

MARCUS STEINBRENNER

## Aspekte des Verstehens bei Schleiermacher und ihre Bedeutung für die Literaturdidaktik und das literarische Gespräch

### 1 Das Verstehen und der didaktische Diskurs – eine Annäherung in Fragen

Wer *verstehen* will, muss Fragen stellen, denn er *weiß* nicht. Wer *weiß*, meint schon verstanden zu haben und muss nicht mehr verstehen. Wer verstehen will, muss sich auf einen Zwischenzustand einlassen, auf den Übergang von un- und vorbewussten Eindrücken zu bewussten Auffassungen. Dies ist ein spannungsreicher und ungewisser Zustand, dessen Ausgang unbestimmt ist.<sup>1</sup> Indem Robert Ulshöfer eines der Grundlagenkapitel seiner *Methodik des Deutschunterrichts* (1970, S. 23) mit der Frage „*Was heißt 'verstehen'?*“ beginnen lässt, erfasst er das Problem des Verstehens womöglich besser als mit seinem Antwortversuch, der im Sinne der Didaktik der fünfziger und sechziger Jahre an die Hermeneutik Diltheys anschließt. So wie das Verstehen selbst ein Moment des Dazwischen darstellt, so entzieht es sich auch einer Vereinnahmung durch Definitionen.<sup>2</sup> Deswegen könnte es für eine Annäherung an den komplexen, in Literaturwissenschaft wie Literaturdidaktik durchaus umstrittenen Begriff angebracht sein, ihn nicht definitorisch zuzurichten, sondern ihn mit Fragen zu umkreisen, die sich abhängig vom jeweiligen Wissenschaftsparadigma des Fragestellers unterschiedlich beantworten lassen.

So stellt sich zunächst die Frage, ob Verstehen ein vom verstehenden Subjekt intentional und bewusst gesteuertes „Handeln“<sup>3</sup> oder eher ein vom gehörten oder gelesenen Text ausgelöstes „Geschehen“ ist, ob es methodisch geplant, gesteuert und objektiv erfasst werden kann oder ob es sich „ereignet“, sich im

<sup>1</sup> Dies legt die von Adelung (1801, S. 1150) gebotene Bestimmung von *verstehen* aus *vor-stehen*, *vor einer Sache stehen*, *ihrer gegenwärtig sein* nahe, die den Verhältnischarakter des Begriffs betont: Der Verstehende steht in einer dialektischen Wechselbeziehung zur Sache. Sie ist ihm nicht völlig fremd, er tritt in ein Verhältnis zu ihr, welches aber (noch) unbestimmt und unentschieden ist, sonst handelte es sich nicht um Verstehen, sondern um „Wissen“. Auch das *Deutsche Wörterbuch* unterstreicht den Prozess- und Verhältnischarakter des Verstehens, indem es „*verstehen als ausdrück für den vorgang des geistigen erfassens*“ (Grimm 1956, Sp. 1665) konturiert und es aufgrund zahlreicher Belege in die Nähe des „Hörens“ rückt.

<sup>2</sup> Die *fragende Annäherung* an Stelle des definitorischen Zugriffs ist auch deswegen ein dem Gegenstand angemessenes Vorgehen, weil eine „einheitliche Theorie des Verstehens [...] nicht in Sicht“ (Teichert 2003, S. 778) ist.

<sup>3</sup> Intentionalität und Bewusstsein gelten als Kriterien zur Bestimmung und Abgrenzung des Handlungsbegriffs.

didaktischen Sinn also allenfalls die Ermöglichungsbedingungen modellieren lassen, nicht aber das Verstehen selbst. Zusätzlich ist im Anschluss an Schleiermacher zu fragen, ob das Verstehen vorbestimmt ist durch Sprachsysteme oder ob es immer auch – und in welchem Maße – individuell geprägt ist. Erscheint diese Individualität des Verstehens eher als abstrakte, kognitive und stets auf Verbalisierung zielende Leistung oder enthält sie emotionale, affektive Komponenten, die möglicherweise auch prä- und parasprachlich zu denken sind? Gibt es unterschiedliche Grade, Stufen, Ebenen und Dimensionen des Verstehens, sind sie zirkulär oder linear hierarchisch aufzufassen, und ist Verstehen immer erst dann erreicht, wenn es sich sprachlich-begrifflich artikuliert? Die Fragen lassen sich noch präzisieren, wenn man sie auf das Verstehen von literarischen Texten einengt: Ist das Verstehen eines komplexen literarischen Textes kategorial zu unterscheiden vom Verstehen pragmatischer Texte einerseits und vom Verstehen im direkten Gespräch mit realen Kommunikationspartnern andererseits – und wenn ja: wie?

