

Thomas Zabka (Universität Hamburg)

Aspekte von Interpretationskompetenz und deren Vermittlung im literaturwissenschaftlichen Grundstudium und Propädeutikum

Abstract

This article is about how interpretations can be recognized, judged, justified, and contested. Furthermore, an example of didactic sequencing of modes of interpretation is given using the example of figurative poem interpretation.

1 Interpretieren: Verständlich Machen und Argumentieren

Interpretieren als ein "Verständlich-Machen" von Texten (Biere 1989) zählt zu den zentralen Handlungen und Aufgaben der Literaturvermittlung. Nicht nur spätere Lehrkräfte, sondern alle in Zukunft mit der Literaturvermittlung befassten Studierenden werden später vor der Aufgabe stehen, sich selbst und Anderen Texte durch Interpretation verständlich zu machen oder Andere dabei zu unterstützen, sich Texte verständlich zu machen. Was "verständlich" jeweils bedeutet, hängt von den Gegenständen, Funktionen und Zielen des Verstehens ab. Diesbezügliche Unterschiede lassen sich mit Wörtern und Phrasen benennen, die dem Adjektiv "verständlich" vorangehen. Interpretieren kann bedeuten, einen Text überhaupt, präziser, angemessener, umfassender, auf andere Weise, auf unterschiedliche Weise, in einem anderen Kontext oder in mehreren Kontexten verständlich zu machen – aber auch, ihn als nur begrenzt verstehbar verständlich zu machen, indem man das partielle Scheitern von Bedeutungszuweisung mit der Textbeschaffenheit erklärt.

Die aktive Interpretationsfähigkeit umfasst die Fähigkeit, Interpretationen *herzustellen* und argumentativ zu *begründen*. In Anlehnung an die Wissenschaftstheorie Hans Reichenbachs unterscheidet Gerhard Kurz entsprechend zwischen "Entdeckungsprozedur" und "Rechtfertigungsprozedur" (Kurz 2018: 258). In der kritischen Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Interpretationen bedarf es zudem der Fähigkeit, eine Interpretation überhaupt als solche zu *erkennen*, sie hinsichtlich ihrer Plausibilität und Angemessenheit zu *beurteilen* und sie argumentativ nicht nur zu begründen, sondern auch zu *bestreiten*.

2 Implizite und latente Interpretationen erkennen

Es ist nicht selbstverständlich, dass man in der eigenen und fremden Rede überhaupt erkennt, dass die Referenz auf einen Text eine Bedeutungszuweisung und daher zumindest implizit eine Interpretation ist. Dies ist der Fall, wenn ein unreflektiertes, also nicht als Interpretation durchschautes Verstehen wie selbstverständlich geäußert wird. Zu C. F. Meyers berühmtem Gedicht von 1882

Zwei Segel erhellend
Die tiefblaue Bucht!
Zwei Segel sich schwellend
Zu ruhiger Flucht!

Wie eins in den Winden
Sich wölbt und bewegt,

Wird auch das Empfinden
Des andern erregt.

Begehrt eins zu hasten,
Das andre geht schnell,
Verlangt eins zu rasten,
Ruht auch sein Gesell. (Meyer 1996: 102)

könnte eine Hörerin spontan bemerken: "Schön, aber mit meinem Ex war es meistens nicht so harmonisch". Ein anderer Hörer könnte bemerken: "Bei Zweimastern ist das doch ganz normal; mich wundert, dass der Autor es bemerkenswert fand". Das Verstehen zeigt sich hier jeweils als Substrat von Werturteilen über das Dargestellte. Die Darstellung positiv wertend, könnte der kritische Hörer hinzufügen: "Natürlich ist es zugleich bewundernswert, wenn jemand zwei Segel sieht und dann mit dem Gedanken spielt, dass solche Gegenstände etwas empfinden oder sogar begehren". Solche Äußerungen des Verstehens implizieren eine explizierbare interpretative Behauptung in der Form *A bedeutet B* oder *mit A ist B gemeint*; auf Nachfragen müssten beide Personen behauptend formulieren können, was die zwei Segel ihrer Meinung nach bedeuten.

