

Aus: Lesezeichen. Mitteilungen des Lesezentrums der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Heft 4/1998, S. 34-54

Jörg Gräbner

Phantastische Genauigkeit

Zur literarischen Lesekompetenz von Kindern

Vorrede

Beginnen möchte ich mit einem Zitat aus Robert Musils Roman „Der Mann ohne Eigenschaften“, das den Titel des Vortrags inspiriert hat: „Genauigkeit, als menschliche Haltung, verlangt auch ein genaues Tun und Sein. Sie verlangt Tun und Sein im Sinne eines maximalen Anspruchs. Allein hier ist eine Unterscheidung zu machen. Denn in Wirklichkeit gibt es ja nicht nur die phantastische Genauigkeit (die es in Wirklichkeit noch gar nicht gibt), sondern auch eine pedantische, und diese beiden unterscheiden sich dadurch, daß sich die phantastische an die Tatsachen hält und die pedantische an Phantasiegebilde.“¹

Was, so werden Sie sich fragen, hat das mit der literarischen Lesekompetenz von Kindern zu tun? Rechnen wir einfach, ohne uns von erkenntnistheoretischer Arglist aufs Glatteis führen zu lassen, die Bedeutungsstrukturen literarischer Texte zu den Tatsachen oder zumindest zu dem, was in der Welt ist, auch wenn man es nicht direkt beobachten kann. Denn sehen und lesen können wir nur Buchstaben, Wörter und Sätze, ihre Bedeutung ist nicht sinnlich wahrnehmbar und dennoch vorhanden. Wer wollte das bestreiten? Ich behaupte nun, und das möchte ich in meinem Vortrag am Beispiel verschiedener Rezeptionsdokumente erläutern und begründen, daß es Lese- und Verstehensweisen gibt, bei denen die Leser sich in phantastischer Genauigkeit an die Tatsachen, hier: die wörtliche Bedeutung, halten und sich somit vollkommen adäquat, also gestaltrichtig, den jeweiligen Text erschließen, und daß es andere Leseweisen gibt, in denen sie sich im schlechten Sinne an Phantasiegebilde halten und sich damit den Text nur noch in einer verzerrten Gestalt aneignen. Das Spannende ist dabei, daß manches vermeintliche Phantasiegebilde sich als erstaunlich genau erweist, wohingegen manche v.a. wiss. Pedanterie sich als schlechtes Phantasiegebilde entpuppt. Was es mit der phantastischen Genauigkeit, einem Strukturelement von Lesekompetenz gerade in dieser scheinbar widersprüchlichen Verschränkung, für eine Bewandnis hat, möchte ich anhand der Äußerungen von Schülern, Kindern und Jugendlichen, darlegen. Zuvor möchte ich vergleichsweise alltagssprachlich und vorthoretisch bzw. theoretisch abgekürzt einige Begriffsklärungen voranstellen, damit das, wovon ich spreche, in seinem theoretischen Rahmen zumindest im Umriß deutlich wird.

Einleitende Überlegungen zum Begriff des Lesens

Die Unklarheit, was denn eigentlich Sache ist, was also mit einem Begriff gemeint und was dementsprechend Gegenstand der Forschung ist, beginnt ja schon bei einem Begriff, der alltagssprachlich völlig klar scheint, dem des Lesens. Betrachten wir kurz den Leser von heute in seinem Tun - wenn ich sage von heute, ist das keineswegs überflüssig, denn von der Kulturgeschichte des Lesens² wissen wir, daß der Anblick früher ein anderer war - heute also sehen wir ihn sitzen, in Bibliotheken, in Cafes, in Zugabteilen, zu Hause am Schreibtisch oder wir sehen ihn, sich im Bett räkeln. Der Leser ist stumm, meistens jedenfalls, er scheint seine Umwelt nicht wahrzunehmen. Das einzige, worauf seine Aufmerksamkeit gerichtet ist, ist ein zusammengebundener Stapel von Papier, das mit Zeichen versehen ist, dessen einzelne Seiten er von Zeit zu Zeit umblättert. Was trotz der unterschiedlichen Situationen bei näherem Hinsehen allen Lesern gemeinsam ist, das ist die Bewegung der Augen beim visuellen Abtasten

¹ R. Musil, Der Mann ohne Eigenschaften, hg. von A. Frisé, Reinbek bei Hamburg 1978, S. 246.

² Zur Kulturgeschichte des Lesens vgl. v.a. E. Schön, Der Verlust der Sinnlichkeit oder die Verwandlungen des Lesers, Stuttgart 1987.

