

**Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:**



**Halbjahresschrift für die Didaktik  
der deutschen Sprache und  
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>  
4. Jahrgang 1999 – ISSN 1431-4355  
Schneider Verlag Hohengehren  
GmbH

*Thomas Zabka*

**SUBJEKTIVE UND OBJEKTIVE  
BEDEUTUNG.**

**Vorschläge zur Vermeidung eines  
konstruktivistischen Irrtums in der  
Literaturdidaktik**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 4. H. 7. S. 4-23.

---

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.  
– Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Thomas Zabka

## SUBJEKTIVE UND OBJEKTIVE BEDEUTUNG. Vorschläge zur Vermeidung eines konstruktivistischen Irrtums in der Literaturdidaktik

### 1 Von hohen Dingen

Worauf zielt schulische Literaturinterpretation? Diese alte und allzeit umstrittene Frage möchte ich in Auseinandersetzung mit der Antwort des Radikalen Konstruktivismus neu erörtern. Veranschaulichen werde ich meine Überlegungen an drei Rezeptionsdokumenten, die sich auf Joseph v. Eichendorffs 1818 verfasstes Gedicht ‚Die zwei Gesellen‘ beziehen (Eichendorff 1993, S. 66f.). Dieser Text war und ist ein obligatorisches Objekt der pädagogischen Begierde: Er handelt von jugendlichem Aufbruch und den möglichen Folgen; er gibt zu unterschiedlichsten Deutungen Anlass; und er ist äußerst kunstvoll gearbeitet, was manche Analytiker unter den Lehrenden zur Behandlung reizt.

- |  |  |
|--|--|
| <p>Es zogen zwei rüst'ge Gesellen<br/>Zum ersten Mal von Haus,<br/>So jubelnd recht in die hellen,<br/>Klingenden, singenden Wellen</p> <p>5 Des vollen Frühlings hinaus.</p> <p>Die strebten nach hohen Dingen,<br/>Die wollten, trotz Lust und Schmerz,<br/>Was Rechts in der Welt vollbringen,<br/>Und wem sie vorüber gingen,</p> <p>10 Dem lachten Sinnen und Herz. –</p> <p>Der Erste, der fand ein Liebchen,<br/>Die Schwieger kauft' Hof und Haus;<br/>Der wiegte gar bald ein Bübchen<br/>Und sah aus heimlichem Stübchen</p> <p>15 Behaglich in's Feld hinaus.</p> | <p>Dem zweiten sangen und logen<br/>Die tausend Stimmen im Grund,<br/>Verlockend' Sirenen, und zogen<br/>Ihn in der buhlenden Wogen</p> <p>20 Farb'ig klingenden Schlund.</p> <p>Und wie er auftaucht' vom Schlunde,<br/>Da war er müde und alt,<br/>Sein Schifflein, das lag im Grunde,<br/>So still war's rings in die Runde,</p> <p>25 Und über die Wasser weht's kalt.</p> <p>Es singen und klingen die Wellen<br/>Des Frühlings wohl über mir;<br/>Und seh ich so kecke Gesellen,<br/>Die Thränen im Auge mir schwellen –</p> <p>30 Ach Gott, führ' uns liebreich zu Dir!</p> |
|--|--|

Durch Lese- und Vortragsübungen, durch Verfahren der produktiven Aneignung wird ein guter Literaturunterricht zunächst die „Sinnen“ für den Text schärfen. Man muss nicht gleich erwarten, dass Schülerinnen und Schülern das Herz lacht oder die Tränen im Auge schwellen, wenn ihnen ‚Die zwei Gesellen‘ im Unterricht begegnen. Aber man kann damit rechnen, dass die Bildlichkeit der vierten und fünften Strophe die Vorstellungstätigkeit anregt und dass die Antithetik der zwei Lebenswege die Anwendung von Begriffen provoziert. Bedeutungen aus der je eigenen Welt werden diesem Text offenbar problemlos zugeschrieben; selten klingt es völlig hohl, wenn er mit Köpfen zusammenstößt. Skeptiker werden allerdings einwenden, dass hohle Klänge zumindest nicht so falsch sein können wie der Ton der folgenden Karambolage:

Der zweite Geselle führt ein hartes und entbehrungsreiches Leben, denn er fährt zur See. Im Alter erleidet er Schiffbruch. Sein kleines Schiff geht unter, aber er kommt mit dem Leben davon. Die Stelle mit den Sirenen lässt sich als eine rhetorische Figur der Übertreibung verstehen. Gemeint ist, dass der zweite Geselle auf hoher See Stimmen hört, die es gar nicht gibt, weil er immer alleine ist. (Bsp. A)

Dieses Zitat stammt aus einer Klausur, die am Ende eines Seminars über ‚Probleme der Literaturinterpretation‘ verfasst wurde. Die Studentin hat das Bild wörtlich genommen und sich einen Seefahrer vorgestellt. Den Unterschied zum Weg des ersten Gesellen bestimmt sie mit den Begriffspaaren *leichtes Leben – hartes Leben* sowie *Familie – Einsamkeit*. Die Hochschule befindet sich in einer kleinen Küstenstadt, deren Leben von den Themen *Meer* und *Schifffahrt* geprägt ist; insofern haben wir es mit einem Lebensweltbezug zu tun. Der Text hat einen Anklang gefunden. Betrachten wir zum Vergleich zwei Dokumente aus Unterrichtsgesprächen. Das erste stammt von einem Schüler des zwölften Jahrgangs einer gymnasialen Oberstufe:

Ja, ich würde sagen, der Unterschied liegt erstmal darin, dass der erste Bursche... oder wie heißen die? [Gemurmel] Ja genau, der erste Geselle, also dass der seiner Frau wahrscheinlich irgendwie, ja, treu ist und der zweite sich, äh, eher so mit verschiedenen Frauen rumtreibt. [Bitte des Lehrers um Beleg am Text] Naja, hier steht: „verlockend‘ Sirenen“ und „buhlenden Wogen“, ich glaub schon, dass der Autor, äh, dass Eichendorff da irgendwie Frauen oder so mit meint. (Bsp. B)

In dieser Deutung werden nicht die Wogen und die Seefahrt, sondern das Buhlen und die Weiblichkeit der Sirenen wörtlich genommen.<sup>1</sup> Die folgende Äußerung stammt von einer Schülerin aus einer 10. Gymnasialklasse:

Das ist doch heute genau das Gleiche wie in dem Gedicht. Die einen wollen Sicherheit, Bausparvertrag und so. Die werden ganz schnell zu Spießern. Und die anderen machen, wozu sie wirklich Lust haben, und wenn da nichts draus wird, werden sie halt von der Gesellschaft fallengelassen und sehen ziemlich alt aus, hätte ich beinah gesagt. (Bsp. C)

Dem Bild der Schifffahrt schreibt die Schülerin die viel allgemeinere Bedeutung eines riskanten Lebens nach dem Lustprinzip zu; sie setzt es begrifflich einem Leben nach dem Sicherheitsprinzip entgegen.<sup>2</sup> Bei der Erläuterung der Allegorie spricht die Interpretin selbst bildhaft im Sinne des Gedichts: Die Katachrese *fallenlassen* ist eine Variation der Metapher *In-den-Schlund-Ziehen*, und das im Gedicht nicht-metaphorisch gebrauchte Attribut „alt“ verwandelt die Schülerin in eine Metapher

---

<sup>1</sup> Diese Deutung wird ähnlich von prominenter Seite vertreten. Der Eichendorff-Experte Alexander v. Bormann schreibt in einem Beitrag zur ‚Frankfurter Anthologie‘, der „Eheirat“ des ersten Gesellen stehe der „Sex, die losgelassene Sinnesfreude“ im Leben des zweiten Gesellen gegenüber, denn dieser habe „sich den Sirenen ergeben, den mythischen Sängerinnen der sinnlichen Liebe“ (Bormann 1998).

<sup>2</sup> Diese Auslegung hat literaturwissenschaftlichen Rückhalt in dem Hinweis auf die zeitgenössische Philister-Kritik, in deren Kontext die Strophe über den ersten Gesellen zu sehen sei (vgl. Seidlin 1965, S. 173).

fürs Gescheitert-Sein (*alt aussehen*). Sie spricht in Bildern und nimmt kein Bild wörtlich: Der Geselle ist kein Seefahrer, die Sirenen sind keine Frauen.

Wie lässt sich prüfen, welche dieser Deutungen angemessen, welche unangemessen ist? Auf welche Instanzen kann ein entsprechendes Urteil sich berufen? Ist jede Deutung angemessen, die in sich selbst und mit der Gesamtheit des Textes kohärent ist (Spinner 1987, S. 21)? Oder muss eine angemessene Interpretation darüber hinaus mit den objektiv *gemeinten* Bedeutungen übereinstimmen? Haben, in der Sprache unseres Gedichts, die tausend subjektiven Stimmen immer Recht, weil alle Objektivität in Zusammenhängen der Semantik eine Chimäre ist? Oder müssen wir umgekehrt von den subjektiven Stimmen sagen, dass sie allesamt lügen, weil sie der Verlockung erliegen, ihre eigenen Vorstellungswelten erklingen zu lassen, statt das Feld der historischen Bedeutung solide zu beackern? Oder liegt es – dritte Möglichkeit – im freien Ermessen der Unterrichtenden, ob die subjektive oder die objektive Bedeutung das Interpretationsziel ist?<sup>3</sup> Zunächst soll die Antwort des Radikalen Konstruktivismus auf die gestellten Fragen einer immanenten Kritik unterzogen werden: Zu Unrecht, so behaupte ich, lehnen die Konstruktivisten das Konstrukt „objektive Bedeutung“ ab (2). Anschließend werde ich die Zuschreibung von objektiver Bedeutung aus philologischer Sicht erörtern. Das Resultat: Es gibt einen Begriff objektiver Bedeutung, der nicht naiv-objektivistisch, sondern erkenntniskritisch reflektiert ist (3). Zuletzt möchte ich einige Konsequenzen für den Literaturunterricht umreißen (4).