Nicht nur die spontane Einordnung in einen aktualisierenden Verstehenskontext, auch die von Kennern geleistete semantische Einordnung in einen Produktionskontext ist zumindest latent interpretativ, da mit dem Kontext ein semantisches Feld möglicher Bedeutungszuweisungen abgesteckt wird, auch wenn ex negativo etwa argumentiert wird, ein Text transzendiere seine kontextuelle Herkunft. Die Explikation spontaner Kontextualisierung stellt unweigerlich eine Verbindung zwischen der Semantik des Kontextes und den Zeichen des Textes her, und jede Kontextualisierung wird zur expliziten Interpretation, sobald man sie begründet.

Ein spontanes Verstehen, das (noch) nicht als Interpretation reflektiert wird, kann sich auch in Textanalysen äußern. Dies ist sogar unvermeidlich, wenn rhetorische Sinnfiguren bestimmt werden. Wer in Bezug auf "Zwei Segel" von "Animismus" spricht, zeigt an, dass er oder sie die sogenannte 'Bildseite' oder 'Erstbedeutung' fokussiert und den dargestellten Segeln Beseeltheit zuschreibt. Wer hingegen von "Personifikation" spricht, versteht den Text möglicherweise allegorisch und meint, dass auf der 'Sachseite' eigentlich Menschen gemeint sind. Wer die Bestimmung einer Textstelle als eine Sinnfigur begründet, expliziert unweigerlich sein Verstehen qua Interpretation.

3 Interpretationen beurteilen

Die Kognitionspsychologie gibt – im Verbund mit der Textlinguistik – ein Instrumentarium an die Hand, mit dem sich textseitige Anforderungen an den Verstehensprozess bestimmen lassen, genauer an die mentalen Operationen, die für ein kohärentes Sinnverstehen erforderlich sind (vgl. den Beitrag von Dorothee Wieser in dieser Ausgabe). Diese Betrachtungsweise muss allerdings immer dann erweitert werden, wenn unterschiedliche mentale Operationen oder unterschiedliche Wissensbestände zu divergenten Ergebnissen des Sinnverstehens führen. Für die Beurteilung von Interpretationen ist zusätzlich ein Konzept des Fremdverstehens erforderlich. Dieses betrifft die Vorstellung einer außerhalb des materiellen Textes und des verstehenden Subjekts liegenden Sphäre der Textentstehung oder der Textreferenz, von der das verstehende Subjekt annimmt, der Text habe auch dort – und nicht nur in seinem eigenen Kopf – kohärent zusammenhängende Bedeutungen. In der Hermeneutik des 19. und in der Sprachpragmatik des 20. Jahrhunderts wurden sol-

che Annahmen auf unterschiedliche Weise analysiert und benannt. Als gemeinsamer Nenner lassen sich vier Annahmen beim Fremdverstehen als quasi transzendental rekonstruieren: Verstehende und interpretierende Rezipient/innen unterstellen (a) einen Code, innerhalb dessen die Zeichen des Textes Bedeutung haben, (b) mindestens einen Modus, in dem die Textaussagen gemeint sind – beispielsweise wörtlich oder ironisch –, (c) mindestens einen Kontext, innerhalb dessen der Text Sinn ergibt, und (d) ein Textsubjekt, das den Text als ein Medium von Bedeutung konstituiert hat (vgl. ausführlich Zabka 2005: 125–139).¹

In Anlehnung an eine allgemeine Interpretationstheorie (vgl. Abel 1993: 14f.) lässt sich das Unterstellen der vier genannten Kategorien als *Basisinterpretation* bezeichnen: Sie sind die "konstruktbildenden Komponenten" unserer Vorstellung vom zu verstehenden Fremden und bilden das Fundament der unterschiedlichen und wechselnden "Gewohnheit[en]" oder "Gleichförmigkeitsmuster" der Interpretation sowie der in solchen Konventionen erfolgenden konkreten Handlungen des Interpretierens, also der manifest werdenden "Deutungen" (ebd.).²

Unter der Voraussetzung, dass jede Interpretation, die aus einzelnen und verbundenen Bedeutungszuweisungen besteht, auf den Basiskomponenten des Interpretierens aufruhrt und von Interpretationskonventionen geprägt ist, lassen sich Interpretationen danach beurteilen, ob diese Komponenten zueinander passen oder ob Widersprüche erkennbar sind (vgl. Abel 1993: 519). Die in einer Interpretation erfolgenden Bedeutungszuweisungen müssen nicht nur mit allen Elementen und der Struktur des Textes, sondern auch miteinander vereinbar sein, und sie müssen als konkrete sprachliche Deutungsoperationen zu den in der Interpretation erkennbaren konventionellen Überzeugungen zu Code, Modus, Kontext und Subjekt passen, was auch bedeutet, dass die Überzeugungen zueinander passen müssen.

