischer Effekt bezeichnen lassen, wenn sie dominant werden: „Let us give the name poetic effect to the peculiar effect of an utterance which achieves most of its relevance through a wide array of weak implicatures“ (Sperber/Wilson 1986, 222). Dass solche Effekte auch im außerliterarischen Sprachgebrauch häufig vorkommen, bemerkt auch der Literaturwissenschaftler Gerhard Kurz: „Vieldeutigkeit kann kein exklusives literaturspezifisches Kriterium sein“, denn auch für zahlreiche andere Texte gelte, dass man sie „unter verschiedenen Fragestellungen betrachten kann, daß man unterschiedliche Fragen rekonstruiert, auf die sie eine Antwort geben, [...] daß man unterschiedliche relevante Kontexte sucht“ (Kurz 1999, 98).

Bekannt sind schwache Implikaturen unter anderem aus politischen Texten und Reden, in denen Forderungen erhoben und Versprechen gemacht werden, die für unterschiedliche Zielgruppen in deren unterschiedlichen Lebenskontexten Unterschiedliches bedeuten, und zwar auch in Bezug auf den Sprechakt: Was in Bezug auf die eine Teilgruppe ein aufrichtig gemeintes Versprechen oder eine Ankündigung ist, etwa im Hinblick auf die Verbesserung der Lebenssituation, kann in Bezug auf eine andere Teilgruppe eine ebenfalls aufrichtige Beschwichtigung angesichts der Befürchtungen der Verschlechterung sein, in Bezug auf eine dritte Gruppe aber der strategische Versuch, über eine Verschlechterung hinwegzutäuschen. Auch in Bezug auf die expressive Selbstthematization der Sprecher/innen können solche Äußerungen mehrdeutig sein: Während er/sie sich gegenüber der einen Gruppe als Vertreter/in von Gruppeninteressen darstellt, kann eine andere Gruppe zugleich die Botschaft erhalten, dass er/sie auf einen Ausgleich der Interessen zielt: Der Anwalt für wenige präsentiert sich gleichermaßen authentisch als Kümmerer für viele. Diese Einnahme unterschiedlicher Rollen im selben Moment lässt sich nicht nur soziologisch, sondern auch linguistisch analysieren. So wird in der Nachfolge Bachtins „die sprecherseitige Vielstimmigkeit“ in Situationen untersucht,

in denen „reale Sprecherpersonen“ mehrere „Sprecherrollen“ einnehmen, sodass „verschiedene Sprecherinstanzen“ beschreibbar werden (Winter-Froemel 2013, 161 f.).

In Situationen der Mehrfachadressierung sind Verallgemeinerungen und Vereinfachungen häufig nicht nur hinnehmbar, sondern sogar erforderlich. Damit entsprechen solche mehrfach adressierten und mehrfach kontextualisierten Reden durchaus dem Grice'schen Prinzip der Kooperativität und dem von Sperber und Wilson für zentral erklärten „Relevanzprinzip“ (vgl. Sperber/Wilson 1986, 155–163). Eine Verletzung des Kooperationsprinzips hinsichtlich der Modalität liegt erst dann vor, wenn die jeweils erforderlichen gruppen- und zugleich kontextspezifischen Interpretationen zeigen, dass die generalisierenden Äußerungen (strategische) Ausblendungen bestimmter relevanter Inhalte des zu einem Thema Mitgeteilten sind. Von der Kritik an solchen Phänomenen leben nicht nur politische Debatten, sondern auch andere Diskurse der Kultur- und Gesellschaftskritik. Entsprechend kann man es als Aufgabe eines sprachkritischen Unterrichts bezeichnen, notwendige und moralisch vertretbare Formen mehrdeutiger öffentlicher Rede von strategischen und moralisch verwerflichen Formen zu unterscheiden.