Fragen wie diese werden vom Verstehensbegriff angestoßen, aber nicht beantwortet. Mögliche Antwortansätze beruhen zumeist auf unterschiedlichen Auffassungen von Sprache, weswegen jede Theorie des Verstehens zugleich eine Sprachtheorie und eine Bestimmung des Subjekts in der Sprache impliziert. Der Verstehensbegriff fordert dazu heraus, letztlich immer auch uns selbst als Sprechende und Verstehende, das heißt in einer grundlegenden Dimension unseres Mensch-Seins und in unserem *Verhältnis* zur Welt, in Frage zu stellen.

Im didaktischen Diskurs ist der fragende Zugang zum Verstehensbegriff ungewöhnlich, und die davon ausgelösten Irritationen werden eher als zu eliminierende Störungen betrachtet, nicht als produktives Potential; dies lässt sich am Stellenwert des Begriffs in der didaktischen Debatte skizzieren. Während in der Literaturdidaktik der Nachkriegszeit bis in die sechziger Jahre der Verstehensbegriff eine wichtige Rolle spielt – allerdings in einer aufs *Nacherleben von Dichtung* verkürzten Applikation der Hermeneutik Diltheys – entwickelt Hermann Helmers in seiner *Didaktik der Deutschen Sprache* von 1966 einen neuen Ansatz, das Verstehen als zentrales Ziel des Literaturunterrichts zu begründen. Im Kapitel *Das Verstehen literarischer Werke: Literaturunterricht* definiert er den Verstehensbegriff strukturalistisch: „Verstehen heißt: geistiges Erschließen auf Grund eines Erkennens der Strukturen“ (Helmers 1966, S. 256), wobei er nicht näher erläutert, was „geistiges Erschließen“ im Einzelnen heißen kann. Es ließe sich auch nicht in einem Satz abhandeln, der mit der definitiven Formel „Verstehen heißt:“ beginnt. Der unklare Übergang vom „Erkennen der Strukturen“ zum „geistigen Erschließen“ hat in der Adaption der Helmerschen Didaktik häufig dazu geführt, dass das Erkennen formaler Strukturen mit Verstehen unmittelbar gleichgesetzt wurde. In der 7. Auflage der *Didaktik der deutschen Sprache* von 1972 erhebt Helmers einen gesellschaftspolitisch konturierten Verstehensbegriff zum Lernziel, nämlich „die selbständige und kritische Rezeption von Literatur“: ihm zufolge sollen die Schüler lernen, „die Literatur als gesell-

schaftliches Phänomen, als gesellschaftsbedingte und auf die gesellschaftliche Entwicklung Einfluß nehmende Bewußtseinsäußerung zu verstehen“ (Helmers 1972, S. 298). Verstehen wird so als zielgerichteter Rezeptionsvorgang aufgefasst, dessen Ergebnis vorgegeben ist; der strukturalistische Ansatz als Bezugswissenschaft wird ergänzt von einer auf die Mündigkeit der Schülerinnen ausgerichteten kritischen Gesellschaftstheorie.

Obwohl hier bereits implizit der Verstehensbegriff durch den der Rezeption abgelöst wird, kritisiert Joachim Fritzsche in seiner Einführung *Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts* aus dem Jahr 1994 die Orientierung am Verstehensbegriff bei Helmers vehement: „*Verstehen* ist uns suspekt geworden, und zwar gleich mehrfach“, woraufhin er das Verstehen in drei kurzen Spiegelstrich-Absätzen abhandelt (Fritzsche 1994, S. 10f.):

- „Das Verstehen kann man nicht beobachten; [...] Realismus und Vorsicht legen also nahe, auf den Begriff zu verzichten.“
- „Verstehen ist ein mehrdeutiger Begriff.“ Hier „geraten wir ins Gebiet der Hermeneutik, und das scheint ein sehr weites und schwer begehbares Feld zu sein. [...] Weil Verstehen offenbar *hinter* den Text greift, ist es fragwürdig, ja verdächtig.“
- Im dritten Absatz gelangt Fritzsche dann affirmativ zu der Erkenntnis, dass „man heute lieber vom ‘Umgang mit’ statt vom ‘Verstehen von’ Literatur“ spreche.

Diese markige Aufzählung bietet einen „Vorteil“: sie ist einfach zu verstehen. Bei genauerem Hinsehen wird sichtbar, welche Vorstellungen von Verstehen, von Sprache und von Didaktik hier zum Ausdruck kommen. Sie lassen sich ebenfalls in drei Punkten zusammenfassen: 1. Auf etwas, das man nicht objektiv beobachten kann, sollte man besser gleich verzichten. 2. Ein Begriff ist suspekt, wenn er mehrdeutig ist. 3. Eine Erkenntnistheorie – in diesem Fall die Hermeneutik – scheidet als Bezugstheorie aus, weil sie sich als ein „sehr weites und schwer begehbares Feld“ erweist.