Besonders eklatant sind verfehlte Passungen, wenn etwa die Irrelevanz des empirischen Autors für die Subjekt-Instanz behauptet wird, zugleich aber ein biographisch-psychologischer Kontext bemüht wird. Solche Widersprüche kommen durchaus vor. Eklatant ist auch der Widerspruch zwischen der Behauptung eines Modus der Wörtlichkeit, wenn etwa jemand in der Nachfolge Luthers nach dem Prinzip "Sola scriptura" vorzugehen behauptet, um einem Text dann doch eine übertragene Bedeutung zuzuweisen. Auch der argumentativ nicht vermittelte Wechsel zwischen einer Orientierung an einem Entstehungskontext hin zu einer mit zusätzlichen oder sogar abweichenden Bedeutungszuweisungen versehenen Einordnung in den aktuellen Verstehenskontext gehört zu solchen Phänomenen nicht hergestellter Passung (vgl. ausführlich Zabka 2005: 140ff.).

Die hier lediglich skizzierten Urteile über die Passung von Elementen und Ebenen einer Interpretation zueinander und zu dem Wortlaut des interpretierten Textes sind

¹ Der Begriff "Textsubjekt" bezeichnet zusammenfassend die in unterschiedlichen Theorien vorhandene, offenbar notwendige Unterstellung, dass Bedeutung von einer außerhalb der verstehenden Person lokalisierten Instanz verursacht ist. Als diese Instanz wird in einer autorintentionalistischen Hermeneutik das Meinen des empirischen Autors und in Umberto Ecos Semiotik das Meinen eines angenommenen Modell-Autors bezeichnet; im New Historicism sind Soziale Energien das Subjekt, für Heideggerianer ist es das Sprechen der Sprache.

² Versteht man unter "Interpretation" ein intentional gerichtetes Handeln, so erscheint es als problematisch, auch die epistemisch notwendigen Grundannahmen und die historischen relativen Interpretationskonventionen als "Interpretationen" zu bezeichnen. Abels Unterscheidung der drei Ebenen von Interpretation ist allerdings für die Analyse und Kritik sehr hilfreich, weshalb ich es für akzeptabel halte, mit diesen drei unterschiedlichen Bedeutungen von "Interpretation" zu operieren.

anspruchsvolle Prozeduren. Häufig müssen implizite Zusammenhänge und verborgene Unstimmigkeiten erkannt werden, die den Interpreten selbst nicht auffallen. Gefordert ist also nicht nur die allgemeine Befähigung, Kohärenz und Inkohärenz in argumentativen Texten wahrzunehmen, sondern eine spezielle Heuristik für den kritischen Blick auf typische Probleme von Literaturinterpretation. Doch nicht nur den kritischen Blick auf bereits vorhandene Interpretationen gilt es zu entwickeln, sondern auch – in der Terminologie der Schreibprozessforschung (vgl. Hayes / Flower 1980) – ein kritisches Monitoring bei der Planung, Formulierung und Überarbeitung eigener Interpretationen.