5 | Literarische Mehrdeutigkeit

Wie gesagt wendet sich dieser Beitrag gegen die in „Abweichungstheorien“ (Kurz 1999, 99) vertretene Position, „literarische Texte würden – im Gegensatz zu nicht-literarischen – Eigenschaften aufweisen, die ihre prinzipielle Vieldeutigkeit bedingen“ (Jannidis 2003, 309). Aus der Zurückweisung einer solchen Dichotomie folgt allerdings nicht, dass literarische und nichtliterarische Texte gleichermaßen und auf dieselbe Weise mehrdeutig sind. Jannidis weist derartige Positionen ebenfalls zurück, da sie entweder (dekonstruktivistisch) von einer „prinzipiellen Vieldeutigkeit“ jeglicher Sprachverwendung ausgehen und literarische Texte nur „als Beispiel sprachlicher Kommunikation“ überhaupt betrachten oder aber (konventionalistisch) Eindeutigkeit und Mehrdeutigkeit als reine „Verarbeitungsmodalität[en]“ bezeichnen und davon ausgehen, dass es eine bloße Konvention ist, ob ein und derselbe Texte als eindeutig oder mehrdeutig verstanden wird (Jannidis 2003, 309). Die von Siegfried J. Schmidt so genannte „Polyvalenzkonvention“ (Schmidt 1991, 126–138) soll hier allerdings nicht aufgegeben, sondern als eine Konvention auch und zuallererst der *Textproduktion* verstanden werden, die in bestimmten Texteeigenschaften objektiviert ist. Wer einen Text angemessen als mehrdeutig versteht, reagiert auf bestimmte Texteeigenschaften, die als mehrdeutig produziert wurden. Diese zentrale Annahme führt zu der Frage, welche (konventionell typischen) textseitigen Unterschiede zwischen literarischer und nicht-literarischer Mehrdeutigkeit existieren. Um darauf einzugehen, möchte ich nicht die generellen Antworten referieren, die Jannidis (2003, 324 ff.) und andere (vgl. Strasen 2008) geben, sondern bei typischen Phänomenen literarischer Mehrdeutigkeit ansetzen und den Versuch Matthias Bauers aufgreifen, unterschiedliche textseitige Ursachen literarischer Mehrdeutigkeit zu ordnen (Bauer et al. 2010, 27–40). Ältere literaturwissenschaftliche Unterscheidungen von Ambiguitätsformen (Empson 1930) werden aus darstellungsökonomischen Gründen nicht einbezogen.

Bauer unterscheidet zwischen typischen „Quellen“ und typischen „Bereichen“ literarischer Mehrdeutigkeit. Da sich zahlreiche literarische Phänomene sowohl Bereichen als auch Quellen von Ambiguität zuordnen lassen, folge ich dieser Systematik aus Gründen der Vereinfachung nicht, sondern ordne die von Bauer erwähnten sowie einige weitere Phänomene den oben in Abschnitt 2 unterschiedenen linguistischen Kategorien von Mehrdeutigkeit zu, wobei im Folgenden drei Kategorien unterschieden werden: (1) System, d. h. Mehrdeutigkeit in Lexik und syntaktischen Bezügen, (2) Kotext, d. h. Mehrdeutigkeit durch innertextliche Bezüge, (3) Kontext, d. h. Mehrdeutigkeit durch außertextliche Bezüge.

(1) „Sprachliche Ambiguitäten [im] lexikalischen, semantischen und syntaktischen Sinn“ bilden nach Bauer einen besonderen *Bereich* literarischer Mehrdeutigkeit (ebd., 38). Als typisch literarisch kann die Häufung semantisch ungewohnter Kombinationen von Wörtern gelten, mit denen innovative Metaphern und andere literarische Sinnbilder das Textverstehen herausfordern. Solche Formen provozieren mehrdeutige Kombinationen der semantischen Möglichkeiten

beider Zeichen und führen weniger zur wechselseitigen Selektion der Bedeutungen als zu deren Vermehrung. Typisch literarische Ambiguität im kompositionalen Bereich liegt auch dann vor, wenn Ellipsen und Inversionen, die von den regelhaften Satzbauplänen einer Sprache abweichen, zu unklaren Bezügen im Satz führen, wie es insbesondere in Gedichten oft geschieht. Man kann sagen, dass in solchen Fällen „eine Reduktion oder ein ‚Mangel‘ Ambiguität auslösen, z. B. durch Ellipsen“ oder durch die „Unterspezifiziertheit einzelner Ausdrücke“ (ebd., 29). Bauer ordnet einige Phänomene dieser Art zugleich einer Mehrdeutigkeits-*Quelle* zu, nämlich der „Sprachbezogenheit“ literarischer Gestaltung: Literarische Texte machen „auf das Potenzial von Sprache aufmerksam und damit auch auf die im Sprachsystem und in der sprachlichen Kommunikation angelegte Ambiguität“ (Bauer et al. 2010, 35).

