

Vieldeutigkeit und Deutungsvielfalt

oder: Das Problem der Beliebigkeit im Umgang mit Literatur

In der Literaturtheorie hat sich in den letzten Jahren mehr und mehr die Auffassung ausgebreitet, daß ein spezifisches Merkmal literarischer Texte ihre Mehr- oder Vieldeutigkeit (Polyvalenz) sei. Welche Folgerungen sind daraus für den Literaturunterricht zu ziehen? Kann er überhaupt noch zu einem bestimmten Textverständnis hinführen wollen? Der Beitrag zeigt auf, daß Deutungsdifferenzen verschiedene Ursachen haben und keineswegs alle unauflösbar sind. Er plädiert zugleich dafür, an dem Ziel eines bestimmten Verstehens selbst dort festzuhalten, wo Texte mehrdeutig erscheinen, plädiert also für den Versuch einer Verständigung über sie und gegen das bloße Feststellen von Rezeptionsunterschieden.

1. Vieldeutigkeit als Idee der Literaturtheorie

Mit Goethe anzufangen, um zu klären, was es mit der Vieldeutigkeit der Literatur auf sich hat, sieht weit hergeholt aus. Aber der Rückblick auf die Geschichte einer Idee belehrt uns oft deutlicher über ihre gegenwärtige Erscheinung, als wenn man sich nur an diese selbst hält. Was also heißt Vieldeutigkeit der Literatur bei Goethe? „Wenn durch die Phantasie nicht Dinge entständen, die für den Verstand ewig problematisch bleiben“, sagt er einmal zu Eckermann, „so wäre überhaupt zu der Phantasie nicht viel“¹. Es müsse durchaus nicht alles verständlich, verstandesmäßig erklärbar sein, was die Poesie hervorbringe, und es sei auch gar nicht schlimm, wenn sich daraus verschiedene, einander widersprechende Vorstellungen vom Sinn eines poetischen Werkes ergäben. Besonders sein Märchen aus den ‚Unterhaltungen deutscher Ausgewanderten‘ war ihm dafür ein Beispiel; die achtzehn Figuren darin, schreibt er an Schiller, sollten den Lesern ruhig achtzehn Rätsel sein, und er denke gar nicht daran, ihre Deutungsversuche durch irgendwelche Erklärungen zu unterstützen.²

Als kategoriales Merkmal von Literatur oder Poesie hätte Goethe diese Art Vieldeutigkeit freilich doch nicht gelten lassen. Sie war ihm, wo sie sich ergab, gut und legitim, aber kein unbedingtes Erfordernis, stand nur für das noch Unerkannte, das neben dem zur Klarheit Gebrachten sein Recht behalten sollte. Prinzipiell wurde in

(1) Goethe zu Eckermann am 5. Juli 1827.

(2) Goethe an Schiller am 26. September 1795.

diesem Punkt erst die Romantik, d. h. erst sie war es, die das unergründlich Geheimnisvolle zum Wesenszug der Poesie schlechthin erklärte. „Ein Gedicht muß ganz unerschöpflich sein“, bemerkt Novalis, „wie ein Mensch und ein guter Spruch“, und Friedrich Schlegel gründete auf solche Überzeugungen eine ganze Poetik.³ Mitgedacht war darin allerdings noch immer, daß die Poesie so nur erst werden sollte, also in der Gegenwart diesem Ideal noch keineswegs entsprach. Auch für die Romantik ist Vieldeutigkeit also nicht eine immer schon vorhandene Qualität aller als ‘Literatur’ bezeichneten Texte, sondern es verdienen diese Bezeichnung im Sinne von ‘wahrer Poesie’ bloß diejenigen unter ihnen, die diese Qualität haben. Auf alle Literatur bezogen wird die Kategorie der Vieldeutigkeit damals nur erst unter einem rein pragmatischen und grundsätzlich anderen Aspekt: dem der Gedankenfreiheit des Lesers. „Der Leser setzt den Akzent willkürlich“, heißt es ebenfalls bei Novalis, „er macht eigentlich aus einem Buche, was er will“⁴. Das gilt freilich für jede Art von Lektüre und bedeutet noch keineswegs, daß nun in der Rezeption alles einerlei ist. Insofern es die Freiheit des Lesens und Verstehens gibt, kann eben auch – und damals noch weitgehend unangefochten – die Mahnung ausgesprochen werden, den rechten Gebrauch von ihr zu machen, nämlich nach Möglichkeit „zu erforschen, was der Dichter bei seiner Arbeit für einen Zweck gehabt hat“⁵.

Es ist nun hier nicht weiter darzulegen, wie die beiden Aspekte – der einer genuinen Vieldeutigkeit und der der faktischen Verstehensfreiheit – späterhin und je nach der in den Blick genommenen Literatur mal deutlich, mal weniger deutlich unterschieden wurden. Im ganzen kann gesagt werden, daß noch bis weit in unser Jahrhundert hinein die Idee der Vieldeutigkeit auf bestimmte, kategorial besondere Literaturbereiche beschränkt blieb, d. h. in jüngerer Zeit vor allem auf die moderne Lyrik. Noch in dem zweiten „Poetik- und Hermeneutik“-Kolloquium von 1964 wird der Überlegung, die Literatur schlechthin sei vieldeutig, mit dem Argument widersprochen, daß damit wesentliche strukturelle Unterschiede zwischen älterer und jüngerer Dichtung verwischt würden, d. h., daß man jedenfalls genau bestimmen müsse, auf welchen Textmerkmalen ein Deutungsspielraum jeweils beruhe, inwieweit er literaturspezifisch oder allen sprachlichen Mitteilungen gemeinsam sei, und schließlich, wie er sich durch Auslegung begrenzen oder gar aufheben lasse.⁶

Was ist seither geschehen, daß dies nicht mehr gelten soll? Polyvalenz, Multivalenz, Omnivalenz, Vieldeutigkeit – kaum ein jüngerer literaturtheoretisches Konzept, das nicht eine Komponente dieser Art enthielte und sie für die Literatur generell voraussetzte. Wie einst in der Romantik wird auch heute wieder definiert, daß allein vieldeutige Texte literarische Texte seien und semantische Eindeutigkeit Literarizität ausschließe – nur mit dem Unterschied, daß ein solches – etwa an Kafka gewonnenes – Paradigma nicht mehr ein kritisch-fordernder Maßstab ist wie damals noch, sondern daß stillschweigend alles, was literarisch zählt, mit ihm schon von vornher-

(3) Novalis: Fragmente Nr. 396.

(4) Novalis: Fragmente Nr. 247.

(5) Bergk, J. A.: Die Kunst, Bücher zu lesen. Jena 1799 (Reprint Leipzig 1966), S. 199.

(6) Immanente Ästhetik – Ästhetische Reflexion (Poetik und Hermeneutik II). Hrsg. von W. Iser. München 1966. Vgl. S. 453 ff.

ein in Einklang gesehen wird.⁷ Solche Gewißheit auch nur zu befragen, heißt schon den Verdacht auf sich zu ziehen, die Dichtung simplifizieren zu wollen, und gänzlich abseits zu stehen scheinen Theorien, die überhaupt noch die Möglichkeit einer bestimmten Textauslegung erörtern. S. J. Schmidt führt deshalb die Polyvalenzerwartung auch als eine der Konventionen auf, die heute für die Einstellung zur Literatur generell kennzeichnend seien⁸, meint also, daß in unserer Zeit schon der Griff zum literarischen Werk von der Erwartung, ja Zuversicht begleitet werde, auf einen uneindeutigen, gleichzeitig mehrere Auslegungen fordernden Text zu treffen. Ob das wirklich bereits für jeden Romanleser, jeden Theaterbesucher gilt, darf man wohl bezweifeln, aber dem wissenschaftlich vorgebildeten Berufsleser ist eine solche Einstellung zweifellos zur Pflicht geworden.