4 Curriculare Überlegungen zur interpretativen Urteils- und Argumentationsfähigkeit

Wie die Fähigkeit zur Urteilsbildung und Argumentation im Umgang mit Interpretationen und bei der Herstellung von Interpretationen aufgebaut und entwickelt werden kann, wird in der wissenschaftlichen Fachdidaktik gelegentlich untersucht und diskutiert, insbesondere in Bezug auf Lehrwerke, Unterrichtskonzepte und Unterrichtsdokumente der Schulpraxis (vgl. u.a. die entsprechenden Beiträge in Lessing-Sattari et al. 2015). Auch die literaturwissenschaftliche Hochschullehre hat – sofern sie sich des Interpretationsproblems annimmt – de facto eine Didaktik der Vermittlung von Interpretationswissen und Interpretationsfähigkeit, auch wenn diese Didaktik als planvolle und reflektierte Praxis nicht disziplinär objektiviert mit spezifischen Theorien, Konzepten und empirischer Forschung hervortritt. Für die objektiv jeweils existierende fachliche Didaktik der Hochschullehre könnten die folgenden Überlegungen relevant sein, die sich auf den Wissens- und Kompetenzerwerb richten. Wollte man sie systematisch und nicht nur in dem einen hier skizzierten Bereich umsetzen, würden sie das wissenschaftspropädeutische Curriculum der gymnasialen Oberstufe zeitlich sprengen. Sie sind also auch als ein Vorschlag für die Hochschullehre gemeint.

Ein Curriculum, das im Übergangsbereich von Abiturskursen und Einführungsseminaren, schwerpunktmäßig aber in diesen angesiedelt ist, sollte von einer lernwirksamen Abfolge typischer Operationen des Interpretierens geprägt sein – Operationen, an denen sich Formen des Passens und des Nicht-Passens in dem oben skizzierten Sinn erkennen, beurteilen und – in gelingender Form – aktiv realisieren lassen. Einer solchen Abfolge lassen sich zahlreiche alternative literarische Texte zuordnen, die zu der Sequenz in dem Sinne passen, dass bestimmte konventionell etablierte Operationen bestimmten Texten angemessen sind, anderen Texten aber weniger oder nicht angemessen. Dies wäre dann jeweils Anlass zur Urteilsbildung und Argumentation.

Eine lehrreiche Sequenz von Operationen des Interpretierens kann folgendermaßen gestaltet werden:

- (1) Aufbau eines bestimmten kognitiven Schemas bzw. einer Deutungskonvention anhand eines Falles oder weniger sehr ähnlicher Fälle und Stabilisierung des Schemas an abweichenden, aber ebenfalls passenden Fällen.
- (2) Konfrontation mit einem Fall, zu dem das Schema nicht passt, weil es zumindest einer Unvereinbarkeit mit dem Zeichenbestand, einem Widerspruch innerhalb einer entsprechend durchgeführten Interpretation oder zur Verletzung einer anderen, hier offensichtlich passenden Deutungskonvention führt; Stabilisierung des zweiten Schemas durch die Bestätigung seiner Passung in ähnlichen Fällen.

- (3) Förderung und Verfeinerung des Urteils durch die Interpretation von Fällen, die scheinbar gleichermaßen dem einen oder dem anderen Schema zugeordnet werden können, deren Beurteilung aber Differenzierungen bezüglich der einfachen Dichotomie der erworbenen Schemata fordert.
- (4) Überschreitung der erworbenen Schemata durch den in Schritt 3 vergeblichen Versuch, einen oder mehrere 'sperrige' Fälle zu beurteilen; Erwerb eines weiteren Schemas und dessen Stabilisierung sowie Differenzierung im Urteil gemäß den erneut zu durchlaufenden Schritten 2 und 3.
- (5) Reflexion über die (fachspezifische) Problematik des erworbenen Wissens und über die damit verbundene Epistemologie literaturwissenschaftlichen Interpretierens.

Eine solche didaktische Sequenz möchte ich für das Problem des wörtlichen, symbolischen oder allegorischen Bedeuten und der Zuschreibung entsprechender Bedeutungen skizzieren. Dieses Interpretationsproblem betrifft die einem Text jeweils zugeschriebene semantische Valenz in Bezug auf die Anzahl, das Spektrum, die begriffliche Bestimmbarkeit und die Relation der Bedeutungen, die den einzelnen Zeichen zugewiesen werden – mit der Relation ist das inhaltliche Verhältnis zwischen wörtlicher und sinnbildlicher Bedeutung gemeint sowie der relationale Anteil, den diese Bedeutungs-Ebenen an dem zugeschriebenen Textsinn haben. Außerdem unterscheiden zugeschriebene Formen der Sinnbildlichkeit sich häufig hinsichtlich der Ausdehnung und syntagmatischen Verknüpfung der entsprechend verstandenen Zeichen eines Textes. (Vgl. ausführlich Zabka 2005: 33–58.)