Einige Formen dieser Kategorie lassen sich an der ersten Strophe des Gedichts „Das Karussell“ von Rose Ausländer aufzeigen:

Heute ist die Gasse ein
Kinderkarussell
kreist
um den Vorfrühlingsriesen
und die schreigesprenkelte Luft
zeigt die Häuser wie sie
aus dem Bad steigen nackt

(Ausländer 1985, 251)

Die Gleichsetzung von Gasse und Kinderkarussell ist doppeldeutig: Wird die Gasse so beschrieben, als ob sie ein Karussell wäre, das aber nicht real existiert, oder wird ein reales Karussell so beschrieben, als ob es gleichsam zur gesamten Gasse wird? Von der jeweiligen Lesart hängt ab, wie man die weiteren Metaphern versteht: Kreist das Leben in der Gasse um den Vorfrühling, der metaphorisch mit einer Riesen-Figur inmitten des nicht vorhandenen Karussells gleichgesetzt wird, oder gibt es in dem realen Karussell eine solche Figur, die Eigenschaften des Frühlings besitzt? Meint „kreisen um“ die physische Drehbewegung eines realen Karussells oder handelt es sich um eine konzeptuelle Metapher, die aussagt, was als Zentrum des Geschehens erscheint? Die literarische Gestaltung eröffnet nicht nur diese beiden Deutungsmöglichkeiten, sondern auch die dritte Möglichkeit, beides gleichzeitig zu verstehen und eine surreale Überblendung beider Beschreibungsgegenstände, Gasse und Karussell, gestaltet zu sehen. Die Strophe ist außerdem syntaktisch mehrdeutig. Erstens fehlt ein Verknüpfungszeichen zwischen dem zweiten und dem dritten Vers: Stünde nach „Karussell“ ein Komma oder vor „kreist“ das Pronomen „sie“, so wäre „die Gasse“ das Satzsubjekt sowohl in den beiden ersten Versen mit dem Prädikat „ist“ als auch in dem Satz ab Vers 3 mit dem Prädikat „kreist um“. Liest man zu Beginn von Vers 3 jedoch das ausgesparte Pronomen „es“ mit, so ist das Satzsubjekt von hier an das titelgebende Karussell: dieses, nicht die Gasse „kreist“. Uneindeutig ist zweitens die syntaktische Funktion der Konjunktion „und“: Kreist das Karussell (bzw. die Gasse) um den Vorfrühlingsriesen *und* um die schreigesprenkelte Luft? Oder beginnt mit „und“ ein neuer Hauptsatz? In der ersten Lesart verbindet „und“ zwei präpositionale Ergänzungen, und man muss die beiden letzten Verse so verstehen, dass das Karussell (bzw. die Gasse) als Subjekt auch die Häuser zeigt und dass zwischen „Luft“ und „zeigt“ ein Komma stehen müsste. In der zweiten Lesart ist das Subjekt des mit „und“ beginnenden neuen Satzes die „Luft“. Sie, nicht das Karussell zeigt die Häuser, und es fehlt kein Komma nach „zeigt“.

(2) In der Kategorie Rede-Kontext oder Kotext lässt sich ein anderes spezifisch literarisches Phänomen verorten, das Bauer als „Quelle“ von Mehrdeutigkeit bezeichnet, nämlich die innertextliche Verbindung unterschiedlicher literarischer „Kommunikationsebenen“, die sich z. B. „aus dem Miteinander von erlebter Rede und Erzähleraussagen“ ergibt (Bauer et al. 2010, 31 f.). Der Effekt besteht darin, dass häufig unklar ist, ob eine Aussage oder Wahrnehmung jeweils der Figur oder der Erzählinstanz zugeschrieben werden kann. Eine an die Figurenperspektive geknüpfte Bedeutung kann sich verändern, wenn die Perspektive der Erzählinstanz oder gar des Textsubjekts hinzugezogen wird. Dies ist in dem berühmten ersten Satz von Franz