Die Ursachen für diese so entschiedene Kategorisierung der Vieldeutigkeit sind nicht ganz leicht abzuschätzen. Das Erscheinungsbild der modernen Literatur mag eine gewisse Rolle spielen, kann aber allein doch nicht ausschlaggebend sein, weil diese ja eine fast schon hundertjährige Geschichte hat und das Literaturangebot auch heute noch keineswegs ausschließlich bestimmt. Sehen wir es recht, so sind es auch weniger textstrukturelle als rezeptionsbezogene Argumente, auf die sich die Idee der Vieldeutigkeit stützt, d. h. ist es mehr der Aspekt der subjektiven Verstehensfreiheit als der objektiver Textmerkmale, an den man sich hält. So sind hier wohl eher zwei theoretische Ansätze maßgeblich gewesen, Ansätze, die auch sonst großen Einfluß auf die Literaturwissenschaft hatten: nämlich einmal die philosophische Hermeneutik Gadamers und zum anderen die Rezeptionsästhetik. Beide haben den Deutungsspielraum als solchen zu ihrem Thema gemacht und ihn dabei nicht bloß erklärt, sondern auch eine gewisse Logik und Notwendigkeit für ihn in Anspruch genommen. Nach und nach in Vergessenheit geraten ist nur vielleicht – auch wissenschaftliche Aussagen sind nun einmal gegen Mißdeutungen nicht gefeit –, daß die Verstehensfreiheit weder dort noch hier ganz bedingungslos formuliert ist und daß es eben jene Bedingungen sind, die diese Freiheit dann doch wiederum begrenzen.

Was zunächst Gadamer und sein Hauptwerk ‚Wahrheit und Methode‘ betrifft, so gibt es hier auf den ersten Blick sicherlich eine Überzahl von Äußerungen, die auf einen nahezu unbegrenzten Deutungsspielraum für literarische Texte schließen lassen, Äußerungen der Art, daß diese Texte nur dann eigentlich ‚verstanden‘ werden, wenn sie immer wieder neu und immer wieder anders verstanden werden, weil der Leser sich aus einem Schritt um Schritt erweiterten historischen Horizont mit ihnen zu verständigen habe.⁹ Zugleich hat sich Gadamer aber entschieden gegen die Auffassung verwahrt, er habe damit das Verstehen einer uferlosen Beliebigkeit überantwortet. Ihn beschäftigte, so hat er gegen entsprechende Vorhaltungen eingewendet, nicht das methodisch-praktische Problem der angemessenen Sinnerschließung, son-

(7) Steinmetz, Horst: *Suspensive Interpretation. Am Beispiel Franz Kafkas*. Göttingen 1977, S. 35 ff.

(8) Schmidt, Siegfried J.: *Zu einer Theorie ästhetischer Kommunikationshandlungen*. *Poetica* 10 (1978), S. 362–382, hier: S. 375.

(9) Gadamer, Hans-Georg: *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen 1975. S. 295, 375 u. a.

dern vielmehr jener Prozeß des Verstehens, der beginne, wenn das Mißverstehen ausgeräumt sei. Sichergestellt werden müsse auf jeden Fall erst einmal, daß sich das Verstehen am Text 'bewähre', was nach Gadamer einfach dadurch geschieht, daß „sachunangemessene Vormeinungen in der Durchführung [der Lektüre] zunichte werden“¹⁰. Wie sich zuverlässig erkennen läßt, ob und wann das der Fall ist, sagt Gadamer allerdings nicht, d. h., man muß wohl annehmen, daß für ihn nur ein umfassend gebildeter und auf der Höhe seiner Zeit stehender 'Superleser', wie ihn etwa auch Riffaterre einmal voraussetzt, zu einem maßgeblichen Verstehen gelangt. Dieses Verstehen ist dann aber eben gerade nicht beliebig überholbar, sondern es hat eine gewisse epochale Verbindlichkeit und Stabilität, der sich erst allmählich eine andere, eine neue historische Dimension hinzufügt.

Anders als die philosophische Hermeneutik, die die Vieldeutigkeit in einem solchen Nacheinander sieht, sieht die Rezeptionsästhetik sie im gleichzeitigen Nebeneinander. Für Iser, auf den hier nur Bezug genommen werden soll, sind es die 'Leerstellen' eines Textes, die seine Vieldeutigkeit ausmachen, insofern sie im Akt des Lesens gefüllt werden müssen und mithin auch verschieden gefüllt werden können. Zwischen richtigen und falschen Auffüllungen zu unterscheiden, wäre nach Iser nun jedoch unsinnig, weil die Funktion der Leerstellen gerade die ist, den Mitvollzug des Geschehens durch den Leser zu gewährleisten. „Jede einzelne Interpretation“, so Iser, sei deshalb die „Aktualisierung einer in der Werkstruktur fundierten Sinnmöglichkeit“. Der „objektiven Verifikation“ bedürfe es nicht, sondern es genüge, wenn das Ergebnis der individuellen Aneignung intersubjektiv zugänglich bleibe.¹¹ Iser's Theorie beim Wort genommen, brauchte man freilich nicht einmal das zu verlangen, da ja die subjektive Aktualisierung eine so radikale sein könnte, daß sie anderen gerade nicht mehr zugänglich wäre, was dann endgültig jedes Abwägen der Plausibilität von Interpretationen überflüssig machen würde. Abgesehen davon jedoch, daß Iser mit dem Kriterium der Intersubjektivität (nur: wann liegt sie vor?) doch eine Art qualitativer Begrenzung vornimmt, läßt auch seine Argumentation insgesamt erkennen, daß es ihm weniger um 'Interpretation' im herkömmlichen Sinne geht, also weniger um die explizite Sinnbestimmung, als vielmehr um das imaginative Ausgestalten von erzählten Geschehnissen und Sachverhalten. Bis in diesen Bereich freilich dringt das erörternde Sprechen über Literatur sowieso zumeist nicht vor, so daß die hier möglichen Deutungsdifferenzen an der tatsächlich vorkommenden Deutungsvielfalt gar nicht einen so bestimmenden Anteil haben. Umgekehrt werden gewisse andere Differenzquellen, die in der Praxis des Interpretierens durchaus eine Rolle spielen, in Iser's phänomenologischer Bestimmung des Leseaktes anscheinend gerade nicht berücksichtigt, jene nämlich, die in einer ungenauen, unvollständigen oder sonstwie unqualifizierten Lektüre liegen. Das aber bedeutet, daß offenbar auch die Rezeptionsästhetik idealtypisch den kompetenten, den Superleser voraussetzt. Insofern sie allerdings diese einschränkende Bedingung nicht klar zum Ausdruck bringt, konnte durchaus der Eindruck entstehen, es werde hier

(10) Gadamer (Anm. 9), S. 252.

(11) Iser: Im Lichte der Kritik. In: Rezeptionsästhetik. Hrsg. von R. Warning. München 1975, S. 325-342, hier: S. 330.

schlechthin jedes Text(miß)verständnis, da es nun einmal vom Text ausgehe, als legitime Deutungsvariante anerkannt.

2. Vieldeutigkeit in der Literaturdidaktik

Es wäre an dieser Unklarheit soviel nicht gelegen gewesen, wäre nicht die Idee von der unbegrenzten Vieldeutigkeit der Literatur in einen Bereich eingedrungen, wo sie Schaden anrichten konnte: in den Bereich der Didaktik und der Schulpraxis. Anders als die Theorie, die für ihren 'Rezipienten' ein Höchstmaß an Aufmerksamkeit und Kompetenz immer voraussetzen mag, hat es der Lehrende ja mit Menschen zu tun, die in aller Regel noch nicht auf einer solchen Stufe stehen, d. h. mit Lesern, für die Verstehen zunächst und hauptsächlich erst einmal das Vermeiden des Mißverstehens bedeutet. Dies jedoch ist in den letzten Jahren in allzu bereitwilliger Übernahme wissenschaftlicher Standards mehr und mehr verwischt worden.