## 2 Konstruktivistische Verlockungen

Die Vertreter des Radikalen Konstruktivismus in der Literaturwissenschaft bezeichnen eine Interpretation als angemessen, wenn sie den herrschenden Interpretations-Konventionen gehorcht. Die Frage nach der Angemessenheit oder Unangemessenheit einer Deutung gegenüber einer eigenen Semantik des Textes stellt sich weder für einen Gegner philologischer Interpretation wie Siegfried J. Schmidt noch für einen Apologeten essayistischer Interpretation wie Bernd Scheffer. Beiden gilt der Streit über objektiv richtige oder falsche Textbedeutungen als sinnlos. Die Aufgabe des Unterrichts bestehe darin, die Abweichungen zwischen individuellen Bedeutungszuschreibungen und intersubjektiven Zuschreibungs-Konventionen zu reduzieren. Schüler/-innen sollen lernen, nach welchen Konventionen unsere Welt konstruiert wird, nicht, wie die Welt an sich beschaffen ist. In einer Entgegnung auf Kritiker seiner Position schreibt Schmidt: „Literarizität und Bedeutung sind [...] Resultate kognitiver Operationen [...] und keine Texteigenschaften“ (Schmidt 1984, S. 299). Da die Wirklichkeit eine Konstruktion des autopoietisch geschlossenen Systems Gehirn sei, gebe es generell „kein objektives Wissen“ (S. 297). „Texte als

---

<sup>3</sup> Diese Fragen sind für jegliche Didaktik der Künste relevant: Sie betreffen die Interpretation von Geschriebenem und Gesprochenem, von fixen und laufenden Bildern, ja sogar von Musik. Rückschlüsse von der Literaturdidaktik auf andere Gebiete sind hier allerdings nicht zu leisten.

Texte gibt es nur für Subjekte, in ihrem kognitiven Bereich. Was Texte ‚für sich‘ oder ‚an sich‘ sind, ist eine sinnlose Frage [...]“ (S. 312). Ziel der Literaturwissenschaft sei es darum nicht, „die wahre Autorintention oder die richtige Bedeutung eines literarischen Werkes zu enthüllen“, sondern „literarische Handlungen und literarische Prozesse im Literatursystem zu beschreiben und, wenn möglich, zu erklären“ (S. 299).

Entsprechend beschreibt die empirisch-konstruktivistische Literaturwissenschaft die im literarischen Verstehen geltenden Konventionen, unter anderem die „Polyvalenz-Konvention“: Leser gehen mehrheitlich davon aus, dass den Zeichen eines poetischen Textes mehr als eine Bedeutung zugeschrieben werden dürfe (vgl. Schmidt 1980, S. 106f.). Gemessen an dieser Konvention können die zweite und dritte der oben zitierten Deutungen konfliktlos koexistieren: Dass der Weg des zweiten Gesellen für ein *Herumtreiben mit verschiedenen Frauen* oder allgemein für etwas steht, *wozu man wirklich Lust hat*, ist gleichermaßen in sich schlüssig, und weil Poesie als vieldeutig gilt, schließen das enge und das weite Verständnis einander nicht aus. Gleiches müsste auch für das allegorische und das wörtliche Verständnis gelten, wenn letzteres ebenfalls kohärent wäre. Ich behaupte, dass mit etwas Deutungseifer auch die Lesart, der zweite Geselle *fahre zur See*, kohärent zu machen ist.<sup>4</sup> Wenn dies möglich ist, dürfen wir behaupten, dass die Seefahrt wörtlich und zugleich *nicht* wörtlich verstanden werden kann. Darüber lässt sich nach konstruktivistischer Auffassung nicht streiten: Es gibt keine Verstehenskonvention, die eine der Deutungen ausschließt – und ein objektiver Sinn existiert als Maßstab nicht.

So haben wir nach Bernd Scheffer kein „Recht“, Schülerinnen und Schüler von einem wörtlichen zu einem übertragenen Textverstehen zu leiten, wenn sie etwa bei Brechts berühmter Keuner-Geschichte („Sie haben sich gar nicht verändert.“ ‚Oh!‘, sagte Herr K. und erlebte“) nur an Wandlungen des Äußeren, nicht aber an Wandlungen der Persönlichkeit denken (Scheffer 1995, S. 82). Wenn diese zweite Bedeutung im Leben der Verstehenden keine Rolle spiele, dann gebe es sie auch im Text nicht, denn dieser habe nur die ihm je zugeschriebene Bedeutung. Jeder Interpret von Literatur stelle immer seine jeweiligen „Absichten“ dar; dies sei „der Hauptpfad bei der Interpretation von Literatur“ (Scheffer 1992, S. 311). Der Text sei „Anlaß“ (S. 341) einer „halluzinatorische[n] Beobachtung“ (S. 334), in deren Verlauf einem an sich bedeutungsneutralen Gegenstand Bedeutungen aus dem „Lebensroman“ des Beobachters zugeschrieben werden. Scheffers Konstruktivismus kommt

---

<sup>4</sup> Etwa so: Der erste Geselle besitzt einen „Hof“ und blickt aufs „Feld“, er lebt auf und von dem festen Element. Der zweite Geselle lebt auf und von dem flüssigen Element, dessen „Wogen“ er mit einem „Schifflein“ befährt. Beide Existenzen sind gleichermaßen wörtlich gemeint, auch wenn sie *außerdem* auf etwas Allgemeines (z.B. Sicherheit und Unsicherheit) verweisen. War Odysseus, der von den Sirenen gelockt wurde, etwa *kein* Seefahrer? Die Stelle „Und wie er auftaucht‘ vom Schlunde,/ Da war er müde und alt“, bedeutet nicht, dass der Geselle viele Jahre unter Wasser verbracht hat, sondern dass er seine Alterung erst nach dem Schiffbruch bemerkt. (Erfundene Argumentation, T.Z.)

nach eigenen Worten „über die Figur, dass nur das heraus schallt, was zuvor hinein gerufen wurde, nicht heraus“ (S. 289).

Im (Unterrichts-) Gespräch über Literatur können die Leserinnen und Leser dieser Theorie zufolge nur andere in den Text hineingerufene Bedeutungen – also eigentlich andere Texte – kennen lernen, nicht aber adäquatere Bedeutungen desselben Textes: „Angemessen‘ in bezug auf einen primären Text ist kein bzw. sind alle Texte“ (Scheffer 1992, S. 287). Im Grunde, so Scheffer, müssten alle „substantialistischen“ oder „realistischen“ Sprachklischees der Interpretation, „die die aktive Rolle dem Text selbst zuschieben“, vermieden werden zugunsten von Formeln, die den Beobachter als den Konstrukteur des Textsinns ausweisen: Wer seine Deutung darlegt, solle z.B. nicht formulieren: „der Text zeigt, dass ...“, sondern etwa: „mein Text unterscheidet sich von Deinem dadurch, dass...“ (Scheffer 1995, S. 74ff.). Ein Gespräch über Literatur sei „nur möglich als eine Diskussion über die Regeln und Routinen der Zuschreibung von Bedeutung und nicht als eine Debatte über ‚die richtige Bedeutung‘“ (S. 77). Dieser Formel widerspricht Scheffer allerdings selbst, wenn er die Aufgabe dialogischer Interpretation „als Aushandeln von Bedeutung oder Sinn“ bezeichnet (S. 76). Er unterstellt der Kommunikation über Literatur ungewollt ein doppeltes Ziel: die Einigung auf allgemeine Zuschreibungsregeln *und* die Einigung auf spezielle Textbedeutungen, obwohl ihm letzteres „nicht“ als „möglich“ gilt. Wie ist diese Inkonsequenz zu erklären?

Um die Logik intersubjektiver Interpretationsprozesse zu rekonstruieren, wollen wir in einem Gedankenexperiment imaginieren, dass die drei Sprecher/-innen unserer eingangs zitierten Rezeptionsdokumente aufeinander treffen. Wir nehmen eine beliebige Perspektive ein: diejenige der Schülerin C, die meint, der zweite Geselle tue, wozu er wirklich Lust hat. Was geschieht im Kopf von C, wenn sie die Äußerungen von A und B vernimmt? In konstruktivistischer Sicht haben diese Äußerungen keine Bedeutungen an sich, sondern nur Bedeutungen für den, der sie versteht. C schreibt den beiden anderen Äußerungen z.B. folgende Bedeutungen zu: „A versteht den zweiten Gesellen als Seefahrer und B versteht ihn als Herumtreiber“. Indem C den Äußerungen von A und B diese Bedeutungen zuschreibt, macht sie sich indirekt zum Subjekt der Bedeutungszuschreibungen, die A und B gegenüber dem Gedicht vornehmen. Sie vollzieht, mit anderen Worten, die Zuschreibungshandlungen von A und B nach und weist dem Text neben ihren eigenen auch die beiden anderen Bedeutungen zu.<sup>5</sup> Wenn diese Bedeutungen verschieden sind, konstruiert C *Differenzen* zwischen *meinem Text* und *deinem Text* – konstruktivistisch korrekt müsste es heißen: *meinem Text* und *meinem Text von deinem Text*. Zugleich konstruiert C notwendigerweise die *Identität* der drei Texte, weil sie die verschiedenen Bedeutungen dem *einen* Text zuschreibt, den sie gelesen hat. Sie konstruiert also einen Unter-

---

<sup>5</sup> „Verstehen“ und „Interpretieren“ verwende ich gemäß der Unterscheidung, die in der Nachfolge Wittgensteins getroffen wird: Das Verstehen ist ein Ereignis, das Interpretieren eine Handlung; Verständnis stellt sich ein, Interpretationen stellt man her, um etwas verständlich zu machen (vgl. Biere 1989, S. 15-31).

schied nicht nur zwischen *meinem* und *deinem Text*, sondern auch zwischen dem *je individuell* verstandenen und *unserem* gemeinsamen, identischen Text.