der mit - nennen wir sie beim Namen - Buchstaben bedruckten Oberfläche. Diese unscheinbare und dennoch sehr differenzierte Bewegung der Augen bildet den Gegenstand der Psychophysiologie des Lesens und ist für sie ihr Leseverhalten.³ Das Entziffern von Buchstaben und Wörtern, kurz das Beherrschen des Schriftzeichensystems ist natürlich ein wesentlicher Aspekt von Lesekompetenz, aber um die Lesefähigkeit in diesem Sinne geht es hier nicht, sie ist bei allen folgenden Überlegungen immer schon vorausgesetzt. Dem Lesen voraus geht die Auswahl der Lektüre, und wer mit der Schrift- und Buchkultur auch nur oberflächlich in Berührung gekommen ist, weiß, daß das Geschriebene sich in eine Vielzahl von sogenannten Textsorten differenziert. Die Bevorzugung bestimmter standardisierter Textsorten gegenüber anderen ist der Gegenstand der Buchmarktforschung und bestimmt ihren Begriff von Leseverhalten. Das Wissen um diese Textsorten und die Fähigkeit, sie gemäß ihrem Zweck oder auch gemäß dem eigenen Interesse - an Information, Unterhaltung oder was auch immer - zu nutzen, wird auch mitunter zur Lesekompetenz gerechnet. Der terminus technicus, der Ihnen sicherlich bekannt ist, lautet 'adaptives' Lesen.⁴ Aber auch darum geht es mir nicht vordringlich. Alle diese Seiten des Lesens lassen sich erforschen und sind auch erforscht worden, aber dennoch bin ich der Überzeugung, daß die interessantesten Aspekte des Lesens damit noch gar nicht in den Blick gekommen sind. Und im Hinblick auf Ihr Interesse für das, was ich im weiteren vortragen möchte, hoffe ich, daß sie diese Überzeugung nicht für abwegig halten. Das Interessanteste am Lesen läßt sich auch gar nicht in den Blick nehmen; es ist nicht beobachtbar, nicht meßbar und auch nicht standardisiert abzufragen, weil es sich im Kopf des jeweiligen Lesers abspielt, wobei der Kopf in diesem Sinne das Zentrum für kognitive und affektive Prozesse gleichermaßen ist. Was aber spielt sich beim Lesen ab? Ein wesentlicher Gesichtspunkt, der immer dann auftaucht, wenn es darum geht, das Lesen gegenüber dem Fernsehen auszuzeichnen, der aber auch das Lesen grundsätzlich von der Betrachtung eines Bildes unterscheidet, ist doch der, daß der Leser das Vorstellungsbild seiner Lektüre selbst hervorbringen muß. Diesen Vorgang, der dem Alltagskonzept von Lesen immer schon innewohnt, hat W. Iser in seinem Buch „Der Akt des Lesens“ theoretisch rekonstruiert. Obwohl Iser's Analyse des Lesens als „sinnbildender Vorstellungsaktivität“ von der Sache her vollkommen einleuchtend erscheint, scheitert seine Konzeption an ihrem Anspruch, den Übertragungsvorgang zu beschreiben, „durch den sich die Textstrukturen über die Vorstellungsakte in den Erfahrungshaushalt des Lesers übersetzen.“⁵ Sie scheitert an dem Punkt, wo es darum geht, diesen Vorgang auch empirisch zu erforschen, denn das ist mit Analysen zum „impliziten Leser“, der ja eine rein textimmanente Kategorie darstellt, nicht zu leisten. Wie aber wäre die Vorstellungsbildung in all ihren Aspekten in Erfahrung zu bringen? Zugänglich ist immer nur das Nachher der Lektüre, soweit es sich versprachlicht hat und damit selbst zum Text geworden ist. Diese Texte sind Spuren des Rezeptionsprozesses, auch wenn sie ihn nicht unmittelbar wiedergeben; sie sind von vielen Faktoren beeinflußt, nicht zuletzt von den Fragen, mit denen sie provoziert, hervorgerufen wurden. Und dennoch objektiviert sich in ihnen Lesen als Rekonstruktion sprachlicher Bedeutung, und nur über diese Rezeptionsdokumente lassen sich die Vorgänge im Kopf, die nicht zu beobachten und zu messen sind, erforschen. Der Begriff vom Lesen als der Rekonstruktion sprachlicher bzw. literarischer Bedeutung ist aber nicht nur forschungspraktisch motiviert. Er soll auch mehr zum Ausdruck bringen, als daß es um einen Vorgang geht, der zeitlich der Produktion nachgeordnet ist. Ich spreche von Rekonstruktion deswegen, weil ich im Gegensatz zum teils rezeptionsästhetischen, teils (radikal-) konstruktivistischen Common-sense gegenwärtiger Literaturwissenschaft davon ausgehe, daß es sich bei Texten, die rekonstruiert bzw. verarbeitet werden, um bereits sinnhaft konstituierte Gebilde handelt.⁶ Daß diese Sinnhaftigkeit nur eine einzige Auslegung zuläßt und daß diese dem Leser gar in entsprechender Gestimmtheit zufällt, ist damit keinesfalls impliziert. Aber ich

³ Die Psychophysiologie des Lesens resümiert S. Gross, Lesezeichen. Kognition, Medium und Materialität im Leseprozeß, Darmstadt 1994, S. 7-15.

⁴ Zum Begriff des 'adaptiven Lesens' vgl. N. Groeben, Leserpsychologie: Textverständnis - Textverständlichkeit, Münster 1982, S. 108f.

⁵ W. Iser, Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung, München 1984²(1976), S. 66.

⁶ Zum hier angenommenen Konzept von Sinnstruktur vgl. U. Oevermann, Die objektive Hermeneutik als unverzichtbare methodologische Grundlage für die Analyse von Subjektivität, in: Th. Jung u. S. Müller-Dohm, »Wirklichkeit« im Deutungsprozeß. Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Frankfurt/M., S. 106-198: „Latente Sinnstrukturen sind objektiv gegebene Realitäten genau insofern, als sie von objektiv geltenden Regeln (...) generiert werden und als solche mit Anspruch auf objektive Gültigkeit durch Inanspruchnahme genau jener Regeln im Interpretationsakt rekonstruiert werden können, die schon bei der Erzeugung der zu interpretierenden protokollierten Wirklichkeit operierten.“ (S. 115)

will hier keine erkenntnistheoretische Begründung für diese Annahme liefern, sondern den Nachweis ihrer Plausibilität der Materialanalyse überlassen.

Aus der Bestimmung von Lesen als Rekonstruktion von sprachlicher Bedeutung ergibt sich auch eine spezifische Fassung dessen, was Kompetenz, oder besser Fähigkeit heißen soll. Lesekompetenz ist dann schlicht und einfach die Fähigkeit, die das Gelingen dieser Rekonstruktion ermöglicht. Das kann mißlingen, im Alltag sprechen wir dann von Mißverständnissen, und wenn wir von Mißverständnis sprechen, unterstellen wir notwendig ein richtiges Verständnis. Im Alltag haben wir damit keine Probleme, nur in der Literaturwissenschaft von heute ist das Mißverständnis aus mir nicht ganz einleuchtenden Gründen abgeschafft worden. Jeder Leser konstruiert seinen eigenen Text, und Irrtümer sind da ausgeschlossen. Dagegen folge ich dem impliziten Wissen der Alltagssprache, die mir klüger zu sein scheint als manche Literaturtheorie, und ich werde gleich an einem Textbeispiel demonstrieren, daß sich adäquates von nicht adäquatem Verständnis unterscheiden läßt, ohne daß damit subjektiv-sinnerfülltem Lesen die Grundlage entzogen wird. Wer von Lesekompetenz im Sinne gelingender Rekonstruktion sprachlicher Bedeutung spricht, muß natürlich die Fähigkeiten angeben, die dies im einzelnen ermöglichen. Was also sind die Voraussetzungen, die es überhaupt ermöglichen, daß wir die Bedeutung sprachlicher Texte verstehen? Ich möchte hier die kühne These plausibel machen, daß Sprachkompetenz, nicht nur im Sinne von syntaktischem Regelwissen, sondern pragmatisch erweitert im Sinne dessen, was bei Habermas kommunikative Kompetenz heißt, die konstitutive Bedingung für das Verständnis literarischer Texte ist und als Grundlage für die literarische Lesekompetenz vollständig ausreicht. Vereinfacht gesagt, für die, denen die genannten Theoriestücke nichts sagen: Das Verfügen über die Muttersprache und das soziale Wissen, das wir als handlungsfähige Subjekte mitbringen, reicht für das angemessene Verständnis von literarischen Texten im Prinzip vollständig aus.⁷ Es müssen aber in der konkreten Praxis die Bedingungen gegeben sein, daß die hier angesprochenen fundamentalen Kompetenzen in Erscheinung treten können. Dazu gehören bestimmte Dispositionen des lesenden Subjekts, so z.B. die Bereitschaft, sich auf das Fremde einzulassen, ohne es sich projektiv einzuverleiben; dazu gehört frei nach Kant der Mut, sich seiner eigenen Sprachfähigkeit zu bedienen; und dazu gehört auch die phantastische Genauigkeit.