So kann man z. B. in einem jüngeren Sammelband 'Literatur im Unterricht' lesen, es sei besser, auf Literatur in der Schule überhaupt zu verzichten, als sie durch eine ihre Bedeutung feststellende Interpretation den Schülern „zum Konsum herzurichten“ – so als ob die erläuternde Sinnbestimmung schon an sich eine Sünde wider den literarischen Text sei.¹² Ein anderer empfiehlt, im Unterricht die „Polyvalenz aller [!] einzelnen Textkonstituenten“ literarischer Texte darum sichtbar zu machen, damit die Schüler in der Erfahrung der Interpretationsfreiheit eine Ahnung von der menschlichen Freiheit überhaupt bekämen.¹³ Lämmert wiederum will die Vieldeutigkeit der Literatur zur Beförderung demokratischer Konsensbereitschaft genutzt und die Unterrichtsergebnisse in diesem Sinne offengehalten wissen „wie Wahlergebnisse vor der Urnenschließung“¹⁴. Oder es soll gar die Frage nach der Richtigkeit des Verstehens überhaupt nicht mehr gestellt, sondern statt dessen nur noch gezeigt werden, wie unterschiedlich das Rezipientenverhalten insgesamt ausfallen und wie man sich dieser Unterschiede möglichst vollständig versichern kann.¹⁵

Nun mag sich in solchen Positionen auch noch ein Moment des Protestes gegen die allzu rigide Festlegung von inhaltsbezogenen Lernzielen und Lernschritten niedergeschlagen haben, wie sie einige Jahre im Schwange war. Nimmt man jedoch hinzu, was sich heute auch atmosphärisch mit Begriffen wie Interpretationsspiel, Sinnerprobung, Selbstfindung usw. für den Literaturunterricht an 'Offenheit' vorausgesetzt findet, so muß man besorgt sein, daß die Idee von der Vielzahl der Auslegungsmöglichkeiten umschlägt in nachlässige Beliebigkeit, in eine Haltung, der alles gleich gültig, aber eben auch gleichgültig ist.

(12) Arntzen, Helmut: Acht Thesen ... In: Literatur im Unterricht. Hrsg. von H. Mainusch. München 1979, S. 20–26, hier: S. 24.

(13) Erzgräber, Willi: Englische Literatur auf der Universität und in der Schule. In: Literatur im Unterricht (vgl. Anm. 12), S. 81–94, hier: S. 89.

(14) Lämmert, Eberhard: Literatur im Unterricht. In: Literarisches Rollenspiel in der Schule. Hrsg. von H. Eggert und M. Rutschky. Heidelberg 1978, S. 11–24, hier: S. 14.

(15) Groeben, Norbert: Literaturrezeption zwischen Genuß und Erkenntnis. In: Literatur im Unterricht (vgl. Anm. 12), S. 116–129.

Daß dies dem Literaturunterricht nicht gut bekommen kann, ist an anderer Stelle ausführlich erörtert worden.¹⁶ Abgesehen davon, daß ein Fach, das nichts Bestimmtes zu vermitteln hat, im Rahmen eines gesellschaftlich zu verantwortenden Fächerkanons sich selber die Legitimation entzieht, ist es überhaupt schon immer die Idee einer *öffentlich* gesuchten Verständigung über literarische Texte, daß Verstehensvarianten nicht einfach aneinandergereiht und in ihrer Vielfältigkeit bestaunt werden, sondern daß man ihre Überzeugungskraft kritisch prüft und sich – wo möglich – auf das vernünftig Erscheinende einigt.

Im Literaturunterricht ist an diesem Verständigungsprozeß außer den Schülern aber auch der Lehrer beteiligt, und natürlich ist es der Sinn seiner Fachkompetenz wie seines Amtes überhaupt, daß er die Verständigung nach seinen Einsichten fördert und lenkt, d. h., daß er vor allem jene Aspekte zur Geltung bringt, die er als öffentlich wichtige im Horizont der Schüler möglicherweise vermißt. Über das Wann und Wie, den Zeitpunkt, den Umfang, die Deutlichkeit seiner Mitsprache ist damit noch nicht entschieden, aber an ihrer grundsätzlichen Notwendigkeit sollte es jedenfalls keinen Zweifel geben. Insofern ist nun aber auch zu klären, was es mit der 'Vieldeutigkeit' der Literatur auf sich hat, d. h., es ist zu überlegen, welche Arten von Deutungsdifferenzen für literarische Texte de facto im Literaturunterricht vorkommen und in welchen Fällen es didaktisch sinnvoll oder sogar geboten ist, sie zugunsten bestimmter Auffassungen zu begrenzen.

3. Ursachen der Deutungsvielfalt

Sehen wir es recht, so gibt es für Deutungsdifferenzen im wesentlichen drei Ursachen. Sie sind in der Regel die Folge von

- a) einer größeren historischen Distanz, d. h. einer unterschiedlich genauen Einsicht in das historische Umfeld der Texte;
- b) unterschiedlicher Lebenserfahrung, d. h. einer ungleich entwickelten Wahrnehmungsfähigkeit gegenüber dem oft nur andeutenden Sprechen der Literatur;
- c) nicht verbindlich auflösbaren Vagheiten oder Mehrdeutigkeiten der Texte selber, d. h. einer genuinen sprachlichen oder darstellerischen Uneindeutigkeit.

Daß sich diese Ursachen überlagern können und auch nicht immer genau gegeneinander abzugrenzen sein werden, ist naheliegend, ändert aber nichts an ihrer prinzipiellen Unterscheidbarkeit.

a) Historische Distanz

Deutungsvarianten infolge zu geringer historischer Kenntnisse sind jedem Lehrer aus der Praxis vertraut. In der Regel werden sie allerdings sofort durch Information korrigiert und scheiden damit unauffällig aus dem Spektrum der relevanten Auffassungen aus. Erst das 'Testen' von Verstehensakten, wie es mit der empirischen Re-

(16) Seiler, B. W.: Vom Recht des naiven und von der Notwendigkeit des historischen Verstehens literarischer Texte. Diskussion Deutsch 13 (1982), S. 19–33.

zeptionsforschung aufgekommen ist, hat die große Bedeutung der historischen Vorkenntnisse sichtbar gemacht. Belegt sei dies hier zunächst mit dem Ergebnis einer Befragung, die speziell diese Bedeutung aufdecken sollte: einem Test mit Studenten eines literaturwissenschaftlichen Seminars, die sich zu Hoffmanns früher Erzählung ‚Ritter Gluck‘ äußern sollten.

In dieser Erzählung schildert ein Berliner Musikliebhaber sein Zusammentreffen mit einem etwas sonderbaren Fremden, der sich ihm schließlich als der Opernkomponist Christoph Willibald Gluck vorstellt. Da die erzählten Umstände und Begebenheiten zwar ungewöhnlich, aber doch nicht völlig unwahrscheinlich sind, könnte man an eine Art Künstleranekdote denken – wäre die Erzählung nicht als „Erinnerung aus dem Jahre 1809“ ausgewiesen und mithin einem Zeitpunkt von mehr als zwei Jahrzehnten nach Glucks Tod zugeordnet.¹⁷ Von dieser Zahl her gewinnt das Auftreten dieses ‚Ritter Gluck‘ etwas höchst Geheimnisvolles und ist dann ja auch gedeutet worden als ein Fall von Wahnsinn, als Einbildung oder Traum des Erzählers usw. Was geschieht nun aber, wenn ein Leser von Glucks Lebenszeit nichts weiß?

Von den 33 befragten Studenten waren lediglich zwei der Meinung, das Geschehen weise einen irrationalen Zug auf, die betreffende Person könne nicht Gluck sein. Daneben wurde von weiteren sieben immerhin noch vermutet, es könnten Informationen über das Leben Glucks für das Verständnis erforderlich oder von Nutzen sein. Alle übrigen Befragten jedoch – mehr als zwei Drittel – gingen auf das Identitätsproblem entweder gar nicht oder in der Form ein, daß sie hier das Schicksal eines ‚alternden Künstlers‘ behandelt sahen, der, als Mensch schon vergessen, nur noch in seinen Werken im Bewußtsein der Öffentlichkeit fortlebe.¹⁸ Wie nicht anders zu erwarten gewesen war, wurde der besondere Deutungsbereich dieser Erzählung Hoffmanns wegen des Fehlens einer einzigen bestimmten historischen Information nicht erkannt, und den meisten ist dieses Defizit nicht einmal bewußt geworden. Wissenslücken lösen also keineswegs zwangsläufig Unsicherheit oder Ratlosigkeit aus, sondern sie können durchaus ein sicheres Verstehen ermöglichen, nur eben in einer Variante, die eindeutig als Mißverständnis disqualifiziert ist.

