

Ulf Abraham

Man kann nicht nicht interpretieren

Deutungsvermutungen im Alltag und im Deutschunterricht

Dass die Interpretation literarischer Texte, erweitert um diejenige anderer Medien (z. B. Spielfilme), zum Kerngeschäft des Deutschunterrichts gehört, dürfte Konsens in der Deutschdidaktik sein und ist auch unter Lehrkräften weniger kontrovers als manch anderes, was im Fach geübt, geleistet und überprüft werden soll: Es hat Tradition. Indessen ist das Interpretieren ästhetischer Texte/Medien aber sozusagen die Spitze eines Eisbergs; die meisten Interpretationsleistungen fallen im Alltag an – überall, wo etwas Wahrgenommenes oder Beobachtetes nicht spontan und aufwandslos zu verstehen ist. Dann werden Deutungsvermutungen angestellt, mit vorhandenem oder zu erwerbendem Wissen abgeglichen, bestätigt oder widerlegt. Auf Literatur angewendet, legt eine solche anthropologische Sicht auf das Interpretieren einen offeneren Umgang mit der Tradition nahe.

1. Was gibt es da zu interpretieren? Ein Beispiel

Jan Wagner

giersch

nicht zu unterschätzen: der giersch
mit dem begehren schon im namen – darum
die blüten, die so schwebend weiß sind, keusch
wie ein tyrannentraum.

kehrt stets zurück wie eine alte schuld,
schickt seine kassiber
durchs dunkel unterm rasen, unterm feld,
bis irgendwo erneut ein weißes wider-

standsnest emporschießt, hinter der garage,
beim knirschenden kies, der kirsche: giersch
als schäumen, als gischt, der ohne ein geräusch

geschieht, bis hoch zum giebel kriecht, bis giersch
schier überall sprießt, im ganzen garten giersch
sich über giersch schiebt, ihn verschlingt mit nichts als giersch.

Der Autor (Jahrgang 1971) dieses Gedichts gehört zu den profiliertesten Lyrikern des deutschen Sprachraums. Neben vielen anderen Auszeichnungen hat er 2011 den Friedrich-Hölderlin-Preis und 2017 den noch renommierten Georg-Büchner-Preis erhalten. Das Sonett *giersch* (Wagner 2014, S. 7) ist »ein gelungenes Beispiel für die Aktualisierung der traditionellen romanischen Gedichtform« (Pieper/Rohowski 2016, S. 202). Der Doldenblütler Giersch, dessen »wuchernde Rhizome jeden ordnungsliebenden Gärtner herausfordern« (ebd.), wird literarisch gebändigt von der streng strukturierten Gattung, deren Gegenstand er ist (vgl. ebd.). Wortschatz aus dem Kontext des politischen Widerstands (*tyrannentraum*, *schuld*, *kassiber*, *widerstands-/nest*) bringt das »unausrottbare Unkraut«, dem gleichwohl Heilkräfte nachgesagt werden (vgl. ebd., S. 204), in einen unerwarteten Zusammenhang mit »Subversion und Opposition« (ebd.).

Diese Bemerkungen zum Text mögen aus Raumgründen die eigentlich angezeigte ausführliche Form- und Inhaltsanalyse (vgl. Pieper/Rohowski 2016, S. 202–205) ersetzen. Wichtiger ist seine Eignung im Kontext einer literaturdidaktischen Problematisierung des Interpretationsbegriffs: Auf den ersten Blick ein Naturgedicht, angesiedelt in der imaginierten Szene eines unkrautüberwucherten, mutmaßlich alten Gartens, ist der Text zunächst ein Alltagsgedicht der Gegenwart in der Tradition, der Hans Bender (1978, S. 95–138) ein Kapitel seiner einflussreichen Anthologie *In diesem Lande leben wir* gewidmet hat: In gewisser Hinsicht steht *giersch* in einer Reihe mit Texten von Rolf Dieter Brinkmann oder Erich Fried. Gleichzeitig aber scheint das Sonett ein politisches Gedicht zu sein, was literarische Ahnen wie Bert Brecht oder Hans Magnus Enzensberger aufriefe. Wie passt das zusammen? Das Unkraut, das gleichzeitig ein Heilkraut ist und dessen Zähmung oder Ausrottung keine Notwendigkeit, sondern nur die fixe Idee einer gärtnerischen Ordnungsmacht zu sein scheint, fungiert auf zwei Sinnebenen als Symbol. Die Glätte der geschliffen wirkenden Form, die ihrerseits bekanntlich eine lange Geschichte aufweist, ist nur scheinbar gefällig, vielmehr widerständig, indem sie ein Naturgedicht politisiert.