Die Abhandlung des Verstehensbegriffs in drei Spiegelstrichen stellt keine Auseinandersetzung mit diesem Begriff dar, sondern dessen Verabschiedung aus dem Diskurs. Dabei spiegeln die Schwierigkeiten des Verstehensbegriffs doch gerade die Schwierigkeiten des Verstehens von Literatur, und dessen Vermittlung ist der Literaturdidaktik aufgegeben. Das heißt: Die Problematik des Verstehensbegriffs ist ein integrierender Bestandteil des Gegenstands der Literaturdidaktik. Literatur selbst ist „mehrdeutig“, sie entzieht sich der objektivierenden Beschreibung und dem definitorischen Zugriff, und fast alle mit ihr verbundenen Theorien sind „sehr weite und schwer begehbare Felder“, was aber nicht gegen ihr Betreten, sondern für eine gute Ausrüstung bei der Feldbegehung spricht. Aktuelle Theoriebildungen zeichnen sich im Unterschied zu Fritzsches „didaktisierender Argumentation“ gerade dadurch aus, dass sie versuchen, die Komplexität und Unbestimmtheit von Begriffen und Phänomenen herauszuarbeiten, statt sie zu nivellieren (vgl. Gruschkas Kritik an der „Verselbständigung der Vermittlung mittels Didaktisierung“, 2002, S. 328–364). So wenden sich neuere

philosophische Ansätze gegen einen auf Bestimmtheit abzielenden Reduktionismus, weisen dem „Unbestimmten“ eine normative Kraft zu (Gamm 2000, S. 263 ff.; 2004) oder beschreiben Aporien als für unsere Erfahrung grundsätzlich unvermeidlich und irreduzibel.<sup>4</sup>

An der Verwendung bzw. Vermeidung des Verstehensbegriffs ließe sich exemplarisch die Sprache und Theoriebildung der Literaturdidaktik genauer untersuchen. Dabei würde sich zeigen, dass und weshalb der Begriff „Verstehen“ nach und nach durch Begriffe ersetzt wird, die man auch als „Falllinie“ ansehen kann: Verstehen – Rezeption – Kompetenz – Umgang.<sup>5</sup> Während im *Verstehen* der Prozess der Begegnung im Vordergrund steht, haftet der *Rezeption* der vereinnahmende Zugriff (*capere*) an, mit der der Rezipient sich des Textes bemächtigt. Der Begriff der *Kompetenz* verliert den Gegenstand als Gegenüber ganz aus dem Blick und wendet sich nur dem zu, was Leserinnen und Leser mit einem Text *tun* können und welche Kompetenzen sie dafür brauchen oder dabei erwerben. Und schließlich verrät der schwammige Begriff des *Umgangs* gleich selbst, dass er am liebsten den Text ganz *umgehen* würde ... Dieser Begriffsreihe sind jene Schlüsselbegriffe gegenüberzustellen, die für Schleiermachers Hermeneutik von zentraler Bedeutung sind: Individualität – Sprachlichkeit – Prozessualität – Kunstcharakter und die damit verbundene Unendlichkeit und Unplanbarkeit des Verstehens. Sie verweisen auf das je individuell bestimmte, dialektische *Verhältnis* zwischen Text und Leser, und es stellt sich die Frage, welchen Ort dieses Verhältnis, das von Abraham (1996) und Hellekamps (2001) auch als Aporie gekennzeichnet wird, in der Literaturdidaktik und im Literaturunterricht haben kann.

Die hier entfaltete Argumentation fasst gerade die Irritation, die vom Verstehensbegriff ausgeht, als Herausforderung, Aufgabe und besonderen Wert für die Literaturvermittlung auf. Es ist eine Argumentation, die im Mainstream des aktuellen didaktischen Diskurses kaum Gehör findet, weil dort nicht zuletzt im Kontext der PISA-Studie und der so genannten „Bildungsstandards“<sup>6</sup> eine funk-

<sup>4</sup> Derrida (1998, S. 33) fragt: „Ist eine Erfahrung möglich, die nicht Erfahrung mit einer Aporie wäre?“ und schlägt „eine Art von nicht passivem Aushalten der Aporie als Bedingung der Verantwortung und Entscheidung“ (S. 35) vor.

<sup>5</sup> Auch Hans Kügler beklagt wiederholt und weitgehend folgenlos, dass die hermeneutische Kategorie *Verstehen* völlig durch die Aneignungskategorie *literarische Kompetenz* verdrängt worden sei. In Abgrenzung zum handlungs- und produktionsorientierten Deutschunterricht verweist er auf den kategorialen Unterschied zwischen Verstehen und Handeln: Verstehen „geschieht mir, ich tue es nicht“ (Heringer 1984, zit. nach Kügler 1996, S. 23) und betont, dass ein solcher Verstehensbegriff die Grenze des methodisch Machbaren und den notwendigen Freiheitsspielraum in der Erfahrung von Kunst markiert.