Kafkas Roman *Der Proceß* der Fall: „Jemand mußte Josef K. verleumdet haben, denn ohne daß er etwas Böses getan hätte, wurde er eines Morgens verhaftet“ (Kafka 1990, 7). Wird hier ausschließlich das Figurenbewusstsein dargestellt und somit ausgesagt, dass Josef K. von einer Verleumdung und von der eigenen Unschuld ausgeht, oder spricht eine außerhalb des Protagonisten lokalisierte Erzählinstanz und beurteilt sein Tun als schuldlos? Diese Uneindeutigkeit der Fokalisierung zieht sich durch den gesamten Roman. Zahlreiche weitere Ambiguitäts-Phänomene lassen sich dem Bereich kotextuell entstehender literarischer Mehrdeutigkeit zuordnen, etwa die häufig implizit bleibenden Bezüge zwischen multiperspektivisch montierten Perspektiven mehrerer Figuren auf das Geschehen – ein von Virginia Woolf in ihren Romanen ab *Mrs. Dalloway* (1925) etabliertes Gestaltungsprinzip, das heute auch in der Literatur für Kinder vorkommt (vgl. Reffert 2018). Weiterhin zu nennen sind Phänomene unzuverlässigen Erzählens sowie unklare logische und zeitliche Anschlüsse zwischen Gedichtstrophen, zwischen Erzählabschnitten oder zwischen parallel geführten Handlungssträngen in Romanen und Dramen. In Shakespeares Tragödie *King Lear* existieren deutlich erkennbare Parallelen zwischen der Haupthandlung mit Lear und seinen drei Töchtern und der Nebenhandlung mit Earl Gloster und seinen beiden Söhnen. Diese Parallele ist im Drama nicht vertextet, sie bleibt mehrdeutig und ist der Interpretation aufgegeben.

Mehrdeutige Formen der Vertextung lassen sich mit Instrumentarien der Erzähl-, Dramen- und Gedichtanalyse beschreiben. Da jeder literarische Text auch im linguistischen Sinn ein Text ist, kann man die Ursachen dieser Effekte zugleich auch textgrammatisch bestimmen, etwa als das Fehlen oder die Uneindeutigkeit von Kohäsionsmitteln wie Konnektoren und Wiederaufnahmeformen (Pronomen, Synonyme) oder als die Abwesenheit von Thema-Markierungen (worum geht es?) bei der Einführung rhematisch neuer Informationen. Bauer weist darauf hin, dass nicht nur in syntaktischer Hinsicht, sondern auch auf der Ebene der Vertextung ein „Mangel“ an Zeichen und Markierungen „Ambiguität auslösen“ kann (ebd., 29). Auch jene Form der Vertextung, die durch die semantische Struktur von Inhaltswörtern erfolgt, kann eine Quelle der Mehrdeutigkeit sein. In diesem Fall spricht Bauer von einem „Überschuss“ an Zeichen (ebd.). Semantische Ähnlichkeiten (Äquivalenzen) und Oppositionen zwischen Inhaltswörtern begründen nach Roman Jakobson eine poetische Selbstreferenzialität, die zur Mehrdeutigkeit der Außenreferenz führt (Jakobson 1979, 111). Allerdings hat die bei der Textproduktion erzeugte semantische Struktur von Inhaltswörtern aus textlinguistischer Sicht zunächst einmal die Aufgabe, Kohärenz zu stiften, indem sie semantische Zusammenhänge markiert und dadurch zur Disambiguierung des Textzusammenhangs beiträgt (vgl. Lötscher 2008, 87; zur didaktischen Relevanz Zabka 2013). Jakobsons Postulat sollte daher relativiert werden: Erst wenn sich die semantische Struktur der Inhaltswörter nicht mit der Struktur der jeweils vorhandenen oder zwingend inferierbaren Kohäsionszeichen in Übereinstimmung bringen lässt, sondern von solchen Vertextungsmitteln losgelöst ist oder sogar im Kontrast zu ihnen steht, verkehrt sich das Disambiguierung-Potential semantischer Ketten in (typisch literarische) Ambiguierung.