Exemplarische Analysen zur Literaturrezeption

Bevor ich auf Materialien aus meiner eigenen Arbeit zu sprechen komme, möchte ich am Beispiel von Rezeptionsdokumenten aus einer mittlerweile schon Geschichte gewordenen Untersuchung einige Aspekte meiner theoretischen Modellbildung darlegen. Es handelt sich dabei um die Untersuchung Heinz Hillmanns „Rezeption - Empirisch“, die seinerzeit, 1972, gleichsam den Startschuß für eine intensive Beschäftigung mit dem literarischen Verstehen des Alltagslesers bildete.⁸ Wenn ich heute, nach über zwanzig Jahren, noch einmal auf diese Untersuchung zurückkomme, die damals sehr intensiv und sehr kritisch diskutiert wurde,⁹ so tue ich das selbstverständlich nicht aus historischen Gründen, sondern weil ich zeigen zu können glaube, daß man daran noch etwas erkennen und lernen kann - vor allem ist das zugrundeliegende Textmaterial keineswegs erschöpfend behandelt. Hillmann legte seinerzeit ca. 300 Schülern verschiedener Schultypen Brechts Geschichte von Herrn Keuner mit dem Titel „Das Wiedersehen“ vor mit der schlichten Aufforderung: 'Äußern Sie sich zu diesem Text!'. Es ist zu erwarten, daß die Äußerungen von den Strukturelementen interpretierender Rede geprägt sind. Und wo das nicht der Fall ist, liegt möglicherweise eher ein Indiz für die Autonomie des Lesers denn für ein Versagen vor.

Bevor ich auf einige dieser Äußerungen eingehe, um Aufschlüsse über Struktureigenschaften gelingender Rekonstruktion und literarischer Lesekompetenz zu erlangen, müssen wir einen

⁷ Zu dieser These vgl. U. Oevermann, Vorwort zu T. Loer, Halbbildung und Autonomie. Über Struktureigenschaften der Rezeption bildender Kunst, Opladen 1996. (Ich verweise auf diesen Text, weil er als einziger bislang veröffentlichter die Position Oevermanns zu Fragen der Rezeption von Kunstwerken (nicht nur der bildenden Kunst) beinhaltet.)

⁸ H. Hillmann, Rezeption - Empirisch, in W. Müller-Seidel (Hg.), Historizität in Sprach- und Literaturwissenschaft, München 1975, S. 433-449.

⁹ Zur Kritik an Hillmann vgl. H. R. Jauß, Der Leser als Instanz einer neuen Geschichte der Literatur, in: Poetica 7/1975, S. 325-344, hier S.329-334; H. Eggert/M. Rutschky, Interpretation und literarische Erfahrung, in: H. Soeffner (Hg.), Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften, Stuttgart 1979, S. 275-287; Gisbert Ter-Nedden. Über die Wiederkehr poetischer Fiktionen in Interpretationen. Ein Fallstudie, a.a.O., S. 288-299.

Blick auf das Verstehensproblem des Textes werfen, denn um strittige Lesarten im Hinblick auf ihre Angemessenheit zu beurteilen, muß eine möglichst angemessene und gut begründete Problemlösung als Vergleichsmaßstab zur Verfügung stehen. Zur Erinnerung noch einmal die Geschichte:

Bertolt Brecht: Das Wiedersehen

Ein Mann, der Herrn K. lange nicht gesehen hatte, begrüßte ihn mit den Worten: „Sie haben sich gar nicht verändert.“ „Oh!“ sagte Herr K. und erbleichte.

Die Irritation, die der Text hervorruft, besteht offensichtlich darin, daß Herr K. auf eine Redewendung, deren Äußerung im Normalfall pragmatisch ein Kompliment bedeutet, nicht gerade mit Freude und Dankbarkeit reagiert. Das hermeneutische Problem, das es zu lösen gilt, liegt also in der Reaktion von Herrn K. - wenn ich unterstellen darf, daß sie zutreffend beschrieben wurde. Wie also kann man die Reaktion von Herrn K. erklären? Aufgrund des muttersprachlichen Wissens - auch in bezug auf den Sprachgebrauch -, über das ich wie wir alle verfügen, weiß ich, daß 'Erbleichen' ein Erschrecken bedeutet. Erschrecken wiederum ist die Reaktion auf eine Bedrohung. Aber inwiefern ist die Behauptung einer Nichtveränderung eine Bedrohung und damit ein Grund zu erschrecken? Ist Herr K. möglicherweise von einer geradezu in Paranoia umschlagenden Sensibilität, also ein bißchen verrückt, daß er auf die Äußerung einer Alltagsfloskel so reagiert. Oder gibt es angebbare Bedingungen, unter denen auch ein vernünftiger Mensch erschrecken muß, wenn jemand sagt: Sie haben sich nicht verändert? Das alles sind Fragen, die sich einem Leser stellen, der seine Irritation verarbeitet und versucht das hermeneutische Problem zu lösen bzw. erst einmal zu fassen. Noch sind wir bei Fragen, nicht bei Antworten. Sie sind naiv. Sie bewegen sich lediglich im Rahmen dessen, was im Text steht und greifen auf keinerlei literarisches Bildungswissen. Kann jemand, der solche Fragen stellt, ein kompetenter Leser sein? Wie will er eine Antwort finden, wenn er nichts hat außer Sprach- und Interaktionskompetenz? Muß er sich nicht erst einmal informieren? Rauskriegen, wer der Autor ist - wir erinnern uns: unsere Probanden bekamen diese Information nicht - rauskriegen, was er für Probleme im Leben hatte, Informationen beschaffen über den Kontext, Zeit und Ort und sonstige Umstände, oder am besten gleich sich bei den Experten kundig machen, eine Interpretation lesen. Lesen wir also nach:

