

HANS LÖSENER

Literarische Mehrdeutigkeit. Fünf Missverständnisse zu einem Topos der Literaturdidaktik

Abstract

Dass „Mehrdeutigkeit“ eine konstitutive Eigenschaft literarischer Texte ist, gehört zu den allgemein geteilten Überzeugungen der Literaturdidaktik. Gleichwohl wirft das Mehrdeutigkeitspostulat eine Reihe von Fragen auf und entpuppt sich bei näherer Betrachtung als durchaus fragwürdiges Konstrukt aus widersprüchlichen Annahmen, terminologischen Verwechslungen und theoretischen Konfusionen. Einige davon herauszuarbeiten ist das Anliegen dieses Beitrags. Er geht von der Hypothese aus, dass sich die Problematik des Mehrdeutigkeitspostulats in seiner Anwendung zeigt, also dort, wo es auf konkrete literarische Texte und die damit einhergehenden Verstehensprozesse bezogen wird. Den Zielpunkt meines Beitrags bildet die Frage nach der Ethik des Verstehens im Literaturunterricht, entwickeln möchte ich meine Überlegungen an einem Gedicht von Hilde Domin („Lektüre“) und anhand von Auszügen aus einem literarischen Gespräch, das Kinder aus einer vierten Grundschulklasse zu dem Text geführt haben.

Wenn es um die Interpretierbarkeit literarischer Texte geht, wird häufig auf ihre prinzipielle Mehrdeutigkeit hingewiesen. „Weil sie mehrdeutig sind“ – lautet die naheliegende Antwort auf die Frage, warum es immer wieder neue Interpretationen zu denselben literarischen Werken gibt. Aber was naheliegt, ist nicht schon deshalb auch plausibel, das jedenfalls meint Fortis Jannidis in einem vielzitierten Aufsatz zu diesem Thema. Er geht von der Feststellung aus, dass sich die Bezugnahme auf die Mehr- und Vieldeutigkeit der Literatur „quer durch alle Fraktionen größter Beliebtheit“ erfreue, dass aber gleichzeitig für „diesen Gemeinplatz der Literaturwissenschaft keine allgemein geteilte Begründung“ vorliege (Jannidis 2003, 305). Zwar gebe es eine ganze Reihe unterschiedlicher Herleitungen, diese seien aber untereinander nicht kompatibel, was den Eindruck erwecke, dass das Postulat der Vieldeutigkeit einer strategischen Zielsetzung diene, die im Nachhinein theoretisch legitimiert werden soll.¹ Um welche Zielsetzung geht es? Die Tatsache, dass „Vieldeutigkeit“ im literaturwissenschaftlichen Diskurs als Eigenschaft literarischer Texte angesehen wird, liefert noch keinen Hinweis darauf, wie sich die Attraktivität dieser Auffassung erklären lässt. Eine mögliche Antwort findet sich, wie Jannidis in

¹ „Wenn die Ausgangspunkte so unterschiedlich sind, aber das Ziel so ähnlich, dann lässt sich kaum der Verdacht abwehren, das Ziel würde immer schon feststehen und die Argumentationen seien Rationalisierungen, d. h. nachgelieferte Begründungen für eine bereits als wahr akzeptierte Überzeugung.“ (Jannidis 2003, 305)

einer Fußnote anmerkt, eventuell „außerhalb des akademischen Lebens“, wo gemeinhin gilt, „dass jeder literarische Texte verstehen darf, wie er oder sie will, weil unterschiedliche Auffassungen ohnehin keine größeren Folgen haben und deshalb die sozialen Kosten, die entstehen, wenn man den Dissens austrägt, zu hoch sind“ (ebd., 307). Tatsächlich könnte es sein, dass sich Laien- und Expertenüberzeugungen in dieser Hinsicht kaum unterscheiden. Sowohl im literaturwissenschaftlichen Diskurs als auch in privaten Lesegesprächen lassen sich Deutungskonflikte mit dem Hinweis auf die Mehr- oder Vieldeutigkeit literarischer Texte entschärfen. Wenn man sich darauf geeinigt hat, dass ein Werk mehrdeutig ist, muss man nicht mehr entscheiden, welche Interpretation zutrifft und welche fehlgeht. Dafür spricht auch die Tatsache, dass „Mehrdeutigkeit“ zu einem terminologischen Wortfeld gehört, das eine Semantik der Unbestimmtheit entfaltet (ebd., 305).² Allerdings meinen die dabei ins Spiel kommenden Termini nicht unbedingt dasselbe. Das gilt gerade für die Begriffe „Vieldeutigkeit“ und „Mehrdeutigkeit“. Von *Mehrdeutigkeit* lässt sich terminologisch nur dann sprechen, wenn „eine begrenzte Anzahl unterschiedlicher Bedeutungen“ angegeben werden können, „die sich deutlich voneinander abgrenzen lassen“, mit dem prototypischen Fall der „Polysemie auf der Wortebene“ (ebd., 308, vgl. den Beitrag von Zabka in dieser Ausgabe).³ Wörter wie *Schloss* und *Schloss, umziehen* und *umziehen, scharf* und *scharf* sind eben deshalb mehrdeutig, weil ihre Bedeutung im jeweiligen Kontext *eindeutig* bestimmbar ist. Mehrdeutigkeit setzt Eindeutigkeit voraus – jedenfalls auf Wortebene. Wird der Begriff „mehrdeutig“ dagegen auf Texte angewandt, meint er etwas gänzlich anderes, nämlich die immer neue *Deutbarkeit* literarischer Texte, weshalb Jannidis hier „Vieldeutigkeit“ für die adäquatere Bezeichnung hält. Beide Verwendungsweisen trennen Welten: Im Fall lexikalischer Mehrdeutigkeit kann die Zahl möglicher Wortbedeutung sowie der jeweils vorliegende Sinn in jedem einzelnen Fall bestimmt werden, während die Zahl möglicher Deutungen zu einem literarischen Text sich nicht vorhersagen lässt. Fragen wie, ob ein Text a) mehrdeutig ist im Sinne von „vielfach deutbar“, b) wie viele Deutungen zu ihm formuliert werden können und c) wie richtige von falschen zu unterscheiden sind, lassen sich nur in Bezug auf konkrete Deutungen diskutieren.⁴ Insofern ist die Aussage, dass ein Text mehrdeutig sei, keine Aussage über ihn selbst, sondern über seinen Rezeptionsstand. Der unkommentierte Hinweis auf die angebliche „Mehrdeutigkeit“ literarischer Texte nimmt eine begriffliche Konfusion in Kauf, bei der eine terminologische Verwendungsweise (zur Bezeichnung lexikalischer Polysemie) für eine hermeneutische Praxis verwendet wird, bei der es um etwas vollkommen anderes geht: nämlich um die unabsehbare Genese historisch bedingter, unterschiedlich kontextualisierter, plausibler und unplausibler, miteinander zu vereinbarender oder sich widersprechender Deutungsdiskursen zu literarischen Werken.

Die terminologische Konfusion ist nicht das einzige Missverständnis, das mit dem Mehrdeutigkeitspostulat einhergeht. Es gibt noch andere. Welche strategische Funktion ihnen jeweils zukommen, wird dort deutlich, wo es um das Verstehen literarischer Texte im Unterricht geht. Deshalb lautet die Frage, der ich im Folgenden nachgehe, welche Rolle das Mehrdeutigkeitspostulat tatsächlich für literarische Verstehensprozesse spielt. Untersucht werden soll sie anhand von Gesprächsauszügen aus einem literarischen Gespräch, das in einer vierten Klasse durchgeführt wurde und ein Gedicht von Hilde Domin zum Gegenstand hatte.

² „Wenn man über die ‚Vieldeutigkeit‘ von Literatur spricht, dann wird ein ganzes Wort- und Problemfeld aufgerufen: ‚Polyvalenz‘, ‚Mehrdeutigkeit‘, ‚Ambiguität‘ oder ‚Unbestimmtheit‘.“ (Ebd., 308)

³ Zur Frage der Abgrenzung und Überschneidung zwischen Polysemie und Homonymie vgl. Bauer et al. (2010, 48 ff.).

⁴ Das Vorkommen doppeldeutiger oder ambiguer Ausdrücke im Text taugt hier nicht als Kriterium, da auch textuelle Ambiguität einer semantischen Determinierung unterliegt (vgl. die Wendung „eindeutig zweideutig“). Auf den Aspekt parabolischer Deutbarkeit und damit auf den Fall der Applikation komme ich weiter unten zurück (vgl. Kap. 5: Das hermeneutische Missverständnis).

1 | Das Gedicht

Das Gedicht von Hilde Domin, um das es bei dem literarischen Gespräch im Unterricht ging, trägt den Titel „Lektüre“ und wurde von der Autorin erstmals 1995 in der erweiterten Neuauflage ihres Bandes „Ich will dich“ (1970) veröffentlicht:

Lektüre

Durch ein großes Tor
ziehn die Bücher in mich ein
sie zahlen etwas
bei ihrem Eintritt
sie geben etwas ab
bei meiner unsichtbaren Garderobiere

Das Theater
in das sie eintreten
ist dunkel
ich selber stehe am Eingang
die die ich liebe
ich weiß nicht wie sie herauskamen

kommen immer von neuem

(Domin 1995, 64)

Ich verzichte an dieser Stelle auf eine weiterführende Kommentierung des Textes und beschränke mich auf zwei Hinweise. Zum einen wird schon beim ersten Lesen deutlich, dass sein Thema die eingangs entwickelte Fragestellung berührt: Es geht offenbar um Erfahrungen, die sich beim Lesen einstellen und die das lesende Subjekt betreffen. Die Überschrift „Lektüre“ weist darauf hin, dass etwas geschildert wird, das sich im Prozess des Lesens ereignet – so rätselhaft das Geschehen insgesamt auch bleibt. Zum anderen macht diese Rätselhaftigkeit gerade diesen Text zu einem guten Beispiel für das, was in der Literaturwissenschaft unter „literarischer Mehrdeutigkeit“ verstanden wird. Das gilt für das Gedicht als Ganzes ebenso wie für einzelne Verse und Wörter. Als mehrdeutig im Sinne von „mehrdeutbar“ könnten beispielsweise das „große Tor“ im ersten Vers aufgefasst werden, die beiden „etwas“ (V. 3 u. 5), die sich einmal auf das beziehen, was die Bücher bei ihrem Eintritt „zahlen“ (V. 4), und das andere Mal auf das, was sie bei der geheimnisvollen „unsichtbaren Garderobiere“ abgeben (V. 6). Rätselhaft erscheint auch das „Theater“ selbst (V. 7), in das die Bücher eintreten, und das ausdrücklich als „dunkel“ bezeichnet wird (V. 9). Nicht klar wird überdies, warum das Ich „am Eingang“ steht (V. 10), warum es sich fragt, wie die Bücher wieder „herauskamen“ (V. 12) oder woher es weiß, dass sie wiederkommen (V. 13). Aufgrund der genannten Aspekte eignet sich das Gedicht als Kandidat, um die Funktion des Mehrdeutigkeitspostulats in literarischen Verstehensprozessen genauer zu betrachten.

2 | Schülerinnen und Schüler einer vierten Klasse sprechen über das Gedicht

Konzipiert und geleitet wurde das Gesprächsexperiment von der Studentin Ornella Candotti im Rahmen einer Abschlussarbeit, die sie 2022 an der Pädagogischen Hochschule in Heidelberg angefertigt hat (Candotti 2022). Sie beschäftigt sich mit der Frage, welche Gesprächsimpulse in produktiven Verstehensphasen unterstützend wirken und wertet dafür mehrere Gespräche aus, die sie mit Kindern einer vierten Grundschulklasse geführt hat. An dem vorliegenden Gespräch nahmen sechs, von der Verfasserin als „enorm leistungsstark“ eingeschätzte Schülerinnen und Schüler teil (ebd., 14). Die Dauer der aufgenommenen und transkribierten Gesprächsphasen betrug etwa 20 Minuten. Bevor ich auf die Erkenntnisse, die Frau Candotti bei der Auswertung ihrer Gesprächsexperimente gewonnen hat, eingehe, sollen einige Auszüge aus den Transkripten dokumentieren, wie die Kinder auf das Gedicht reagieren und ein Verständnis des Textes entwickeln.