Will C bei der Konstruktion der Verstehensunterschiede nicht stehen bleiben, sondern prüfen, ob das Differente miteinander vereinbar ist, wird sie darüber nachdenken, ob sie *unserem* Text sämtliche Bedeutungen der *je-meinen* Texte zuschreiben kann. Vermutlich meint Scheffer diese Vereinbarkeitsprüfung, wenn er vom „Aushandeln von Bedeutung“ spricht. In unserem Beispiel fragt C, ob es sein kann, dass die Sirenen und buhlenden Wogen sowohl *eingebildete Stimmen im Wasser* als auch *verschiedene Frauen* als auch ganz allgemein *das, wozu man wirklich Lust hat* bedeuten können. Betrachtet man die Texte als nur *je-meine*, dann wird die Bedeutungsbreite der einzelnen Wörter allein durch die Vorstellungen und Begriffe der individuellen Verstehenskontexte eingeschränkt. Wenn C hingegen prüft, ob sämtliche oder nur bestimmte Bedeutungen dem *gemeinsamen* Text zugeschrieben werden können, muss sie dem Objekt der Zuschreibung Eigenschaften unterstellen, die hierüber entscheiden. Dies kann z.B. eine formale Eigenschaft sein wie die *objektive Bedeutungsbreite*. Zwei mögliche Unterstellungen von C könnten, in Fachterminologie übersetzt, lauten: (1) Der Text ist offen für alle individuellen Bedeutungszuschreibungen, insofern diese in sich widerspruchsfrei und vereinbar mit der Textstruktur sind. (2) Der Text besitzt Eigenschaften, die Bedeutungszuschreibungen aus bestimmten inhaltlichen Kontexten unmöglich machen, auch wenn diese in sich kohärent sind und mit der Textstruktur übereinstimmen. Beispielsweise könnte C die Deutung von A mit der Behauptung zurückweisen, die Ausdrücke „Grund“, „Wogen“, „Schifflein“ usw. seien nicht wörtlich gemeint. In beiden Fällen spricht C dem gemeinsamen Text eine objektive Eigenschaft zu. *Objektiv* bedeutet hierbei nicht dasselbe wie *an sich*. *Subjektive* und *objektive Bedeutung* sind unterschiedliche Momente der Konstruktion der Wirklichkeit *Text*.

Diese unterschiedlichen „Weltbezüge“ (vgl. Habermas 1981, S. 439) sind in unserem Sprechen über Textbedeutungen klar erkennbar. Wenn ich sage: *Eichendorffs* Text, dann sage ich eben nicht *mein* oder *dein* (subjektiver) Text, ich sage nicht einmal *unser* (intersubjektiver) Text. Sondern ich konstruiere ein Subjekt, das den (objektiven) Text in einer bestimmten Situation und innerhalb eines bestimmten Kontextes verfasst hat. Wenn ich mit einer „Behälter-Metapher“ (Scheffer 1995, S. 74) sage: *der Text enthält...* oder mit einem „akustischen Klischee“ (S.75) behaupte: *der Text besagt...*, dann mache ich kenntlich, dass ich über das Konstrukt *objektive Bedeutung* spreche und gerade nicht darüber, was der Text *für mich* bedeutet.

Würden die konstruktivistischen Autoren diese Operation anerkennen, so müssten sie die entsprechenden Bedeutungszuschreibungen und deren Verfahrensweisen – die schulischen und die akademischen – untersuchen und gegebenenfalls nicht-substantialistisch reformulieren. Angenommen etwa, die heutige Philologie ginge von einem *an sich* existierenden historischen Sinn der Texte aus und erhöbe diesen zum Maßstab aller Deutung, so bestünde die konstruktivistische Aufgabe darin, das Missverständnis aufzudecken und jenes vermeintliche An-Sich als Objektivitäts-Konstruktion zu fassen. Konstruktivisten könnten beschreiben, wie Rezipienten einen Autor, eine Intention, einen Entstehungskontext, historische Wortbedeutungen

usw. konstruieren und Texten aus diesen Konstrukten heraus Bedeutungen zuschreiben. Es spräche nichts dagegen, dass Konstruktivisten selbst historische Interpretationen verfertigen und diese eigenen Konstruktionen erkenntniskritisch beschreiben.<sup>6</sup> Anders wäre z.B. eine konstruktivistische Geschichtswissenschaft gar nicht vorstellbar – es sei denn, sie beschränkte sich darauf, statt der Geschichte die Konstruktion von Geschichte durch Nicht-Wissenschaftler zu erforschen.

Auch das philologische Wahrheitskonzept der *Übereinstimmung von Interpretation und Text* ließe sich konstruktivistisch reformulieren: Bei der Adäquatheitsprüfung wird die Konstruktion *subjektive Bedeutung* mit der Konstruktion *objektive Bedeutung* verglichen. Wenn eine Interpretation in sich selbst und mit den Elementen des Textes kohärent ist, kann sie nicht bereits als *angemessen*, sondern nur als *plausibel* gelten. Erst wenn die aus einem subjektiven Verstehenskontext heraus vorgenommenen Bedeutungszuschreibungen sich mit jenen Bedeutungen als vereinbar erweisen, die man dem Text aus einem Kontext seiner Entstehung heraus zuschreibt, kann eine Interpretation, die plausibel ist, auch als *angemessen* gelten. Der Konstruktivismus nennt eine Erkenntnis wahr, die unter Einhaltung anerkannter Verfahrensregeln gewonnen wird. Warum sollte dieser formal-prozedurale Wahrheitsbegriff das etablierte Verfahren der Adäquatheitsprüfung ausschließen?

Fazit und Überleitung: Für die konstruktivistische Verstehenstheorie sind die Textbedeutungen tausend Stimmen aus unserer je eigenen Welt. Tauchen wir aber tatsächlich in das semantische Element ein, so stellen wir fest, dass dort auch die Welt der anderen Leser und die Welt der Textentstehung – natürlich als je von uns verstandene – ihren Ort haben. Versuchen wir das subjektive Verstehen zu begründen, so geht uns auf, dass wir unseren aktuellen Bedeutungen stets objektivistisch-historische Bedeutungen zugrunde legen. Soll man diesen Grund nun rasch trocknenlegen, die objektive von der subjektiven Bedeutung isolieren, um behaglich ins Feld des erschlossenen Textsinns hinausblicken zu können – die Früchte philologischer Erkenntnis im Arm? Oder würde man auf diese Weise das Streben „nach hohen Dingen“ verabschieden: das Fragen nach einem Sinn, der die Lesenden betrifft?

### 3 Ins Stübchen der Philologie?

Aus radikal-konstruktivistischer Sicht könnte man die unterschiedlichsten hermeneutischen, semiotischen, diskursanalytischen, neu-historistischen und sonstigen Theorien zur historischen Semantik erkenntniskritisch reformulieren. Das ist für diesen kleinen Aufsatz natürlich ein zu weites Feld und zugleich ein zu tiefes Was-

---

<sup>6</sup> Die konstruktivistischen Literaturwissenschaftler verzichten auf diese Operationen und enden, ausgehend von denselben theoretischen Prämissen, in einem unvermittelten Gegensatz von Geschichts-Abstinenz auf der einen, Deutungs-Abstinenz auf der anderen Seite: Scheffer befürwortet eine subjektive Textdeutung in den je gegenwärtigen Verstehenskontexten; Schmidt und andere beschreiben historische „Voraussetzungssysteme“ (Rusch/ Schmidt 1983) der literarischen Produktion, ohne aus diesen Entstehungskontexten heraus Bedeutungszuschreibungen vorzunehmen. (Vgl. auch Spree 1995.)

ser. Mein Anliegen ist im Folgenden auch nicht die *konstruktivistische Theorieentwicklung*, sondern ein philologisches und didaktisches Nachdenken über das, *was Rezipienten tun, wenn sie Texten objektive Bedeutungen unterstellen*. Dies ist ein spezieller Fall der pragmatischen Fragestellung, was Hörer tun, wenn sie in eigenen Sprechhandlungen vorausgegangenen Äußerungen eines Sprechers Bedeutungen zuschreiben. In ihrer inferenztheoretischen Weiterentwicklung der Sprechakttheorie fragen Bach und Harnish (1979), was Hörer unweigerlich unterstellen, wenn sie von dem Wortlaut einer Äußerung auf die Bedeutung der Sprechhandlung schließen. Die Autoren benennen vier verstehensnotwendige Unterstellungen: (1) Die *Intention* des Sprechers, bestimmte Wortbedeutungen zu meinen und mit deren Äußerung eine bestimmte Sprechhandlung (etwas behaupten, fragen usw.) zu vollziehen. (2) Den *Kontext*, innerhalb dessen die Bedeutung gemeint und zu verstehen ist. (3) Die *allgemeine Sprache*, in der die Äußerung getätigt ist. (4) Die *Wörtlichkeit* oder – wie ich statt dessen sage – den *Verweisungsmodus* der Äußerung.<sup>7</sup> Ich möchte prüfen, ob auch beim literarischen Verstehen die vier genannten Unterstellungen vorgenommen werden, und wenn ja, welche bereichsspezifischen Phänomene dabei zu beobachten sind. Ich werde jeweils auf die eingangs zitierten Rezeptionsdokumente eingehen und grundlegende philologische Reflexionen daran knüpfen, die in unserem Kontext notwendigerweise zugleich didaktische Reflexionen sind.<sup>8</sup>