„Das 'erbleichen' stellt die Floskel nicht nur als entfremdete Sprache hin, sondern streicht zugleich die Nicht-Veränderung als Unwert hervor. Die Aufmerksamkeit wird auf die Veränderung gelegt, die als positiver Wert der sprachlichen, aber auch der menschlichen Erstarrung entgegengesetzt wird.“¹⁰

Ist das eine angemessene, schlüssige, ja phantastisch genaue Lesart? Ist damit literarische Lesekompetenz, die man den Experten zu unterstellen geneigt ist, unter Beweis gestellt? Soll es Ziel von Literaturunterricht sein, daß Schüler das auch können, nämlich einen Text quer zu dem zu lesen, was darin steht? Denn das tut die Interpretation offensichtlich: Der Text nämlich akzentuiert permanent den Aspekt der Sichtbarkeit, von Persönlichkeits-Entwicklung ist also nicht auch nur in Andeutungen die Rede, auch ist die Reaktion des ‚Erbleichens‘ nur dann als implizite Kritik an der Nichtveränderung zu lesen, wenn man von dem absieht, was dieses als Handlung zunächst bedeutet, nämlich ein Erschrecken. Dieses Erschrecken tatsächlich als ein motiviertes in einem Handlungszusammenhang zu verstehen, hat die literaturwissenschaftliche Interpretation nicht mehr nötig, sie spottet den Tatsachen der wörtlichen Bedeutung und orientiert sich stattdessen an Phantasiegebilden aus trüben Quellen, wenn sie sich das Erbleichen als Ausdruck kritischer Haltung zusammenreimt, denn im Rückgriff auf allgemeines Sprach- und Handlungswissen läßt sich diese Lesart nicht schlüssig begründen. So ist die Standardinterpretation, wie argumentativ ausgeklügelt sie daher kommt, in dieser Form, um es mit Musil zu sagen, Ausdruck pedantischer Genauigkeit. Aber der geschulte und gelehrte Interpret vermag sich geschickt als hinter sinniger Deutungsvirtuose zu profilieren. Er muß nicht mehr auf den Wortlaut des Textes achten, zumal das Prinzip der Wörtlichkeit für ihn nie verpflichtenden Charakter gehabt hat, denn er ist gewappnet mit allem, was die Literaturwissenschaft an Vor- und Hintergrundwissen bereitgestellt hat, über Brecht, seine Verfremdungspoetik, die Funktion Keuners als der Denkende usw., so daß er all dies Kontextwis-

¹⁰ G. Martens, Textstrukturen aus rezeptionsästhetischer Sicht, in: H. Heuermann u.a.(Hg.), Literarische Rezeption, Paderborn 1975, S. 45.

sen in die hermeneutischen Problemstellen einspeisen kann, so daß er nie wirkliche Verständnisschwierigkeiten hat, und er kann mit der arroganten Haltung des Gelehrten oder auch des sensiblen Intellektuellen, nachdem er sich auf die Seite Keuners geschlagen hat, herabschauen auf die Unwissenden, die durch allerhand Projektionen ihr Unverständnis kompensieren, obwohl sie sich, zugegebenermaßen mit unterschiedlichem Erfolg, mit ihren Mitteln durchaus um Verstehen bemühen.

Betrachten wir nun einige der Rezeptionsdokumente. Zunächst die Gymnasiallesart:

„Dieses Erbleichen scheint mir ziemlich verständlich. Denn wer hört es schon gern, daß er sich nicht weiterentwickelt. Mir würde es genau so gehen, wie Herrn K., z.B. wenn ich Verwandte besuche, äußern sie sich genau so wie der Mann... Dieses empfinde ich als äußerst unpassend, denn ich glaube, daß ich mich ständig weiterentwickle, genau wie jeder andere Mensch es auch tut, oder tun sollte. Selbst wenn man die Worte des Mannes nur auf äußerliche Erscheinungen bezieht, ist die Aussage unzutreffend. Vor allem, wenn man als Kind immer wieder hört: Du hast dich gar nicht verändert, ist man nicht gerade begeistert, denn man will unbedingt erwachsener aussehen. Der Mann ... wird sich nicht über die eigentliche Bedeutung seiner Wort bewußt gewesen sein, und diese mehr oder weniger als Floskel gesagt haben.“¹¹ (Unterprimanerin)