Unmittelbar, nachdem die Moderatorin das Gedicht vorgelesen hat, meldet sich der erste Schüler zu Wort. Er hat das Gedicht gerade zum ersten Mal gehört und noch keine Zeit zum Nachdenken gehabt, bemerkt aber sofort: „Ich glaub, ich weiß, um was es geht.“ #0:37-0:39#. Solche spontanen Verstehensbekundungen sind gerade in der Grundschule häufig zu beobachten und belegen die Relevanz der „divinatorischen Methode“ in komplexen Verstehensprozessen (Schleiermacher 1977, 169). Am Anfang des Verstehens steht nicht selten das Gefühl des Verstandenhabens:

Mod:	[liest das Gedicht vor] #0:00-0:36#
Sm1:	Es wird (-) ich glaub', ich weiß, um was es geht. #0:37-0:39#
Mod:	Möchte einer von euch das mal lesen? #0:40-0:41#
Sw1:	[liest das Gedicht vor] #0:42-1:08#
Mod:	Was für ein BILD seht ihr (-) 'ne Stelle, die euch besonders im Kopf geblieben ist? #1:09-1:13#
Sw2:	Ich seh' ein Bücherregal mit Büchern. #1:14-1:15# [...]
Sw1:	Ich sehe gerade ein dunkles Theater (-) mit Büchern. #1:26-1:30# [...]
Sw3:	Ich seh' (-) so 'ne Bücherei, da sind (-) da gehen halt irgendwie Bücher rein. #1:41-1:47# [...]
Sw4:	Ich versteh' irgendwie nicht, warum „durch ein großes Tor“? #2:01-2:04#

Abb.1: Einstieg in das Gespräch (Candotti 2022, Anhang).

Die Moderatorin geht zunächst nicht weiter auf die Äußerung des Schülers ein, vermutlich, weil sie die ersten Eindrücke nicht schon durch Interpretationsversuche überdecken möchte. Stattdessen fragt sie, wer von den Kindern das Gedicht noch einmal laut vorlesen möchte. Darauf folgt der erste Impuls: „Was für ein Bild seht ihr [...]“ #1:09-1:13#. Er wird von drei Kindern aufgegriffen. Sie imaginieren ein „Bücherregal mit Büchern“, „ein dunkles Theater mit Büchern“ und eine „Bücherei, in die Bücher hineingehen“. Sind diese divergierenden, spontan geäußerten Assoziationen Ausdruck „literarischer Mehrdeutigkeit“? Kaum, denn sie beziehen sich auf unterschiedliche Elemente des Textes und unterscheiden sich im Grad der Textkonformität: Von einem dunklen Theater ist sehr wohl die Rede, von Büchern ebenfalls, von Bücherregalen oder einer Bücherei dagegen nicht. Aber die Moderatorin korrigiert die Kinder nicht und lässt die Beiträge als erste Verstehensentwürfe gelten. Zu diesen zählen auch Fragen, die sich in ungeleiteten Spontanphasen fast immer von selbst einstellen. Hier ist es Sw4, die die erste Frage zum Text formuliert („Ich versteh irgendwie nicht, warum „durch ein großes Tor“? #2:01-2:04#). Sie wird im weiteren Verlauf wieder aufgegriffen werden.

Schon bald kommt die Frage nach der Bedeutung des Titelwortes auf („Lektüre, was ist das überhaupt? #2:13#). Das unbekannte Wort kann von den Kindern nicht entschlüsselt werden (ein Kind schlägt vor: „Leck die Tür“ #2:15#), weshalb die Moderatorin eine Erklärung einbringt („Lektüre ist einfach nur ein anderes Wort für ein Buch [...] etwas zum Lesen“ #2:52-3:06#). Auch wenn in der Erläuterung die *Tätigkeit* des Lesens, die der Titel evoziert, unerwähnt bleibt, genügt dieser Impuls, damit die Kinder selbstständig in einen auslegenden Verstehensmodus wechseln.

Bei den folgenden Deutungsversuchen werden die Assoziationen, die in der Eingangsphase entwickelt wurden („Bücherregal“), weiter genutzt oder auch fallengelassen. Gleichzeitig treten neue Fragen auf, die nicht sofort beantwortet werden können („Was zahlen die denn, wenn die Bücher zum Bücherregal gehen?“ #03:42-3:50#). Die Leiterin greift auch hier nicht verstehenslenkend ein, sondern ermuntert zum Lesen der fraglichen Textstellen. So werden die offenen Fragen zunächst nicht geklärt, ohne dass deshalb das Gespräch ins Stocken geraten würde. Im Gegenteil, gerade die offene Gesprächsleitung bestärkt die Kinder in ihren eigenständigen Verstehensbemühungen.

Sobald das Titelwort als Hinweis auf das Thema des Gedichts („Lektüre“) verstanden wurde, beginnen die Kinder ihre eigenen Erfahrungen mit dem Lesen von Büchern für ihre Deutungsideen zu nutzen. Fragen, die am Anfang des Gesprächs aufkamen, werden nun wieder aufgegriffen und beantwortet.

Mod: Was bedeutet, dass das ein großes Tor ist; es könnte ja auch ein kleines Tor sein? #07:16-7:20#
 Sw2: Viel Platz im Gehirn. #07:22-7:24#
 Mod: Viel Platz, 'nen großer Eingang. Lässt der viel durch oder eher wenig? #07:25-7:28#
 Sw3: Dass es darum geht, wenn man die Bücher gelesen hat, dass es dann, also, dass man sich das dann merkt und irgendwann hat man dann so viele Bücher gelesen, dass man sich dann nicht mehr alle merken kann, und dann gehen sie. #07:29-7:40#
 [Mehrere Kinder: unverständlich]
 Sw1: [liest] „aber die, die ich liebe, kommen immer wieder von neuem“. #07:43-7:45#
 Sm2: Ja, das heißt, dass sie immer wieder aufkommen (-) halt, dass sie (-) also, wenn ich, also entweder, wenn ich sie wieder aufschlage, dann kommen sie wieder von neuem, oder wenn man was sieht, denkt man: Ah ja, das ist ja wie in Gregs Tagebuch. #07:46-8:07#

Abb.2: Gemeinsame Arbeit am Verstehen (ebd.).

Textstellen werden bildlich gedeutet (das große Tor, das Wiederkehren der Bücher): Das große Tor führt in den Kopf des Lesenden; dass die Bücher einen wieder verlassen, weist auf die begrenzte Merkfähigkeit hin; dass sie wiederkommen, erinnert an Erfahrungen des Wiederlesens und Wiedererkennens. Im Zusammenspiel von thematischer Ankerung, auslegenden Deutungsakten und der Bezugnahme auf das eigene Erfahrungswissen werden Textstellen erklärt und in Beziehung zueinander gesetzt. Das Textverständnis gewinnt an Kohärenz.

Im Folgenden greift die Leiterin Fragen auf, die die Kinder in der Spontanphase geäußert haben und bringt sie wieder ins Gespräch. Auch hier bleibt die ausprobierende Deutungspraxis, die das Gespräch bislang geprägt hat, erhalten. Die Kinder äußern Vorschläge, ohne dass diese einer Überprüfung unterzogen oder in Konkurrenz zueinander treten würden.

Mod: Was kann denn 'nen Buch zahlen? #08:23-8:25#
 Sw3: Gedanken. #08:26#
 Sw2: Ich glaube, den Inhalt, den Inhalt. #08:27-8:29#
 Sm1: Den Inhalt und die Wörter. #08:30-8:31#
 Mod: Zum Beispiel? #08:33-8:34#
 Sm1: Das zahlt das an mich, dass ich mir das merke. Aber es hat's trotzdem noch. Das ist wie ein Geheimnis. #08:35-8:38#

Abb.3: Nachdenken über die von den Kindern formulierten Fragen (ebd.).

Die Moderatorin beschränkt sich darauf, die Kinder zur Präzisierung ihrer Gedanken zu ermuntern („Zum Beispiel?“ #08:33–8:34#). Das gelingt auch deshalb, weil die Kinder ohne Weiteres an die Äußerungen der anderen anknüpfen, um ihre Ideen zu konkretisieren. Diese Art der gemeinsamen Elaboration des Verstehens wird auch beim Nachdenken über die Theatermetapher angewandt.

Mod: Was hat denn jetzt das Theater damit zu tun? [liest] „Das THEAter, in das sie EINTreten (-) ist dunkel“. #08:54-9:00#
 Sw3: Vielleicht (-) weil (-) äh, man hat so viele Bücher gelesen hat, ist alles äh (-) treten verschiedene Bücher einmal einmal im Kopf auf. #09:01-9:13#
 [unverständlich]
 Sm1: Ja, weißt du, das ist auch bei mir manchmal so. (-) Wenn ich ein Buch lese und da keine Bilder sind, kann ich mir das aber im Kopf genauso gut vorstellen, als wär' das im Theater. #09:16-9:24#

Abb.4: Verstehensentwürfe zur Theatermetapher (ebd.).

Schließlich bleibt doch noch eine Stelle, an dem die Arbeit am Verstehen stockt und wo weder die Kinder noch die Moderatorin zu einer schlüssigen Deutung gelangen. Diese Stelle bildet das Wort „dunkel“, über dessen Bedeutung gerätselt wird, ohne dass ein für alle befriedigendes Ergebnis gefunden werden kann.

Mod:	Was würde das bedeuten. Was verbinde ich denn eigentlich mit „dunkel“? Wo's dunkel ist, was ist denn da? #11:03-11:07#
Sw3:	Trauer. #11:07-11:08# [...]
Sm2:	Angst. #11:18#
Mod:	Angst vielleicht auch. Irgendwas Neues, was einen erwartet vielleicht. #11:20-11:25#
Sw1:	Spannung. #11:26#
Mod:	Spannung auch. #11:27-11:28#
Sw2:	Aber Spannung ist dann eher ja nicht so dunkel. #11:28-11:30#

Abb.5: Vorschläge zur Klärung des Wortes „dunkel“ (ebd.).

Was zeigt das Gesprächsexperiment hinsichtlich des Mehrdeutigkeitspostulats? Wird es vom Verlauf des Gesprächs und den Äußerungen, die die Kinder machen, bestätigt und spielt es überhaupt eine erkennbare Rolle? Festzuhalten ist, dass das Moderationsverhalten der Leitung zum Gelingen des Gesprächs beigetragen hat, und zwar gerade dadurch, dass sie zunächst jeden Deutungsvorschlag gelten lässt. Handelt es sich dabei schon um einen Fall literarischer Mehrdeutigkeit? Man kann die Frage bejahen oder verneinen; bejahen, insofern das Auftreten verschiedener Deutungsansätze bekanntlich charakteristisch für Gespräche über literarische Texte ist, aber deshalb eben auch verneinen, denn der Begriff der literarischen Mehrdeutigkeit impliziert, dass es sich dabei um eine Texteigenschaft handelt. Dass das Gedicht selbst mehrdeutig sein könnte, spielt aber für die gemeinsame Verstehensarbeit in dem Gespräch keine erkennbare Rolle.

Um der didaktischen Funktion des Mehrdeutigkeitspostulats auf die Spur zu kommen, lohnt ein Blick auf die Ergebnisse, die Frau Candotti in ihrer Arbeit gewonnen hat. Untersuchen wollte sie, welche Impulse sich für die Verstehensbildung im Gespräch als produktiv erweisen. Bei ihrer Auswertung kommt sie zu dem Schluss, dass dies insbesondere für sechs Typen von Impulsen gilt: nämlich für Rückfragen zur Präzisierung des Gesagten, Hinweise auf einzelne Textstellen, ordnende und strukturierende Interventionen, Paraphrasen durch die Moderatorin, aber auch für Impulse, die die Vorstellungskraft anregen, und – in vorsichtiger Dosierung – auch für eigene Bekundungen zum Text (Candotti 2022, 49–52). Diese Ergebnisse werden von aktuellen Untersuchungen zu literarischen Gesprächen bestätigt (z. B. Hanner 2021), aber es bedarf zweifellos weiterer empirischer Untersuchungen, um hier zu gesicherten Erkenntnissen zu gelangen. Bemerkenswert ist dennoch, was in ihrer Liste nicht vorkommt, nämlich wertende Impulse, die einer Falsch-Richtig-Skala zuzuordnen wären und damit der Unterscheidung zwischen zutreffenden und fehlgehenden Interpretationen dient. Vermutlich wären solche Impulse in der oben dargestellten Gesprächssituation kontraproduktiv gewesen, denn gerade das Fehlen bewertender Kommentare hat die Offenheit geschaffen, in der alle ihre Ideen ungefiltert und spontan äußern konnten. Ohne die Offenheit wäre diese Art des ausprobierenden Verstehens im Gespräch nicht möglich. Ist das ein Hinweis darauf, dass der didaktische Wert des Mehrdeutigkeitspostulats darin liegt, dass es Interpretationsakte einer bewertenden Perspektive entzieht?