So klar wie in diesem Falle stellt sich das Mitspielen des historischen Wissens nun sicherlich selten dar, doch gibt es vergleichbare Mißverständnisse auch in gewöhnlichen Unterrichtssituationen. So kann man z. B. immer wieder die Erfahrung machen, daß Schülern der Selbstmord des Liebespaares in Kellers ‚Romeo und Julia auf dem Dorfe‘ ganz unverständlich, wenn nicht krankhaft erscheint, weil sie davon ausgehen, daß die beiden doch hätten heiraten und sich eine Existenz schaffen können. Die realen Ehehindernisse, die es um die Mitte des 19. Jahrhunderts für Personen dieses Alters und Standes gegeben hat, werden als Teilbedingung des Gesche-

(17) Hoffmann war sich der Verstehensprobleme, die sich für den ‚Ritter Gluck‘ ergeben konnten, durchaus bewußt. Der Erstdruck in der ‚Allgemeinen Musikalischen Zeitung‘ von 1809 enthielt den Untertitel mit der Jahreszahl noch nicht, weil hier das Publikationsorgan selbst die ‚Gegenwart‘ des Geschehens anzeigte. Der Wiederabdruck in den ‚Fantasiestücken‘ von 1814 hätte aber die Meinung aufkommen lassen können, die Erzählung spiele noch zu Glucks Lebzeiten, so daß die Zeitbestimmung erforderlich wurde.

(18) Ergebnisse eines Tests, der 1980 in einem Einführungskurs Literaturwissenschaft an der Universität Bielefeld durchgeführt wurde.

hens eben nicht ohne weiteres durchschaut. Oder es kann für Fontanes ‚Effi Briest‘ dazu kommen, daß die Bereitschaft des Majors Crampas, sich mit Innstetten zu duellieren, diesem als ‚Reue‘ ausgelegt wird mit der Begründung, er hätte sich ja nicht zu duellieren brauchen, sondern zur Polizei gehen und den Herausforderer anzeigen können – eine Deutung, die bei Kenntnis der ungeschriebenen Gesetze jener Zeit wohl auch kaum aufkommen wird.

Noch merkwürdiger sind die Erfahrungen, die Eggert/Berg mit einem kleinen Prosastück von Kleist gemacht haben, der Paradoxe ‚Von der Überlegung‘.¹⁹ Plädiert wird hier – dem Kleist-Kenner erschließt sich der Zusammenhang schnell – für ein spontanes, unbedenkliches Handeln, wenn das Vaterland in Gefahr ist, gedacht natürlich als Antwort auf die Bedrohung durch Napoleon. Schülern von heute jedoch kann eine solche Auffassung, zumal sie als Ratschlag eines Vaters an seinen Sohn formuliert ist, so fremd sein, daß sie eine Stellungnahme nicht *gegen*, sondern *für* gründliche Überlegung daraus machen. Sagt ihnen obendrein der Name Kleist nichts, beziehen sie den Text möglicherweise sogar auf den Zweiten Weltkrieg und mutmaßen so, ein Vater warne hier seinen Sohn davor, unbedacht zu den Waffen zu greifen, wenn man ihn einmal dazu veranlassen wolle. Selbst wenn dann aber in genauer Textanalyse nachgewiesen wird, daß unzweifelhaft *für* kriegerische Unbedenklichkeit Partei ergriffen wird, kann sich die gegenteilige Deutung noch behaupten. Es wird Kleist dann unter Umständen Ironie unterstellt und der Text als Satire auf die beschränkten Deutschen gelesen, die lieber blind in ihr Unglück rennen, als rechtzeitig nachzudenken – so schwer kann es Schülern von heute werden, sich auf ein historisches Bewußtsein einzustellen, dem Patriotismus noch eine ganz unbedenkbare Tugend war.

Aber nicht nur bei älteren, auch bei relativ jungen Texten sind Deutungsdifferenzen aus historischer Unkenntnis möglich. So erfuhr Brechts Gedicht ‚Der Blumengarten‘ von 1953 eine hintergründig politische Auslegung, weil man – es war eine Berliner Schulklasse – über das Wort ‚Mauer‘ stolperte in den Versen

„Am See, tief zwischen Tann und Silberpappel
Beschirmt von Mauer und Gesträuch ein Garten . . .“

Der schöne Garten sollte demzufolge die wohlgeordnete, idyllische DDR sein, die nur gelegentliche Anwesenheit des lyrischen Ich in diesem Garten auf Brechts Auslandsaufenthalte verweisen usw. Daß Brecht die ‚Mauer‘ gar nicht mehr erlebt hat, realisierte man nicht.²⁰ Bei einem anderen Gedicht Brechts konnte eine Deutungsunsicherheit dann aber auch umgekehrt dadurch entstehen, daß man heute gewissermaßen besser Bescheid weiß als der Autor. Zu den Versen

„Es ist Abend. Vorbei gleiten
Zwei Faltboote, darinnen
Zwei nackte junge Männer: Nebeneinander rudern
Sprechen sie. Sprechend
Rudern sie nebeneinander.“

(19) Eggert, Hartmut / Berg / Rutschky: Literaturrezeption von Schülern als Problem der Literaturdidaktik. In: Ästhetische Erfahrung und literarisches Lernen. Hrsg. von W. Dehn. Frankfurt/M. 1974, S. 267–298, hier: S. 282 f.

bemerkte man, daß es hier korrekt nicht 'rudern', sondern 'paddeln' heißen müßte. Sollte 'rudern' die kraftvollere, stetigere Fortbewegung ausdrücken? Oder ging es Brecht nur um den Wortklang? Oder steckt überhaupt noch etwas ganz anderes dahinter, da ja bei der Vorbeifahrt eines Faltbootes gar nicht beobachtet werden kann, ob der Paddelnde wirklich nackt ist? Fragen, die – ernsthaft verfolgt – die ganze Idee des polyvalenten Interpretierens parodistisch ad absurdum führen könnten, die aber natürlich in der akademischen Diskussion über dieses Gedicht erst gar nicht aufkommen.²¹ Hier hat man eben immer schon im Ohr, daß 'rudern' noch vor ein, zwei Generationen der gewöhnliche Ausdruck für alles Bootfahren war und für Brecht und seine Leser ein Deutungsspielraum an dieser Stelle gar nicht bestand.

Diese Beispiele mögen genügen, da ihnen wohl jeder aus Erfahrung weitere hinzufügen können. Klarmachen sollte man sich aber, daß es nicht zuletzt unser gewöhnlicher Umgang mit der Literatur ist, der solche Mißverständnisse begünstigt. Bei älteren Texten ist schon die Darbietung in einer zeitgemäßen Druckschrift und graphischen Gestaltung ein Moment der Enthistorisierung, mehr noch die Modernisierung der Orthographie, und ganz allgemein ist es die zeitlose Versammlung von Texten verschiedenster Epochen in den Lesebüchern. Was damit an Patina verlorengeht, mag man sich an dem zitierten Kleist-Beispiel verdeutlichen: kaum vorstellbar, daß die Paradoxe ‚Von der Überlegung‘ in ihrer originalen Gestalt, also wie sie 1810 in den ‚Berliner Abendblättern‘ erschienen ist, einen Schüler zu der Annahme verleiten könnte, es habe das ganze etwas mit dem Zweiten Weltkrieg zu tun.

Was aber die Deutungsvarianten selber betrifft, die sich aus der Vernachlässigung des historischen Kontextes ergeben können, so dürfte wohl unstrittig sein, daß sie nicht als 'Vieldeutigkeit' der Literatur zu apostrophieren sind, nicht jedenfalls in dem Sinne, daß sie ausschließlich oder auch nur besonders für literarische Texte charakteristisch wären. Im Gegenteil, andere Texte oder Schriftstücke – Verträge, Erlasse, Briefe usw. – sind im historischen Abstand womöglich noch viel weniger 'aus sich selbst heraus' richtig zu verstehen, d. h., sie erleiden Kontextverlust, der im Prinzip bei *aller* Schriftlichkeit eintritt, vielleicht noch wesentlich radikaler.²² Hier wie dort jedoch verlöre der Begriff des Verstehens jeden Sinn, wenn er auch noch die schließlich bis ins Unendliche vermehrbaren historischen Fehldeutungen mit umfaßte.