In den Äußerungen der Unterprimanerin zeichnet sich die Struktur der germanistischen Standardinterpretation ab: Nichtveränderung ist Nichtentwicklung, und das eine wie das andere ist abzulehnen. Das vermeintliche Kompliment wird zur Kritik, hier oszilliert die Lesart sehr unentschieden zwischen der mutmaßlichen Intention des Bekannten (floskelhaft gesagt) und ihrer Auslegung durch Herrn K., der sich, so muß man diese Lesart rekonstruieren, offensichtlich ertappt fühlt bei der Nichterfüllung eigener Gütekriterien (Entwicklung). Wie immer wir die identifikatorisch anmutende Einfühlung in Herrn K. analytisch fassen, die Lesart verfehlt schlicht den Wortlaut des Textes, denn der hier unterstellte Reaktionsmechanismus des Peinlich-Berührtseins fordert vom Sprachgebrauch her, daß Herr K. im Text errötet. Es heißt aber, er erleicht. Was immer die Biologie dazu sagen mag, der Sprachgebrauch, der die sinnliche Evidenz für sich hat, unterscheidet doch sehr eindeutig zwischen Situationen, in denen von Erröten oder von Erbleichen die Rede ist. Auffällig ist nun, daß die Schülerin bei der Rekonstruktion ihrer Fehllektüre die an Entwicklung interessierte Perspektive des Kindes bzw. einer jungen Erwachsenen auf die Person des Textes projiziert, als ob sie nicht wüßte, daß die Perspektive von Erwachsenen auf das Älterwerden eine andere sein kann. Durch diese Projektion wird das Verstehensproblem, das der Text aufwirft, nicht gelöst, sondern beseitigt. Es ist schwer vorstellbar, daß eine ca. 18-Jährige im Alltagsleben nicht das Maß an sozialem Verstehen aufbringt, genauer: die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme mitbringt, die es ihr ermöglicht, bei dem Verstehen einer fremden Person von ihrer eigenen Perspektive und den mit ihr verknüpften Wertsetzungen zu abstrahieren. Warum wird diese Fähigkeit, die wesentliches Element von Interaktionskompetenz, schlicht Handlungsfähigkeit ist, hier abgeblendet? Man kann nur mutmaßen; vielleicht ist es durch die Rahmenbedingungen motiviert, irgendeine Erklärung muß ja gefunden werden. Vielleicht dient die Lesart, wenn es nicht eine rein zufällige ist, tatsächlich der Bearbeitung der Adoleszenzkrise und ist insofern eine subjektiv sinnvolle Konstruktion, ein persönlicher Gebrauch eines Textes, der gar nicht zu kritisieren ist. Hier liegt zweifellos ein Problem vor, nicht unbedingt für eine Theorie adäquater Rezeption, aber für die pädagogische Vermittlung von Literatur, die den Bezug auf die Subjektivität nicht zugunsten einer quasi mathematischen Richtigkeit abschneiden will (und auch nicht soll). Ich möchte hier nur eine Anmerkung machen: Erfahrung des Neuen, damit auch Entwicklung als normativ erstrebenswerter Prozeß, ist nur dann möglich, wenn der Leser sich den Text nicht nur projektiv einverleibt und mit ihm verschmilzt, sondern sich auch an den Text entäußert und sich der Erfahrung der Differenz stellt.¹² Wenn man dies anerkennt, ist es selbstverständliche Aufgabe des Literaturlehrers, wenn er tatsächlich an Bildungsprozessen seiner Schüler interessiert ist, solche Mißverständnisse in der Kommunikation über Literatur aufzuklären, dann erst kann literarische Erfahrung auch in der Reflexion des eigenen Verstehensprozesses zu einem substantiell bildungswirksamen Moment werden.

¹¹ Hillmann a.a.O., S. 443.

¹² Das ist hier etwas lax gesagt und müßte theoretisch entfaltet werden. Modell dieser Entfaltung wäre aber weniger die Horizontverschmelzung traditioneller Hermeneutik als Piagets Konzept der Äquilibration kognitiver Strukturen.

Kurz lassen sich die studentischen Lesarten abhandeln:

„Der Mann gebraucht eine floskelhafte Redewendung, will eigentlich nichts weiter sagen. Herr K. nimmt aber das Gesagte ernst, hält es für eine Anklage einer anonymen Instanz; er erschrickt, weil er sich vor dieser Anklage schuldig fühlt.“ (Germanistikstudent)

„Der Mann hat sich vor Jahren von Herrn K. ein Bild gemacht. Jetzt überprüft er dieses Bild nicht neu, sondern hält es für selbstverständlich, daß Herr K. ihm entspricht. Der Mann zwingt Herrn K. in eine Rolle, darüber erschrickt Herr K.“¹³ (Germanistikstudentin)

Beide sind dadurch gekennzeichnet, daß sie zwar die Reaktion von Herrn K. zutreffend beschreiben, nämlich als Erschrecken, daß sie dann aber bei der Handlungserklärung auf Deutungsmuster zurückgreifen, die sie von anderen Autoren, Kafka und Frisch, bezogen haben und die sie nun auf die Brechtsche Problemstellung applizieren. Weniger interessant als die evidenten und nicht legitimierbaren Verzerrungen in der Rekonstruktion der Bedeutungsstrukturen, ist hier das Phänomen wie an die Stelle autonomer Problemlösung, der Betätigung des eigenen Verstandes, sofort Bildungsversatzstücke geraten, die sich zwischen den Text und den Leser schieben. Diese schlecht bildungsbürgerliche Manier, die sich vor der Erfahrung des Fremden und Rätselhaften durch einen cordon sanitaire von vermeintlich approbierten Wissensbeständen schützt, ist keinen Deut besser als die unmittelbare Einverleibung nach dem Muster des emotionalen Lesers.

Bevor ich auf das letzte Fallbeispiel zu sprechen komme, muß ich endlich das Geheimnis meiner Lesart lüften.¹⁴ Ich erinnere an die Frage: Unter welchen Bedingungen ist der Satz: 'Sie haben sich nicht verändert' Grund zum Erschrecken? Strukturell ist das in allen Situationen der Fall, in denen eine Tarnhandlung mißlungen ist.¹⁵ Konkrete Handlungssituationen lassen sich viele ausmalen, durchaus auch lebensgeschichtliche in bezug auf den Autor, z.B.: der Exilant auf der Flucht vor seinen Verfolgern. Ich weiß nicht, ob das für Brecht konkret je zutraf, ich muß es auch für die Lesart gar nicht wissen, denn ihr Kern gilt für alle vergleichbar strukturierten Handlungssituationen.