Diese Frage zu stellen, heißt nach der Funktion des Mehrdeutigkeitspostulats zu fragen. Wer dies tut, wird feststellen, dass mit ihm je nach Kontext durchaus unterschiedliche, wenn auch miteinander in Beziehung stehende Strategien verfolgt werden. Ich möchte im Folgenden vier Argumentationsfiguren analysieren, die in didaktischen, literaturtheoretischen, hermeneutischen und dekonstruktivistischen Diskursformationen anzutreffen sind. Jede von ihnen impliziert ein *systematisches Missverständnis*, d. h. eine Aporie, die nur um den Preis einer theoretischen Revision aufzulösen ist. Weil es dabei auch um die Frage der Ethik des Verstehens geht, betrifft sie, wie abschließend zu zeigen sein wird, das Selbstverständnis des Literaturunterrichts insgesamt.

3 | Das didaktische Missverständnis: Mehrdeutigkeit bedeutet *anything goes*

Die Berufung auf die Mehr- oder Vieldeutigkeit der Literatur kann der Suspendierung einer Überprüfung unterschiedlicher Interpretationen dienen (Jannidis 2003, 310). Von dieser Möglichkeit machen, wie ich in Seminaren immer wieder feststelle, Studierende im Lehramtsstudium regelmäßig Gebrauch. In Seminardiskussionen wird das Mehrdeutigkeitspostulat häufig angeführt, um sich abzeichnende Deutungskontroversen zu entschärfen. Die salvatorische Formel, die dabei ins Feld geführt wird, lautet: „Es gibt kein Richtig oder Falsch“. Die Studierenden verfolgen mit diesem Statement eine *Strategie der hermeneutischen Befriedung*, die von einem pädagogischen Ethos geprägt ist. Es geht ihnen nicht in erster Linie darum, sich einer kontroversen Diskussion im Seminarkontext zu entziehen. Zurückgewiesen wird vielmehr der prinzipielle Autoritätsanspruch interpretativer Diskurse, unter denen sie häufig selbst in ihrer Schulzeit gelitten haben (vgl. Haueis/Lösener 2022, 188 ff.).⁵ Viele Studierende erinnern sich noch lebhaft an Situationen, in denen eigene Deutungsansätze durch die Lehrerin oder den Lehrer pauschal abgewertet oder für „falsch“ erklärt wurden, was sie als frustrierend und demütigend erlebt haben. Aufgrund dieser Erfahrung nehmen viele Schülerinnen und Schüler eine Haltung ein, die das Interpretieren literarischer Texte als „Ratespiel“ auffasst: Es kommt darauf an zu erraten, was die Lehrkraft jeweils zu diesem Gedicht oder jener Kurzgeschichte hören will (vgl. Spinner 1992). Dass Studierende solche Erfahrungen ihren zukünftigen Schülerinnen und Schülern ersparen möchten, ist verständlich. Und dennoch liegt hier ein Missverständnis vor. Das wird deutlich, wenn man die pädagogisch motivierte Aussage „Es gibt kein Richtig oder Falsch“, die ein angstfreies Klima für Unterrichtsgespräche über literarische Texte begünstigen soll, mit einer anderen Aussage in Beziehung setzt, die in diesem Zusammenhang ebenfalls oft geäußert wird. Eben, weil dem angstfreien Austausch im Unterricht höchste Priorität zukommt, tendieren Studierende im Praktikum dazu, auf die eigene unterrichtsvorbereitende Textlektüre bewusst zu verzichten. Die typische Begründung für diese Entscheidung lautet: „Ich möchte den Schülerinnen und Schülern keine Interpretation vorgeben.“ Auch hier spielen Erinnerungen an entmündigende Interpretationsrituale in der eigenen Schulzeit eine Schlüsselrolle. Aber damit wird das Problem nicht gelöst, sondern potenziert. Wo es kein Richtig und kein Falsch gibt und wo daher in Bezug auf den Gegenstand nach dem Prinzip *anything goes* verfahren wird, kann es auch keinen Fortschritt im Lernen geben.⁶ Für den Umgang mit Literatur im Unterricht bedeutet das: Die Arbeit am Verstehen wird de facto aufgegeben. Auf diese Weise behält die Angst vor der falschen Interpretation das letzte Wort, wenn auch diesmal auf Seiten der Lehrkraft.

Das Missverständnis rührt offensichtlich von der Nichtunterscheidung zwischen zwei Dimensionen des Lernens her, die Urs Ruf und Peter Gallin in ihrer Didaktik des dialogischen Lernens als „Welt des Singulären“ und als „Welt des Regulären“ bezeichnen (Ruf/Gallin 1998, 24). Die Welt des Regulären ist bestimmt durch die fachlichen Anforderungen des Gegenstands. Die in ihr gültigen Maßstäbe entspringen der Expertise derjenigen, die sich mit der Sache, um die es geht, auskennen. Hier treffen Experten und Novizen aufeinander und beschäftigen sich mit offenen Fragen und ungelösten Problemen auf der Grundlage eines Fachwissens, das man haben muss, um „mitreden“ zu können. Die „Welt des Singulären“ dagegen ist die Welt der Uneingeweihten, derjenigen, die sich nicht mit der Sache auskennen, sich nicht als kompetent empfinden und daher auch nicht unbedingt ein erhöhtes Interesse am Gegenstand mitbringen.⁷ Das fachliche Lernen nimmt auf diese Unterscheidung gewöhnlich wenig Rücksicht, denn seine

⁵ Es geht dabei nicht nur um ein schulisches Problem. Der akademische Erfolg der Rezeptionsästhetik in den 1970er Jahren erklärt sich aus dem Wunsch nach einer Befreiung von einer autoritär-professoralen Interpretationspraxis in der universitären Germanistik vor 1968.

⁶ Die von Irene Pieper konstatierte „Nichtgeltung des Gegenstands“ in unterrichtlichen Interpretationsgesprächen, deren Ursachen sie in den impliziten Theorien der Lehrkraft verortet, lässt sich als Folge dieser Haltung verstehen (Pieper 2015; vgl. auch Magirus 2021).

⁷ Novizen sind keine Experten, aber sie sind bereits in die Welt des Regulären eingetreten: Sie wollen wissen. Schülerinnen und Schüler sind manchmal Novizen, selten Experten und meistens, als Vertreter der Welt des Singulären, *Laien*: Sie wissen nicht, ob es sich lohnt, in die Welt des Regulären einzutreten und ob das, was sie dort vorfinden, sie persönlich angeht (Lösener/Vellusig i. Ersch.).

Aufgabenformate entstammen der Welt des Regulären innerhalb einer Progressionsskala vom Novizen zum Experten. Aufgabenstellungen, mit denen Lernende im Unterricht konfrontiert werden, lösen daher oft zwei prototypische Reaktionen aus: „Ich kann’s“ oder „Ich kann’s nicht“; anstatt dass sich die Erkenntnis einstellt „Ich könnte etwas lernen“, wird das Gefühl „Das müsste ich eigentlich schon wissen“ erzeugt (ebd., 21). Um diesen Mechanismus zu durchbrechen, plädieren Ruf und Gallin für „authentische Begegnungen“ mit dem Gegenstand, die konsequent vom Blickwinkel der Welt des Singulären ausgehen:

Der Schlüssel zu einer authentischen Begegnung mit einem Schulstoff liegt im vollständigen Verzicht auf fachbezogene Erwartungen an den Lernenden. Er soll dem Gegenstand vorerst so offen und unvoreingenommen wie möglich gegenüberstehen können, und der Fluss seiner Assoziationen darf durch keinerlei Vorstellungen von RICHTIG und FALSCH oder BRAUCHBAR und UNBRAUCHBAR gehemmt und gelenkt werden. (Ebd., 24)

Das klingt radikal, aber entspricht genau dem Vorgehen, das in dem Gesprächsexperiment zu dem Gedicht von Hilde Domin zu beobachten war. Ruf und Gallin formulieren hier die Bedingung des Eintritts in fachliche Lernprozesse, die die Welt des Singulären, also die Welt der Schülerinnen und Schüler, ernst nimmt: Die Aufgaben, Gegenstände und Fragestellungen des Unterrichts müssen zunächst („vorerst“) aus einer Perspektive jenseits der Fachlichkeit zugänglich gemacht werden, bevor sie dann in verschiedenen Etappen der Produktion und Rezeption in eine fachliche Perspektive rücken.

Die Studierenden haben also durchaus recht, wenn sie sich für das Prinzip „Es gibt kein Richtig und kein Falsch“ bei der ersten Begegnung mit dem literarischen Text aussprechen. Das bedeutet jedoch nicht, dass es damit schon getan wäre, schließlich gibt es auch fachliche Ansprüche und Maßstäbe, die an Verstehensprozesse zu stellen sind. Und gerade im genauen Lesen und Verstehen, im Bearbeiten von Nicht-Verstehen, im Beseitigen von Missverständnissen und in der Elaboration von Verstehensentwürfen liegen die Lernchancen literarischer Verstehensarbeit im Unterricht. Gelungene Verstehensprozesse, wie im oben dokumentierten Unterrichtsgespräch über das Gedicht von Domin, zeichnen sich daher durch die Verbindung von *erfahrungsbezogener Divination* (spontanen Äußerungen, Assoziationen, Beobachtungen) und *textbezogener Elaboration* aus (Entwicklung von Fragen zum Text, Gewinnung thematischer Lebensbezüge, Herstellung von Kohärenz, Überprüfungen von Verstehensentwürfen an Textstellen etc.). Im Modus der Erfahrung gibt es kein Richtig oder Falsch (Erfahrungen sind nicht widerlegbar), im Modus der Elaboration dagegen sehr wohl ein Mehr oder Weniger (Texte können besser oder schlechter verstanden werden). Die didaktische Herausforderung liegt darin, beide Modi in eine Wechselwirkung zu bringen (vgl. Siebauer 2015, Lösener/Vellusig i. Ersch.).