Für den Deutschunterricht bietet sich Jan Wagners Gedicht, neben anderen aus dem Gedichtband *Regentonnenvariationen* von 2014 (Abb. 1), geradezu an; drei Genres der Lyrik (Natur-, Alltags- und politisches Gedicht) lassen sich damit erschließen. Wie viel Interpretation indessen ein solcher Unterricht nötig hat, ist eine damit noch nicht beantwortete Frage. Genügt es nicht, die »uneigentliche Bedeutung« des Unkrauts beiläufig wahrzunehmen und es ins Belieben der Lernenden zu stellen, wie viel

Bedeutung sie der Sinnebene des politischen Widerstands beimessen wollen? Erfahrungen mit Maturaufsätzen, in denen Gedichte hemmungslos überinterpretiert werden, weil Prüflinge, die ihrem eigenen literarischen Verstand nicht trauen, einfach nichts unversucht lassen, was von ihnen vielleicht erwartet werden könnte, mahnen die Lehrkraft zur interpretatorischen Zurückhaltung. Diese würde von einem Blick in Wagners Biografie¹ eher noch verstärkt; ein politischer Dichter ist er nicht.



Abb. 1: Jan Wagner (2014): *Regentonnenvariationen* (München: Hanser)

2. Man kann nicht nicht interpretieren: Interpretation, anthropologisch

Sie sitzen in einem Café und sehen auf der anderen Straßenseite einen Mann gehen – nicht ziellos schlendernd, sondern so, als müsse er zur Arbeit oder zu einem Termin. Aber dann macht er unvermittelt kehrt und geht denselben Weg zurück. Der Mann kann Ihnen eigentlich egal sein. Und doch überlegen Sie über Ihrem Cappuccino, was sein Verhalten bedeutet. Hat er etwas vergessen? Aber man hat ihn vorher weder sein Smartphone noch seine Brieftasche suchen sehen. Oder ist ihm gerade etwas klargeworden, was sein Leben ändert, geht er nun einer Frau einen Heiratsantrag machen oder seine Stelle kündigen? Aber das ist doch wahrscheinlich *stante pede* nicht realisierbar! Wie auch immer, keine der Deutungsvermutungen, die Ihnen durch den Kopf gehen, überzeugt Sie wirklich und nachdem Sie das Café verlassen haben, spüren Sie noch eine kleine Weile ein merkwürdiges Unbehagen: Wir ertragen es schwer, keinen Sinn in dem zu finden, was wir wahrnehmen. Menschen verhalten sich

gewöhnlich so, dass man verstehen kann, was sie tun. Überhaupt ist die Welt normalerweise erklärbar! Das gilt zwar nur, wenn man genügend über einzelne Personen oder die Welt im Ganzen weiß, um beobachtete Abläufe deuten zu können. Aber das Bedürfnis der Sinnfindung haben wir immer. Manchmal erschließt sich der Sinn eines Vorgangs spontan (wir verstehen sofort, welches Problem einer hat, der auf der Straße stehenbleibt und all seine Taschen durchsucht); ansonsten beginnen wir, wir können gar nicht anders, mit dem Interpretieren. Vermutlich hat *homo sapiens* das getan, seit es ihn gibt; Bedürfnis und Fähigkeit, Abläufen aller Art Sinn zu unterstellen, Zusammenhänge zu finden und daraus mentale Modelle von »Welt« zu konstruieren, dürfte einer der für seine weitere Entwicklung maßgeblichen genetischen Vorteile vor anderen Primaten gewesen sein.

Interpretieren ist sowohl ein Bedürfnis als auch eine Fähigkeit von anthropologischer Bedeutung. Als Menschen können wir gar nicht nicht interpretieren. Keineswegs beschränkt auf den Umgang mit literarischen oder anderen Kunstwerken, kennzeichnet das unser Verhältnis zu der Welt, in der wir leben und die wir verstehen und gestalten wollen. Deutungsvermutungen zu entwickeln, wann immer wir etwas wahrnehmen, was wir nicht gleich verstehen, ist der allgemeine Fall; der Spezialfall ist, wenn es ein Kunstwerk ist, das eine solche Sinnfindung herausfordert. Für Swantje Ehlers

ist Interpretieren ein Handeln, das dann einsetzt, wenn Verstehen sich nicht automatisch einstellt wie bei zeitlich oder kulturell fernen Texten, deren Welten und Sprache dem gegenwärtigen Leser fremd sind, bei dunklen Stellen, unerklärlichen Ereignissen oder hintergründigen Figuren, deren Absichten und Beweggründe nicht auf Anhieb erkennbar sind. (Ehlers 2017, S. 162)