Zur Konkretisierung greife ich das inhaltliche Motiv des Beispiel-Gedichts von C. F. Meyer auf und nenne weitere Gedichte mit dem motivischen Element "Schiff", die jeweils auch mit motivisch anderen, rhetorisch aber ähnlichen Texten kombiniert werden können.

(1) Im Sinne der skizzierten Lernschritte könnte man zunächst eine Reihe allegorischer Gedichte des Barock lesen und zum prototypischen Ausgangspunkt Gryphius' Sonett *An die Welt* (1637) wählen, in dem das "Schiff" eindeutig als die leibliche Existenz, der "Port" als der Tod, das "Vaterland" als das Jenseits zu verstehen sind und das dem Begriff der literarischen Allegorie besonders fasslich entspricht (Gryphius 1963: 61). Durch die Lektüre mehrerer so zu deutender Texte baut sich mental ein textübergreifendes Schema auf, das in der Kognitionspsychologie des Textverstehens als "rhetorical [...] superstructure" bezeichnet wird (van Dijk / Kintsch 1983: 236). Als epochenübergreifend passend könnte sich dieses rhetorische Textwissen und die daran gebundene Deutungskonvention etwa an der ersten Strophe von Hugo von Hofmannsthals Gedicht *Manche freilich* (1896) bewähren, das offenkundig missinterpretiert würde, nähme man die Ausdrücke "Ruder", "Schiffe" und "Steuer" wörtlich (Hofmannsthal 1984: 54).

(2) In Kontrast dazu kann – vermittelt über das *tertium comparationis* des Schifffahrt-Motivs – Goethes Gedicht *Auf dem See* (Erstfassung von 1775) versuchsweise im allegorischen Modus gelesen werden, um kenntlich zu machen, dass die Fahrt auf dem Kahn nicht den Status einer uneigentlichen Bedeutung hat, da nicht ausreichend Transfersignale vorhanden sind, die es rechtfertigen würden, die Fahrt als Sinnbild des Übergangs von einer zur anderen Existenzform zu verstehen. Gleichwohl ist eine solche Deutung diskutabel, da der Vers "Hier auch Lieb und Leben ist" (Goethe 1987: 169) sich nicht auf die unmittelbare Präsenz des Kahns und des Sees beziehen kann und auch nicht zwingend metonymisch auf die gegenwärtige neue Lebenssituation des lyrischen Sprechers insgesamt bezogen werden muss, sondern durchaus auf einen ganz anderen Weltbereich gerichtet sein könnte. Doch

ist die Kahnfahrt erkennbar realistisch dargestellt und muss nicht als uneigentliches Zeichen für einen anderen Bereich gelesen werden. Die Deutung, dass die Realität der Kahnfahrt zumindest *auch* gemeint ist, lässt sich zum einen auf jene hier zu erwerbende Konvention stützen, die besagt, was textseitig als Transfersignal gelten kann, zum andern auf die hier ebenfalls anzueignende Poetik des Autors bzw. die ihm zugeschriebene Poetik der *symbolischen* Darstellung.

Die erkannte rhetorische Superstruktur des Symbols, die das wörtlich Dargestellte als ein eigentlich Gemeintes fasst, welches zugleich in einem weiteren Sinn verstanden werden kann, lässt sich festigen durch die Interpretation anderer Gedichte, die aus guten Gründen ebenfalls als symbolisch gelten. Beispielsweise enthält Leopold zu Stolbergs Gedicht *Auf dem Wasser zu singen* (1782), berühmt durch Franz Schuberts Vertonung, zunächst eine explizite Vergleichsstruktur: Die Vergleichskonjunktion "wie" verbindet das Gleiten des Kahns auf dem Wasser mit dem Gleiten der Seele durch den "Wechsel der Zeit" und zuletzt mit dem Entschwinden der Seele aus der "wechselnden Zeit" (Stolberg 1783: 168f.). Man kann daran untersuchen, ob die Vergleichsstruktur möglicherweise dem allegorischen Modus entspricht, ob also die Kahnfahrt ähnlich wie bei Gryphius bloß auf die eigentlich gemeinte Fahrt der Seele verweist, oder ob hier im symbolischen Modus die Eigentlichkeit der Bedeutung "Kahnfahrt" mit der 'weiteren' übertragenen Bedeutung verbunden wird, ob also der fortgesetzte Vergleich ein Gleichnis im allegorischen Modus oder einen symbolischen Verweis konstituiert.