Weil das aber so ist, hat gewissenhafter Umgang mit Literatur zunächst einmal darin zu bestehen, solche Fehldeutungen mit aller Sorgfalt und allen zur Verfügung stehenden Mitteln auszuschließen. Dazu gehört auch, die natürlichen Zweifel, die sich an den eigenen Erkenntnisfähigkeiten bei Unklarheiten in literarischen Texten noch fast immer einstellen, nicht durch einen allzu großzügigen Umgang mit dem Polyvalenzargument vorschnell zu zerstreuen. Denn zu unterscheiden zwischen einer 'pri-

(20) Rutschky, Michael: Die Krise der Interpretation. Der Deutschunterricht 29 (1977), Heft 2, S. 63–83, hier: S. 65.

(21) Vgl. Link, Jürgen: Das lyrische Gedicht als Paradigma des überstrukturierten Textes. In: Literaturwissenschaft Grundkurs I. Hrsg. von H. Brackert und J. Stückrath. Reinbek 1981 (rororo 1480), S. 192–219.

(22) Den prinzipiellen Kontextverlust alles Schriftlichen behandelt Derrida, Jaques: Signatur, Ereignis, Kontext. In: J. D.: Randgänge der Philosophie. Aus dem Französischen. Frankfurt/M. / Berlin / Wien 1976 (Ullstein Tb 3288), S. 124–155.

mären', beabsichtigten Mehrdeutigkeit und einer 'sekundären', die historisch verursacht ist, wie Jauss es in einem theoretischen Rahmen tut²³, ist für denjenigen, dem eine Textstelle unklar ist, zunächst ja gerade nicht möglich. Selbst noch in der wissenschaftlichen Diskussion wäre die Deutungsvielfalt sicherlich nicht so groß wie sie ist, wenn alle alles wüßten und beachteten, was im Umkreis der Texte schon einmal gewußt worden ist.

b) Unterschiedliche Lebenserfahrung

Deutungsvarianten aus Unterschieden in der Lebenserfahrung bzw. aus einer ungleich entwickelten Wahrnehmungsfähigkeit gegenüber dem oft nur andeutenden Sprechen der Literatur liegen im allgemeinen weniger offen zutage als die historisch bedingten, kommen aber sicherlich nicht seltener vor. Schon bei etwas spezielleren Sachbegriffen, wie sie etwa die moderne Lyrik in signalhafter Kürze verwendet, können die aufgerufenen Vorstellungen verschieden, möglicherweise falsch sein, und so erst recht bei komplexen Sach- und Erfahrungsfragen, wo diese in einem vollen Sinne erst dem erwachsenen Leser geläufig sind. In Deutungsdifferenzen schlagen sich diese Wahrnehmungs- und Vorstellungsverschiedenheiten freilich erst dann nieder, wenn sie zentrale Textmomente betreffen, und das heißt außerhalb der Lyrik vor allem: im Bereich der Motive handelnder Personen.

Grundsätzlich kann es hier zu Auffassungsunterschieden natürlich auch zwischen kompetenten erwachsenen Lesern kommen, besonders leicht etwa für das Drama, wo die Empfindungen der Personen ja oft nicht eindeutig benannt sind, sondern aus Äußerungen und Verhaltensmerkmalen erschlossen werden müssen. Schließt dann z. B. jemand, daß Lessings Emilia den Prinzen von Guastalla liebt, so wird er in dieser Tragödie weniger den Aufstand bürgerlicher Tugend gegen adelige Sittenlosigkeit behandelt sehen als den Konflikt eines Mädchens, das zwischen der Liebe zu seinem Vater und der zu einem Fremden wählen muß.²⁴ Nun wird man sich allerdings noch immer darüber verständigen können, daß es in diesem Falle eine gewisse Unentschiedenheit in der Tat gibt – eine Unentschiedenheit, die übrigens Goethe noch gestört hat, ihm also durchaus nicht gleichbedeutend war mit jener Vieldeutigkeit, die er als 'poetisch' verstand.²⁵

Für Schüler jedoch mit ihrer verhältnismäßig geringen Lebenserfahrung werden menschliche Verhaltensweisen mitunter schon an Stellen undurchschaubar, wo für den erwachsenen Leser der Text noch durchaus eindeutig wirkt. Ein typischer Fall dieser Art ist etwa die Schülerfrage, ob Effi Briest einen Ehebruch überhaupt begangen hat. Da es nirgendwo ausdrücklich gesagt ist, kann man es nur aus dem Verhalten aller Beteiligten schließen. Hier aber kann sich leicht die Neigung einstellen, sich Effi etwas weniger 'schuldig' zu denken, als sie es den Umständen nach sein

(23) Jauss (Diskussionsbeitrag) in: Immanente Ästhetik – Ästhetische Reflexion (Anm. 6), S. 454.

(24) Vgl. dazu Wyatt, Frederick: Das Psychologische in der Literatur. In: Psychologie in der Literaturwissenschaft. Hrsg. von W. Paulsen. Heidelberg 1971, S. 15–33.

(25) Riemer, Friedrich Wilhelm: Mitteilungen über Goethe. Berlin 1841. Bd. 2, S. 633 f. (zitiert nach Wyatt [vgl. Anm. 24], S. 27).

muß, und dies natürlich, weil Fontane sie insgesamt so unversehrt mädchenhaft gezeichnet hat.²⁶

Beobachtungen dieser Art haben auch Eggert/Berg gemacht, und zwar für Musils ‚Verwirrungen des Zöglings Törleß‘.²⁷ Zum einen war es hier der Motivbereich der Homosexualität, der von Schülern (einer 10. Klasse) nicht erkannt oder durch ersatzweise eingebrachte Deutungen so weit zurückgedrängt wurde, daß er zur Erklärung bestimmter Textstellen, für die er eigentlich unverzichtbar ist, mehr oder minder wegfiel. Eine andere zusätzliche Deutungsvielfalt betraf das Verhältnis zwischen Törleß und Božena. Sowohl der Verlust eines bestimmten Mutterbildes, der sich für Törleß aus seiner ersten sexuellen Beziehung ergibt, als auch die mit dieser Beziehung überhaupt verbundenen Enttäuschungen wurden in ihrer Deutlichkeit von den Schülern so verundeutlicht, daß eine halbwegs einverständige – und verständige – Interpretation nicht sichergestellt werden konnte. Sogar die Lehrerin selber verzichtete schließlich darauf, die im Text gegebene Erklärung, jede erste Liebesleidenschaft dauere nicht lange und hinterlasse einen bitteren Nachgeschmack, als Fazit der Törleßschen Erfahrungen eindeutig zu finden, und begünstigte das ‚Mißverständnis‘, es sei da wohl ein Unterschied zwischen wahrer Liebe und bloßer sexueller Anziehung mitzudenken.

Wird indessen jemand darauf bestehen wollen, daß solche Deutungsvarianten unbedingt aufgelöst werden müssen? Eher schon hat man sich wohl zu fragen, wie sinnvoll es ist, für Texte oder Textstellen, die den Horizont der Schüler derart überschreiten, eine explizite Deutung überhaupt anzustreben. Denn im Unterschied zu Mißverständnissen aus historischer Unkenntnis sind solche aus Erfahrungsdefiziten kaum durch Belehrung zu korrigieren, bzw. es führt zu nichts, die Beschäftigung mit etwas erzwingen zu wollen, wofür ein Sensorium oder eine Sprache noch nicht zur Verfügung stehen. Dabei ist man sich solcher Einschränkungen für den Bereich des Erotischen und Sexuellen sicherlich noch am ehesten bewußt und auf sie vorbereitet, während die Überforderung auf anderen Gebieten ganz unerwartet eintreten und in ihren Ursachen weit weniger durchsichtig sein kann.

Ein Beispiel dafür bietet die bekannte Untersuchung, die Hillmann zur Interpretation der Brechtschen Keuner-Geschichte ‚Das Wiedersehen‘ vorgelegt hat.²⁸ Aufgefordert zu erklären, warum Herr K. erleichtet, als ihm bei einem Wiedersehen gesagt wird, er habe sich gar nicht verändert, haben Schüler die merkwürdigsten Gründe genannt, Gründe, die vom Unbemerktbleiben innerer Wandlungen bis hin zu vermeintlich fehlgeschlagenen Schönheitsoperationen oder Schlankheitskuren reichten. Die Ursache war aber nicht ein allzu unbedachtes Assoziieren, sondern ein für Jugendliche ganz gewöhnliches Erfahrungsdefizit. Da dem jungen Menschen nämlich andauernd gesagt wird, er *habe* sich verändert, sei größer, erwachsener, hübscher

(26) Die zeitgenössische Kritik, der der Inhalt des Romans ja neu war, hat sich verschiedentlich überrascht davon gezeigt, daß sich am Ende ein Ehebruch herausstellt. Vgl. die Dokumente zur Wirkungsgeschichte in Reclams ‚Erläuterungen und Dokumenten‘ zu Fontanes Effi Briest. Hrsg. v. W. Schafarschik. Stuttgart 1972 (RUB 8119), S. 119 und 125 f.