4 | Das literaturtheoretische Missverständnis: Mehrdeutigkeit beruht auf Leerstellen im Text

Das Mehrdeutigkeitspostulat ist ein Kind der Rezeptionsästhetik. Vorläufer wie das „obscuritas“-Konzept der Rhetorik oder die Lehre vom mehrfachen Schriftsinn lassen sich zwar bis in die Antike zurückverfolgen, aber zum theoretischen Leitbegriff wird Mehrdeutigkeit erst in der Ära der (Post-)Rezeptionsästhetik, also in einer Epoche, die von den späten 1960er Jahren bis heute reicht – jedenfalls in der Literaturdidaktik.⁸ Ihren außergewöhnlichen Erfolg verdankt sie der Faszinationskraft des Begriffs der „Leerstelle“, der viele Jahrzehnte lang als sicheres theoretisches Fundament für die Begründung handlungs- und produktionsorientierter Aufgaben-

⁸ Zur Vorgeschichte dieses Paradigmas gehört die Rolle, die die „Ambiguität“ der Zeichen in Roman Jakobsons strukturalistischer Poetik spielt (vgl. Bauer et al. 2010, 28 u. Winko 2009, 279). Sie ergibt sich aus der Formalisierung des Poetischen in der von Jakobson postulierten „poetischen Funktion“ der Sprache, mit der Tendenz zur Auflösung des Inhalts, des Adressaten und des Senders: „Not only the message itself but also its addresser and addressee become ambiguous“ (Jakobson 1960, 371; zitiert bei Bauer ebd.).

stellungen galt. Weil literarische Texte „Leerstellen“ aufweisen, kann man sie um- und weiter-schreiben, in ein anderes Medium überführen oder mit inneren Monologen füllen.⁹ Und weil die Leerstellenfüllungen jeweils unterschiedlich ausfallen, ergeben sich verschiedene Deutungen der so bearbeiteten Texte, womit bewiesen wäre, dass es sich bei literarischen Werken um mehrdeutige Gebilde handelt. Warum sollte man diesen schlüssigen Zusammenhang in Frage stellen? Schließlich könnte es sein, dass, wer an dem Mehrdeutigkeitspostulat rührt, auch das Leerstellen-Theorem ins Wanken bringt und damit all das, was die Literaturdidaktik dem hand-lungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht verdankt. Soweit muss es nicht kom-men, aber dennoch werden Theoreme nicht dadurch wahrer, dass man vor ihren Aporien die Augen verschließt. Denn das Leerstellen-Konzept taugt mitnichten als Begründung des Mehr-deutigkeitspostulats und bildet deshalb auch keine tragfähige Basis für handlungs- und pro-duktionsorientierte Aufgabenstellungen, die, wenn sie didaktisch durchdacht sind, weder das eine noch das andere benötigen. Die Schwächen des Leerstellen-Konzepts resultieren, wie Ale-xander Lindner in seiner 2017 erschienenen Dissertation, an dessen Argumentation ich hier anknüpfe, gezeigt hat, aus seiner theoretischen Genese bei Roman Ingarden und Wolfgang Iser (Lindner 2017, vgl. auch Lösener 2023). Iser entwickelt den von ihm eingeführten Begriff der „Leerstelle“ im Rückgriff auf Roman Ingarden (vgl. z. B. Iser 1972, 64), welcher seinerseits in dem, was er „Unbestimmtheitsstellen“ nannte, ein Wesensmerkmal literarischer Texte zu ent-decken glaubte. Nach Ingarden resultieren sie aus den „schematisierten Ansichten“ und seman-tischen „Schemata“, die beim Lesen „ganz von selbst konkret gemacht werden“ (Ingarden 1968, 57 f., vgl. Lindner 2017, 31). Und da die Wörter und Wendungen im Text allgemein bleiben, die Vorstellungen beim Leseakt aber immer konkret und individuell sind, muss – so folgert Ingarden – davon ausgegangen werden, dass Texte unendlich viele Unbestimmtheitsstellen aufweisen.¹⁰ Diese Schlussfolgerung stellt einen klassischen Fehlschluss dar, denn Ingarden verwechselt Texteigenschaften mit Lesevorstellungen und projiziert das eine in das andere. Zwar kann ein Text in unendlich vielen Lesenden unendlich viele Konkretisierungen erzeugen, aber diese sind Ergebnisse des Leseaktes und nicht Eigenschaften des Textes, allein schon deshalb, weil kein Text aus unendlich vielen Elementen bestehen kann. Man mag einen Gegen-stand für unvorhersehbar viele Zwecke gebrauchen können, aber daraus kann nicht gefolgert werden, dass diese Gebrauchsweisen im Gegenstand selbst enthalten seien. Das erklärt, warum Ingardens Unbestimmtheitsstellen sich nicht empirisch nachweisen lassen. Da es unendlich viele pro Text geben soll, lassen sie sich eben weder zählen noch eingrenzen oder auch nur sagen, wo die eine aufhört und die andere anfängt (eine Unbestimmtheitsstelle kann unendlich viele andere enthalten). Die metaphysische Qualität der Unbestimmtheitsstellen bei Ingarden war vermutlich der Grund, warum Wolfgang Iser einen anderen Begriff als Ingarden wählt, nämlich den der „Leerstelle“, auch wenn er sich mit dieser Wahl in ähnliche Aporien verstrickt. Denn auch bei Iser scheitert jeder Versuch, die Leerstelle texttheoretisch zu präzisieren: Sie gewinnt weder als Produkt von Fiktionalität klare Konturen (Lindner 2017, 50), noch ist sie ein Merkmal literarischer Texte an und für sich (ebd.). Wenn Iser die Leerstelle vage als „ausgesparte An-schließbarkeit“ (ebd., 50 ff.) bezeichnet, so suggeriert die Formulierung eine semiotisch loka-lisierbare Position im Text, die sich allerdings nicht kategorisieren lässt. Kein Wunder also, dass das Leerstellenkonzept bei Iser „erstaunlich unscharf“ bleibt und von ihm „in keiner seiner Schriften näher definiert“ wird (ebd., 65). Dass beide im Text nicht finden konnten, was sie dort vermutet haben, hat einen einfachen Grund: *Sowohl Iser als auch Ingarden verwechseln einen*

⁹ „Jeder Leser interpretiert schon beim Lesen einen Text, indem er ihn überhaupt erst erschafft, durch Auffüllen der Leerstellen, durch Assoziationen, durch Stimmungen, Einfühlung, Ablehnung etc.“ (Volker Gerner 2007, 253; zitiert bei Auernig/Mitterer 2016, 215). Das eigentliche Problem liegt hier nicht in der Verwechslung zwischen Gegenstand und Wahrnehmung (man erschafft nicht, was man wahrnimmt), sondern im *Semiotismus* der konstruktivistischen Literaturtheorie. Wenn Texte nur als formale, „akustische oder graphische Gegebenheit“ verstanden werden, denen erst die Rezeption „Kommunikate“ (= Sinn) verleiht, läuft jede Lektüre auf ein solipsistisches Phantasma hinaus (vgl. Schmidt 2008, 197).

¹⁰ „Und gerade deswegen, weil dieser Gegenstand [= etwas, das im Text beschrieben wird] zugleich formaliter als eine konkrete Einheit, die unendlich viele, miteinander verwachsene Bestimmtheiten in sich birgt, vermeint und eben damit als ein solcher intentional geschaffen wird, entstehen in ihm »Unbestimmtheitsstellen«, und zwar an Zahl unendlich viele.“ (Ingarden 1965, 264)

Deutungseffekt mit einer Texteigenschaft und merken nicht, dass sie sich auf Deutungen beziehen, wenn sie glauben, Textmerkmale zu beschreiben. Ob etwas ungesagt bleibt in einem Text oder nur angedeutet wird, ob man es erschließen kann oder nicht, kann empirisch nur anhand einer Deutung geklärt werden, die eben das behauptet. Lokalisierbar ist die Leerstelle nur in der Deutung, denn nur sie spricht aus, was im Text nicht gesagt wird.¹¹

Dass es sich so verhält, bestätigt sich auch im Gespräch über das Gedicht von Hilde Domin. Handelt es sich beim „großen Tor“ um eine Leerstelle? Oder bei dem Eintritt, den die Bücher zahlen oder bei der Erwähnung der rätselhaften Garderobiere? Die Antwort kann hier nur lauten: Kommt darauf an, wie man das Gedicht versteht. Für die Kinder in dem literarischen Gespräch waren diese Elemente des Textes zunächst unbestimmt und unbestimmbar, bis sie dann im Laufe des Nachdenkens zu Erklärungen gefunden haben, die sie in ihre Deutung aufgenommen haben. Bei dem Wort „dunkel“ ist ihnen das nicht so recht gelungen, es ist eine „Leerstelle“ geblieben, nicht im Text, aber in seiner Deutung, denn nur dort kann man sie festmachen. Man müsste also nicht unbedingt auf den Leerstellen-Begriff verzichten, wenn man ihn konsequent auf das eigene Verständnis bezöge, statt auf den Text als solchen. Das tut bereits, wer feststellt: „Also hier ist für mich eine Leerstelle!“ oder „Die Stelle ist für mich mehrdeutig!“, wenn dies im Bewusstsein geschieht, dass die Betonung dabei jeweils auf „mich“ und damit auf der subjektiven Textwahrnehmung liegt.

5 | Das hermeneutische Missverständnis: Interpretierbarkeit setzt Mehrdeutigkeit voraus

Die Hermeneutik braucht das Mehrdeutigkeitspostulat zur Legitimation ihres Anspruchs auf die Hoheit des Sinns. Hermeneutisch gesehen ist der Sinn keine Eigenschaft des Textes, sondern das Ergebnis einer Auslegung: Er kann einem Text nur durch einen interpretativen Akt „zuschrieben“ werden. Eben das meint der Begriff „Interpretation“ als literaturwissenschaftlicher Terminus, nämlich „eine Äußerung oder einen Gedanken, in der oder dem einem literarischen Text oder bestimmten Elementen und Eigenschaften eines literarischen Textes Bedeutungen zugewiesen werden“ (Zabka 2008, 51 f.). Nicht der Text, sondern der Interpret weist die Bedeutung zu. Das Subjekt des Sinns ist also – hermeneutisch gesehen – eine außertextuelle Instanz; was eine Reihe von Fragen aufwirft, zum Beispiel die, wer denn da im Text eigentlich spricht. Für Roland Barthes, den Thomas Zabka in seinem Artikel zu Beurteilungskriterien für Interpretationen zitiert, kam dafür nur die Sprache selbst in Frage („der Diskurs, oder besser noch: die Sprache spricht“, Barthes 1987, 46; zitiert bei Zabka 2008, 65) oder allenfalls der Leser („im Text spricht allein der Leser“, Barthes 1987, 152; zitiert ebd.). An dieser Situation ändert auch die Bezugnahme auf eine angenommene Autorintention wenig – auch diese bleibt außerhalb des Textes und muss aus den Entstehungsbedingungen des Textes rekonstruiert werden (ebd.). Daraus ergibt sich für die Hermeneutik ein paradoxer Anspruch: Einerseits fordert das Interpretieren strenge, methodische Maßstäbe, um zu einer dem Text angemessenen und argumentativ begründbaren Deutung zu gelangen, andererseits wird der Sinn erst durch die Interpretation erzeugt.¹² Die Interpretation möchte einen Zugang zu einem „Textsinn“ schaffen, den sie selbst erst in die Welt bringt. Da es aus dieser theoretischen Zwickmühle keinen Ausweg gibt, braucht die Hermeneutik eine Erklärung für das, was sie nicht erklären kann: einen Sinn, der zugleich dem Text entnommen und ihm zugewiesen wird (vgl. Lösener 2006,

¹¹ Das gilt auch für alle Fälle von *impliziter Bedeutung*, also für Anspielungen, Ellipsen, Metonymien etc. Nicht nur in der Literatur, überall in der Sprache lässt sich die Erfahrung machen, dass etwas angedeutet wird, anstatt es ausdrücklich zu benennen. Das macht sprachliche Implizitheit aber nicht zur Leerstelle oder zu einem Fall von Unbestimmtheit – ganz im Gegenteil. Es geht hier um das, was Goethe dem schreibenden Naturforscher erlässt, vom Schriftsteller aber fordert: „Dieser wird Langeweile erregen, wenn er nichts zu denken übrigläßt“ (Goethe 2000, 18). Die sogenannten „Leerstellen im Text“ erweisen sich so oft genug als *Schraublöcher des Verstehens*: Die Denkschrauben, die hier eingedreht werden müssen, sind die Inferenzen, die eine Deutung erst zusammenhalten.

¹² Zur Rolle argumentativer Begründungen beim Interpretieren heißt es bei Zabka: „Sie stützen den Sinnzusammenhang, der durch die Verbindung der einzelnen, argumentativ im Zentrum stehenden Bedeutungszuweisungen [...] konstruiert und einem Text zugewiesen wird.“ (Ebd., 52)

62). Diese Erklärung liefert ihr das Mehrdeutigkeitspostulat und zwar gerade wegen seiner begrifflichen Vagheit: Tatsächlich lässt es offen, welchen Beitrag zum Sinn der Text *konkret* leistet, während suggeriert wird, dass da zwar Spielräume sind, aber keine Beliebigkeit vorherrscht. Das Postulat der Mehrdeutigkeit schützt die Hermeneutik vor einer Kritik ihrer eigenen Prämissen.