(3) Zur Übung und Verfeinerung des Urteils und der Argumentation können dann weitere (motivverwandte) Gedichte gelesen werden – Texte, die sich entweder einer der beiden Superstrukturen oder – als ambig – beiden zurechnen lassen. Eine dritte Form der Herausforderung bieten Texte, innerhalb derer der zuschreibbare Bedeutungsmodus wechselt. In Eichendorffs Lied *Die zwei Gesellen* (ca. 1818) lässt sich der Lebensweg des ersten Gesellen bruchlos der Superstruktur des im Wortsinn Gemeinten zuordnen, das zugleich metonymisch-symbolisch für eine gesamte Existenzform steht. Es ist der Weg des Gesellen, der nach euphorischem Aufbruch und anfänglichem Streben "nach hohen Dingen" schnell im nicht erworbenen, sondern von der "Schwieger" geschenkten Hof sesshaft wird, ein "Bübchen" wiegt und "aus heimlichem Stübchen / Behaglich in's Feld hinaus" sieht (Eichendorff 1993: 63f.). In der anschließenden Darstellung des zweiten Lebenswegs muss hingegen die allegorische Superstruktur aufgerufen werden, denn

Dem zweiten sangen und logen
Die tausend Stimmen im Grund,
Verlockend' Sirenen, und zogen
Ihn in der buhlenden Wogen
Farbig klingenden Schlund.

Und wie er auftaucht' vom Schlunde,
Da war er müde und alt,
Sein Schifflin, das lag im Grunde,
So still war's rings in die Runde,
Und über die Wasser weht's kalt.

Die vom ersten Verstehensmodus provozierte Misslektüre, der zweite Geselle fahre zur See, lässt sich nicht einfach mit dem Hinweis auf das Mythologem korrigieren (Odysseus fuhr wörtlich zur See), sondern erst mit dem offenkundigen, an elementares Weltwissen appellierende Transfersignal des Verweilens unter Wasser, was die Eignung des Textes für die Schulung der elementaren interpretativen Argumentation verdeutlicht.

Entscheidend ist allerdings, dass hier wie in allen anderen Fällen die unterschiedlichen Modi nicht bloß als eine funktionierende Mechanik literarischer Verweisung, sondern in Bezug auf den jeweils eröffneten Sinn und Ausdrucksgehalt verstanden werden: Die Mehrdeutigkeit dessen, was die klanglich und bildlich reiche, zwei-strophige Lebensweg-Allegorie ausdrücken könnte, steht im Kontrast zu der nüchternen knappen Diminutiv-Beschreibung des ersten Wegs, aber auch in Kontrast zu der eindeutigen Dekodierbarkeit der Schifffahrt bei Gryphius.

In diesem Schritt der Verfeinerung des Urteils und der Argumentation wäre dann Meyers *Zwei Segel* ein Zweifelsfall, der zu Kontroversen Anlass gibt, da das Gedicht gleichermaßen plausibel allegorisch und symbolisch gelesen werden kann. Dass die unbelebten Segel mit den Ausrücken "Empfinden", "begehrt", "verlangt" und "Gesell" verbunden sind, ist nicht zwingend ein Transfersignal und Argument für die allegorische Lesart, sondern kann auch verstanden werden als metaphorischer Ausdruck der durch den wechselnden Wind *gleichsam* beseelten Landschaft, und entsprechend könnte – mit einer thematisch-kontextualisierenden Interpretation – die vom Autor vorgenommene Zuordnung des Textes in den "Liebe" betitelten Abschnitt der Gedichtausgabe eben im Sinne einer solchen Beseeltheit der Natur verstanden werden. Die Ambiguität des Textes in Bezug auf die beiden konkurrierenden Superstrukturen gestattet in diesem Zusammenhang auch eine kritische Reflexion über die standardmäßig gelehrteten rhetorischen Normen: Quintilian definierte die Allegorie im 1. Jahrhundert unserer Zeitrechnung als "metaphora continuata" (Quintilian 1995: VIII, 6.44), doch wäre es ein logischer Fehler, im Umkehrschluss jede literarische Isotopie, die aus metaphorischen Ausdrücken besteht, zwingend als Allegorie zu bezeichnen.