(27) Eggert, Hartmut / Berg / Rutschky: Schüler im Literaturunterricht. Köln 1975, S. 117 ff.

(28) Hillmann, Heinz: Rezeption – empirisch. In: Ästhetische Erfahrung und literarisches Lernen (vgl. Anm. 19), S. 219–237.

geworden usw., kann ihm die Anrede, jemand habe sich nicht verändert, nur etwas Negatives bedeuten, d. h., den eigentlichen Sinn dieser Redensart (nicht gealtert zu sein) hat er für sich selber noch gar nicht kennengelernt. Natürlich kann man dieses Defizit durch Erklärung beseitigen und so das ironische Spiel, das Brecht hier mit einem alltäglichen Kompliment treibt, auch Schülern verständlich machen. Aber es ist dann wie mit den Witzen, die man erst erklären muß – der beste Teil der Wirkung ist verloren. Nicht in Frage kommt hier allerdings, die Deutungsvielfalt einfach auf sich beruhen zu lassen und sie als literarische Vieldeutigkeit auszugeben. Wenn nicht bloß der eine oder andere Aspekt eines Textes, sondern dessen Sinn insgesamt im Ungewissen verschwindet, kann von einer angemessenen Behandlung nicht mehr die Rede sein.

Die Deutungsdifferenzen aus unterschiedlicher Lebenserfahrung zeigen aber noch etwas anderes: wie weit weg von den primären Verstehensproblemen der Schüler Unterrichtskonzeptionen liegen, die den Bereich des imaginativen, miterlebenden, sinnerfassenden Lesens, in dem diese Differenzen angesiedelt sind, nach Möglichkeit überhaupt hinter sich lassen wollen. In einer älteren Richtung sind es die, die vom Kunstcharakter der Literatur ausgehen und argumentieren, dem Schüler müsse vor allem das Gekonnte, vollendet Gestaltete dichterischer Texte bewußt gemacht werden, weil er nur so mit wahren Genuß lesen lernen werde. In einer neueren Richtung wird der gleiche analytische Zugriff dann mehr aus ideologiekritischen Gründen gefordert. Nur wenn die Wirkungsmechanismen der Literatur so weit transparent gemacht würden, daß der Schüler von seiner Lektüre nicht mehr 'gefesselt' werde, so etwa der Gedanke, sei ein wahrhaft aufgeklärter und emanzipierter Umgang mit Literatur möglich. Von Emil Staigers Forderung, 'zu begreifen, was dich ergreift', wie sie für die Kunstgenuß-Richtung maßgeblich war, hin also zu einem 'durchschaue, was dich blendet'.

Soweit solche Konzeptionen damit begründet werden, daß die Schüler andernfalls der Literatur zu sehr verfallen, von ihr manipuliert, ja regelrecht süchtig nach ihr werden könnten, wie man immer noch wieder lesen kann, wird man sich mit ihnen nicht lange aufhalten.²⁹ Derartige Überlegungen muten an, so hat Eggert schon vor einigen Jahren treffend eingewendet, wie das Nachdenken über Entziehungskuren für eine Gesellschaft von Abstinenzlern.³⁰ Verfehlt sind sie jedoch noch aus einem anderen Grund, wie eben die Verstehensprobleme auf der Illusionsebene zeigen. Was man bei der Übernahme wissenschaftlich-analytischer Verfahren in den Literaturunterricht offenbar vergißt, das ist die Tatsache, daß das auf Desillusion gerichtete Analysieren auch innerhalb der Literaturwissenschaft eine sehr späte, eigentlich die letzte Stufe eines langen Leseprozesses ist, der zunächst einmal durchlaufen sein muß, damit sie überhaupt einen Sinn gewinnt.

Wer diesen Prozeß durch sein letztmögliches Ergebnis ersetzen will, macht auch dieses Ergebnis wertlos, weil es auf die Lektüre selber, sofern sie noch stattfindet, gar nicht zurückwirkt. Wie alle empirischen Untersuchungen zeigen, sind vielmehr die

(29) Eibl, Karl: Mythenpflege oder Aufklärung? Zu Funktion und Aufgaben des Literaturunterrichts. In: *Literatur im Unterricht* (vgl. Anm. 12), S. 68–80, hier: S. 79.

(30) Eggert: *Literaturrezeption von Schülern* (Anm. 19), S. 293.

dort einmal zustande gekommenen Orientierungen und Einstellungen außerordentlich stabil und können auch eine dem Schüler abverlangte ideologiekritische Demontage des Textes ohne weiteres überdauern. Roland Barthes hat für das, was die imaginative Literatur hier leistet, einmal einen schönen Vergleich gebraucht, der so zugleich auch für den engagierten Leser gilt. Die Literatur, so sagt er, sei wie Orpheus, der aus der Unterwelt zurückkomme:

„Solange sie geradeaus geht, allerdings wissend, daß sie jemanden führt, lebt, atmet, folgt ihr das Wirkliche, das hinter ihr ist und das von ihr allmählich aus dem Ungesagten gezogen wird, und bewegt sich auf die Klarheit eines Sinnes zu. Sobald sie sich jedoch umwendet zu dem, was sie liebt, bleibt nichts anderes in ihren Händen als ein benannter, das heißt ein toter Sinn.“³¹

Wenn nun aber auch der Leser, der Schüler fühlt, daß er eine Wirklichkeit mit sich und in die Klarheit eines Sinnes führt, soll man ihn, kann man ihn überhaupt zwingen, sich umzudrehen und festzustellen, daß er nur einer ihm geschickt suggerierten Einbildung erlegen ist? Irgendwann wird er sich, wenn er seinen Erfahrungen auf den Grund kommen will, wohl auch von allein umwenden. Bis dahin aber genügt es, das Bild, das von jener Wirklichkeit entsteht, so zu erörtern und zu verdeutlichen, daß es Konturen annimmt, über die man sich verständigen kann. Daß dann immer noch vieles im Halbdunkel bleiben und individuell verschieden aufgefaßt werden wird, ist anzunehmen, stört aber nicht. Nur das, was geäußert wird, ist den Maßstäben öffentlicher Verständigung unterworfen und muß sich durch sie möglicherweise korrigieren lassen. Eben deshalb sollte man aber auch nicht eine Verständigung über Texte und Textbereiche herbeiführen wollen, zu denen Schüler nur erst unreife Vorstellungen haben können.

c) Vagheit und Mehrdeutigkeit

Nun gibt es, besonders für die jüngere und jüngste Literatur, noch Deutungsdifferenzen eines ganz anderen Ursprungs, verursacht dadurch, daß sich die Wörter und Sätze eines Textes nicht ohne weiteres zu verständlichen Aussagen zusammenfügen, so daß ein erahnter Sinn durch die Dunkelstellen hindurch nur fragend ertastet oder gar ohne jedes Verstehen bloß willkürlich konstruiert werden kann. Da scheint auch dem Literaturlehrer nichts anderes übrigzubleiben, als den Assoziationen, Ahnungen, Einfällen der Schüler ihren Lauf zu lassen und allenfalls darauf zu achten, daß überhaupt eine – wie immer lockere – Verbindung zum Wortlaut erhalten bleibt.

Um hier kein Mißverständnis aufkommen zu lassen: Es könnte ein solcher Unterricht auch durchaus fruchtbar sein. Das Problem ist nur – und damit Didaktik dann doch wiederum gefordert –, daß eine so offene Verstehenssituation die Schüler oft sprachlos macht. Anders als die imaginative Literatur, bei der man sich auf ein erzählbares Geschehen beziehen und sich mit seiner Interpretation immer wieder dort rückversichern kann, verlangen die weniger deutlichen Texte allzu unmittelbar die Preisgabe der individuellen Vorstellungen, ist es hier also weniger leicht möglich,

(31) Barthes, Roland: Literatur oder Geschichte. Aus dem Französischen von H. Scheffel. Frankfurt/M. 1969, S. 111.

den Verstehensprozeß in der manifesten Gestalt des Textes zu verankern. Das aber ist im Unterricht in gewissen Grenzen erforderlich, da er als öffentliche Angelegenheit natürlich nicht frei ist von Empfindlichkeiten und Tabus, die eine allzu direkte Selbstentäußerung verbieten. Die gelegentlich zu hörende Meinung, man müsse nur den Leistungsdruck beseitigen, um das zu ändern und Schulklassen in gewissermaßen hemmungslos kommunizierende Gemeinschaften zu verwandeln, wird wohl niemanden, der nachdenkt, überzeugen.