<sup>6</sup> Das Kompositum Bildungs-Standard rekurriert zwar noch auf den klassischen Bildungsbegriff, hebt jedoch mit dem zweiten Wortteil die für die Bildungsidee zentrale Dimension der Individualität in einem technokratischen Sprachkonstrukt auf (vgl. Eckert; Schulte 2002). Gruschka (2001, S. 626) bringt es auf den Punkt: „Die vielleicht fortgeschrittenste Form, der Idee der Bildung das Kritische zu nehmen, besteht in der Integration ihrer Distanz gegenüber dem unmittelbaren gesellschaftlichen Zweck für eben diesen Zweck“.

tionalistische Auffassung von sprachlicher Bildung dominiert. Hubert Ivo weist auf den Zusammenhang zwischen dieser bildungs- und sprachpolitischen Tendenz und der herrschenden neoliberalen Ideologie in der Bundesrepublik hin. Gegen die einseitig funktionalistische Orientierung, die die Vermittlung von Kompetenzen als neuen „Schlüsselbegriff des Bildungsdenkens“ propagiert, setzt er die dialogische Erschließung von Welt in ihrem Gewordensein als erste und vornehmste Aufgabe der Schule, denn ohne „das gedankliche Widerlager der Kategorie *Welt* werden die menschlichen Subjekte zu evolutionären Entitäten, die, insofern sie für den neoliberalen Wettlauf fit gemacht werden sollen, gut sozialdarwinistisch für ein *‘survival of the fittest’* zu trainieren sind. Sie werden in Umkehrung der humanistischen Vorstellungen zu Funktionen einer autonom gesetzten Ökonomie“ (Ivo 2000, S. 337).

Noch bevor der Verstehensbegriff überhaupt richtig in der Literaturdidaktik angekommen ist, steht er jetzt in Gefahr, zum „geächteten Wort“ zu werden. Diesem Verdikt gegen bestimmte Begriffe, die an das Moment der Individualität und Unverfügbarkeit erinnern und sich deshalb nicht reibungslos in den herrschenden Diskurs einfügen, wird hier mit einer Auffassung von Sprache begegnet, die den Leitideen Individualität und Unverfügbarkeit verpflichtet ist und der der *Begriff des Verstehens als Schlüsselbegriff* dient. Schleiermachers Hermeneutik kann hierzu einen Beitrag leisten. Deshalb werden im Folgenden zunächst die sprachtheoretischen Aspekte eines an Schleiermacher entwickelten Verstehensbegriffs dargelegt und anschließend in ihrer Relevanz für eine verstehensorientierte Literaturdidaktik und für das literarische Gespräch als ein dem literarischen Verstehen besonders angemessenes Verfahren (vgl. Härle; Steinbrenner 2003) erörtert.

## 2 Sprache und Verstehen nach Schleiermacher

### 2.1 Sprache als individuelles Allgemeines

Wer von Schleiermachers „Hermeneutik“ spricht, kann sich nicht auf irgendeine im Wortlaut gesicherte Schrift solchen Namens beziehen. Den folgenden Ausführungen liegt die von Manfred Frank 1977 neu herausgegebene Textfassung von *Hermeneutik und Kritik* [= HK] zugrunde, die 1838 von Friedrich Lücke auf der Grundlage unterschiedlicher Vorlesungsmanuskripte aus den Jahren 1819–1833 ediert wurde. Dass es nur Zusammenstellungen von Vorlesungsmanuskripten, Reden und Vorträgen Schleiermachers zur Hermeneutik (und zu vielen anderen Gebieten) gibt, bringt Dieter Burdorf mit Schleiermachers Verhältnis zu Schriftlichkeit und Mündlichkeit in Verbindung und zieht daraus Schlüsse für das prinzipielle Verhältnis dieser Medien:

Die Bevorzugung des Gesprächs gegenüber der Schrift durchzieht nicht nur als zentrales Thema Schleiermachers wissenschaftliche Entwürfe [...], sondern sie prägt auch

sein lebenspraktisches Verhältnis zu diesen Medien: Schleiermacher erfährt sich primär als Hörenden und Redenden [...]. Schleiermachers Texte verweisen auf die *Grenzen der Schriftlichkeit*; sie machen deutlich, daß diese zwar zur Bewahrung und Überlieferung von Kulturgut unverzichtbar, zu dessen je aktueller Aneignung jedoch nicht ausreichend ist: Sie transzendieren die Schrift in Richtung auf die mündliche Rede. In einer medialen Situation, in der immer neue Formen von scheinbar beliebig änderbarer und elektronisch transportierbarer Schriftlichkeit entstehen, erinnern sie so an die Unersetzbarkeit mündlicher Kommunikation. (Burdorf 1998, S. 49ff.)