*Erste Unterstellung: die Intention.* „Gemeint ist, dass der zweite Geselle auf hoher See Stimmen hört [...]“ (Bsp. A) – „ich glaub schon, dass der Autor, äh, dass Eichendorff da irgendwie Frauen oder so mit meint“ (Bsp. B). – Hier wird der Textproduktion jeweils ein *Meinen* unterstellt, und zwar zunächst eine lokutionäre Bedeutungszuschreibung. Vermutlich unterstellen unsere Rezipienten außerdem stillschweigend eine illokutionäre Handlung,<sup>9</sup> z.B. ein künstlerisches (also nicht lügenerisches) Behaupten von etwas Ausgedachtem. Die Äußerungen A und B unterscheiden sich dadurch, dass im zweiten Fall ein Subjekt benannt wird, welches die gemeinten Bedeutungen intendiert hat, im ersten Fall nicht. Auch wenn unsere Rezipienten vermutlich so weit nicht gedacht haben, zeigt sich an der Differenz ihrer

<sup>7</sup> Die vier Unterstellungen heißen „communicative presumption“, „context beliefs“, „linguistic presumption“ und „presumption of literalness“ (Bach/ Harnish 1979, S. 3-15; 60ff.). Sie gelten jeweils als wechselseitig zwischen Sprecher und Hörer. Ich kann hier lediglich die Unterstellungen auf Seiten der *Rezeption* untersuchen. – Die auf einem falschen Begriff normaler Kommunikation fußende „presumption of literalness“ ersetze ich durch die Unterstellung eines Modus, in dem eine Äußerung auf das Gemeinte verweist. Dies kann u.a. *wörtlich, ironisch, metaphorisch, allegorisch, durch Anspielungen, mittels literarischer Figurenrede* geschehen.

<sup>8</sup> Innerhalb einer Erörterung, die Reflexionen unterschiedlicher Provenienz integriert, kann ein theoretischer Synkretismus nicht ganz vermieden, sondern nur widerspruchsfrei gehalten werden. Unmöglich ist es zudem, die Stimmen sämtlicher Riesen nachzuweisen, auf deren Rücken mein Text sich aufzurichten versucht.

<sup>9</sup> Zur sprechakttheoretischen Terminologie vgl. Austin 1972, S. 108ff. Von der perlokutionären, bewirkenden Dimension einer Sprechhandlung abstrahiere ich zunächst.

Formulierungen, dass es zweierlei ist, über die objektiv gemeinte Bedeutung zu sprechen oder über die Bedeutung, die ein Sprecher subjektiv meint. Diese Differenz ist in der Literaturwissenschaft von einiger methodischer Tragweite. Auch im Literaturunterricht macht es einen Unterschied, ob man fragt: „Was ist in dem Text gemeint?“ oder: „Was will der Autor mit dem Text sagen?“. Dies ist keine bloß terminologische, sondern eine faktische Differenz. Es gibt – wie zu zeigen sein wird – objektiv gemeinte Bedeutungen, deren Mitteilung nicht subjektiv intendiert ist.

In der alltäglichen Kommunikation rechnen wir jederzeit mit der Möglichkeit, dass eine Äußerung objektiv *mehr* oder *etwas anderes* bedeuten kann, als der Sprecher mit ihr hat sagen wollen. Wir können einer Äußerung, der wir eine intendierte Bedeutung zuschreiben, zugleich eine nicht intentional gemeinte, aber doch vorhandene Bedeutung zuschreiben, die den quasi-natürlichen Status eines Anzeichens oder Symptoms hat und in der sich ein Denken, Meinen, Fühlen usw. *zeigt* (vgl. dagegen Grice 1979, S. 2ff.). Wenn ich z.B. mit einer Äußerung, die ich nicht verletzend meine, jemanden kränke, kann dies u.a. daran liegen, dass die geringe Meinung, die ich vom Adressaten hege, in einer subjektiv von mir für neutral gehaltenen Wortwahl objektiv zum Ausdruck kommt. Der Adressat muss sich also mit der Entschuldigung, ich hätte meine Worte falsch gewählt, nicht zufrieden geben, sondern er kann mit Recht behaupten, dass die Wortwahl treffend und die Bedeutung verletzend sei und dass ich das objektiv Gemeinte nur selbst nicht verstanden habe. Zu unserer alltäglichen Konstruktion objektiver Bedeutung gehört mithin das Wissen um diese Differenz: Wir können unterscheiden zwischen (a) der Bedeutung, die der Sprecher intentional gemeint *hat*; (b) der Bedeutung, die der Sprecher intentional nicht gemeint hat, die dennoch vorhanden und daher mit der Äußerung objektiv gemeint *ist*; (c) der nicht intendierten und auch nicht anders objektivierten Bedeutung, die wir der Äußerung fälschlich zuschreiben. Dem Autor eines literarischen Textes können Rezipienten im Sinne von (b) unterstellen, dass er durch die Wortwahl, durch Traditionsbezüge und andere erkennbare Kontextualisierungen ungewollte Bedeutungszuschreibungen provoziert und zugelassen hat, die ein Korrelat in objektiven Einflüssen auf die Textproduktion haben und daher objektiv, wenn auch ungewollt, mitgemeint sind. So könnte Eichendorff beim zweiten Gesellen an ein Leben für die Kunst gedacht haben, nicht an Sexualität, obwohl auch diese Bedeutung im Entstehungskontext vorhanden ist und durch die Wahl des Adjektivs „buhlend“ sowie die mythologische Anspielung zum Ausdruck kommt.

In der literarischen Rezeption wird häufig davon ausgegangen, dass ein Autor nicht die Absicht hatte, bestimmte Bedeutungen mitzuteilen, sondern dass er auf eine ästhetisch gelungene Komposition von Wörtern und Sätzen zielte. Diese Möglichkeit gehört zu unserem Unterstellungs-Repertoire bei der Rezeption von Kunstwerken. Zahlreiche Schriftsteller bezeichnen den Verzicht auf Bedeutungszuschreibung als Prinzip ihrer Produktion. Die Frühromantik und die in ihrer Nachfolge stehenden Poetiken etwa sehen in der Nicht-Intentionalität die Differenzqualität künstlerischen Sprechens (vgl. z.B. Menninghaus 1980, S. 22-33). Unterstellen wir bei der Rezeption einen solchen Modus des literarischen Sprechens, so müssen wir den Fall (a), dass dem Autor eine bestimmte objektive Bedeutung bewusst war, anders formulie-

ren als oben: Beim Schreiben dachte der Autor an diese Bedeutung und schloss ihre Zuschreibung gestalterisch nicht aus, doch intendierte er sie nicht positiv. Den anderen Fall (b), dass einem Autor die objektive Bedeutung *nicht* bewusst war, müssen wir so umformulieren, dass er eine Zuschreibung von Bedeutungen ermöglichte, an die er nicht dachte. Man könnte in unserem Beispiel unterstellen, Eichendorff habe (a) die mögliche, von ihm aber subjektiv nicht gemeinte Bedeutung „Sexualität“ wahrgenommen, jedoch darauf verzichtet, einer entsprechenden Lesart gestalterisch entgegen zu wirken. Oder er habe (b) bei der Gestaltung des Sprachbilds z.B. an eine bestimmte Form des Künstlertums gedacht, den Text jedoch so gestaltet, dass diese Bedeutung nicht als die gemeinte erkennbar wird, und er habe dadurch bewirkt, dass die im Entstehungskontext vorhandene Bedeutung „Sexualität“ nicht weniger angemessen ist als die Bedeutung „Künstlertum“. In beiden Fällen spricht man von einer *bloß evozierten* Bedeutung, behauptet aber, dass die Evokation objektiv, keine bloße Zutat der Rezeption ist.<sup>10</sup>

Kurzum: Die Übereinstimmung der objektiven Bedeutung einer Äußerung mit der vom empirischen Sprecher intendierten Bedeutung ist in literarischen Zusammenhängen ein Sonderfall. Daher ist in der Literaturwissenschaft häufig von „Textintention“ statt von Sprecher- bzw. Autorintention die Rede (vgl. z.B. Eco 1987b, S. 45). Dieser Begriff ist allerdings auf eine unscharfe Weise metonymisch: Er setzt an die Stelle des Produzenten das Produkt und schreibt diesem Subjektivität zu. Offenbar kommen wir beim Sprechen über Texte nicht ohne die Konstruktion eines Subjekts aus, in dessen Meinen die objektiven Bedeutungen verbürgt sind – auch wenn wir im Einzelfall von dem empirischen Künstler eine solche Bürgschaft nicht erwarten. Wir unterstellen die Existenz eines eigentlich unvorstellbaren Subjekts, in dessen Meinen auch die nicht-intendierten objektiven Bedeutungen – bewusste wie unbewusste – fundiert sind.