(4) Mit einem dergestalt geschärften Urteil für die Passung von Verweisungsmodi der Gruppe *Sinnbildlichkeit* lassen sich auch Texte untersuchen, die sich bei Zuordnungsversuchen als so sperrig erweisen, dass keine der bisher erworbenen und differenzierten Superstrukturen zu passen scheint. Zur Wellen-Höhenkammliteratur mit Schiffs-Motiv zählt Arthur Rimbauds 100 Alexandriner umfassendes Gedicht *Bateau ivre* (1871), in dem das trunkene Schiff als das redende Ich des Gedichts dargestellt ist. Innerhalb von Schritt 3 ist noch der Versuch angesiedelt, die vielen Motive, die zu der Fahrt eines Schiffes über Flüsse und Meere passen, als kohärent verbundene realistische Erstbedeutungen zu verstehen und die offenkundig über den Realismus hinausgehenden Elemente als zusammenhängende symbolische oder allegorische Zweitbedeutung zu deuten, wobei die durchgängige Personifikation des sprechenden Schiffes Hinweise auf das gemeinte Menschliche zu geben scheint. Ob Versuche, auf diese Weise einen kohärenten Sinn von Zweitbedeutungen zu bilden, notwendig scheitern müssen, kann hier nicht untersucht werden. Alle Interpreten, die ein solches Scheitern konstatieren oder für möglicherweise angemessen halten, können als plausibles Deutungsangebot neues Wissen über die Poetik des französischen Symbolismus erwerben, dessen Sinnbilder nicht auf einen kohärenten, begrifflich bestimmbareren Sinnzusammenhang zielen. Eine griffige Formel für dieses neu zu erwerbende Schema lautet etwa: "Die dinglichen Symbole fungieren dabei nicht mehr als sinnliche Vergegenwärtigungen einer Idee oder einer transzendenten Realität, sondern als Äquivalent begrifflich nicht fassbarer Seelenzustände"; und diese können disparat und ohne Kohärenz dargestellt sein (Streim 2007: 745). Wie oben bereits erwähnt, wird Schritt 2 bei der Stabilisierung des Schemas erneut durchlaufen; die Konfrontation mit weiteren Zweifelsfällen führt noch einmal zu Schritt 3, nämlich zur fortgesetzten Übung und Differenzierung des Urteils.

(5) Sämtliche in diesem Prozess erkannte Differenzen und Zusammenhänge lassen sich im Sinne epistemologischer Reflexion bündeln. Besonders relevant ist dabei der Zusammenhang zwischen der Zuschreibung sinnbildlicher Bedeutungsmodi und der Zuschreibung von Entstehungs- und Referenzkontexten, denn es ist offensichtlich, dass bestimmte Kontext-Zuschreibungen zu bestimmten Modus-Zuschreibungen passen, andere hingegen nicht.

5 Ausblick und Fazit

Die Kategorie des Modus, in dem ein Text auf die ihm zugeschriebenen Bedeutungen verweist, beschränkt sich nicht auf Sinnbildlichkeit und die entsprechenden rhetorischen Superstrukturen. Ähnliche kontrastive Sequenzen wie die hier skizzierte können auch Formen der unironischen, der ironisch relativierenden und der ironisch negierenden literarischen Rede zum Inhalt haben sowie Formen der dramatischen und narrativen Perspektivgestaltung und der diesbezüglichen Interpretation eines Textsinns, der von dem Wechselverhältnis der Wahrnehmungen, Gedanken und Äußerungen unterschiedlicher Figuren und der Erzählerinstanz abhängt. Andere Sequenzen können an einer der anderen Grundkategorien ansetzen. Insbesondere unterschiedliche Kontextualisierungen, wie sie in einschlägigen Sammelbänden mit Modell-Interpretationen vorliegen (vgl. u.a. Bogdal 2005), lassen sich hinsichtlich ihrer Plausibilität, der Stringenz ihrer argumentativen Begründung und der Passung ihres Zusammenhangs mit den anderen jeweils berührten Kategorien untersuchen und beurteilen.