Das folgende Zitat aus der Einleitung zu einer Vorlesung eröffnet einen ersten Zugang zu Schleiermachers Sprachauffassung:

*Wie jede Rede eine zwiefache Beziehung hat, auf die Gesamtheit der Sprache und auf das gesamte Denken ihres Urhebers: so besteht auch alles Verstehen aus den zwei Momenten, die Rede zu verstehen als herausgenommen aus der Sprache, und sie zu verstehen als Tatsache im Denkenden. [...] Hiernach ist jeder Mensch auf der einen Seite ein Ort, in welchem sich eine gegebene Sprache auf eine eigentümliche Weise gestaltet, und seine Rede ist nur zu verstehen aus der Totalität der Sprache. Dann aber ist er auch ein sich stetig entwickelnder Geist, und seine Rede ist nur als eine Tatsache von diesem im Zusammenhang mit den übrigen. (HK, S. 78)*

Schleiermacher folgt hier seinem Grundgedanken, den er von Platon ableitet und in seiner Dialektik ausarbeitet, dass alles Seiende einerseits sich frei entfaltende Kraft und andererseits Teil eines Systems gegenseitiger Bestimmung ist. Dies gilt auch für jede sprachliche Äußerung: Jede Rede und jeder Text sind einerseits die „Tat“ eines einzelnen Individuums und als „Tatsache“ auf sein gesamtes Denken bezogen – andererseits sind sie „herausgenommen aus der Sprache“, d. h. der „Gesamtheit der Sprache“ entnommen und auf diese bezogen. Diese „Gesamtheit der Sprache“ bezeichnet Schleiermacher als „System“: „Denn die Sprache ist nicht nur ein Complexus einzelner Vorstellungen, sondern auch ein System von der Verwandtschaft der Vorstellungen“ (HK, S. 78).<sup>7</sup> Dieses Sprachsystem existiert nicht an sich, als bloßes „Vermögen“, sondern nur, indem es von den einzelnen Sprechern auf je eigentümliche, individuelle Art realisiert wird. Hier wird der Begriff der „Individualität“ wichtig. Schleiermacher sieht auf der einen Seite das Sprachsystem mit seinen determinierenden Zügen, und auf der anderen Seite den Einzelnen, der in und mit jedem Sprech-Akt die ihm vorgegebenen sprachlichen Elemente und Regeln auf individuelle Art verknüpft und dadurch in der Sprache mitarbeitet und nicht nur Vorgegebenes wiederholt, sondern auch Neues schafft:

die Sprache muß sich individualisieren. Sonst kann sie nur als Vermögen gedacht werden, aber nicht wirklich existieren. [...] Im Individualisieren hängt die Sprache zuerst als höchstes Produkt der Organisation ab von den großen kosmischen Bedingungen der

<sup>7</sup> Die Tatsache, dass *jede* einzelne sprachliche Äußerung auf die *Gesamtheit* der Sprache bezogen ist, bedingt die Unendlichkeit des Verstehensprozesses und ist dem Sprachverständnis Derridas verwandt, was vor allem Manfred Frank (2000; 2001) herausarbeitet. Der entscheidende Unterschied beider Positionen dürfte wohl in ihrer Auffassung von Individualität liegen.

Organisation überhaupt. Dann steigt sie herab, und das Bestimmteste ist das Individualisieren für jeden einzelnen Menschen in Stil und Sprachgebrauch. (HK, S. 363f.)

Das Individualisieren bzw. das „Wesen der Individualität“ versteht Schleiermacher als eine „eigentümliche[ ] Kombinationsweise“ (HK, S. 370), die zwischen Sprachsystem und einzelner Sprecher vermittelt. In diesem Zusammenhang fällt der wichtige Begriff des Stils, mit dem jeder Mensch in jeder sprachlichen Äußerung die ihm vorgegebenen Regeln und Elemente individuell kombiniert. Der Stil ist bei unterschiedlichen Sprechern und in unterschiedlichen Texten verschieden stark ausgeprägt – so gibt es Sprecher, die fast nur Vorgegebenes wiederholen. Schleiermachers Schüler Boeckh betont aber, dass *jede* Rede einen „individuelle[n] Beisatz“ hat (zit. n. Frank 2000, S. 189).

## 2.2 Poesie als „Erweiterung und neue Schöpfung in der Sprache“

Die Fähigkeit zur individuellen Kombination und dadurch zur „Erweiterung und neuen Schöpfung in der Sprache“ sieht Schleiermacher in der poetischen Rede in ihrer Reinheit hervortreten: „Allein [...] die Möglichkeit dazu wohnt schon der Sprache ursprünglich ein, aber freilich ist es immer nur das Poetische, woran es zum Vorschein kommt“ (HK, S. 405). In der poetischen Rede werden in der Auseinandersetzung mit der vorgegebenen Sprache neue Regeln und Formen der Sprachverwendung geschaffen und erprobt. Die *Auseinandersetzung* mit dem Vorgegebenen spielt hier eine zentrale Rolle. Individualität wird nicht einfach gedacht als eine freie Entfaltung aus dem Nichts, sondern im Gegenteil als Aufnahme, individuelle Auseinandersetzung, Verarbeitung und Aneignung des Allgemeinen. Die Dichter und Dichterinnen arbeiten sich an den vorgegebenen ästhetischen Konventionen ab, machen sich diese zu Eigen und schaffen dabei neue. In der Poesie wird mit dem gegebenen Sprachschatz gerungen, der in einer neuen Art kombiniert oder in einer neuen und anderen, der „übertragenen“ Bedeutung verwendet wird. Diese individuelle Produktivität des Sprechenden bzw. Schreibenden kann die eingespielte, gewohnte, konventionalisierte Bedeutung von Ausdrücken untergraben und in Frage stellen und fordert dadurch bei der Rezeption die individuelle Produktivität des Lesers heraus. Indem die gewohnte Bedeutung eines Ausdrucks in Frage gestellt wird, taucht zugleich das Angebot einer Neu-Beschreibung, einer Vision, einer neuen Sicht auf den bezeichneten Sachverhalt auf. Dies ist zumeist und vor allem bei der Lektüre eines poetischen Textes zunächst eine „Ahndung“<sup>8</sup>, eine annähernde Bildvorstellung, ein Klang- erleben.<sup>9</sup> Der Leser, der sich damit nicht zufrieden gibt,