Eine angemessene Beschreibung dieser Unterstellung liefert Umberto Eco mit dem Begriff „Modell-Autor“. Es handelt sich dabei um eine „Interpretationshypothese“ (Eco 1987a, S. 76): Der Leser geht von einem Subjekt aus, das den Text genau so strukturiert hat, dass ein idealer Leser in ihm bestimmte „Instruktionen“ (Eco 1987b, S. 36) für die Zuschreibung von Bedeutungen erkennt. Der empirische Leser unterstellt also nicht nur einen Modell-Autor, sondern auch einen Bedeutung stiftenden Modell-Leser, an den sich die Zuschreibungs-Instruktionen ‚Text‘ richten. „Der empirische Leser ist nur ein Akteur, der Konjekturen zu der Art von Modell-Leser anbringt, wie der Text ihn postuliert“. Damit ist gemeint: Um Vermutungen (Konjekturen) darüber anstellen zu können, wie der im Text gemeinte Modell-Leser den Text verstehen soll, muss der empirische Leser Vermutungen über die entsprechende Bedeutungsintention des Modell-Autors anstellen. „Die Initiative des Modell-

<sup>10</sup> Der Textstruktur muss dann die Eigenschaft zugeschrieben werden, die Nichtintentionalität erkennbar zu machen. Fachterminologisch kann von *Unbestimmtheit* (Ingarden 1960, S. 266) gesprochen werden, von einer bloßen *Konstellation* der Zeichen (für Eichendorff vgl. Adorno 1958, S. 124) oder von der *Dekonstruktion* zuschreibbarer Bedeutungen und der daraus resultierenden „Unlesbarkeit“ (De Man 1988, S. 111).

Lesers“ besteht darin, sich „einen Modell-Autor (der nicht der empirische ist) aus zudenken“ (Eco 1987b, S. 45). Der empirische Leser realisiert diese Operation, in dem er unterstellt, dass bestimmte Bedeutungszuschreibungen vom Subjekt des Textes intendiert sind.

Der so in Gang gesetzte Interpretationsprozess ist nach Eco zirkulär: Jede Bedeutungszuschreibung setzt die Zuschreibung einer vom Modell-Autor gemeinten Zuschreibungsregel voraus, obwohl sich dieses semantische „Gesetz“ eines Textes erst am Ende der Interpretation bestimmen lässt. Die Formulierung der Regel setzt mit hin deren Resultat (die Zuschreibung einzelner Bedeutungen) voraus, dem sie jedoch ihrerseits vorausgesetzt werden muss. Diese doppelt gerichtete *Logik* von unterstellter Intention (allgemeines Gesetz) und zugeschriebener Bedeutung (einzelnes Resultat) bringt Eco auf den Begriff der „Abduktion“, mit dem Charles S. Peirce die Logik der Semiose von den einfach gerichteten Operationen Induktion und Deduktion abgegrenzt hat (Eco 1985, S. 66ff.). Das abduktive *Verfahren* besteht aus einer sukzessiven Herstellung sowohl der allgemeinen Bedeutungs-Intention als auch der einzelnen Bedeutungen. „Ich schäme mich nicht, dass ich auf diese Weise den alten und noch immer gültigen hermeneutischen Zirkel definiere“ (Eco 1987b, S. 45).<sup>11</sup>

Mit Hilfe von Ecos Überlegungen können wir die transzendente Notwendigkeit, beim literarischen Verstehen ein intentionales Subjekt des Textes zu unterstellen, mit dem Faktum der empirisch nicht-intendierten objektiven Bedeutungen vereinbaren. Dies wird anschaulich an einem Erfahrungsbericht des Belletristen Eco: Ein Leser fragte ihn, ob es einen Einfluss der Historischen Romane Merežkovskijs auf den ‚Namen der Rose‘ gebe. Eco fiel erst bei diesem Gespräch wieder ein, dass er die fraglichen Bücher in seiner Jugend tatsächlich gelesen hatte (Eco 1994, S. 83). Der Rezipient hat durch seine Konstruktion des intentionalen Autors einen bedeutungsrelevanten Kontext benannt, der dem empirischen Autor bei der Produktion verborgen war und deren Objektivität dieser im Nachhinein, als Interpret des eigenen Textes, für möglich erklärt. Beim Schreiben werden offenbar jenseits von Bewusstsein und Intention Bedeutungen erinnert und objektiviert.

*Zweite Unterstellung: der Kontext.* „Der zweite Geselle führt ein hartes und entbehrungsreiches Leben, denn er fährt zur See“ (Bsp. A) – „[...] dass der [erste Geselle] seiner Frau wahrscheinlich [...] treu ist und der zweite sich [...] mit verschiedenen Frauen rumtreibt“ (Bsp. B) – „Das ist doch heute genau das gleiche wie in dem Gedicht. Die einen wollen Sicherheit [...]. Und die anderen machen, wozu sie wirklich Lust haben“ (Bsp. C). – In diesen Äußerungen wird auf den *thematischen* Kontext geschlossen: Lebenserwerb, Liebesleben, Lebenseinstellung. Dabei wird der Text nicht nur in einen subjektiven Verstehenskontext eingebunden,<sup>12</sup> sondern auch in

<sup>11</sup> Nicht erörtert werden kann hier die Frage nach dem möglicherweise nur heuristischen Wert der Unterstellung eines Modell-Autors. Es gibt Interpretationen, in deren Verlauf die anfängliche Annahme einer kohärenten Bedeutungsintention widerlegt wird. In solchen Fällen ist das Resultat keine Reformulierung der anfänglichen Unterstellung.

<sup>12</sup> Auf die Beschreibung solcher Verstehenskontexte als „Rahmen“, „Skripts“ oder „Makropropositionen“ seitens der kognitiven Psychologie kann hier nicht eingegangen werden.

einen objektiven Entstehungskontext. Das wird besonders deutlich an der aktualisierenden Rede der Schülerin: Ihre Aussage („heute genau das gleiche wie in dem Gedicht“) unterstellt (a) einen historischen Kontext, (b) einen aktuellen Kontext und (c) die Gleichheit beider. Die Schülerin muss dabei unweigerlich annehmen, dass es im Moment der Textentstehung Vorstellungen gab, die der heutigen Entgegensetzung von *Sicherheitsdenken* und *tun, wozu man wirklich Lust hat*, entsprechen. Indem sie auf einen *gemeinten* Kontext schließt, unterstellt sie ihren „Interpretationskontext“ logischerweise auch als „Einflusskontext“ (zur Terminologie vgl. Danneberg 1993, S. 101f.). Aufgabe des Unterrichts wäre es, Materialien zur Objektivierung und Interpretation des von der Schülerin unterstellten Kontextes bereitzustellen. Zu denken wäre z.B. an die zeitgenössische „Philister“-Kritik oder an die Entgegensetzung der „unendlichen Rechte des Herzens“ und der „Prosa der Wirklichkeit“ (Hegel 1970, S. 219f.). Der von dem Schüler (Bsp. B) unterstellte Kontext ließe sich mit Texten der Frühromantik über Liebe und Ehe objektivieren, der Kontext *Kunst und Künstlertum* mit anderen Gedichten aus dem Zyklus *Sängerleben*, der Kontext *naturmagische Vorstellungen* mit der Sirenen-Passage aus der Odyssee oder mit Texten und Darstellungen zum Thema „Wasserfrauen“ (vgl. Bessler 1995), der Kontext *Religiöse Vorstellungen* mit dem Gleichnis vom verlorenen Sohn – um nur einige von vielen Möglichkeiten zu nennen.<sup>13</sup>

Kontextualisierungen können auf die Fixierung von Superkontexten wie *Epoche* und *Genre* hinauslaufen: Eichendorffs Gedicht passt in den Kontext *Spätromantik*, *Restaurationszeit* oder *Ballade*. Weiterhin lässt sich ein Text in thematische, sachgebundene Superkontexte wie *Kulturelles Wissen* oder – um den Leitbegriff des New Historicism zu zitieren – *soziale Energie* einordnen (vgl. in dieser Zeitschrift Lubkoll 1998). In unserem Beispiel könnte man untersuchen, wie Eichendorffs Gedicht an den großen Kulturthemen *Liebe* und *Jugend* partizipiert. Eine Gefahr der Einbindung in Superkontexte liegt in deren Komplexität. Beim Versuch didaktischer Komplexitätsreduktion entsteht leicht die Versuchung, eine Lerngruppe ausschließlich mit Sachinformationen oder Erzählungen über den Kontext zu versorgen, anstatt diesen (und den Wert von Kontextualisierung überhaupt) auch durch Textvergleiche erfahrbar zu machen. Denn die Oberbegriffe der Superkontexte sind interpretationsbedürftig; ihr Sinn ist nicht mit dem des Einzeltextes identisch. Wird z.B. einem Wörterbuch-Artikel über den Begriff „Spätromantik“ die Bedeutungsregel unseres Textes entlehnt, so muss der Epochenbegriff für die von Eco beschriebene Umgestaltung im Prozess der Abduktion offen bleiben: Vielleicht verstehen wir unter „Spätromantik“ nach der Interpretation etwas anderes als vorher.<sup>14</sup>

---

Vgl. den nach wie vor instruktiven Abriss von Ballstaedt u.a. 1981, z.B. S. 29 u. 77.

<sup>13</sup> Die jeweiligen inhaltlichen Zusammenhänge können hier nicht entfaltet werden. Dasselbe gilt auf theoretischer Ebene für das Verhältnis von Kontext und Prätext.

<sup>14</sup> Zu bedenken ist auch, dass Texten häufig ein Bezug auf solche Kontexte zugeschrieben wird, die selbst schon Verallgemeinerungen sind. Dazu zählt z.B. ein Kontext wie „klassisches Altertum“ in Schillers Gedicht *Die Götter Griechenlands*.