Die oben zitierte erste Strophe von Rose Ausländers Gedicht *Das Karussell* enthält die rätselhafte Formulierung „zeigt die Häuser wie sie / aus dem Bad aufsteigen nackt“. Innerhalb der Gleichsetzung von „Gasse“ und „Kinderkarussell“ knüpft das Wort „Häuser“ isotopisch an „Gassen“ an, doch weisen die Wörter „Bad“ und „nackt“ keine semantische Ähnlichkeit zu „Kinderkarussell“ auf und scheinen nicht ins Bild zu passen. Allerdings schließen die 3. und die 5. Strophe semantisch an das Wort „aufsteigen“ an: „[...] und die Kinder lachen / und fahren den Himmel hinauf / schleudern blaue Schreie“; 5. Strophe: „und das Kinderkarussell kreist / [...] voll blauem Geschrei / um die windumwickelte Sonne“ (Ausländer 1985, 251). Man kann eine semantische Kette des Aufstiegs aus einem Bad bis hinauf zur Sonne erkennen. Doch weiterhin sind die konträren Lesarten möglich: Werden die Kinder von einem realen Karussell emporgehoben, sodass mit ihnen zugleich die Häuser aus dem „Bad“ der möglicherweise regennassen Gasse aufzusteigen scheinen, bis die Kinder zuletzt eine oben am Karussell angebrachte Sonne umkreisen? Oder wird die Gasse von der realen Sonne zunehmend so ausgeleuchtet, dass die Häuser nach und nach eine helle Fassade erhalten, so als würden sie nackt aus einem Bad

emporsteigen? Zu der zweiten Lesart würde die Vorstellung passen, dass die von Kinder-schreien erfüllte Luft im Vorfrühlingswind gleichsam bis zur Sonne aufsteigt, so als würde sie von einem sich drehenden Karussell emporgewirbelt. Der Rede-Kontext des Gedichts schafft also eine semantische Struktur, welche die doppeldeutige Gleichsetzung von Gasse und Karussell nicht vereindeutigt, sondern durch die Verknüpfungsangebote noch rätselhafter macht.

(3) „Evozierte Kontexte“ und die damit meist zusammenhängende „Mehrdeutigkeit von Werken“ bezeichnet Bauer als weitere „Quelle“ bzw. als typischen „Bereich“ literarischer Ambiguität (Bauer et al. 2010, 33; 35). Gemeint sind sowohl Phänomene der Auslegbarkeit in unvorhersehbar unterschiedlichen Kontexten als auch Phänomene der begrenzten Auslegbarkeit in einem intendierten mehrfachen Schriftsinn. Lessings Ringparabel ist durch die Erzählung innerhalb des Dramas *Nathan der Weise* eindeutig kontextualisiert: die drei an seine Söhne vererbten Ringe des Vaters stehen für die jüdische, die christliche und die islamische Religion und deren Anspruch, die wahre monotheistische Lehre zu besitzen. Kafkas Legende *Vor dem Gesetz* kann – deutet man sie als Parabel – auf unbegrenzt viele Kontexte bezogen werden, denn anders als in Lessings Drama gibt Kafkas Roman *Der Proceß*, in dem Josef K. die Legende von einem Domherren hört (Kafka 1990, 292–295), keine Kontextualisierung vor. Die weite Auslegbarkeit in unvorhersehbaren Kontexten lässt sich textseitig auf den von Sperber und Wilson als „poetisch“ bezeichneten Effekt gehäufte schwacher Implikaturen zurückführen: es fehlen klare Andeutungen des gemeinten Kontextes. Strasen beschreibt den Verstehensprozess im Sinne von Sperber/Wilson als eine mentale „Suche nach einem Kontext“, in dem die Information „hohe kognitive Effekte hat“ (Strasen 2008, 163 f.), da die Aussage dort passend erscheint, kohärent ist und Relevanz hat. Schwache Implikaturen, also unklare Andeutungen des Kontextes, führen häufig zu unsicherem Verstehen, d.h. zu einem als unvollständig empfundenen Evidenzerleben, bei dem die mentale Suche nach einem passenden sinnstiftenden Kontext noch nicht abgeschlossen ist. Schwache Implikaturen können jedoch auch zu einem starken Evidenzerleben führen, bei dem andere Bestandteile des Textes, die nicht zum gefundenen Kontext passen, aus der mentalen Textverarbeitung mit dem Gewinn der Kohärenzbildung ausgeblendet werden. In Bezug auf ein solches Verstehen, welches zu schnell und zu partiell erfolgt, ist es die Aufgabe des Unterrichts, das Verstehen in die Vorläufigkeit zurückzuführen und die Fähigkeit der Ambiguitätswahrnehmung zu vermitteln (vgl. Stark 2017).