Nun zu dem letzten Fallbeispiel, das wahrscheinlich die größte Belustigung der Experten erzeugt hat, der Kriminallesart:

„Der Mann ist meiner Meinung nach ein Kriminalbeamter, der gerade einen Stammkunden auf frischer Tat ertappt hat und ihn, weil er ihn schon des öfteren erwischt hat und seine Methoden kennt, so begrüßt. Er erbleichte, als er sah, daß er wiederum der Mann war, der ihn schon einige Male zu einem kostenlosen Aufenthalt hinter Gittern verholpen hat.“¹⁶ (Berufsschüler)

Diese Lesart erscheint zunächst als die phantastischste, ja abwegigste, denn sie hat auf den ersten Blick nichts mit dem Text zu tun. Sie scheint ein Musterfall dessen, zu sein, was die Kompensation von Verständnislosigkeit ist. Zugegeben: die phantasierte Geschichte ist alles andere als eine explizite reflektierte Interpretation. Aber dennoch: Die Geschichte versucht auf das Erbleichen als Erschrecken eine Antwort zu geben, die implizite gestaltrichtige Rekonstruktion des Problems liegt der Geschichte also zugrunde. Die Geschichte formuliert nicht explizit bewußt die Grundstruktur des Textes: das Erschrecken aufgrund einer mißlungenen Tarnhandlung; aber sie operiert auf der Grundlage genau dieser Struktur, indem sie ein bekanntes Muster generiert, das inhaltlich auf diese Struktur paßt. Insofern liegt der Geschichte die implizit gestaltrichtige Rezeption der Textstruktur zugrunde. Bezeichnenderweise stammt die Geschichte weder von einer Gymnasiastin noch von einem Germanisten. Auch hier kann man über die Genese der Rezeption nur mutmaßen. Vielleicht ist es der Zufallstreffer eines Krimilesers, der bei der nächsten Geschichte scheitern kann und scheitern wird,

¹³ Hillmann, a.a.O., S. 445.

¹⁴ An dieser Stelle richtet sich meine Referenz an die Arbeitsgruppe "Soziologie und Ästhetik" an der Uni FFM, der ich für die Anregungen zur Interpretation des Materials herzlich danken möchte.

¹⁵ Damit ist nicht gesagt, daß dieses die einzig denkbare Lesart und damit die Interpretation ans Ende gelangt ist; vielleicht entdecken findige Köpfe weitere - sie müssen aber ein handlungsstrukturelles Passungsverhältnis zum Problem aufweisen.

Ich habe nichts über die ästhetische Dimension des Textes gesagt. Sie ist, scheint mir, entgegen der Popularität des Textes von eher bescheidener Natur, handelt es sich doch gleichsam um die Rätselgestalt des Kreuzworträtsels mit einem Schuß Wortwitz. Aber Grundlage weiterer ästhetischer Reflexion muß die rekonstruierte Struktur sein, zumal, wie G. Ter-Nedden (a.a.O. S. 294) gezeigt hat, die Standardinterpretation, wenn sie stimmt, nur die Mißlungenheit des Textes offenbart.

¹⁶ Hillmann a.a.O., S. 437.

wenn die Lesart lediglich auf der Applikation eines Schemas mit begrenzter Reichweite beruht und der 'Schlüssel', das Deutungsschema, nicht mehr paßt. Vielleicht handelt es sich aber um einen Leser, der habituell mit seiner fundamentalen Sprach- und Handlungskompetenz operiert; das ist auf der vorliegenden Datenbasis nicht zu entscheiden. Für literaturpädagogisches Handeln ergibt sich aber die Forderung, solche Geschichten im Hinblick auf ein höheres Maß an Explizitheit und Begründetheit zu elaborieren, nicht aber sie zu unterdrücken im Interesse von 'Schulinterpretationen' die zwar vergleichsweise explizit daherkommen, aber dennoch eher heiße Luft produzieren.

Bevor ich zu meinem nächsten Beispiel komme, möchte ich meine Analysen thesenhaft zusammenfassen. Unterscheidbar sind adäquate (gestaltrichtige) von nichtadäquaten (verzerrenden) Lesarten und Interpretationen anhand ihrer Kompatibilität mit dem Text. Entscheidend ist dabei, daß der strukturelle Kern des Textes sich in der Rezeption reproduziert, die konkreten Inhalte können so unterschiedlich ausfallen, wie es die Leser sind. Es gibt in diesem Sinne in der Tat nicht die eine richtige Interpretation - die Interpretationen sind aber, sofern sie Adäquatheit beanspruchen, keine beliebigen Konstruktionen, sondern Rekonstruktionen von Sinnstrukturen. Lesekompetenz ist dann die Fähigkeit, diese Sinnstrukturen subjektiv unverzerrt zu realisieren. Grundlage dieser Fähigkeit und zugleich auch Grundlage der Klärung von Strittigkeiten ist ausschließlich die Sprach- und Handlungsfähigkeit als universale Ausstattung des Gattungsubjekts, kein fallspezifisches Vorwissen. Zu unterscheiden sind die Lesarten in bezug auf ihre Explizitheit; von einer wissenschaftlichen Interpretation ist zu erwarten, daß sie methodisch explizit ist, aber man muß sich, wie gezeigt, davor hüten, Explizitheit und Adäquatheit zu verwechseln. Adäquat können auch Lesarten sein, die abgekürzt und alltags-sprachlich einfach den Punkt treffen. Im Sinne Musils: die von phantastischer Genauigkeit sind.

Bei dem Textmaterial des zweiten Beispiels handelt es sich um Äußerungen von Kindern einer 4. Grundschulklasse im Gespräch über Erich Kästners Roman „Pünktchen und Anton“. Zuerst möchte ich auf eine Passage des Romans eingehen, die anschließend im Interview thematisch ist.

„Ich möchte an dieser Stelle ein bißchen über den Mut reden.“ (Exkurs zur vierten Nachdenkerei)¹⁷