Die Gefahr der deduktiven Herleitung einzelner Textbedeutungen aus dem Kontext besteht aber auch dann, wenn der Kontext überschaubar ist und aus Einzeltexten besteht. Diesen Fehler beging die Studentin in der zitierten Klausur (Bsp. A): Sie las das Gedicht im Kontext verschiedener *Naturmagischer Balladen*. Dort wirft ‚Der Fischer‘ (Goethes) tatsächlich seine Angel aus, Vater und Sohn reiten tatsächlich unter Erlen – und der zweite Geselle fährt tatsächlich zur See, wo er dann in seiner Einsamkeit Stimmen hört, so wie der Sohn im Fieber die Stimme des Erbkönigs vernimmt. Bei einem Textvergleich hätte die Schülerin vermutlich bemerkt, dass Eichendorffs *Die zwei Gesellen* im Gegensatz zu den anderen Gedichten nur an einer Stelle naturmagische Vorstellungen enthält, und wäre vielleicht zu dem Ergebnis gelangt, dass die Behauptung eines gemeinsamen Genres falsch ist. Auf der Suche nach einem passenderen Kontext hätte sie – allerdings nicht unter den Arbeitsbedingungen einer Klausur – andere Gedichte aus dem Zyklus „Sängerleben“ heranziehen und im Lichte dieses passenderen Kontextes auch ihr wörtliches Verständnis der Seefahrt korrigieren können.

Durch die Konstruktion *Kontext* erhält die Konstruktion *Bedeutungs-Intention* allererst ihre Inhalte. Darum gibt es ebenso viele verschiedene Kontextualisierungen wie unterstellte Intentionen und „Modell-Autoren“. Der eine Interpret hört aus dem Gedicht den religiösen, der andere den weltlichen Eichendorff heraus; beide müssen ihr Verständnis einem entsprechenden Kontext entlehnen und es damit begründen. So ergeben sich notwendigerweise konkurrierende Adäquatheitsprüfungen, bei denen natürlich auch die Angemessenheit der Kontextualisierungen selbst argumentativ zu begründen sind. Das Resultat kann eine Falsifikation einzelner unhaltbarer Kontextbehauptungen sein, in unserem Beispiel etwa des generischen Kontextes *Naturmagische Ballade* und des thematischen Kontextes *Seefahrt*. Ziel der Prüfung ist aber nicht die Entscheidung für *den* einzig angemessenen Kontext: Literarischen Texten lassen sich meist mehrere objektiv bedeutsame Kontexte zuschreiben. Gelingt es den Interpreten nicht, diese unterschiedlichen objektiven Kontexte aufeinander zu beziehen, so müssen sie tolerieren, dass es auch unterschiedliche angemessene Interpretationen desselben Textes gibt – z.B. eine sozialgeschichtliche, eine religiöse, eine poetologische Deutung usw. Gelingt es ihnen jedoch, die verschiedenen objektiven Kontexte als aufeinander bezogene zu verstehen, so ergibt sich daraus eine Veränderung der jeweiligen Einzelkontexte: Unterstellt man der vierten und fünften Strophe unseres Gedichts den Kontext *romantisches Künstlerbild* und bezieht darauf als weiteren Kontext *Seefahrt als Lebens-Allegorie*, so ist das Resultat womöglich ein neues romantisches Künstlerbild. Kontext-Vergleiche haben also nicht nur die Funktion einer konkurrierenden Adäquatheitsprüfung von Interpretationen, sondern sie können auch dazu dienen, den innovativen Sinn des Textes im Schnittpunkt verschiedener, durch die Kombination neu interpretierter Kontexte zu bestimmen.

*Dritte Unterstellung: die Sprache.* Leserinnen und Leser setzen voraus, dass für die einzelnen Wörter des Textes ein allgemeines oder Autor-individuelles *Spektrum historisch möglicher Bedeutungen* gilt: Zu einem bestimmten Zeitpunkt ist jeweils nur eine Teilmenge der Enzyklopädie allgemein bekannt und geläufig. Die Schülerin in unserem Beispiel weiß, dass zu „Hof und Haus“, „Stübchen“, „behaglich“ usw. die

heutigen Bedeutungen von „Bausparvertrag“ und „Spießer“ historisch nicht passen, sie unterstellt aber unweigerlich, dass es historische Wörter mit ähnlicher Bedeutung geben muss, die den Wörtern des Gedichts paradigmatisch nahe sind. Anderenfalls könnte sie nicht behaupten, es sei „heute genau das Gleiche“ der Fall „wie in dem Gedicht“. Eco drückt es so aus: „um sich als Modell-Leser zu verwirklichen“, übernehme der empirische Leser, die „Pflicht, sich dem Code des Senders so weit wie möglich anzunähern“ (Eco 1987a, S. 78). Die möglichen Bedeutungen lassen sich nur mit Hilfe von Vergleichskontexten oder Wörterbüchern eingrenzen. Selbst wenn man das Spektrum möglicher Bedeutungen vorläufig bestimmt hätte, müsste man im *literarischen* Verstehen damit rechnen, dass der Text, den man gerade interpretiert, dieses Spektrum innovativ erweitert, indem er ein Wort in ungewohnten Zusammenhängen verwendet – indem er also die zu seinem Verständnis vorausgesetzten Bedeutungsmöglichkeiten seines Codes überschreitet (vgl. Szondi 1978, S. 274f.).

*Vierte Unterstellung: der Verweisungs-Modus.* Beim Verstehen ästhetischer Sprechhandlungen wird ein wörtlicher und direkter Verweis der Aussage auf das Gemeinte *nicht* als Normal-Modus unterstellt, sondern nur als einer von vielen möglichen Modi. Für die Beschreibung der *künstlerischen* Art und Weise, in der etwas Gemeintes gesagt ist, existiert auf verschiedenen terminologischen Ebenen ein reiches Begriffsregister, aus dem hier nur ein Auszug genannt werden kann: ironisch - unironisch; allegorisch - symbolisch - wörtlich; phantastisch - realistisch - dokumentarisch; mehrdeutig - eindeutig; Figurenrede - Autorrede.<sup>15</sup> In unserem Beispiel könnte eine differenzierte Modus-Zuschreibung unter dem Gesichtspunkt der Bildlichkeit z.B. besagen, das Gedicht spreche im Fall des ersten Gesellen von einer Person, die sich in eine ländliche Familienexistenz begeben habe, was *symbolisch* auf viele andere Existenzen übertragbar sei; und es spreche im Fall des zweiten Gesellen *nicht* von jemandem, der zur See fährt, sondern von etwas anderem, auf das die Seefahrerfigur *allegorisch* bezogen werden müsse, damit überhaupt Sinn entstehe. Mit dieser zweifachen Modus-Zuschreibung wäre noch nicht gesagt, auf welche Weise das Sprachbild in den Strophen 4 und 5 allegorisch ist: ob es auf eine bestimmte Existenz verweise (z.B. sexuelle Libertinage), auf mehrere bestimmte Existenzen (z.B. Libertinage, weltvergessenes Künstlertum, Vagabundentum), auf einen Allgemeinbegriff von Existenz (Lustprinzip), oder ob der Verweismodus im Sinne der modernen Allegorie unbestimmt sei.

Auch die modale Unterscheidung von Figuren- und Autor-Rede lässt sich an unserem Gedicht gut demonstrieren. Es gibt darin einen Sprecher, das lyrische Ich, der erzählend etwas über zwei vermutlich erfundene Gesellen behauptet. Wir rechnen aber damit, dass der Autor, der sich diesen Sprecher und die zwei Gesellen ausgedacht hat, eine ganz andere propositionale Einstellung hat als sein lyrisches Ich, z.B. dass er überhaupt nichts behauptet, sondern verschiedene Behauptungen allein unter

<sup>15</sup> Eine Beschreibung der Modi literarischen Sprechens wird sowohl in der „Analytischen Philosophie der Literaturwissenschaft“ (vgl. Strube 1993, S.59-65) als auch in der strukturalen Poetik (vgl. Genette 1990, S. 88-97) nicht systematisch durchgeführt, sondern lediglich bei der Abgrenzung gattungspoetologischer Klassifikationshandlungen gestreift.

dem Gesichtspunkt ästhetischer Stimmigkeit miteinander verbindet. Entsprechend können wir die Erwähnung der Tränen und die Anrede Gottes in der letzten Strophe als ein Gefühlsbekenntnis und einen religiösen Wunsch des lyrischen Ichs verstehen, ohne beides unmittelbar mit der Textaussage gleichzusetzen. Wir können dem Schluss die Indirektheit der Figurenrede unterstellen, wenn wir z.B. behaupten, die Sinnaussage entstehe erst, wenn man alle vier in dem Gedicht beschriebenen Haltungen verbindet: das vertikale Hinaufblicken des lyrischen Ichs in die „Wellen/ Des Frühlings wohl über mir“, das horizontale Hinausziehen der Gesellen in die „Wellen/ des vollen Frühlings“ am Anfang, das horizontal-stagnierende Hinausblicken des ersten Gesellen „in's Feld“ und das Hinabtauchen des zweiten Gesellen in die „buhlenden Wogen“. Um dem Modell-Autor in diesem Fall eine Intention zuschreiben zu können, müssen wir – mit Eco gesprochen – eine Regel unterstellen, nach der sich die Ich-Äußerungen des Schlusses als Figuren- oder als Autorrede bestimmen lassen. Dazu ist wiederum die Kontextualisierung hilfreich: Wer z.B. einen religiösen Kontext unterstellt, hat gute Gründe zu behaupten, die letzte Strophe verweise im Modus auktorialer Direktheit auf die Bedeutungsintention des Modell-Autors.