Was also tun, damit im Umgang mit solchen undeutlichen Texten die Deutungsversuche nicht in zielloser Beliebigkeit verlaufen und zugleich ein einigermaßen unbefangenes Sprechen ermöglicht wird? Wenn schon nicht sicher zu fassen ist, was ein Text bedeutet, so läßt sich in vielen Fällen doch wenigstens erst einmal klären, was er *nicht* bedeutet, und auf diese Weise verhindern, daß der Erkenntnisweg nur aus irrlichternden Vermutungen besteht. Die einfachste und nächstliegende Möglichkeit dieser Art ist, den Text ganz naiv und vordergründig beim Wort zu nehmen, um so die Stellen an ihm sichtbar zu machen, die mit den gewöhnlichen Erfahrungen nicht übereinstimmen und auf denen der Deutungsspielraum im wesentlichen beruht.

Beispielhaft zeigen läßt sich das etwa an Kafkas Erzählung ‚Der Nachbar‘, dem Selbstporträt eines Kaufmannes, der hinter dem neuen Mieter der Nachbarwohnung einen geschäftlichen Konkurrenten vermutet und dadurch bis zur Selbstaufgabe verunsichert wird. Fragt man hier nach der Logik und Wahrscheinlichkeit der Situation, so zeigen sich gleich mehrere irritierende Faktoren. Zunächst ist schon nicht zu verstehen, warum dieser Kaufmann die Anmietung der längere Zeit leerstehenden benachbarten Wohnung unterlassen hat. Seine Erklärung, er habe keine Verwendung für die Küche gehabt, wirkt auf eine merkwürdige Weise beschränkt, da er diese Küche ja einfach leerstehen oder sie anderweitig hätte benutzen können. Ferner ist nicht zu verstehen, warum er seinen Nachbarn noch nicht einmal genau gesehen hat, obwohl er ihn hin und wieder trifft. Hier wäre es doch das Nächstliegende, den anderen anzusprechen, sich ihm vorzustellen usw. Auch gegen die Besorgnis, der Nachbar könne wegen der dünnen Wände seine Telefongespräche mithören, sollten irgendwelche Vorkehrungen möglich sein, und vollends uneinsichtig ist, wie der Nachbar überhaupt geschäftliche Vorteile aus seinen Lauschaktionen sollte ziehen können. Der Geschäftsbeschreibung nach handelt es sich um eine Art Maklerbüro, in dessen Kundenkreis so leicht ja gar nicht einzudringen ist.

Zweifellos sind derartige Überlegungen von außen an die ‚Realität‘ der erzählten Welt herangetragen und insofern unangemessen, aber sie machen gerade darum deutlich, daß Kafka keine wirkliche Geschäftssituation schildert. Das aber wird nicht einmal in der Kafka-Literatur immer richtig erkannt. In einer Interpretation von 1968 heißt es z. B., der Kaufmann verhalte sich im Sinne des Kapitalismus streng rational, wenn er die benachbarte Wohnung wegen der überflüssigen Küche anzumieten zögere, d. h., Kafka habe zeigen wollen, daß der zweckrational handelnde Kapitalist dem vollmenschlich agierenden Nachbarn – mit Küche – unterlegen sei.³²

Das, was Beißner die ‚Einsinnigkeit‘ der Kafkaschen Erzählweise genannt hat, wirkt also möglicherweise auch auf kompetente Interpreten noch so suggestiv, daß sie die lebenspraktischen Verhältnisse in der gleichen verzerrten Perspektive wahr-

nehmen. Zeigt man jedoch die hier bestehenden Differenzen auf, so wird deutlich, daß diese Erzählung im Prinzip nur allgemein von den Ängsten eines unsicheren, seiner Gesamtsituation nicht gewachsenen Menschen handelt. Woran es ihm fehlt, bzw. wovon er sich bedroht fühlt, das mag dann auf dem Hintergrund der Kafka-Literatur biographisch, psychoanalytisch, sozialgeschichtlich oder wie immer erklärt werden: Der Weg bis zu dieser Schwelle hin ist jedenfalls gemeinsam zu gehen und insoweit ein bestimmtes Erkenntnisziel durchaus zu formulieren.³³ Dabei empfiehlt sich dieses Verfahren immer wieder besonders für Kafka, dessen Erzählungen oft so dicht an der Realität entlanglaufen, daß man sie mit dieser gleichsetzen zu können meint, während sie doch gerade aus der Differenz zu ihr ihre geheimnisvoll bannenden Wirkungen beziehen.

Die Nichtwahrscheinlichkeit von Texten aufzuzeigen, um damit den Ursprung ihrer Bedeutungsunsicherheit aufzuhellen, ist indessen nur solange hilfreich, wie der Parabelcharakter eines Textes verkannt werden könnte. Liegt er sowieso offen zutage, bedarf es einer solchen Verdeutlichung nicht. Auch in solchen Fällen kann es aber anregender sein, den Text zunächst einmal in seiner vordergründigsten, belanglosesten Schicht zu erfassen und diese Aneignung dann als unzureichend zu widerlegen, als sofort nach irgendwelchen tieferen und eigentlichen Bedeutungen zu fragen, bzw. sie womöglich in einschüchternder Vollkommenheit vorzugeben.

Auch dafür wieder ein Kafka-Beispiel: die Szene „Auf der Galerie“. Hier stellt ein Zirkusbesucher sich eine abschreckend monotone Zirkuswelt vor und ruft ihr in seiner Einbildung ein 'Halt' zu, während er gleichzeitig vor der glitzernden, gefeierten Wirklichkeit, die er sieht, ohnmächtig verstummt. Es wird zwar nicht überzeugen, aber man könnte erst einmal die These aufstellen, Kafka habe hier auf die negativen Seiten des Zirkuslebens hinweisen wollen, also auf die Beschäftigung von Kindern, auf die Härte des Trainings, auf die Sensationslust des Publikums usw., und ziehe mit dem imaginären 'Halt' die Menschlichkeit dieses Gewerbes in Zweifel. Münzt man den Text auf diese Weise in eine Art gewerkschaftlicher Kritik um, so kann sich aus dem Bedürfnis, diese Auslegung als zu eng zurückzuweisen, der durchaus interessante Befund ergeben, daß die negative Zirkusbeschreibung des ersten Abschnittes keineswegs mit der 'Wirklichkeit' des Zirkus gleichzusetzen ist, sondern sich von dieser auch bereits abhebt und also nur metaphorisch zu verstehen ist. Ob dann eine Übertragung auf das nur scheinbar Heitere der Kunst vorgenommen oder allgemeiner der Gegensatz von Schein und Sein in der Gesellschaft erschlossen wird oder ob man hier mit Kobs ein Gleichnis sieht für die Unmöglichkeit des Erkennens überhaupt, mag dann wiederum dem individuellen Verstehen anheimgestellt bleiben, da ein Einverständnis darüber, was der Text jedenfalls nicht bedeutet, immerhin hergestellt worden ist.³⁴

(32) Albach, Horst: Zum Bild des Kaufmanns bei Kafka. *Der Deutschunterricht* 20 (1968), Heft 5, S. 52–60.

(33) Ein ähnliches Verfahren der Textsinnerschließung hat für Kafkas ‚Kinder auf der Landstraße‘ erprobt Glinz, Hans: *Textanalyse und Verstehenstheorie II*. Wiesbaden 1978, S. 69–87.

(34) Vgl. Kobs, Jörgen: *Kafka*. Bad Homburg 1970, S. 79–97. Über die Schwierigkeiten von Schülern, beim Umgang mit Kafka den Text im Auge zu behalten, vgl. Eggert: *Literaturrezeption von Schülern* (Anm. 19), S. 278 ff.