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Formen der Ambiguität, die auch in außerliterarischer Sprachverwendung existieren und dort durchaus legitime Funktionen haben, kommen in der künstlerischen Sprachverwendung häufiger und mit gesteigerter Intensität vor. Literatur hat die Freiheit, Formen zu kultivieren, die in vergleichbaren pragmatischen Texten als Verstöße gegen das Kooperationsprinzip kritisierbar sind, nämlich als Formen unnötiger Unklarheit oder willentlicher Irreführung. Generell kann man formulieren, dass die Entlastung von pragmatischen Funktionen im ästhetischen Spiel eine Kultivierung und Umfunktionalisierung pragmatischer Formen der Mehrdeutigkeit gestattet.

6 | Konsequenzen für die sprachlich-literarische Bildung

- 1| Ambiguität wird bei der Sprachproduktion und bei der Rezeption normalerweise zunächst nicht als Eigenschaft der Sprache und ihrer Verwendung wahrgenommen, sondern entweder als ein diffuses subjektives Problem, das Gemeinte auszudrücken bzw. zu verstehen, oder als intersubjektiver Dissens über das, was Person A klar ausgedrückt zu haben glaubt und Person B angemessen verstanden zu haben meint. In den vier Lernbereichen des Deutschunterrichts gibt es zahlreiche Gelegenheiten, solche Phänomene bzw. Probleme von Mehrdeutigkeit auf Sprache, Sprachgebrauch und Texteigenschaften zurückzuführen und lösungsorientiert zu reflektieren. Dies dient der Förderung entsprechender Kompetenzen im Schreiben, Leseverstehen, Sprechen und Zuhören sowie der Sprachbetrachtung und fördert generell Sprachbewusstheit. Aus übergreifender deutschdidaktischer Sicht bieten literarische Texte besonders viele und besonders gut vorhersehbare Lerngelegenheiten

zum Umgang mit Mehrdeutigkeit beim Hören und Lesen von Literatur, aber auch beim Sprechen und Schreiben über Literatur.