Zusammenfassung: Wer glaubt, aus dem Stübchen der Philologie behaglich in den historisch erschlossenen Text hinausblicken zu können, wird bald ein Unbehagen verspüren. Der vermeintlich feste und sichere Boden „objektive Bedeutung“ erweist sich als vielstimmige, unsichere Konstruktion: Kontexte erzeugen wir aus anderen Texten, aus Begriffen und Konzepten. Von unserer Kontext-Konstruktion hängt ab, wie wir den historischen Code begrenzen, in dem ein Text geschrieben ist, und wie wir den Modus bestimmen, in dem eine literarische Aussage auf das Gemeinte verweist. In unserem Beispiel impliziert der thematische Kontext *Sexualität*, dass in Eichendorffs Wortgebrauch die Sirenen eine erotische Bedeutung haben können und dass sie in dem Gedicht *Die zwei Gesellen* keine Allegorien der Kunst sind. Das ideale Modell schließlich, welches wir vom Autor und seiner Intention bilden, ist durch die anderen Unterstellungen bedingt. Die Angemessenheit einer Interpretation objektiver Bedeutung zeigt sich also nicht nur daran, dass die verschiedenen Unterstellungen von Intention, Kontext, Sprache und Verweisungsmodus jeweils mit dem zu interpretierenden Text vereinbar und historisch plausibel sind, sondern auch daran, dass ihr Zusammenhang schlüssig ist.

#### 4 Was Recht's mit dem Text vollbringen!

Wie können die Ergebnisse der bisherigen Erörterung in die Konzeption eines Unterrichts einfließen, in dem es um die objektive Bedeutung literarischer Texte geht? Eine gründliche Beantwortung dieser Frage liefe auf eine umfassende Kritik der Didaktik und Methodik der Literaturinterpretation hinaus. Hier können nur einige Vorschläge für die Strukturierung des Unterrichts erfolgen. Es scheint mir sinnvoll, drei aufeinander folgende Handlungsstufen zu unterscheiden: (1) den Übergang vom subjektiven Verstehen zur Explikation der Annahmen über die objektive Bedeutung; (2) die Bearbeitung weiterer Texte, mit deren Hilfe die objektive Bedeu-

tung formuliert werden kann; (3) die Darstellung und Überprüfung der objektiven Bedeutung in Form einer Interpretation.

(1) Ein Literaturunterricht mit der hier vorgeschlagenen Ausrichtung kann immer an subjektive Bedeutungszuschreibungen anknüpfen, nämlich an deren impliziten oder expliziten Objektivitätsbezug. Jedes subjektive Verstehen enthält, wie oben gezeigt, *Unterstellungen* über die Semantik des Objekts. Fast immer ist auch ein objektives *Wissen* vorhanden, z.B. Textsortenwissen oder Wissen über historische Realien. In der Phase der subjektiven „Verstrickung“ gibt es bereits eine mitlaufende objektivierende Einstellung; die Subjektivität der ersten Lektüre ist nicht „borniert“, wie Krefit (1977, S. 379) formuliert.<sup>16</sup> Je intensiver in den Unterrichtsphasen, die noch nicht auf die objektive Bedeutung zielen, ein Text gelesen, beschrieben, nacherzählt, zusammengefasst, diskutiert, analysiert, interpretiert, produktiv bearbeitet wird, desto breiter sind auch die impliziten Vermutungen, die Schüler/-innen über die objektive Bedeutung anstellen. Soll der Unterricht über diese Stufe hinausgehen – was nicht notwendig geschehen muss –, so ist der bequemste Übergang die Explikation der Vermutungen und ihre Umwandlung in Fragen: Was müssen wir über Autor, Kontext, historische Sprache und die Art und Weise der literarischen Aussage wissen, um unsere Vermutungen überprüfen zu können? Auch die Ergebnisse eines poetischen Umgangs mit Literatur lassen sich daraufhin befragen, welche Unterstellungen über die Objektivität der Ausgangstexte sie implizieren (vgl. Zabka 1995).<sup>17</sup> Das Handeln der Lehrenden ist hier zunächst *mäeutisch*, da die Schüler/-innen erkennen sollen, welche Annahmen und Behauptungen, welches Wissen und Nichtwissen ihren Äußerungen zu Grunde liegen. Weil Unwissen sich mäeutisch nicht beheben lässt, müssen die Lehrenden darüber hinaus auf die Bereiche des fehlenden Wissens *hinweisen*, indem sie objektspezifische Kontexte und Begriffe nennen und aufzeigen, die dem subjektiven Verstehen entsprechen – etwa den Kontext „Philister-Kritik“ im Zusammenhang mit der Behauptung, der erste Geselle sei eine Art „Spieß“, oder den Allegorie-Begriff im Zusammenhang mit der Aussage, der zweite Geselle fahre nicht zur See. Schließlich kann es sinnvoll sein, dass Lehrende

<sup>16</sup> Krefits Modell der Lektüre folgt dem Hegelianischen Dreischritt des Bei-sich-selbst-Seins („bornierte Subjektivität“), der Selbstentfremdung („Objektivierung“) und des Im-Anderen-bei-sich-selbst-Seins („Rückwendung aufs Subjekt“). Weder muss subjektives Verstehen vom Objekt entfremdet sein noch objektives Verstehen vom Subjekt. Umgekehrt gibt es keine Notwendigkeit der Synthese. Es besteht die Möglichkeit, den Text nach dem Verstehen objektiver Bedeutung subjektiv weniger bedeutsam zu finden.

<sup>17</sup> Zielt man bei der Auswertung poetischer Schülertexte auf eine objektivierende Einstellung gegenüber der literarischen Vorlage, so verlangt man meist etwas anderes als in der Schreibaufgabe selbst. Lässt man etwa zu dem Eichendorff-Gedicht fiktive Kurzbiografien zweier ins Leben „hinausziehender“ Menschen aus unserer Zeit schreiben, so wäre es kurzschlüssig, die Resultate gleich unter der Fragestellung auszuwerten, ob angemessene Interpretationen der bei Eichendorff gemeinten Lebensweisen entstanden sind. Wer auf einen solchen Übergang zielt, muss entweder die Aufgabe anders stellen oder die Ergebnisse doppelt auswerten: erst in Bezug auf das subjektive, dann auf das objektive Verstehen.

zusätzliche Annahmen, konträre Interpretationsthesen usw. *hypothetisch unterstellen*, um kognitive Dissonanz zu erzeugen und einen Lernanreiz für die Konstruktion und Prüfung alternativer Kontexte, Wortbedeutungen usw. zu schaffen.

(2) Wenn nun die Unterstellungen objektiver Bedeutung aus dem subjektiven Verstehen abgeleitet, fachterminologisch benannt und gegebenenfalls durch Alternativ-Unterstellungen ergänzt sind, beginnt die eigentliche Konstruktion objektiver Bedeutung. Sie dürfte im Unterricht nur dann realisierbar sein, wenn wenige Unterstellungen objektiviert werden. In unserem Beispiel könnten zwei mögliche Kontexte (*romantische Liebes-Vorstellungen, der Gegensatz von Poesie und Prosa einschließlich der Philisterkritik*) sowie drei Verweisungsmodi (*wörtlich, symbolisch, allegorisch*) verglichen werden. An diesem Punkt ist zunächst die Auswahl weiterer Texte entscheidend. Das zur Verfügung stehende Material – literarische Vergleichstexte, theoretische Texte der Zeit, Sachtexte über Autor, Epoche, Genre usw. – muss pragmatisch begrenzt und sinnvoll kombiniert werden. Aber nach welchen Kriterien? Im vorigen Abschnitt hatte sich gezeigt, dass jede Interpretation eine eigene Konstruktion objektiver Bedeutung ist. Ein Unterricht, der die Intention, den Kontext, die historischen Wortbedeutungen und die Modi des literarischen Sprechens als ein festes, immer schon bestehendes Wissen präsentiert und die Anwendung solchen Wissens auf den jeweiligen Text schematisch vorgibt, verfehlt die Logik interpretatorischer Wirklichkeitskonstruktion. Denn nicht allein die hergestellte Interpretation, sondern auch der Prozess der Herstellung soll Lerngegenstand sein. Daraus ergibt sich folgende Forderung an die Auswahl des weiteren Materials: Dieses soll nicht eindeutig und suggestiv auf die Unterstellungen der Schüler/-innen bezogen sein, sondern ihnen die Möglichkeit eröffnen, einen Kontext, eine Intention usw. selbst zu konstruieren. Weiterhin muss erkennbar sein, dass es sich z.B. bei einem Handbuch-Artikel „Romantik“ bereits um eine Interpretation handelt, der widersprochen werden kann. – Auf dieser Stufe sammeln, exzerpieren, ordnen und diskutieren die Schüler/-innen jene Elemente des Materials, die ihre eigenen Unterstellungen bestärken, modifizieren oder auch völlig verändern.