Es gibt noch eine andere Antwort auf die Frage der Entstehung von Mehrdeutigkeit in literarischen Verstehensprozessen. Sie findet sich in Hilde Domins Gedicht, wenn man es, so wie das die Kinder in dem Gespräch getan haben, auf die Erfahrung des Lesens bezieht.¹³ Das Gedicht entfaltet Stationen eines Theaterbesuchs: das Betreten durch ein „großes Tor“, das Zahlen des Eintritts, der Gang zur Garderobiere, die Dunkelheit des Theatersaals. Der Leseakt wird so als inneres Theater erlebbar, was an sich noch keine besonders originelle Metapher für den Akt des Lesens darstellt (vgl. Schmitz-Emans 2022). Das Überraschende liegt in der Umkehrung der Perspektive: Nicht die Lesenden betreten die Welt der Bücher wie imaginäres Theater, sondern die Bücher selbst „ziehen“ wie Theaterbesucher in das Ich ein, sie „zahlen etwas / bei ihrem Eintritt“ und sie „geben etwas ab“ bei dessen „unsichtbarer Garderobiere“. Das Ich erscheint dabei seltsam unbeteiligt, es steht „am Eingang“ und weiß offenbar nicht, was sich im Dunkel des Theatersaals abspielt. So gewinnt das Gedicht Züge einer „Allegorie des Lesens“ (wenn auch nicht im Sinne von Paul de Man), aber vermutlich lässt es sich nicht allegorisch auflösen.¹⁴ Trotz des Deutungsschlüssels, den die Überschrift anbietet, dominiert das Moment des Geheimnisvollen: in dem zweifachen „etwas“, das die Bücher bei ihrem Eintritt zahlen und bei der Garderobiere abgeben, in der Figur der Garderobiere, in dem Dunkel, das das Theater charakterisiert und der nicht geklärten Frage, wer oder was auf der Bühne agiert, wenn die Bücher das Publikum des Theaterbesuchs bilden.

Das Bemerkenswerte liegt hier in dem Blick auf eine Erfahrung, die offensichtlich jenseits von dem liegt, was im Akt der hermeneutischen Aneignung und der kontrollierten Interpretation geschieht. Es zeigt die Lektüre nicht als Ermächtigungsakt; nirgends wird das lesende Subjekt zur Deutungsinstanz, das den Büchern ihren Sinn zuschreiben würde. Das, was Domins Gedicht buchstäblich in Szene setzt, ist im Gegenteil die Erfahrung der Macht der Bücher, die in das Innere des Ichs eintreten, wie Theaterbesucher und deren Kommen und Gehen der Kontrolle des Ichs entzogen ist. Entscheidend ist die Aktivität, die den Büchern zugetraut wird. Sie zahlen und geben etwas ab, sie sind die Zuschauer, sie sehen das Ich und das, was sich in seinem dunklen Theater abspielt. Und das heißt zugleich, dass sie deuten können, was sie sehen und dass es durch sie deutbar wird. Eben darin liegt das Erkenntnismoment des Gedichts für die Frage der literarischen Mehrdeutigkeit: Was landläufig für die Mehrdeutigkeit der Literatur gehalten wird, erweist sich im Lichte von Domins Gedicht als die Mehrdeutigkeit des Menschen selbst, seines nie zu stillenden Bedürfnisses nach Deutung seiner Existenz, in immer neuer und anderer Weise, gerade der für ihn selbst im Dunkel bleibenden Seiten. Jedes literarische Werk erinnert uns daran, dass der Mensch das mehrdeutige Wesen ist, das nur in der Deutung sichtbar wird.

Nicht unterschlagen werden soll, dass diese Umkehrung der Deutungskonstellation, nämlich *die Deutung des Lesenden durch den Text*, auch in der hermeneutischen Tradition seit langem bekannt ist, und zwar unter dem Begriff der „Applikation“.¹⁵ Er bezieht sich auf die Situativität des Verstehens und damit auf seine Geschichtlichkeit. Einen Text verstehen heißt immer auch, sich in ihm mitzuverstehen, ihn also auf die eigene Wirklichkeit, den eigenen Lebenskontext, die eigenen Fragestellungen zu beziehen, um diese durch ihn zu erhellen. Genau das habe ich eben getan, als ich versucht habe, die Frage der literarischen Mehrdeutigkeit von Domins Gedicht her zu klären. Auch im Falle der Applikation und ihrer Unvermeidlichkeit

¹³ Ich danke Robert Vellusig für seine anregenden Ideen zu dem Gedicht.

¹⁴ Das allegorische Moment des Gedichts schafft zwei Sinnebenen (eine bildliche und eine übertragene), aber noch keine Mehrdeutigkeit, da beide Ebenen semantisch miteinander verknüpft sind.

¹⁵ Unter Applikation wird in der Hermeneutik, „der Transfer eines Textinhalts auf die individuelle Lebenspraxis“ verstanden. Das Konzept geht auf die pietistische Hermeneutik des 18. Jahrhunderts zurück, „die die ‚applicatio‘ als Terminus im Sinne von ‚Anwendung‘ versteht und ‚als ‚subtilitas applicandi‘ (‚Erbauung‘) in die Trias der hermeneutischen Aufgaben (neben ‚subtilitas intelligendi‘ und ‚subtilitas explicandi‘) einführt (aus dem Eintrag ‚Applikation‘ im Metzler Lexikon Literatur 2007, 40).

im Akt des Verstehens resultiert das, was man Mehrdeutigkeit nennen könnte, also nicht aus dem Text, sondern aus dem Verstehensakt und seiner Standortgebundenheit. Es gibt sie also, die literarische Mehrdeutigkeit, nur eben nicht als konstitutives Wesensmerkmal literarischer Texte, sondern als Effekt des Verstehens, der sich bei der literarischen Rezeption einstellt.¹⁶

6 | Das poetische Missverständnis: Die Würde der Literatur liegt in ihrer Mehrdeutigkeit

Ungelöst bleibt damit allerdings das Problem des hermeneutischen Anspruchs auf die Hoheit des Sinns. Immerhin trägt das Interpretationsparadigma Züge eines Ermächtigungsaktes über das literarische Werk, das nur das zu sagen vermag, was die Interpretation ihm zuspricht. Man hat versucht, dieses Problem semiotisch zu lösen: Der Text liefert die Zeichen, der Interpret konstruiert den Sinn; bottom up und top down – die perfekte Arbeitsteilung im lesepsychologischen Modus (Eggert 2002, 188). Aber auch die Kognitionspsychologie wird das Dilemma der Interpretation nicht los, weil seine Wurzeln in der zugrunde gelegten semiotischen Modellierung liegen, in der Zweiteilung von Form und Inhalt (Lösener 2006, 19 ff.). Die berühmteste Kritik der Form-Inhalt-Logik der Interpretation stammt von Susan Sontag und findet sich in ihrem Essay „Against Interpretation“ aus dem Jahr 1964. Sontag stellt darin die These auf, dass jedes Verstehen, das den Sinn auf einen „Inhalt“ reduziere, auf eine Entmündigung des Textes hinauslaufe.¹⁷ Wer behauptet, dass der Sinn des Textes nichts anderes ist als sein „Inhalt“, der ihm entnommen (oder zugewiesen) werden kann, degradiert ihn zu einer bloßen Hülle, zu etwas, das durch die Interpretation nach Belieben domestiziert – wir würden heute sagen: kolonialisiert – werden kann.¹⁸

In der aktuellen Literaturdidaktik lässt sich eine Erneuerung von Sontags Kritik der Interpretation beobachten, bei der nicht weniger auf dem Spiel steht als die *Ethik des Verstehens*. Die Debatte dreht sich um die Frage, inwiefern literarisches Verstehen durch etwas erkaufte wird, das man als semantische Aneignung bezeichnen könnte. Gegen die Gefahr eines solchen Deutungsmachtanspruchs setzt Werner Wintersteiner den „Anspruch der Literatur“ (Wintersteiner 2016). Dabei wendet er sich gleichermaßen gegen die Beliebigkeit, mit der „in einer früheren Epoche von der »Einführung« in das Kunstwerk die Rede war, wie gegen die heutige Allmachtsphantasie von der Lernbarkeit des vereinnahmenden Verstehens. Denn der »Anspruch der Literatur« entsteht [...] gerade dadurch, dass sie sich dem Verstehen »entzieht«“ (ebd., 53). Verstehen ist Vereinnahmungen – dies gilt für Wintersteiner vor allem für diejenigen Aspekte des Verstehens, die man in der Schule lehrt und lernt: das methodengeleitete Interpretieren von Texten. Dagegen steht für Wintersteiner der poetische Anspruch der Literatur, die sich in dem realisiert, was nicht verstanden werden kann. Für das sich daraus ergebende didaktische Dilemma hat Michael Baum eine häufig zitierte Formel gefunden: „Literatur sollte gelehrt werden, weil sie nicht gelehrt werden kann, wenigstens im Sinn einer Lehre, die auf verstehen und bewältigen hinausläuft. Im nicht Lehrbar-Sein liegt die Würde der Literatur“ (Baum 2019, 107). Die *Würde der Literatur* gegen ihre Verstehbarkeit: Das didaktische Problem des Verstehens ist ein politisches, weil es ein ethisches ist. Und es ist ein sprachtheoretisches, denn es betrifft die Beziehung zwischen Schrift und Sprache, Sprache und Subjekt. Baum knüpft an die negative Semantik des Dekonstruktivismus an, dessen extremer Semiotismus mit dem Sinn auch das

¹⁶ Im Übrigen gibt es auch mehrdeutige literarische Texte und solche, die Mehrdeutiges enthalten. Nur macht dieser Umstand Mehrdeutigkeit noch nicht zu einem Wesensmerkmal der Literatur als solcher. Gerade die Dichter haben gegen die Unterstellung, ihre Werke seien diffus, mehrdeutig, unbestimmt etc., immer wieder entschieden Widerspruch eingelegt. In Rilkes Roman *Malte Laurids Brigge* heißt es: „Er war ein Dichter und haßte das Ungefähre.“ (Rilke [1910] 1982, 155) Eine unerwartete Kritik des Unbestimmtheitsstos in der Literatur findet sich in Franz Kafkas Metaparabel „Von den Gleichnissen“, deren Pointe darin besteht, dass die Unbestimmtheit der Parabeln von der Verweigerung herrührt, in sie einzutreten, also, hermeneutisch gesprochen, in der Verweigerung der Applikation (vgl. Lösener 2023).

¹⁷ „Diese Überbetonung des Inhaltsbegriffs bringt das ständige, nie erlahmende Streben nach Interpretation mit sich.“ (Sontag 2008/1964, 178)

¹⁸ „Indem man das Kunstwerk auf seinen Inhalt reduziert und diesen dann interpretiert, zähmt man es. Die Interpretation macht die Kunst manipulierbar, bequem.“ (Ebd., 182)