- 2| Jeder problemorientierte Umgang mit Mehrdeutigkeit hat im nicht-literarischen Sprachgebrauch zunächst und vor allem Disambiguierung zum Ziel. Die Klärung, wie etwas Gemeintes möglichst deutlich ausgedrückt und wie im Ausgedrückten das Gemeinte möglichst genau verstanden werden kann, ist generell bestimmend – begonnen bei der alltäglichen mündlichen Kommunikation bis hin zum Umgang mit politischen Reden und Verlautbarungen, wissenschaftlichen Darstellungen oder philosophischen Erörterungen. Es ist eine notwendige Aufgabe des Deutschunterrichts, Formen und Strategien der Disambiguierung zu vermitteln. Aus lesedidaktischer Sicht ist dafür die Fähigkeit zum Inferieren impliziter Textaussagen zentral, aus schreibdidaktischer Sicht die Verdeutlichung unklarer Formulierungen nicht allein durch die Explikation des Gemeinten, sondern auch durch das Formulieren von Andeutungen (Implikaturen). Dies alles gilt selbstverständlich auch für das pragmatische Schreiben über Literatur und für den Umgang mit Fachtexten über Literatur.
- 3| Im Unterricht können Schüler/innen entdecken, dass Mehrdeutigkeit im pragmatischen Sprachgebrauch unterschiedliche Funktionen haben kann, die teilweise kritisierbar, teilweise aber auch funktional angemessen sind. Solche Funktionen von Mehrdeutigkeit in pragmatischen Zusammenhängen sollten Gegenstand eines sprachbetrachtenden Unterrichts sein, der auf die Untersuchung von Sprachgebrauch mit der Option von Sprachkritik zielt. Schüler/innen können im Curriculum der Sekundarstufen zunehmend erkennen, dass die Funktion von Mehrdeutigkeit teilweise die Verschleierung von Bedeutung oder Täuschung über das Gemeinte ist, teilweise aber auch einen Versuch darstellt, das Gemeinte allgemeingültig zu formulieren und auf unterschiedliche Lebenswelten anzuwenden.
- 4| Auch in den Lernprozessen des Literaturunterrichts ist aber eine kritische Heuristik der Disambiguierung sinnvoll und wünschenswert: Mehrdeutigkeit als Effekt literarischer Darstellungsweisen kann als Abwesenheit von vermuteter und gesuchter Eindeutigkeit entdeckt und erkannt werden. Die Erkenntnis von Mehrdeutigkeit entsteht durch die Falsifikation von versuchter Disambiguierung. Eigenschaften, Elemente und Zusammenhänge eines Textes, die in der didaktischen Analyse textseitiger Herausforderungen (vgl. Zabka et al. 2022, 65–101) als unaufhebbar mehrdeutig erkannt wurden, können auf diese Weise zum Gegenstand der Entdeckung spezifisch literarischer Mehrdeutigkeit werden. Wenn beispielsweise Schüler/innen davon überzeugt sind, dass Rose Ausländers Gedicht *Das Karussell* eindeutig und an jeder Stelle als Beschreibung eines real angeschauten Karussells gemeint ist, so kann eine Erkenntnis der Ambiguität entstehen, indem ein entgegengesetztes Verständnis (das Karussell als sinnbildliche Darstellung der Vorfrühlings-Atmosphäre) so provoziert oder präsentiert wird, dass die Schüler/innen es als ebenfalls plausibel und begründbar akzeptieren können. Dies darf nicht als eine Korrektur der ersten Lesart wirken.
- 5| Lehrpersonen sollten mit der Möglichkeit rechnen, dass sie auf diese Weise selbst im Literaturunterricht Mehrdeutigkeit entdecken. Äußerungen der Lerngruppe zeigen häufig, dass etwas, das man auf eine bestimmte Weise verstanden hat, auch anders verstanden werden kann. Das Resultat der eigenen Disambiguierungs-Versuche bei der Unterrichtsvorbereitung darf also nicht mit Deutungsautorität gegen das plausible Verständnis der Schüler/innen durchgesetzt werden, sondern muss sich im Unterrichtsgespräch und im Lernprozess bewähren – und das heißt: selbst offen sein für Falsifikation.

- 6| Hingegen ist es irreführend, die Mehrdeutigkeit literarischer Texte pauschal zu unterstellen und die Lektüre von Schüler/innen a priori entsprechend zu steuern. Diese Gefahr besteht, wenn eine Lehrperson die undifferenzierte Geltung einer „Polyvalenzkonvention“ unterstellt oder eine Literaturtheorie vertritt, die Mehrdeutigkeit als generelle ontische Besonderheit von Literatur postuliert. Lernende Subjekte müssen dies als eine unverständliche Zurückweisung ihres normalsprachlich angemessenen Bedürfnisses nach Disambiguierung wahrnehmen. Dies kann zur Frustration beitragen und die Lern- und Lesemotivation schwächen. In Bezug auf die Literarizität des Gegenstandes verschleiert eine solche Herangehensweise schlimmstenfalls Differenzen zwischen unterschiedlichen Formen und Graden der Mehrdeutigkeit und zwischen den literarischen Gestaltungsmitteln, die solche Unterschiede bewirken.