Nun geben literarische Texte die Wirklichkeit nie »komplett« wieder; sie weisen Unbestimmtheitsstellen auf, halten Informationen zurück und lassen den Leser*innen Raum für eigene Mitarbeit am Aufbau und der Erklärung der dargestellten Textwelt. Damit begünstigen *und* hintertreiben sie interpretatorisches Handeln. Nach Markus Nussbaumer (1991, S. 136) umfasst der »Text im Kopf« (»Text II«) stets mehr als der Text auf dem Papier bzw. Bildschirm (»Text I«). Um aus »Text I«, der gewissermaßen die Arbeitsgrundlage für alle Leser*innen bildet, einen individuellen »Text II« zu entwickeln, muss man das nur Angedeutete durch Vorstellungsbildung vervollständigen, Fehlendes ergänzen und damit zwangsläufig Mehrdeutigkeit vereindeutigen. Das Sonett *giersch* sagt nicht ausdrücklich, der Doldenblütler sei eine Guerilla und das Anliegen eigentlich ein politisches; »Text I« begnügt sich damit, gleichsam Spuren zu legen, denen jeder »Text II« dann mehr oder weniger weit folgen kann.

Beschrieben ist damit nun eine aktive Suchbewegung; Interpretieren »ist eine hermeneutische Tätigkeit, die zielgerichtet ist, aus einer Folge von Handlungsschritten besteht, um ein Ziel zu erreichen, von einem Subjekt durchgeführt wird und von Annahmen über das Verstehen, die Literatur, das Zustandekommen von Bedeutungen eines literarischen Textes und die jeweilige Gattung geleitet ist« (Ehlers 2017, S. 161).

Im Unterschied zur Analyse, die gleichsam ein Programm abarbeitet, kann die Interpretation nicht beginnen ohne eine Anfangsvermutung über mindestens eine möglicherweise zuweisbare Bedeutung. Es geht dann darum, Indizien und Belege für die Richtigkeit von Vermutungen zu sammeln und eine Argumentation zu deren Gunsten zu entwickeln. In einer aktuellen literaturwissenschaftlichen Anleitung zur Analyse und Interpretation (Pitz-Klauser 2019, S. 83) ist die dafür nötige »Entscheidung für eine Deutungsmöglichkeit« ein wichtiger Schritt, dem die Sammlung aller denkbaren Deutungsmöglichkeiten vorauszugehen habe (vgl. ebd., S. 84).

Die Annahme erreichbarer *Vollständigkeit* von Deutungsvermutungen ist allerdings so verführerisch wie uneinlösbar; widerspräche sie doch der unendlichen Anzahl denkbarer »Texte II«, in Bezug auf die mit Hilfe von »Text I« eine Angemessenheitsprüfung durchzuführen wäre (gibt er diese Deutung her?). Nicht einmal unter Literaturwissenschaftler*innen, geschweige denn in einer Schulklasse, wäre Einigkeit darüber herzustellen, wann die Liste der Vermutungen zu schließen sei.

3. Interpretieren ist Interaktion: Modi und Anlässe des Interpretierens im Unterricht

Gewöhnlich wird die rezeptiv-analytische Lektüre, die an der Beschreibung und Deutung eines Textes interessiert ist, einer handlungs- und performanzorientierten Lektüre entgegengesetzt, die dem Text Bedeutung(en) auf andere Weise zuspricht – indem sie ihn benutzt, verändert, inszeniert und zum Ausgangspunkt kreativer Verfahrensweisen macht. Orientiert sich jene an einer philologischen Praxis der Textbeschreibung, -erklärung und -deutung, so nimmt sich diese die gesamte kulturelle Praxis Literatur zum Vorbild und wählt aus der Vielfalt inszenatorischer und medialer Umgangsweisen solche aus, die alters- und gegenstandsspezifische Lernpotenziale haben (vgl. Abraham/Brendel-Perpina 2017).

So unterschiedlich damit diese beiden Lektüremodi sind, so ähnlich sind sie sich doch in einem Punkt: Sie basieren auf Interaktion, und zwar auf zwei Ebenen. Zum einen findet Interaktion zwischen Text und Leser*in statt (vgl. Ehlers 2017, S. 165). Nicht nur der »klassische« Interpretationsaufsatz, sondern auch die ihn erweiternden oder ersetzenden Formen des Schreibens, auch des materialgestützten, sind Formen der Interaktion *mit dem Text*. Zum anderen jedoch interagieren im Unterricht Leser*innen, zu denen auch die Lehrkraft gehört, *miteinander* im Prozess des Interpretierens; oft übernimmt das Gespräch »die Funktion, Lesarten, Fragen, Hypothesen wechselseitig infrage zu stellen und zu relativieren, um im Abgleichen von Bedeutungszuweisungen zu einer intersubjektiven Verständigung zu gelangen« (ebd.). Nach Thomas Zabka (2020, S. 7) kann das Gespräch den literarischen Text beschreiben, strukturieren, einordnen, zusammenfassen, vergleichen und befragen, und zwar als Kleingruppengespräch oder als gelenktes Lehr-Lerngespräch (vgl. ebd., S. 98 f.).