Ein didaktisches Allheilmittel ist gleichwohl auch dieser Weg nicht, da bei manchen literarischen Texten selbst eine solche negative Sinnbegrenzung nicht möglich ist. Ein Beispiel dieser Art wäre etwa das folgende 'Gedicht', das einer 10. Realschulklasse zur Interpretation vorgelegt worden ist.

„sie / werden / schön
sein /
denkbar / so /
einfach
(wenige zeilen / die
klage)“

Da diese Wörter weder grammatisch noch semantisch schlüssig aufeinander zu beziehen sind, haben sich die Schüler bei ihren Deutungsversuchen aller möglicher Hilfen bedient, teils Satzzeichen eingefügt, teils die grammatische Form der Wörter geändert, darüber hinaus aber auch andere Wortfolgen erprobt und sogar durch das Hinzufügen von Wörtern oder ganzen Sätzen den Text erweitert. Daß dabei nicht viel weniger 'Interpretationen' herausgekommen sind, als es Interpretieren waren, ist also nicht zu verwundern.³⁵

Wollte man hier den Aneignungsprozeß überhaupt noch irgendwie steuern, so müßte man wahrscheinlich 'Spielregeln' vorgeben, doch wird vermutlich auch dann die Zahl der Varianten noch sehr groß sein. Andererseits braucht diese Deutungsvielfalt aber auch nicht zu beunruhigen, da ein Text wie dieser, der offensichtlich nur die sprachliche Phantasie mobilisieren will, schlechterdings nicht mißzuverstehen ist. Zu fragen ist deshalb allerdings auch, ob das Interpretieren solcher Texte im Literaturunterricht überhaupt verlangt werden sollte. Undeutlichkeit oder Vieldeutigkeit allein stellen ja noch keinen literarischen Wert dar, oder wie es Hans Blumenberg einmal gesagt hat: „Pure Finsternis wäre das Ende auch der 'dunklen' Poesie als Poesie.“³⁶ Nur wenn in solchen Strukturen etwas Wesentliches festgehalten erscheint, wenn sich der Eindruck, die Ahnung ergibt, daß sie doch wiederum auf etwas Bestimmtes – wenn auch nicht unbedingt Bestimmbares – gerichtet sind, kann ein ernsthaftes Nachdenken über sie verlangt werden. Andernfalls wäre die Verweigerung der Rezeption ja durchaus eine legitime und vielleicht sogar die vernünftigste Reaktion – und wo bleibt dann der Unterricht? Es wäre jedenfalls mißlich, wenn ausgerechnet ein Fach, das in erster Linie auf intensive Lektüre angewiesen ist, von der Erkenntnis überholt würde, diese Lektüre lohne sich nicht.

(35) Pätzmann, Klaus: Realisierung eines Lyrik-Textes in der Schülerrezeption. Diskussion Deutsch 7 (1976), S. 558–568.

(36) Blumenberg, Hans: Sprachsituation und immanente Poetik. In: Immanente Ästhetik – Ästhetische Reflexion (Anm. 6), S. 145–155, hier: S. 151.

4. Vieldeutigkeit – eine Herausforderung, kein Erkenntnisziel

Sind damit alle Möglichkeiten erfaßt, die in Betracht kommen, wenn von der Mehr- oder Vieldeutigkeit der Literatur die Rede ist? Das Problem ist, daß überhaupt erst einmal geklärt werden müßte, was mit diesem Merkmal gemeint ist oder gemeint sein soll. Als Kategorie literarischer Texte macht es ja nur dann einen Sinn, wenn es geeignet ist, diese Texte von anderen abzugrenzen. Schon die historisch bedingten und die aus Erfahrungsmängeln sich ergebenden Deutungsunterschiede sind deshalb eigentlich keine literaturspezifische Polyvalenz, auch dort nicht, wo sie aufgrund von 'Leerstellen' letztlich unaufhebbar sind. Beschreibungen, Berichte, Mitteilungen aller Art enthalten solche Leerstellen ganz genauso, und zwar nicht nur als notwendiges Übel, sondern sehr wohl auch von den Schreibern kalkuliert und von den Lesern gesucht – man denke nur an die Machart gewisser populärer Zeitungen, die die Möglichkeit zum imaginativen und spekulativen 'Mitspielen' nachgerade zum Prinzip ihrer Nachrichtengestaltung erhoben haben. Ein Unterschied besteht hier allenfalls darin, daß die öffentliche Äußerung privater (Miß)-Verstehensvarianten für diese Texte mit einem größeren Risiko behaftet sein kann als für die Literatur. Nur so gering, daß man sich dort grundsätzlich nicht blamieren könnte, ist das Risiko dann auch wieder nicht.

Keine literaturspezifische Polyvalenz liegt im übrigen auch darin, daß man literarische Texte unter verschiedenen Fragestellungen betrachten kann, also etwa auf ihre Entstehungsgeschichte hin oder bezüglich ihrer Form oder ihrer Wirkung. Solche verschiedenen Fragestellungen erlaubt jeder Text, ja schließlich jeder Gegenstand überhaupt, ohne daß man doch darum von Vieldeutigkeit spricht.

So bleibt als einzige spezifisch literarische Vieldeutigkeit wohl nur jene übrig, die wir in unserem dritten Beispielbereich in einigen Varianten behandelt haben, jene also, die sich daraus ergibt, daß die Schicht der normalsprachlichen Mitteilung überlagert oder durchbrochen oder gar völlig ersetzt wird durch andere Sprachgesten wie etwa Wortwiederholungen, Auslassungen, Paradoxa usw. Mehrdeutig kann ein so überformter Text dann z. B. deshalb sein, weil sich für einen zunächst eindeutig erscheinenden Sachverhalt noch eine symbolische Bedeutung abzeichnet oder weil sich Sinnzusammenhänge überhaupt erst dadurch herstellen lassen, daß man jene anderen Sprachgesten gesondert beachtet. Hier wäre dann allerdings immer noch die Frage, ob eine solche 'Überstrukturierung', wie sie beispielhaft an der Lyrik abgehandelt wird³⁷, in jedem literarischen Text vorhanden und dann auch noch so groß ist, daß sich unabweislich mehrere verschiedene Bedeutungen aus ihr ergeben müssen.

Für die Fälle, wo das so ist (und das sind genug), wollen wir jedoch das eine nicht vergessen: Daß wir diese Vieldeutigkeit oder Vieldeutbarkeit überhaupt bemerken, ist allein der Tatsache zuzuschreiben, daß sich Generationen von Lesern ihr ganz bestimmtes Bild von den Texten gemacht und dieses ihr Bild auch begründet vertreten haben. Die nach und nach sichtbar gewordene Vieldeutigkeit der Texte war also nicht das Ziel des Verstehens, sondern sein Ergebnis, und auch in diesem war dann

(37) Vgl. Anm. 21.

keineswegs alles gleich relevant. Heute jedoch scheint sich mehr und mehr die Meinung auszubreiten, qualifizierter Umgang mit Literatur erweise sich gerade darin, daß man Texte nicht mehr nur auf eine, sondern gleichzeitig auf möglichst viele verschiedene Arten verstehen und auslegen könne. Nun mag es der Rezeptionsforschung unbenommen sein, danach zu trachten, das Textverständnis so weitläufig und vollständig zu erfassen, daß der Horizont eines Werkes einmal endgültig ausgeschritten ist. Sollte sich dieses Verfahren jedoch, wie z. T. schon gefordert wird, wirklich bis in die Schulen hinein fortsetzen, so würden wir bald nur noch Rezeptionsdarleger haben, aber keine Rezipienten mehr, und die Rezeptionsforschung selber mag dann dem letzten Naiven hinterherlaufen, der sich noch nach *seinem* Verständnis fragt und zu ihm sich bekennt. Wer das nicht will, sollte darauf bestehen, daß die Herausforderung, die in aller Vieldeutigkeit für unser Verstehen liegt, angenommen wird, und das heißt: daß literarische Texte als eindeutige gelesen werden, wo sie eindeutig sind, daß man sich die Stellen hell macht, die einem dunkel erscheinen, und daß – wie immer vorläufig – gedeutet wird, was rätselhaft ist und bleiben mag.

Dr. Bernd W. Seiler, Schöneberger Str. 23, 4800 Bielefeld 1