<sup>8</sup> Zur Verwendung des Begriffs bei Goethe vgl. Härle; Steinbrenner 2003, S. 252f.

<sup>9</sup> Neben der individuellen novatorischen Sprachverwendung als Merkmal der Dichtung betont Schleiermacher in einer für die Romantik charakteristischen Weise auch den synästhetischen Zusammenhang von Poesie, Musik und bildender Kunst: Poesie erlange zum einen eine „zur Freiheit gewordene Produktivität in der Sprache nach ihrem musikalischen Element“ (HK, S. 397) und zum anderen „die Meisterschaft in der Sprache Bilder hervor[z]u bringen“, die uns „in den Stand setzen“, sie „selbst innerlich zu konstruieren“ (HK, S. 402).

sondern besser verstehen will, ist erst allmählich dazu in der Lage, dies sprachlich nachzuvollziehen und seiner eigenen Rede zuzueignen.

Schleiermacher denkt dies als *Prozess*, als ein *Gleiten der Ahndung in Sprache*, wobei die Sprache immer wieder an die Grenzen des Sagbaren stößt und auf die Ahndung verweist. Diesen Prozess beschreibt er mit den Begriffen *Divination* und *Komparation* (siehe unten 2.5). Wichtig ist ein „Ergebnis“ dieses Prozesses: In dem Moment, in dem der Verstehende versucht, seine Ahndung sprachlich zu fassen und seiner eigenen Rede zuzueignen, erweitern sich das Gesamt seiner Sprache, sein Sprachkreis und damit seine Weltansicht.<sup>10</sup> Stark vereinfacht gesagt: Ein guter Text der Liebeslyrik kann dadurch, dass er anders als erwartet und gewohnt über Liebe spricht, eine neue Sprache über und eine neue Sicht auf die Liebe – und damit ihr selbst eine neue Wirklichkeit eröffnen.

Die Ausführungen zu Schleiermacher sollen nun auf ein Gedicht bezogen und dadurch verdeutlicht werden. Dies entspricht dem Ansatz einer textnahen Lehre (vgl. Steinbrenner 2004), die die literaturwissenschaftlichen und literaturdidaktischen Theoreme nicht als abstrakte und künstliche Form des Sprechens *über* literarische Texte einsetzt, sondern sie immer auf einen konkreten literarischen Text bezieht. Das stellt ein Wagnis dar, weil damit in einer allgemeinen Begrifflichkeit über das individuelle Verstehen eines Textes gesprochen wird. Aber genau das ist eine Erfahrung, die jeder macht, der über Literatur spricht, und darum hat sie auch ihren Ort in einem literaturdidaktischen Text. Ich habe dafür ein Gedicht von Paul Celan (2000, Bd. 2, S. 28, Erstveröffentlichung 1965 in *Atemkristall*) ausgewählt:

HARNISCHSTRIEMEN, Faltenachsen,  
Durchstich-  
punkte:  
dein Gelände.

An beiden Polen  
der Kluffrose, lesbar:  
dein geächtetes Wort.  
Nordwahr. Südhell.

An dieser Stelle soll keine Interpretation des Gedichts geleistet,<sup>11</sup> sondern etwas Bestimmtes gezeigt werden: Bei einer isolierten Betrachtung der Bestandteile der Komposita, ist den meisten der mit der deutschen Sprache vertrauten Lesern jedes *einzelne* Wort bekannt, sie können mit ihm eine bestimmte Bedeutung verbinden. In *dieser Anordnung*, in *dieser Kombination* und in *diesem Text* be-

<sup>10</sup> Vgl. hierzu Humboldts Auffassung von der *Sprache als Weltansicht*. Überhaupt gibt es viele Parallelen zwischen dem Sprachdenken Humboldts und dem Schleiermachers, was u. a. Jäger (1988) und Di Cesare (1996) aufzeigen. So ist für beide der Begriff der Individualität und der Dialogizität von zentraler Bedeutung.