In einem Studium, das auf einen Beruf im Bereich der Literaturvermittlung vorbereitet, sollten unterschiedliche Formen des Erkennens, der Beurteilung und der argumentativen Prüfung und Begründung sowie der aktiven Herstellung von Interpretationen in den genannten Grundkategorien vermittelt werden. Die unterschiedlichen Handlungsweisen, mit denen Texte aus unterschiedlichen Gründen verständlich gemacht werden können, sind Mittel und zugleich Lehr-Gegenstand der Literaturvermittlung. Da das im Studium erworbene Wissen über Interpretation später im eigenen Unterricht oder in anderen Vermittlungstätigkeiten unmittelbar handlungsrelevant ist, sollte es nicht nur durch die kritische Untersuchung von Interpretationen vermittelt werden, sondern auch durch zahlreiche eigene Interpretationsversuche im Studium. Damit könnte man innerhalb der Literaturwissenschaft – und nicht 'erst' in der Didaktik – systematisch eine Fähigkeit aufbauen, die Lehrer/innen, aber auch Journalist/innen, Dramaturg/innen oder Rezensent/innen im Alltag brauchen.

Literatur

Abel, Günter (1993): *Interpretationswelten*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Biere, Bernd Ulrich (1989): *Verständlich-Machen. Hermeneutische Tradition – historische Praxis – sprachtheoretische Begründung*. Tübingen: Niemeyer.

Bogdal, Klaus Michael (Hg.) (2005²): *Neue Literaturtheorien in der Praxis. Textanalysen zu Kafkas 'Vor dem Gesetz'*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.

- Eichendorff, Joseph v. (1993): *Sämtliche Werke. Historisch-kritische Ausgabe*. Hg. v. Hermann Kunisch und Helmut Koopmann. Bd. I, 1. Stuttgart: J.G. Cotta.
- Goethe, Johann Wolfgang (1987): *Gedichte 1756-1799*. Hg. v. Karl Eibl. Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag.
- Gryphius, Andreas (1963): *Gesamtausgabe der deutschsprachigen Werke*. Hg. v. Marian Szyrocki und Hugh Powell. Bd. I. Tübingen: Niemeyer.
- Hayes, John R. / Flower, Linda (1980): "Identifying the organization of writing processes", in: Gregg, Lee W. / Steinberg, Erwin R. (Hg.): *Cognitive processes in writing. An interdisciplinary approach*. Hillsdale (NJ): Erlbaum, 3–30.
- Hofmannsthal, Hugo v. (1984): *Sämtliche Werke. Kritische Ausgabe*, Bd. 1. Hg. v. Eugene Weber. Frankfurt a. M.: S. Fischer.
- Kurz, Gerhard (2018): *Hermeneutische Künste. Die Praxis der Interpretation*. Stuttgart: Metzler.
- Lessing-Sattari, Marie et al. (Hg.) (2015): *Interpretationskulturen. Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft im Dialog über Theorie und Praxis des Interpretierens*. Frankfurt am Main: Lang.
- Meyer, Conrad Ferdinand (1996): *Sämtliche Werke in zwei Bänden*, Bd. 2. Düsseldorf und Zürich: Artemis & Winkler.
- Quintilian, Marcus Fabius (1995): *Ausbildung des Redners. 12 Bücher*. Hg. und übers. v. Helmut Rahn. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Rimbaud, Arthur (1980): *Das trunkene Schiff. Le Bateau ivre*. Übertragen von Paul Celan. Frankfurt am Main: Insel.
- Stolberg, Friedrich Leopold Graf zu (1783): "Auf dem Wasser zu singen". In: Voß, Johann Heinrich (Hg.): *Musen-Almanach*. Hamburg: Bohn, 168f. [https://reader.digitale-sammlungen.de/de/fs1/object/display/bsb10122330_00212.html, 13.12.2020]
- Streim, Gregor (2007³): "Symbolismus", in: Burdorf, Dieter / Fasbender, Christoph / Moennighoff, Christoph: *Metzler Lexikon Literatur*. Stuttgart u. Weimar: Metzler, 745–746.
- van Dijk, Teun A. / Kintsch, Walter (1983): *Strategies of Discourse Comprehension*. New York, London: Academic Press.
- Zabka, Thomas (2005): *Pragmatik der Literaturinterpretation. Theoretische Grundlagen – kritische Analysen*. Tübingen: Niemeyer.