7 | Literaturverzeichnis

- Ausländer, Rose (1985): Die Sichel mäht die Zeit zu Heu. Gedichte 1957–1965. Hrsg. v. Helmut Braun. Frankfurt am Main: Fischer.
- Bauer, Matthias / Knape, Joachim / Koch, Peter / Winkler, Susanne (2010): Dimensionen der Ambiguität. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik, 40, H. 158, S. 7–75.
- Baumann, Jürgen / Pohl, Thorsten (2009). Schreiben – Texte verfassen. In: Bremerich-Vos, Albert et. al. (Hg.): Bildungsstandards für die Grundschule. Deutsch konkret. Berlin: Cornelsen, S. 75–103.
- Empson, William (1930): Seven Types of Ambiguity. London: Chatto and Windus.
- Fritz, Thomas A. (2006): Der Text. In: Dudenredaktion (Hg.): Duden Bd. 4: Die Grammatik. Mannheim: Dudenverlag, S. 1067–1174.
- Grice, H. Paul (1979): Logik und Konversation. In: Meggle, Georg (Hg.): Handlung, Kommunikation, Bedeutung. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 243–265.
- Jakobson, Roman (1979): Linguistik und Poetik [1960]. In: Jakobson, Roman (Hg.): Poetik. Ausgewählte Aufsätze 1921–1971. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 83–121.
- Jannidis, Fotis (2003): Polyvalenz – Konvention – Autonomie. In: Jannidis, Fotis et al. (Hg.): Regeln der Bedeutung. Zur Theorie der Bedeutung literarischer Texte. Berlin: de Gruyter, S. 305–328.
- Kafka, Franz (1990): Der Proceß. Herausgegeben von Malcom Pasley. Frankfurt am Main: Fischer.
- Koch, Peter / Oesterreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Romanistisches Jahrbuch, 36, H. 1, S. 15–43.
- Kurz, Gerhard (1999): Bestimmte Fülle: Vieldeutigkeit. In: Kurz, Gerhard (Hg.): Macharten. Über Rhythmus, Reim, Stil und Vieldeutigkeit. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 85–109.
- Lötscher, Andreas (2008): Textsemantische Ansätze. In: Janich, Nina (Hg.): Textlinguistik. 15 Einführungen. Tübingen: Narr, S. 85–111.
- Reffert, Thilo (2018): Linie 912. Leipzig: Klett Kinderbuch.
- Schmidt, Siegfried J. (1991): Grundriß der Empirischen Literaturwissenschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Sperber, Dan / Wilson, Deirdre (1986): Relevance. Communication and Cognition. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch, 33, H. 200, S. 6–16.
- Stark, Tobias (2017): Mentale Modellbildung zwischen Stabilität und Vorläufigkeit. Zur Rolle von Vermutungen beim literarischen Lesen. In: Scherf, Daniel (Hg.): Inszenierungen literalen Lernens: kulturelle Anforderungen und individueller Kompetenzerwerb. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 126–144.
- Strasen, Sven (2008): Rezeptionstheorien. Literatur-, sprach- und kulturwissenschaftliche Ansätze und kulturelle Modelle. Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Süddeutsche Zeitung (2023): „Ich hatte das Gefühl, außer Kontrolle zu geraten“. Online unter <<https://www.sueddeutsche.de/panorama/naomi-watts-wechseljahre-xavier-naidoo-unfall-1.6063622>> (Letzter Aufruf 15.8.2023).
- van Dijk, Teun A. / Kintsch, Walter (1983): Strategies of discourse comprehension. New York: Academic Press.
- Winter-Froemel, Esme (2013): Ambiguität im Sprachgebrauch und Sprachwandel. In: Zeitschrift für französische Sprache und Literatur, 123, H. 2, S. 130–170.
- Zabka, Thomas (2013): Die Analyse semantischer Ähnlichkeiten und Oppositionen und ihre Funktion für das literarische Verstehen. In: Gahn, Jessica / Rieckmann Carola (Hg.): Poesie verstehen – Literatur unterrichten. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 51–66.
- Zabka, Thomas / Winkler, Iris / Wieser, Dorothee / Pieper, Irene (2022): Studienbuch Literaturunterricht. Unterrichtspraxis analysieren, reflektieren und gestalten. Hannover: Friedrich.

Thomas Zabka

Universität Hamburg
Thomas.Zabka@uni-hamburg.de