Subjekt aus der Schrift und aus der Sprache verbannt („Es gibt kein Subjekt, das mir etwas sagen will, sondern nur etwas Geschriebenes, in dem sich allerlei Zeichen und Spuren überkreuzen, die sich gerade der Kontrolle eines schreibenden oder lesenden Subjekts entziehen“, ebd., 96). Was bleibt ist die Nicht-Verstehbarkeit der Literatur und die Faszination für die Unlesbarkeit der Texte: „Texte sind für die Wahrnehmung inkommensurabel, da ihr Zusammenhang unsichtbar, die Form ihres Bedeutens nur sehr schwer und indirekt erschließbar ist“ (ebd., 95). Der Dekonstruktivismus sucht einen Ausweg aus der Krise der Interpretation, indem er den Diskurs der Unbestimmtheit auf Schrift und Sprache als solche ausweitet. Aber dieser Weg führt in eine Sackgasse. Denn so leicht wird man den Anspruch des Verstehens nicht los. Das zeigt der Entwurf einer „Responsiven Literaturdidaktik“ von Nicola Mitterer, der es ebenfalls um die ethische Seite des Verstehens geht. Mitterer lotet in ihrem Buch über das „Fremde in der Literatur“ aus, inwiefern das Literarische mit der an Bernhard Waldenfels angelehnten „Dimension der radikalen Fremdheit“ beschreibbar wird und welche Folgen sich daraus für die Möglichkeit des Verstehens ergeben.¹⁹ Dazu gehört „der Verzicht auf Gewissheiten“, was auch bedeutet, dass der „Sinnbildungsprozess [...] im Rahmen eines solchen Literaturverständnisses nicht nur als nicht abschließbar zu denken“ ist, sondern „als ein Geschehen“ aufzufassen ist, „das weder kontrolliert noch geordnet werden kann“ (Mitterer 2016, 24). Die Suspendierung des methodischen Verstehens dient auch hier der Bewahrung der Würde der Literatur, der eben deshalb das Attribut der radikalen Fremdheit zugesprochen wird. Wenn Verstehen eine die Würde des Werkes verletzende Vereinnahmung darstellt, dann kann nur die Fremdheit und das Nicht-Verstehen diese Würde wiederherstellen. Es fragt sich allerdings, was mit dem Postulat der radikalen Fremdheit und der Forderung nach Nicht-Verstehen-Wollen gewonnen ist und ob hier nicht die Würde der Literatur mit ihrer *Sakralisierung* verwechselt wird. Denn die für den Umgang mit Literatur im Unterricht propagierte Unantastbarkeit des literarischen Werkes läuft auf ein hermeneutisches *Noli-me-tangere* hinaus, das letztlich niemandem hilft, weder den literarischen Werken noch den Lernenden in der Schule, die sich vor allem für Dinge interessieren, die man auch verstehen kann, und erst recht nicht den schulischen Lernprozessen, die ohne selbstständig verstehende Subjekte zu mechanischen Dressur-Akten erstarren. Schließlich impliziert das Attribut des radikal Fremden und des damit prinzipiell Nicht-Verstehbaren die Exklusion der kontroversen Auseinandersetzung. Was nicht verstanden werden darf, kann auch nicht diskutiert und kritisiert werden, sondern nur als heiliges Artefakt verehrt und beschwiegen werden. Man sollte ernst nehmen, dass Waldenfels' Auffassung vom radikal Fremden einer Logik des Heiligen folgt, die es zum radikal Anderen der Rationalität macht.²⁰

Das Paradox des dekonstruktivistischen Engagements für die Würde der Literatur liegt darin, dass es innerhalb des hermeneutischen Paradigmas bleibt, das es zu bekämpfen vorgibt, und zwar gerade durch die Nachdrücklichkeit, mit der es am Mehrdeutigkeitspostulat festhält. Gegen die hermeneutische Berufung auf die literarische Mehrdeutigkeit (literarische Texte müssen interpretiert werden, weil sie mehrdeutig sind) steht die dekonstruktivistische Forderung, den literarischen Texten ihre ungreifbare Mehrdeutigkeit zu lassen. So weit sind beide Positionen also, was ihre Auffassung vom Verstehen angeht, nicht voneinander entfernt. Und eben darin liegt das Problem, jedenfalls dann, wenn die Frage nach einer *Ethik des Verstehens* aufgeworfen wird und eine Antwort verlangt.

Tatsächlich, und in dieser Hinsicht stimme ich Wintersteiner, Baum und Mitterer zu, braucht der Literaturunterricht eine Ethik des Verstehens, einfach deshalb, weil jedes Verstehenwollen, Verstehenlernen und Verstehenkönnen auch eine politische und eine ethische Seite

¹⁹ „Wenn man das Vorhandensein eines radikal Fremden als grundlegende menschliche Disposition annimmt [...], so hat das nicht nur Konsequenzen für die Möglichkeiten des Verstehens, sondern auch ethische Konsequenzen. [...] Ein absolutes Verstehen wäre somit weder in Bezug auf die eigene Existenz noch auf die eines Anderen möglich.“ (Mitterer 2016, 17)

²⁰ Waldenfels' Ausführungen zum radikal Fremden wirken wie eine Paraphrase des Numinosen bei Rudolf Otto: „Diese Form der Fremdheit setzt voraus, dass jede Ordnung als begrenzte Ordnung bestimmte Möglichkeiten auswählt, andere ausschließt und dass niemand Herr im eigenen Haus ist. Die beiden Grundpfeiler einer allumfassenden Vernunft und eines autonomen Subjekts geraten ins Wanken. Dabei zeichnen sich verschiedene Dimensionen der Fremdheit ab. Die Ordnung setzt eine extraordinäre Fremdheit frei. Ich selbst bin außer mir in Form einer ekstatischen Fremdheit.“ (Waldenfels 2006, o. P.; vgl. Otto 1917)

hat. Wer versteht, findet seine Position in der Auseinandersetzung mit einem Text, kann auf seine Erfahrung mit ihm reagieren, sie reflektieren und artikulieren – erhöht also die Wirkmächtigkeit seines Handelns (vgl. Hurrelmann 2002). Verstehen bedeutet Gewinn von Handlungsmächtigkeit, Empowerment, und ist deshalb nicht verwerflich. Immerhin ist das Gegenstück zur Macht die Ohnmacht, die nicht das Ziel von schulischer Bildung sein sollte. Aber wer handlungsmächtig ist, handelt nicht allein schon deshalb ethisch. Ob dies der Fall ist oder nicht, hängt vom Gegenüber ab, denn ethisches Handeln ist gerichtetes Handeln und braucht das andere Subjekt, die Beziehung zwischen Subjekten. Im Alltag ist dieses andere Subjekt, das übrigens durchaus fremd und mitunter sogar radikal fremd sein kann, jeder andere Mensch, dem man begegnet und mit dem man spricht. Wo diese Begegnung gelingt, machen wir uns gegenseitig zu Subjekten. Nichts in der Sprache ist banaler, alltäglicher, aber auch grundlegender für ihre dialogische Funktionsweise (vgl. Benveniste 1966). Ethik und Sprache – im Vollzug des Sprechens sind sie nicht voneinander zu trennen oder mit den Worten Henri Meschonnic: „Es kann also keine Ethik geben, wenn es keine Ethik der Sprache gibt“ (Meschonnic 2021, 24).²¹ Dieses andere Subjekt, das sich nicht nur in der gesprochenen Sprache, sondern auch im Geschriebenen artikuliert, fehlt der Hermeneutik, weil ihre Konzeption des Sinns nur den Sinn der Auslegung, also des Interpretieren, kennt, nur die *Ermächtigung des Verstehens*, nicht aber den Text als Sinninstanz. Die Begründung einer Ethik des Verstehens setzt daher die Überschreitung des hermeneutischen Sinnbegriffs voraus – was einfacher ist, als man vermuten könnte (vgl. Bredella 2010). Es genügt, den Gegenstand des Verstehens, also die Literatur, als Form menschlichen Sprachhandelns und die literarischen Werke als deren Produkte, von ihrer Spezifik, also von der *Poetik*, her zu denken.

7 | Jenseits des Mehrdeutigkeitspostulats: Poetik und Ethik des Verstehens

Bei der Suche nach einer Ethik des Verstehens wird man auch bei Hilde Domin fündig, nämlich in ihrem 1971 erschienenen Buch „Wozu Lyrik heute?“. Für Domin ist das Gedicht eine Sinninstanz, weil es eine politische und eine ethische Handlungsform ist. Es wehrt sich gegen die allgegenwärtige Verdinglichung des Menschen: „Die Gefahr heißt ‚Verdinglichung‘. Metamorphose ins Ding, in etwas Manipulierbares. Verlust unserer selbst“ (Domin 1993, 24). Von dieser Gefahr her lässt sich das Gedicht als Gegenprogramm verstehen: „Indem das Gedicht dem Menschen hilft, er selbst zu sein, indem es ihm hilft, die eigene Erfahrung zu benennen und mitzuteilen, hilft es ihm, der Wirklichkeit Herr zu werden, die ihn auszulöschen droht“ (ebd., 47); und sie fügt hinzu: „Wir sind für einen Augenblick Subjekt, nicht Objekt der Geschichte“ (ebd., 48).

Das Gedicht gegen die Verdinglichung des Subjekts – Domins poetische Programmatik impliziert, dass das Gedicht selbst mehr ist als ein bloßes „Ding“, nämlich Aktivität und Manifestation eines Subjekts in der Sprache. Das Gedicht als Akt der Freiheit eines Ichs in der Sprache, auf dieses Postulat läuft Domins Poetik hinaus (vgl. Viehöver 2010). Daraus erklärt sich die immer wiederkehrende Bezugnahme auf den „Atem“ als wesentliche Konstituente lyrischer Texte: Das Gedicht ist „Atemraum“ (ebd., 48, 87, 103), es macht die Worte „atmen“ (ebd., 171), die Arbeit des Lyrikers „gibt den Dingen einen Atem, den ihnen das Leben gerade versagt“ (ebd., 172) und er lotet den „Atemspielraum“ der Worte aus (ebd., 110, 175). Wie bei Paul Celan, der 1960 in seiner Rede zur Verleihung des Büchner-Preises von der „Atemwende“ spricht („Dichtung: Das kann eine Atemwende bedeuten“, Celan 1999, 7), braucht auch Domin das Wort „Atem“ nicht als bloße Metapher, sondern zur Bezeichnung der Funktionsweise des Gedichts. Im Gedicht spricht sich ein Subjekt aus, denn es wird in ihm hörbar. Es macht sich vernehmbar, um nicht ausgelöscht zu werden. Das ist die Politik des Gedichts und zugleich

²¹ Das vollständige Zitat lautet: „Der Bezug auf das Selbst, auf das Denken, der Bezug zum anderen, vollzieht sich immer und immer wieder in der Sprache. Es kann also keine Ethik geben, wenn es keine Ethik der Sprache gibt, wenn die Ethik nicht – in fortwährender Bewegung vom *Ich* zum *Du* bis hin zum abwesenden *Er* – eine Ethik der Sprache ist.“ (Ebd.)

seine Ethik. Und aus ihr resultiert auch das, was man die Ethik des Verstehens nennen könnte, die zunächst einmal nichts anders ist als eine Form der Aufmerksamkeit, ein Hören auf das, was sich im Gedicht ereignet, nämlich auf das Sprechen eines Subjekts, das sich in der Schrift artikuliert.²² Gleichzeitig gehört zum Verstehen aber auch das Innehalten, Abstandnehmen, Nachdenken, die reflexive und damit hermeneutische Seite des Verstehens, eben all das, was das Verstehen zu einem *Gegenüberstehen* werden lässt. Daraus ergibt sich etwas, das Domin die „Simultanstruktur“ des Gedichts nennt (Domin 1993, 205). Als *Text* ist es aufgeschriebenes „Denkmal‘ (perpetuierter Augenblick, zum Verweilen gebrachtes Fließendes)“, über das nachgedacht, das also auch gedeutet und interpretiert werden kann und muss. Als *schriftgewordenes Sprechen* ist es zugleich „Ablauf, Gegenstand eines Vollzugs“, dessen „geronnene Augenblicke“ im Leseakt „wieder ins Fließen gebracht“ werden (ebd., 206). Für Domin steht fest, dass für „das moderne Gedicht“ gilt, dass es „sowohl gehört wie auch gelesen werden muß“ und sich dabei „Auge und Ohr ergänzen“: „Die vorlesende Stimme interpretiert den Text, das heißt, sie teilt zwar auch ihre Betrachtung, als Atemführung aber vor allem ihren Vollzug mit“; in dem Wechselspiel zwischen Betrachtung und Vollzug bildet sich das Verstehen heraus („Der Hörer geht im Atemzug der Stimme mit, soweit dies für ihn vollziehbar ist. Das heißt, soweit der Text [...] in dieser spezifischen Interpretation [...] ihn bewegt“, ebd., 209). Die Simultanstruktur des Gedichts findet ihr Gegenstück in einer *Doppelstruktur des Verstehens*: Auf der einen Seite steht die Reflexion über das Gelesene in der Deutung, auf der anderen der „Atem“ des Textes, der nur im „Vollzug des Lesens“, also „im Lesen selber erfahren werden kann“, und der ebenfalls zur Mitteilbarkeit des Verstehens beiträgt (ebd., 209). Aus diesen zwei Seiten des poetischen Textes, seinem „*Sowohl-als-auch* (als Objekt des Betrachtens *und* des Vollzugs)“ ergeben sich die Herausforderungen des literarischen Verstehens (ebd., 210) – und ihre ethische Perspektivierung, die beide Seiten des Verstehens, die *akroamatische* und die *hermeneutische* in Bezug zueinander setzt. Ich schlage den Begriff „akroamatisch“ für die hörende, nachvollziehende, die Stimme und das Subjekt im Text wahrnehmende Verstehenstätigkeit vor, als notwendiges Korrelat zur hermeneutischen Deutungsarbeit.²³ Das akroamatische Verstehen würdigt den Text als Artikulation eines Subjekts und verleiht ihm so die Qualität einer Begegnung in der Sprache. Die hermeneutische Dimension reklamiert das Recht auf den eigenen Verstehenshorizont in dieser Begegnung. Die Ethik des Verstehens braucht beides: die hörende Begegnung und das antwortende Gegenüberstehen.