(3) Mit Hilfe des so bearbeiteten Materials werden im letzten und schwierigsten Schritt dem Primärtext objektive Bedeutungen zugeschrieben. Dies sollte in Form einer schriftlichen Interpretation geschehen, denn es tauchen hier sämtliche Schwierigkeiten der *Integrationsmethode* schulischen Textverstehens auf: Wer einen gegebenen Text mit anderen Texten verbindet, konstruiert dreierlei – den Sinn des primären Textes, den Sinn der weiteren Texte und den Sinn ihres Verhältnisses zueinander (vgl. Grzesik 1990, S. 347-364). Diese dreifache interpretatorische Operation ist so komplex, dass sie es verdient, eigens geübt zu werden. Ich denke dabei weniger an Aufgaben zur Argumentationslogik als an die Arbeit mit gegebenen Texten über einen literarischen Text. In Frage kommen Auszüge aus literaturwissenschaftlichen Interpretationen, journalistische Essays nach Art der „Frankfurter Anthologie“ (wie Bormann 1998), Schüleraufsätze oder vom Lehrer selbst verfasste Interpretationen. Es geht nicht darum, mustergültige Vorbilder zu setzen oder die Herrschaft der Sekundärliteratur über die Primärliteratur im Unterricht zu zementieren (zur berechtigten Kritik vgl. Fingerhut 1996), sondern um die Bereitstellung gelungener und

auch misslungener Orientierungshilfen für das eigene interpretatorische Handeln, dessen Zentrum der Primärtext bleibt. Bei der kritischen Lektüre fremder Interpretationen erlernen die Schüler/-innen neben Deutungsstrategien auch Formen der Angemessenheitsprüfung, die sie dann auf ihre eigenen Interpretationen anwenden. Auf dieser letzten Stufe, beim Schreiben und Besprechen, müssen die Interpreten darüber urteilen, ob die von ihnen konstruierte objektive Bedeutung (a) mit Wortlaut und Struktur des Primärtextes vereinbar, (b) historisch plausibel und (c) in sich schlüssig ist (vgl. die Zusammenfassung von Abschnitt 3).

Abschließend sei einem möglichen Missverständnis begegnet. Nicht jeder interpretierende Unterricht muss zur Konstruktion objektiver Bedeutung führen. Man kann einen Text auch innerhalb der subjektiven Verstehenskontexte sinnvoll interpretieren und dabei von der objektivierenden Einstellung abstrahieren, die gleichwohl – wie wir sahen – in jeder Verstehensäußerung implizit enthalten ist. Was in Theaterinszenierungen, in der alltäglichen Konversation über Lektüre- und sonstige Medienerlebnisse, in kunst-therapeutischen und vielen anderen Zusammenhängen vernünftigerweise geschieht – nämlich die Thematisierung der rezipierenden Subjekte und ihrer Welt – das wird auch im Literaturunterricht mit guten Gründen praktiziert. Die Gründe sind offenbar so gut, dass sie die fachdidaktische Diskussion der letzten zwanzig Jahre dominierten. Kein Zweifel: Literaturunterricht soll in entsprechend definierten Situationen den kreativen, den egozentrischen, den aktualisierenden Umgang mit Literatur provozieren und die Ergebnisse – wenn sie mit Wortlaut und Struktur der Texte vereinbar sind – gelten lassen. Denn die Förderung einer Lust am Text, am Bild usw. ist *notwendige* Bedingung aller Interpretation. Die *hinreichenden* Bedingungen gelungener objektivierender Interpretation, von denen dieser Aufsatz einige ansprechen wollte, würden umsonst erfüllt, wäre Literaturunterricht nicht phasenweise immer wieder ein künstlerischer Unterricht, in dem objektivierende Interpretationshandlungen außer Kraft gesetzt sind. Wenn aber – wie in dem Konstruktivismus Bernd Scheffers – die subjektive Bedeutung von Texten als die einzige existente ausgegeben wird, so ist nicht nur Widerspruch, sondern auch die komplementäre Entwicklung einer *Didaktik der Interpretation objektiver Bedeutung* geboten. Auf die viel zitierte Forderung Susan Sontags: „Statt einer Hermeneutik brauchen wir eine Erotik der Kunst“ (Sontag 1980, S. 18), möchte ich – ein letztes Mal in der Bildlichkeit des Eichendorff-Gedichts – entgegnen: Gewiss, der Unterricht in den Künsten braucht keine philologische Behaglichkeit und Stubengelehrsamkeit, sondern die Fähigkeit seiner Gesellinnen und Gesellen, die tausend ästhetischen Stimmen zu vernehmen und sich in den Genuss dieser Stimmen hineinziehen zu lassen; doch er zielt auch auf das Vermögen, wieder empor zu tauchen, um über die Objektivität des Elements nachzudenken.

## Literatur

Adorno, Theodor W. (1958): Zum Gedächtnis Eichendorffs. In: Ders., *Noten zur Literatur I*. Frankfurt a.M., S. 105-145.

Austin, John L. (1972): *Zur Theorie der Sprechakte*. Stuttgart. Engl. Oxford 1962.

- Bach, Kent/ Robert M. Harnish (1979): *Linguistic Communication and Speech Acts*. Cambridge (Mass.)/ London.
- Ballstaedt, Steffen-Peter/ Heinz Mandl/ Wolfgang Schnotz/ Sigmar-Olaf Tergan (1981): *Texte verstehen, Texte gestalten*. München u.a.
- Bessler, Gabriele (1995): *Von Nixen und Wasserfrauen*. Köln.
- Biere, Bernd Ulrich (1989): *Verständlich-Machen. Hermeneutische Tradition – Historische Praxis – sprachtheoretische Begründung*. Tübingen.
- Bormann, Alexander von (1998): *Ohne Aussichten*. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung* v. 14. November, ‚Bilder und Zeiten‘, S. IV.
- Danneberg, Lutz (1990): *Interpretation: Kontextbildung und Kontextverwendung. Demonstriert an Brechts Keuner-Geschichte ‚Die Frage ob es einen Gott gibt‘*. In: *SPIEL* 9, H. 1, S. 89-130.
- De Man, Paul (1988): *Allegorien des Lesens*. Frankfurt a.M.
- Eco, Umberto (1985): *Semiotik und Philosophie der Sprache*. München.
- Eco, Umberto (1987a): *Lector in Fabula. Die Mitarbeit der Interpretation in erzählenden Texten*. München 1987.
- Eco, Umberto (1987b): *Streit der Interpretationen*. Konstanz.
- Eco, Umberto (1994): *Zwischen Autor und Text*. München.
- Eichendorff, Joseph v. (1993): *Sämtliche Werke. Historisch-kritische Ausgabe*. Hrsg. v. Hermann Kunisch u. Helmut Koopmann. Bd. I, 1. Stuttgart.
- Fingerhut, Kalheinz (1996): *Die Herrschaft der Kommentare. Über das Verhältnis literarischer und literaturwissenschaftlicher Texte im Deutschunterricht*. In: Lecke, Bodo (Hg.), *Literaturstudium und Deutschunterricht auf neuen Wegen*. Frankfurt a.M., S. 51-70.
- Genette, Gerard (1990): *Einführung in den Architext*. Stuttgart.
- Grice, H. Paul (1979): *Intendieren, Meinen, Bedeuten*. In: Meggle, Georg (Hg.), *Handlung, Kommunikation, Bedeutung*. Frankfurt a.M., S. 2-15.
- Grzesik, Jürgen (1990): *Textverstehen lernen und lehren. Geistige Operationen im Prozeß des Textverstehens und typische Methoden für die Schulung zum kompetenten Leser*. Stuttgart.
- Habermas, Jürgen (1981). *Theorie des Kommunikativen Handelns*, Bd. 1. Frankfurt a.M.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1970): *Vorlesungen über die Ästhetik*, Bd. II. Hrsg. v. Eva Moldenhauer und Karl Markus Michel (= *Werke*, Bd. 14). Frankfurt a.M.
- Ingarden, Roman (1960): *Das literarische Kunstwerk*. 2. Aufl. Tübingen.
- Kreft, Jürgen (1977): *Grundprobleme der Literaturdidaktik*. Heidelberg.
- Lubkoll, Christine (1998): *Das Lachen in der Literatur. Begegnungen mit einem Kulturthema im Deutschunterricht am Beispiel von Franz Kafka*. In: *Didaktik Deutsch* 5, S. 18-35.
- Menninghaus, Winfried (1980). *Walter Benjamins Theorie der Sprachmagie*. Frankfurt a.M.
- Rusch, Gebhard/ Siegfried J. Schmidt (1983): *Das Voraussetzungssystem Georg Trakls*. Braunschweig.

- Scheffer, Bernd (1992): Interpretation und Lebensroman. Zu einer konstruktivistischen Literaturtheorie. Frankfurt a. M.
- Scheffer, Bernd (1995): Klischees und Routinen der Interpretation. In: Der Deutschunterricht 47, H. 3, S. 74-83.
- Schmidt, Siegfried J. (1980): Grundriß der Empirischen Literaturwissenschaft, Bd. 1. Braunschweig.
- Schmidt, Siegfried J. (1984): Empirische Literaturwissenschaft in der Kritik. In: SPIEL 3, H. 2, S. 291-332.
- Seidlin, Oskar (1965): Eichendorffs ‚Zwei Gesellen‘. In: Schillemeit, Jost (Hg.), Deutsche Lyrik von Weckherlin bis Benn. Frankfurt a.M., S. 173-197.
- Sontag, Susan (1980): Gegen Interpretation. In: Dies., Kunst und Antikunst. Essays. München, S. 9-18.
- Spinner, Kaspar H. (1987): Interpretieren im Deutschunterricht. In: Praxis Deutsch, H. 81, S. 17-23.
- Spree, Axel (1995): Kritik der Interpretation. Untersuchungen zu interpretationskritischen Literaturtheorien. Paderborn.
- Strube, Werner (1993): Analytische Philosophie der Literaturwissenschaft. Untersuchung zur literaturwissenschaftlichen Definition, Klassifikation, Interpretation und Textbewertung. Paderborn 1993.
- Szondi, Peter (1978): Über philologische Erkenntnis. In: Ders., Schriften I. Frankfurt a.M., S.263-286.
- Zabka, Thomas (1995): Gestaltendes Verstehen. In: Literatur in Wissenschaft und Unterricht 23, H. 2, S. 131-145.

*Anschrift des Verfassers: Dr. Thomas Zabka, Freie Universität Berlin, Fachbereich Philosophie und Geisteswissenschaften, Didaktik der Deutschen Sprache und Literatur, Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin.*