Der Erzähler, man könnte auch sagen Erich Kästner, tritt wie bereits in der Einleitung und in den anderen Nachdenkereien aus der Anonymität des erzählenden Mediums hervor und als individuierte Figur in Erscheinung. Er fingiert eine quasi dialogische Situation und redet mit den Kindern, ohne sein Erwachsensein zu tilgen. Nun aber zur Explikation des Begriffs Mut im allgemeinen und in der Nachdenkerei: Fragt man nach heutigen praktischen Beispielen als Kandidaten für Mut, so könnte man ein Spektrum von Greenpeace-Aktivisten bis zu Mutter Theresa spannen, auch R. Messner ließe sich noch einbeziehen. In allen Fällen läßt sich als Strukturelement das Moment der Überwindung angeben sowie das Moment der sachhaltigen Begründetheit des eingegangenen Risikos (wobei Meßner in bezug auf die Sachhaltigkeit ein Grenzfall ist). Betrachten wir vor diesem Hintergrund die Beispiele, anhand derer Kästner Mut vergegenwärtigt, so fällt auf, daß es ihm darum geht, Beispiele von sachhaltigem, also sachlich erzwungenen Mut von inszenatorischen Mut abzugrenzen; seine Beispiele vom Arzt und vor allem von Picard sind aus dem Bereich von Forschung und Entdeckung, den Strukturorten von rational kalkuliertem Risiko. Dagegen steht das Negativbeispiel von Antons Ohrfeige, die zwar den Anschein von Mut erweckt, die aber unkontrolliert, unvorsichtig ausgeteilt wurde. Auf der Gegenseite des nicht sachhaltigen inszenatorischen Mutes steht die Mutprobe, sei es als Ausweis nationalsozialistischen Mannesmut oder des Imponiergehaves. Diesen strukturellen Unterschied macht Kästner nun auf einfache und transparente Weise deutlich. Im Hinblick auf das Problem der Möglichkeit einer gestaltadäquaten Rezeption, ergibt sich die Frage, ob diese Struktur in der Rezeption rekonstruiert wurde; dabei müssen natürlich nicht die Beispiele positivistisch zur Deckung kommen, sondern es müssen deren Strukturelemente reproduziert werden.

¹⁷ E. Kästner, Pünktchen und Anton, Zürich-Hamburg 1935¹¹⁴, S. 56f.

„I.: (nachdem J. sich lobend über die Nachdenkereien geäußert hat) ... Mich würde interessieren, was Du an den Nachdenkereien gut fandest.

J.: Also die waren oft sehr lehrreich, weil man konnte daraus viel lernen. Erich Kästner hat oft so geschrieben, daß man auch was daraus lernen konnte.“

Die Ausführungen belegen die adäquate sachhaltige Realisierung dessen, was der Fall ist; es ist evident, daß „Pünktchen und Anton“ von einem pädagogischen Impetus, der sich nicht nur in den Nachdenkereien artikuliert, durchdrungen ist. Insofern gibt es hier tatsächlich etwas zu lernen, und die Nachdenkerei über Mut ist nur ein Beispiel dafür, wie Kästner auf sinnfällige Art und Weise Strukturen „rüberbringt“, bzw. so gestaltet, daß sie prinzipiell realisierbar sind. Dabei ist das, was dem modernistischen Dogma als der Sündenfall der Kunst gilt, der Bezug auf Moral, genau das, was hier als selbstverständliches Qualitätsmerkmal geschätzt wird. Das zeigt die Formulierung „Also die waren oft sehr lehrreich, weil...“, die zwar logisch eine Tautologie darstellt, rhetorisch jedoch eine Hervorhebung ist. Für die Kinder ist der Autor noch eine Instanz, die Rat weiß, von der man etwas lernen kann. Nun könnte man behaupten, daß gerade das Faktum, daß Kinder sich an der Pädagogik des Romans nicht stören, darauf hinweise, daß ihre Rezeption unterhalb der Schwelle der das Werk konstituierenden Gestalt stattfindet und daß sie auf das vorästhetisch Stoffliche fixiert seien. Daran ist nur insofern etwas Richtiges, als sie natürlich nicht explizit auf stilistische Gestaltungsmittel eingehen können. Nichtsdestoweniger ist die Reaktion auf die Ansprache des Autors („Erich Kästner hat oft so geschrieben...“) vermittelt durch dessen Stil, die die Suggestivität des Werkes überhaupt erst ermöglicht. Hier zu monieren, daß die Unterscheidung zwischen Autor und Erzähler nicht gemacht wird, ist bloßer Technizismus, denn die Nichtunterscheidung stellt kein Manko in bezug auf die Rezeptionskompetenz als Fähigkeit der adäquaten Erfassung von Bedeutung dar.

„I.: Kannst Du Dich noch an einzelne erinnern - von den Nachdenkereien?

J.: Ja - ja vom Mut und wo Anton sich mit ähm hier, wie heißt der

I.: Ja, kannst gerne reingucken

J.: ... ja: Gottfried Klepperbein und Anton, die haben sich gestritten über Pünktchen, und in der Nachdenkerei steht vom Mut und ähm der hatte hier einige würden sagen Mut gehabt, Erich Kästner (lacht), äh Gottfried Klepperbein 'ne Ohrfeige zu geben, Mut hätten sie gesagt, aber das war eigentlich nur Wut, und da hat er ne Nachdenkerei über Mut geschrieben, weil der Unterschied zwischen Mut und Wut ist einigen ja nicht klar, einige denken ooh ist der mutig, der war nur wütend einfach nicht mutig, auch mutig, aber trotzdem mutig ist noch was anderes.“

Die Aussage, daß man etwas lernen könne, bleibe formalistisch und ohne substantiellen Gehalt bleibe das etwas gänzlich unbestimmt. Die noch unter Beweis zu stellende Fähigkeit zur Erinnerung zeigt aber bereits an, daß es sich nicht um ein bloßes Lippenbekenntnis, eine konformistische Anpassung an etwas beim Gesprächspartner als positiv Qualifiziertes handelt, sondern um einen tatsächlich erfolgten Lernprozeß, eine substantielle Aneignung, was gegebenenfalls unter Beweis gestellt werden kann.

„I.: Ist Dir auch schon mal so was vorgekommen, wo man den Unterschied sehen kann

J.: Mhm, na ja, also die Jungs haben manchmal auch nur, also ja, die Jungs ham manchmal ein großes Maul, ich kenn einen, aber wenn sie dann mal irgendwie mhm irgendwo was sagen vor ganz vielen Leuten, oder es ist eine Aufführung, dann trauen sie sich nicht, irgendwas zu sagen. Sonst haben sie immer eine große Klappe, aber, wenns mal irgendwie, wenn man mal was sagen soll vor ganz vielen Leuten, dann haben sie Schiß .. oder ist es nicht so?“

Die Frage zielt auf einen Transfer der von Kästner vorgeführten Strukturbestimmung von sachhaltigem Mut und Imponiergehabe in den eigenen Erfahrungsraum. Der Versuch dieses Transfers scheint zunächst gänzlich mißlungen - zumindest ist er auf merkwürdige Weise „seitenverkehrt“, denn er führt Beispiele des Gegenteils von Mut vor, nämlich Feigheit, ohne diesen Gegenbegriff explizit zu benennen. Zwar taucht noch das Imponiergehabe als Element von Inszenierung auf, zur Realisierung der Tat kommt es aber im Gegensatz zu Antons Ohrfeige nicht mehr. Die genannten Beispiele folgen vielmehr dem Muster „große Klappe, nichts dahinter“, als daß sie Situationen mutigen Handelns darstellten.