Die didaktischen Konsequenzen dieser dichotomen (und deshalb gerade nicht „dualistischen“) Konzeption des Verstehens sind weitreichend und betreffen nicht nur die Praktiken des lauten Lesens im Literaturunterricht (vgl. Haueis/Lösener 2022, 244 ff.). Auswirkungen hat die Doppelstruktur des Verstehens auch auf die These von der strukturellen Mehrdeutigkeit der Literatur. Der allzu hastige Wechsel vom zuhörenden zum auslegenden Verstehen könnte ein Grund sein, warum literarische Verstehensprozesse so oft in ein Nicht-Verstehen, Halb-Verstehen und Missverstehen münden.²⁴ Die griffige Formel von der literarischen Mehrdeutigkeit wäre dann vielleicht nur eine höfliche Umschreibung, ein Euphemismus, für die unterschiedlich ausgeprägte Fähigkeit zur zuhörenden Begegnung mit Texten.

²² „Die Zeilen führen den Atem des Lesers, sind ‚Atem-Einheiten‘“ (Domin 1993, 202). Die Parallelen zwischen Domin und Celan sind offensichtlich. Bei Celan heißt in den Notizen zum *Meridian*: „Man sollte es endlich lernen, im Gedicht diesen Atem, diese Atemeinheit mitzulesen: in den Kolen ist der Sinn oft wahrer gefügt und gefügt als im Reim; Gestalt des Gedichts: das ist Gegenwart des Einzelnen Atmenden.“ (Celan 1999, 108).

²³ „Akroamatisch“ von griechisch *akroamatikos*: das Hörbare, das zum Hören Bestimmte. In der Philosophiegeschichte bezieht sich der Ausdruck auf die für den internen Hörerkreis und daher nicht weiter ausgearbeiteten Schriften des Aristoteles. Ich verwende den Begriff im Sinne von Jürgen Trabant's Analyse des Artikulationsbegriffs bei Wilhelm von Humboldt, in dessen Schriften sich zweimal der Satz findet: „Die unzertrennliche Verbindung des Gedanken [sic], der Stimmwerkzeuge und des Gehörs zur Sprache liegt unabänderlich in der ursprünglichen, nicht weiter zu erklärenden Einrichtung der menschlichen Natur.“ (Humboldt, VI, 154 u. VII, 53; zitiert bei Trabant 1998, 87) Trabant spricht bei der Kommentierung dieser Passage von der „dritten Artikulation“, der „Artikulation des Hörens“, die er als „akroamatische Gliederung“ bezeichnet (ebd.). Und er hebt die Provokation hervor, die Humboldts Sprachdenken für die dem Akustischen abgeneigte, „antiakroamatischen Polemik Derridas“ und der Postmoderne darstellt (ebd., 92).

²⁴ Zur Bedeutung akroamatischer Lektüren für das Textverstehen vgl. z. B. Haueis (2000), Vellusig (2013), Lösener/Mesch (2022) sowie Viehöver (2015) und Meschonnig (2021).

Wo Missverständnissen zu klären sind, können neue entstehen. Deshalb sei noch einmal darauf hingewiesen, dass in literarischen Texten zweifellos neben vielem anderen auch Mehrdeutiges, Vages oder Unverständliches anzutreffen ist – so wie in allen Arten von Texten. Die Probleme beginnen mit der Behauptung, dass Mehrdeutigkeit ein spezifisch literarisches Merkmal sei, weil die Frage der Deutungen nicht abschließend geklärt werden könne. Diese Schlussfolgerung mag naheliegend sein, aber sie beruht auf der Verwechslung von textueller Funktionsweise und empirischer Deutungspraxis. Franz Kafka hat für dieses Problem am Ende des Dom-Kapitels in seinem Romanfragment „Der Prozeß“ eine prägnante Formulierung gefunden. Dort sagt der Geistliche, mit dem Josef K. über die Parabel „Vor dem Gesetz“ spricht: „Die Schrift ist unveränderlich, und die Meinungen sind oft nur ein Ausdruck der Verzweigung darüber“ (Kafka 1990, 298). Man kann dieser Verzweigung nicht beikommen, indem man der Schrift das zuschreibt, was die Meinungen über sie, also die Deutungen, nicht zu leisten vermögen: nämlich ihre eigene Fragwürdigkeit aufzulösen. Deutungen sind fragwürdig, weil sich die Deutenden in ihnen Antworten auf ihre eigenen Fragen zu geben suchen. Auf diese Weise verschiebt sich das Problem der Mehrdeutigkeit vom Text zu den Lesenden und ihren Erfahrungen. Die Literatur deutet uns, wenn wir sie zu deuten meinen. Der Mensch ist das mehrdeutige Wesen, das nach Selbstdeutungen verlangt und dafür ein Gegenüber braucht, das anders und ähnlich, fremd und vertraut ist. Weshalb Verstehen, jedenfalls dann, wenn es um Dichtung (im weitesten Sinne) geht, immer auch heißt, sich selbst in dem mitzuverstehen, was einem im Text als fremde Erfahrung gegenübertritt. Die Aufgabe der Ethik des Verstehens besteht vielleicht einzig darin, dieses Spannungsverhältnis in der Begegnung mit dem Text aufrechtzuerhalten und zu verhindern, dass das Fremde im Eigenen und das Eigene im Fremden verschwindet.

Die Kinder in dem Gespräch über das Gedicht von Hilde Domin haben damit keine Probleme. Sie verstehen das Gedicht im Lichte ihrer eigenen Erfahrungen, indem sie sich auf die Fremdheit des Textes und seine Sprache einlassen. Und die Studentin, die das Gespräch moderiert, begleitet die gemeinsame Arbeit am Verstehen zuhörend, nachfragend und mitdenkend. Das wäre nicht möglich gewesen, wenn die Bemühung um das Textverständnis von Anfang an unter die Prämisse „strukturelle Mehrdeutigkeit“ gestellt und das Verstehen auf subjektive Sinnzuschreibungen reduziert worden wäre. Nur, wo das Verstehen zur Herausforderung wird, bei der immer auch ein Besserverstehen (auch im Sinne Schleiermachers) auf dem Spiel steht, kann die Arbeit am Verstehen zur Lernerfahrung werden und so zum Ausbau der Textkompetenz insgesamt beitragen. Ob der Literaturunterricht dazu in der Lage ist, hängt wesentlich davon ab, wie er seine Gegenstände modelliert, also auch davon, was er unter „Mehrdeutigkeit“ versteht und wie präzise er die Bedeutung dieses Begriffs für jeden einzelnen Fall zu klären vermag.

8 | Die fünf Missverständnisse im Überblick

Das terminologische Missverständnis resultiert aus der Annahme, dass der Begriff „literarische Mehrdeutigkeit“ keiner semantischen Klärung bedarf, weil das entsprechende Alltagswissen für „mehrdeutige Wörter“ (Polysemie, Homophonie etc.) vorausgesetzt werden kann. Dabei wird übersehen, dass Fälle von lexikalischer Mehrdeutigkeit sich a) auf *Wörter* beziehen, die b) bestimmte Gebrauchsvarianten unterliegen und deren Aktualisierung im jeweiligen Kontext c) eindeutig ist. Der Ausdruck „literarische Mehrdeutigkeit“ meint dagegen etwas gänzlich anderes, nämlich die Tatsache, dass a) *Texte* immer wieder anders gedeutet werden, dass b) jede einzelne Deutung die Frage ihrer Validität aufwirft und dass deshalb c) verschiedene Deutungen in Konkurrenz zueinander treten können. Keine der zuletzt genannten Bedingungen bezieht sich auf objektive Merkmale von Texten, sie betreffen allesamt die intersubjektiven Modalitäten ihrer Rezeption.

Das didaktische Missverständnis ist Teil einer Strategie der hermeneutischen Befriedung als Antwort auf schulische Erfahrungen der Entmündigung beim interpretierenden Umgang mit literarischen Texten. Erinnerungen an Unterrichtssituationen aus der eigenen Schulzeit, in de-

nen eigene Verstehensentwürfe durch die Lehrperson abqualifiziert wurden, führen immer wieder dazu, den Anspruch auf eine „richtige Interpretation“ mit dem Hinweis auf das Mehrdeutigkeitspostulat zu suspendieren. Die in diesem Zusammenhang häufig geäußerte Auffassung, dass es bei literarischen Interpretationen „kein Richtig oder Falsch“ gäbe, deutet auf eine noch nicht vollzogene Differenzierung zwischen der Erfahrungs- und der Elaborationsdimension literarischer Verstehensprozesse hin. Akte der *erfahrungsbezogenen Divination* (spontane Äußerungen zum subjektiven Erleben des Textes) entziehen sich fachlich und didaktisch einer Richtig-Falsch-Kategorisierung. Bei der *textbezogenen Elaboration* lassen sich dagegen Fortschritte und Irrwege des Verstehens unterscheiden – andernfalls kann von gelingenden Verstehensprozessen nicht die Rede sein. Die didaktische Herausforderung besteht darin, beide so miteinander ins Spiel zu bringen, dass produktive Verstehensprozesse ermöglicht werden.

Das literaturtheoretische Missverständnis verdankt sich dem Rezeptionsästhetischen Konstrukt der „Leerstelle“ im Text bzw. Roman Ingardens Konzept der Unbestimmtheitsstellen. Ungeachtet der Tatsache, dass es Wolfgang Iser nicht gelungen ist, eine theoretisch haltbare Definition der „Leerstelle“ zu formulieren (Lindner 2017, 65) und ungeachtet des Umstands, dass Ingardens Annahme von „Unbestimmtheitsstellen“ im Text mit Aporien erkaufte wird (jeder Text enthält an jeder Stelle unendlich viele Unbestimmtheitsstellen), wird die Bezugnahme auf Iser und Ingarden noch immer als literaturtheoretische Begründung des Mehrdeutigkeitspostulats akzeptiert. Das führt dazu, dass die Grenzen zwischen Formen impliziter Bedeutung (Andeutung, Anspielung, Metapher, Metonymie etc.) und rein spekulativer Deutungsentwürfe verwischt werden. Die Leerstelle gewinnt so Züge eines Gespenstes, das überall und nirgendwo lauert. Da das Verstehen seiner nicht habhaft werden kann, wird es schließlich selbst zu einer Chimäre.

Das hermeneutische Missverständnis entsteht dort, wo die Interpretation den Sinn zu erzeugen glaubt. Wenn der Sinn etwas ist, das einem Text nur „zuschrieben“ werden kann, nicht aber in ihm wirksam ist, kann vom Sinn des Textes keine Rede sein. Mit der Auffassung, dass der Sinn des Textes das Ergebnis seiner Interpretation ist, handelt sich die Hermeneutik ein schwer aufzulösendes Dilemma ein. Denn ihre Methoden, Prinzipien und Verfahren zielen samt und sonders auf eine Angemessenheit ab, die dem Text als solchem gerecht zu werden sucht. Um dieses Paradox aufzulösen, wird das Mehrdeutigkeitspostulat bemüht, ohne damit aber das Problem des hermeneutischen Sinnvertretungsanspruchs lösen zu können. Tatsächlich bietet die Geschichte der Hermeneutik mit dem Verfahren der *Applikation* eine andere Erklärung für die unabschließbare *Wiederdeutbarkeit* literarischer Texte: Die prinzipielle Unendlichkeit der Deutungen resultiert nicht aus der angeblichen Unterdeterminiertheit literarischer Texte, sondern im Gegenteil aus ihrer semantischen Spezifik. Weil literarische Texte eine trans-situative Sinnwirksamkeit aufweisen, können sie immer wieder die Gegenwart ihrer Leserinnen und Leser deuten. Nicht die Texte brauchen unsere Deutungen, sondern wir deuten uns durch sie.