<sup>11</sup> Hier verweise ich auf die luzide Interpretation von Brierley (1984, S. 246–266); daneben auf Gadamer (1973; 1986), Manger (1987, S. 143–170) und Pöggeler (1986, S. 172–181).

reiten sie uns aber Schwierigkeiten beim Verstehen. Gemeinhin ist bekannt, was Harnisch und Striemen sind – aber Harnischstriemen? Und Faltenachsen? Was ist eine oder die Kluftröse? Im Allgemeinen weiß der Leser auch, dass es sich bei dieser Anordnung von Worten um ein Gedicht handelt und dass dabei die syntaktische Ordnung nicht unbedingt mit der Ordnung des Verses übereinstimmen muss. Aber was bedeutet es für dieses Gedicht, dass es zwei Strophen hat; was bedeutet es, dass die Versgrenze das Kompositum Durchstich-/punkte trennt? Hier soll zunächst nur aufgezeigt werden, in welchem Maß die individuelle Kombination sprachlicher Elemente möglich ist und wie vor allem sie einen Text zu einem poetischen Text macht.

Celan selbst denkt die Sprache des Gedichts als „aktualisierte Sprache“, als ein Sprechen, dem von der Sprache Grenzen gesetzt, gleichzeitig aber auch Möglichkeiten erschlossen werden – und auch er bringt die poetische Sprache mit dem Begriff der Individualität bzw. „der Individuation“ in Zusammenhang. Die Sprache des Gedichts kann, so Celan in der *Meridian*-Rede von 1960,

doch wohl nur ein Sprechen sein. Also nicht Sprache schlechthin und vermutlich auch nicht erst vom Wort her „Entsprechung“. Sondern aktualisierte Sprache, freigesetzt unter dem Zeichen einer zwar radikalen, aber gleichzeitig auch der ihr von der Sprache gezogenen Grenzen, der ihr von der Sprache erschlossenen Möglichkeiten eingedenk bleibenden Individuation. (Celan 2000, Bd. 3, S. 197)

Schließlich wird ein solches Sprachdenken auch in diesem Gedicht selbst thematisiert. So kann in einer poetologischen Lesart der Harnisch in der ersten Strophe, als „Panzer der Sprache“ gelesen werden, der uns Grenzen setzt, uns einengt, so sehr, dass es Striemen auf der Haut gibt. Das „geächtete Wort“, das „An beiden Polen / der Kluftröse, lesbar:“ ist, kann als Wort des Gedichts gelesen werden, das versucht durch den Panzer der vorgegebenen Sprache durchzustößen (vgl. hierzu insbesondere Gadammers Interpretationen von 1973 und 1986).

## 2.3 Zur ethischen und politischen Dimension von Schleiermachers Sprachdenken

In Schleiermachers Sprachdenken spielt der Gedanke der Individualität des Redens und Verstehens eine fundamentale Rolle; er betont, ja verteidigt ihn geradezu emphatisch. Individualität aber ist nicht gegeben, sie liegt als *Möglichkeit* in der Sprache, sie muss in Auseinandersetzung mit der gegebenen Sprache erworben und ausgeprägt werden. Individualität ist zudem beständig bedroht durch Instanzen, die das Sprechen schematisieren, vereinfachen und kontrollieren. Celan spricht in der *Meridian*-Rede von den „täglich perfekteren Apparaten“ (Celan 2000, Bd. 3, S. 198), Schleiermacher von der Gefahr, dass „die Sprache in die Sphäre des Mechanismus zurück(fällt)“ und der Mensch dadurch zum „Formelwesen“ wird (HK, S. 367). Es stellt sich die Frage, ob Sprachtheorien, die die Dimension der Individualität negieren, das Potential der Individualität

angesichts seiner beständigen Gefährdung nicht vorschnell preisgeben und auf diese Weise bestehende (Sprach-)Verhältnisse mehr abbilden als sie theoretisch und kritisch zu durchdringen (vgl. Frank 2000, S. 71 ff.). Auf einer anderen Ebene und in einem anderen Kontext stellt sich die gleiche Frage für unterrichtspraktische Modelle, in denen literarische Texte in der Form standardisierter Aufgabensets in Katalogform oder nach vorher festgelegten Frageroutinen und Ablaufschemata bearbeitet werden, weil den Lehrenden das individuelle Sinnverstehen und sein sprachlicher Ausdruck als ein unerreichbares und die geplante Ordnung möglicherweise störendes Ziel erscheint.

Wenn sich Didaktik auf ein Sprachdenken nach Schleiermacher (und Humboldt) bezieht und dementsprechend ihre Gegenstände auswählt und thematisiert, so macht sie sich damit auch für ein sprachlich und hermeneutisch fundiertes Konzept von Individualität stark. Frank (1997, S. 116 ff.) konturiert in Ansätzen eine solche „hermeneutische Konzeption von Individualität“, deren bildungstheoretische Relevanz bislang kaum zur Kenntnis genommen wurde und die für sprach- und literaturdidaktische Zusammenhänge durchaus von Bedeutung sein könnte, worauf auch Bremerich-Vos (1996, S. 42) verweist. Wie wir Sprache innerhalb der Wissenschaft Deutschdidaktik denken und ob wir sie überhaupt denken, ist damit zugleich eine entscheidende bildungs- und sprachpolitische sowie ethische Frage. Vor allem Manfred Frank hebt hervor, dass in der Sprach- und Verstehentheorie Schleiermachers noch eine „andere übers Feld der Literaturwissenschaft hinausweisende Lehre [...] enthalten [ist]: nämlich sich für die Rechte des Individuums in seiner Unersetzbarkeit und Eigentümlichkeit einzusetzen“ (Frank 2000, S. 194 f.).