„I.: Das gibts bestimmt, aber ist das auch so was Ähnliches, wie in der Geschichte erzählt wird?

N.: Ja 'n bißchen.

J.: Nee nicht so, der hier, also der is ja älter, Gottfried Klepperbein, und Anton ist jünger, und dann sagen ja

alle, daß er mutig ist, und er hat es ja nur gemacht, weil er ganz doll wütend war. Mutig ist was anderes, mutig ist zum Beispiel ein Fallschirmspringer.“

Die Frage des Interviewers drückt Zweifel an der Übereinstimmung der genannten Beispiele mit der Bedeutungsstruktur des Textes aus. Trotz der vagen Zustimmung von Nepomuk versucht Juliane, wohl angestachelt durch die in der Frage zum Ausdruck kommenden Zweifel, in einem weiteren Anlauf ihr Verständnis von Mut in Beziehung zu dem Text zu explizieren. Dazu verweist sie auf das Beispiel des Fallschirmspringers. Inwiefern kann ein Fallschirmspringer als Beispiel für mutiges Verhalten gelten? Ein Fallschirmspringer ist - jedenfalls aus der Perspektive eines Außenstehenden - mutig, weil er es wagt, sich aus einer unglaublichen Höhe in die Tiefe zu stürzen. Insofern ist das Element der Überwindung als ein Strukturelement von Mut in diesem Beispiel repräsentiert. Wenn wir den Faden weiter aufdröseln, stellen wir fest, daß der Bungeespringer das gleiche tut, wobei dennoch ein Unterschied bestehen kann, denn Bungee-jumping ist in jedem Fall ein Paradebeispiel für Nicht-Sachhaltigkeit, für eine Mutprobe als Imponiergehabe und Selbstinszenierung. Fallschirmspringen dagegen ist zumindest ambivalent; es kann material erzwungen sein, z.B. im Rettungsdienst, es kann aber auch Selbst-Zweck sein, und zwar in dem Sinne, daß das Selbst der Zweck ist und nicht die Sache.

„I.: Wieso ist der mutig?

J.: Weil er sich traut, da runter zu springen. Das ist nicht die Wut, das ist Mut. Mutig ist auch nicht nur waghalsig, ist manchmal auch sich trauen, was zu sagen, seine Meinung zu sagen, und dann würde ich auch sagen, daß das hier eher Wut als Mut war, hat er auch geschrieben.“

Am Beispiel des Fallschirmspringers wird genau das Moment der Überwindung als Kriterium für Mut akzentuiert, das im Falle des Wutanfalls, also in der Affekthandlung wie in Antons Ohrfeige keine Rolle spielt. Offen bleibt noch das Problem des Verhältnisses von sachhaltigem und inszenatorischen Mut. Hierzu greift Juliane auf das eingangs genannte Beispiel zurück. Was dort die gleichsam seitenverkehrte Definition von Mut, nämlich die von Feigheit war, und zwar das Fehlen der die Handlung ermöglichenden Überwindung, wird jetzt zu rechtgerückt, indem die tatsächliche Überwindung, das „sich Trauen“, explizit in den Mittelpunkt gerückt wird. Zugleich wird ganz im Sinne der Beispiele Kästners von einer Definition abgerückt, die nur auf das Waghalsige, Lebensgefährliche am mutigen Verhalten gerichtet ist. Stattdessen wird in der Formulierung „sich trauen, was zu sagen“, genau der Bereich angesprochen, der sich mit Zivilcourage oder eben sachhaltigem Mut fassen läßt. Die hier entwickelte Lesart erhärtet sich wenig später, wenn Juliane Pünktchens Auftritt bei Herrn Bremser als mutige Tat herausstellt.

Es läßt sich als vorläufiges Ergebnis festhalten, daß die Rezeption im Hinblick auf die individuelle Rekonstruktion der Bedeutungsstrukturen gestaltrichtig erfolgt, daß in der Auseinandersetzung mit dem Text Einsichten und Erfahrungsgehalte so angeeignet werden können, daß in der subjektiv-individuellen Rezeption sich dennoch die objektiven Bedeutungsstrukturen reproduzieren. Auch die der Aufklärungspoetik entstammende, in der Kinderliteratur darüber hinaus praktizierte Doppelung von Unterhaltung und nützlicher Belehrung hat sich in der Rezeption durchgesetzt und ist auch explizit so benannt worden: witzig für unterhaltsam und lehrreich. Natürlich verfügen Grundschüler nicht über das literaturgeschichtliche Wissen um die Poetik der Aufklärung. Es ist aber doch beachtlich, daß deren Prinzipien, die sich material in einem Text wie „Pünktchen und Anton“ verkörpern, sich auch eigenlogisch in der kindlichen Rezeption zur Geltung bringen, ohne daß es einer Belehrung über diesen Bezugsrahmen bedarf und daß dies hier auch erstaunlich explizit zur Sprache kommt.

Abschließende Nachbemerkung:

Das den vorgetragenen Analysen implizite Plädoyer für die Autonomie des Lesers ist kein Versuch, die Literaturdidaktik abzuschaffen, im Gegenteil - es geht darum, die konstitutions-theoretische Basis für eine maieutische Literaturdidaktik zu legen, die den ‚naturwüchsigen‘, auf sprachlichem Regelwissen basierenden Sinninterpretationskapazitäten die ihnen theoretisch zukommende Stellung auch praktisch einräumt, denn literarisches Verstehen bewährt sich nicht dadurch, daß es sich mystifizierend über bedeutungsgenerierende Regeln hinwegsetzt, sondern dadurch, daß es sie in maximaler Explizitheit zur Darstellung bringt.