Das poetische Missverständnis reagiert auf den politischen Machtanspruch, der mit dem hermeneutischen Sinnmonopol gegeben ist. Wer dem Interpreten die Hoheit über den Sinn des Textes zugesteht, nimmt die Entmündigung des Textes als Sinninstanz in Kauf. Susan Sontag hat in ihrem Essay von 1964 gezeigt, wie diese Praxis durch das Form-Inhalt-Paradigma legitimiert wird: Der Text liefert die Form, die Interpretation füllt sie mit Bedeutung. Gegen diese Auffassung und ihre politischen Implikationen regt sich in der neueren Literaturdidaktik unterschiedener Widerstand: Wo literarische Werke nur noch als Objekte interpretativer Aneignungen in Betracht kommen, wird ihnen die ihnen eigene „Würde“ abgesprochen (vgl. Baum 2019). Was als programmatische Abkehr vom hermeneutischen Paradigma der Interpretation erscheint, erweist sich allerdings als dessen Fortführung, wenn die Nichtverstehbarkeit der Literatur zu ihrem Wesensmerkmal erklärt wird. Auch hier führt die Berufung auf das Mehrdeutigkeitspostulat also dazu, den Sinn aus dem literarischen Text zu exkludieren – und die Literatur zu entmündigen.

9 | Literaturverzeichnis

- Auernig, Florian Marlon / Mitterer, Nicola (2016): Wenn er nett zu den Tieren ist und böse aussieht, weiß nicht... Literar-ästhetische Fähigkeiten in der frühen Kindheit. In: Mitterer, Nicola / Nagy, Hajnalka / Wintersteiner, Werner (Hg.): Die Ansprüche der Literatur als Herausforderung für den Literaturunterricht. Theoretische Perspektiven der Literaturdidaktik. Frankfurt am Main: Lang, S. 207–232.
- Barthes, Roland (1987): *S/Z*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bauer, Matthias / Knappe, Joachim / Koch, Peter / Winkler, Susanne (2010): Dimensionen der Ambiguität. In: *LiLi. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 40, H. 2, S. 7–75.
- Baum, Michael (2019): *Der Widerstand gegen Literatur*. Bielefeld: Transcript.
- Benveniste, Émile (1966): De la subjectivité dans le langage [1958]. In: derselbe: *Problèmes de linguistique générale*. Band I. Paris: Gallimard, S. 258–266.
- Bredella, Lothar (2010): *Das Verstehen des Anderen. Kulturwissenschaftliche und literaturdidaktische Studien*. Tübingen: Narr.
- Candotti, Ornella (2022): *Produktive Verstehensprozesse. Eine Studie zu literarischen Gesprächen mit einer vierten Klasse. Bachelorarbeit an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg*.
- Celan, Paul (1999): *Der Meridian. Endfassung. Vorstufen. Materialien*. Tübinger Ausgabe. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Domin, Hilde (1993): *Wozu Lyrik heute? [1971]*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Domin, Hilde (1995): *Ich will dich. Gedichte [1970]. Erweiterte Neuauflage*. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Eggert, Hartmut (2002): Literarische Texte und ihre Anforderungen an die Lesekompetenz. In: Groeben, Norbert / Hurrelmann, Bettina (Hg.) (2002): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim: Beltz, S. 186–194.
- Gerner, Volker (2007): *Das Eigene und das Andere. Eine Theorie der Deutschdidaktik am Beispiel des identitätsorientierten Unterrichts*. Marburg: Tectum.
- Goethe, Johann Wolfgang von (2000): *Der Versuch als Vermittler von Objekt und Subjekt [1793]*. Hamburger Ausgabe. Bd. 13: *Naturwissenschaftliche Schriften I*. München: dtv, S. 10–20.
- Hanner, Jutta (2021): *Sprechen über literarische Texte. Eine rekonstruktive Fallstudie zu Kleingruppengesprächen in der Sekundarstufe I*. Heidelberg: Springer.
- Haueis, Eduard (2000): Schriftlich erzeugte Mündlichkeit: Thomas Bernhards Interpunktionen. In: Bühlig, Kristin / Redder, Angelika (Hg.): *Sprachliche Formen und literarische Texte. OBST*, 61, S. 19–41.
- Haueis, Eduard / Lösener, Hans (2022): *Die sprechbare Schrift – Zur Sprachlichkeit des literarischen Lernens im Deutschunterricht*. Berlin: Lang.
- Hurrelmann, Bettina (2002): Zur historischen und kulturellen Relativität des „gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekts“ als normativer Rahmenidee für *Medienkompetenz*. In: Groeben, Norbert / Hurrelmann, Bettina (Hg.): *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim und München: Juventa, S. 111–128.
- Ingarden, Roman (1965): *Das literarische Kunstwerk [1931]. Mit einem Anhang von den Funktionen der Sprache im Theaterschauspiel*. Tübingen: Niemeyer.
- Iser, Wolfgang (1972): *Der implizite Leser. Kommunikationsformen des Romans von Bunyan bis Beckett*. München: Fink.
- Jannidis, Fotis (2003): Polyvalenz – Konvention – Autonomie. In: Jannidis, Fotis / Lauer, Gerhard / Martinez, Matias / Winko, Simone (Hg.): *Regeln der Bedeutung. Zur Theorie der Bedeutung literarischer Texte*. Berlin: de Gruyter, S. 305–328.
- Kafka, Franz (1990): *Der Prozeß*. In der Fassung der Handschriften. Herausgegeben von Malcolm Pasley. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Lindner, Alexander (2017): *Von der Leerstelle zur Unbestimmtheitserfahrung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Lösener, Hans (2006): *Zwischen Wort und Wort. Interpretation und Textanalyse*. Paderborn: Fink.
- Lösener, Hans (2021): Auch eine Frage der Stimme. Sprache und Ethik bei Henri Meschonnic. In: Mälzer, Nathalie / Agnetta, Marco (Hg.): *Zum Rhythmuskonzept von Henri Meschonnic in Sprache und Translation*. Hildesheim: Olms, S. 157–188.
- Lösener, Hans (2023): Unbestimmtheit bestimmen. Zur Ethik des Verstehens in literarischen Gesprächen. In: Lindner, Alexander / Mergen, Torsten (Hg.): *Unbestimmtheitserfahrungen als Basis literarischen Lernens*.

- Literaturtheoretische, fachdidaktische und unterrichtspraktische Perspektiven auf literarische Mehrdeutigkeit. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 168–183.
- Lösener, Hans / Mesch, Birgit (2022): Auf der Suche nach der *actio* im Text. Prosodisches Lesen im Literaturunterricht. In: Der Deutschunterricht, 1/2022, S. 62–70.
- Lösener, Hans / Vellusig, Robert (2024 i. Ersch.): Literarische Erfahrungen. Stuttgart: Reclam.
- Magirius, Marco (2021): Normen gelingenden Interpretierens aus der Perspektive Studierender. In: Benz, Lydia / Pflugmacher, Thorsten (Hg.): Normativität und literarisches Verstehen. Interdisziplinäre Perspektiven auf Literaturvermittlung. Berlin: Lang, S. 139–153.
- Meschonnic, Henri (2021): Ethik und Politik des Übersetzens [frz. Orig. 2007]. Aus dem Französischen von Béatrice Costa. Berlin: Matthes & Seitz.
- Mitterer, Nicola (2016): Das Fremde in der Literatur. Zur Grundlegung einer responsiven Literaturdidaktik. Bielefeld: Transcript.
- Otto, Rudolf (1917): Das Heilige. Über das Irrationale in der Idee des Göttlichen und sein Verhältnis zum Rationalen. Breslau: Trewendt & Granier.
- Pieper, Irene (2015): Zur spezifischen Rahmung des Interpretierens in der Schule: Willkommen und Abschied als Unterrichtsgegenstand in der Mittelstufe. In: Lessing-Sattari, Marie / Löhden, Maïke / Meissner, Almuth / Wieser, Dorothee (Hg.): Interpretationskulturen. Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft im Dialog über Theorie und Praxis des Interpretierens. Frankfurt am Main: Lang, S. 185–217.
- Ruf, Urs / Gallin, Peter (1998): Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Band 1: Austausch unter Ungleichen. Seelze: Kallmeyer.
- Schleiermacher, Friedrich (1977): Hermeneutik und Kritik. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schmitz-Emans, Monika (2022): Buchtheater. Spielformen, Konzepte und Poetiken des Buchs als Theater in Buch- und Literaturgeschichte. Olms: Hildesheim.
- Schmidt, Siegfried J. (2008): „Bekämpfen Sie das häßliche Laster der Interpretation! Bekämpfen Sie das noch häßlichere Laster der richtigen Interpretation!“. In: Kindt, Tom / Köppe, Tilmann (Hg.): Moderne Interpretationstheorien. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 190–225.
- Siebauer, Ulrike (2015): Das Wechselspiel von subjektiver Involviertheit und genauer Textwahrnehmung – Anmerkungen zu einer bildungsbedeutsamen Beziehung. In: Leseräume, Ausgabe 2, S. 129–139. Online unter <https://leseraeume.de/?page_id=308> (letzter Aufruf 24. September 2023).
- Sontag, Susan (2008): Gegen Interpretation [1964]. In: Kindt, Tom / Köppe, Tilmann (Hg.): Moderne Interpretationstheorien. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 172–198.
- Spinner, Kaspar H. (1992): Sokratisches Lehren und die Dialektik der Aufklärung. Zur Kritik des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs. In: Deutsche Demokratische Schule, 23, H. 126, S. 309–321.
- Trabant, Jürgen (1998): Artikulationen. Historische Anthropologie der Sprache. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Viehöver, Vera (2010): Hilde Domin. Hannover: Wehrhahn.
- Viehöver, Vera (2015): Henri Meschonnic's Theorie und Praxis des Lesens. In: Interval(le)s Nr. 7 : Réinventer le rythme. „Lire le rythme“. S. 40–61. Online unter <https://www.cipa.uliege.be/cms/c_6619091/fr/cipa-reinventer-le-rythme-/den-rhythmus-neu-denken> (Letzter Aufruf 24. September 2023).
- Vellusig, Robert (2013): Texte zum Sprechen bringen. Über philologische und ästhetische Erkenntnis. In: Knaller, Susanne / Pichler, Doris (Hg.): Literaturwissenschaft heute. Gegenstand, Positionen, Relevanz. Göttingen: V&R unipress, S. 239–266.
- Waldenfels, Bernhard (2006): Fremdheit, Gastfreundschaft und Feindschaft. Aus: Information Philosophie, Heft 5/2006, S. 7–18. Online unter <<https://www.information-philosophie.de/?a=1&t=219&n=2&y=1&c=1>> (Letzter Aufruf 5. Februar 2024).
- Winko, Simone (2009): Auf der Suche nach der Weltformel. Literarizität und Poetizität in der neueren literaturtheoretischen Diskussion. In: Winko, Simone / Jannidis, Fotis / Lauer, Gerhard (Hg.): Grenzen der Literatur. Zum Begriff und Phänomen des Literarischen. Berlin: de Gruyter, S. 374–396.
- Wintersteiner, Werner (2016): Von der Unmöglichkeit literarischer Bildung und von ihrer Notwendigkeit. In: Nicola Mitterer / Hajnalka Nagy / Werner Wintersteiner (Hg.): Die Ansprüche der Literatur als Herausforderung für den Literaturunterricht. Theoretische Perspektiven der Literaturdidaktik. Frankfurt am Main: Lang, S. 45–66.
- Zabka, Thomas (2008): Interpretationsverhältnisse entfalten. Vorschläge zur Analyse und Kritik literaturwissenschaftlicher Bedeutungszuweisungen. In: Journal of Literary Theory, 2, H. 1, S. 51–69. Online unter <<https://doi.org/10.1515/JLT.2008.005>> (Letzter Aufruf 24. September 2023).

Hans Lösener

Pädagogische Hochschule Heidelberg
loesener@ph-heidelberg.de