## 2.4 Verstehen als Begegnung zweier individueller Sprachkreise

Die Individualität jeder sprachlichen Äußerung bedingt die Individualität des Verstehens, denn für Schleiermacher ist „jeder Akt des Verstehens die Umkehrung eines Aktes des Redens“ (HK, S. 76). Als Umkehrung des Sprechens ist das Verstehen ebenso sehr ein sprachlicher Akt und damit nicht weniger individuell, nicht weniger schöpferisch als das Sprechen selbst. Verstehen vollzieht sich als ein Zusammentreffen, als *Begegnung*, als „Gespräch“ *zweier individueller Sprachkreise*, die zugleich individuelle Gedankenkreise darstellen. Es sind zwei Kreise, die niemals vollständig zur Deckung kommen, denn: „die Eigentümlichkeit einer Sprache wirkt auch bei der Auffassung jeder anderen mit“ und dies bedinge eine „unaustilgbare Differenz im Denken“ (Schleiermacher 2001, Bd. 2 [= DIAL], S. 15). Der Ausdruck Sprachkreis ist dabei „sowohl in seinem engsten als in seinem weitesten Umfange zu nehmen“ (DIAL, S. 16). Mit dem „engsten Umfange“ meint Schleiermacher den Sprachkreis jedes einzelnen Individuums, mit dem „weitesten Umfange“ den umfassenden Horizont der Sprache der Menschheit. Dazwischen liegen die Sprachkreise einzelner Nationen und Kulturen, wobei hier nicht nur die Sprache im engeren Sinn, sondern die Ge-

samtheit der sozio-kulturellen Codes einer Epoche gemeint ist. „Zwischen diesen verschiedenen Sprachorganisationen nun, mögen sie gleichzeitig sein oder aufeinander folgen, [...] ist allemal das Verständnis gehemmt“ (DIAL, S. 16f.). Die Zitate stammen aus der von Schleiermacher für den Druck bestimmten Einleitung zur Dialektik aus dem Jahr 1833. Er bringt hier den Gedanken der Zeitdifferenz und der Individualität des Redens *und* Verstehens klarer zum Ausdruck als in seinen Hermeneutikvorlesungen, die zeitlich früher entstanden sind. In der Hermeneutik thematisiert er das Verstehen stärker als Rekonstruktion und Nachkonstruktion und schenkt dem Aspekt noch wenig Beachtung, dass die Seite der Rezeption immer auch konstruktiv und individuell bestimmt ist. Diese Auffassung liegt aber in der Logik seines Sprachdenkens, das erst in der Dialektik voll zur Entfaltung kommt.<sup>12</sup> Es ist m. E. ein legitimes Vorgehen, die Hermeneutik und die Dialektik Schleiermachers aufeinander zu beziehen<sup>13</sup> und daraus das Verstehen als eine Begegnung zweier individueller Sprachkreise abzuleiten.

Dieses Modell ist bei Schleiermachers Zeitgenossen Wilhelm von Humboldt noch deutlicher und anschaulicher beschrieben. Wie für Schleiermacher „jeder Akt des Verstehens die Umkehrung eines Aktes des Redens“ (HK, S. 76) ist, so sind für Humboldt „Verstehen und Sprechen [...] nur verschiedenartige Wirkungen der nemlichen Sprachkraft“ (Humboldt 1903ff. [= HGS], Bd. 7.1, S. 56). Die Individualität gerade auch des Verstehens begründet er mit den viel zitierten anschaulichen Worten:<sup>14</sup>

Erst im Individuum erhält die Sprache ihre letzte Bestimmtheit. Keiner denkt bei dem Wort gerade und genau das, was der andre, und die noch so kleine Verschiedenheit zittert, wie ein Kreis im Wasser, durch die ganze Sprache fort. Alles Verstehen ist daher immer zugleich ein Nicht-Verstehen, alle Übereinstimmung in Gedanken und Gefühlen zugleich ein Auseinandergehen. (HGS, Bd. 7.1, S. 64f.)

<sup>12</sup> Es finden sich bei Schleiermacher hierfür jedoch zahlreiche, über sein ganzes Werk hin verstreute Beispiele. Im Abschnitt „Die Kunst im engeren Sinne“ der *Christlichen Sitte* (in unterschiedlichen Fassungen ab 1805 entstanden) sagt er z. B. exemplarisch von der Statue als Kunstwerk, sie sei „etwas abstractes, und in sofern ist sie nichts an und für sich, sondern wird erst etwas durch die Beziehungen, die der Beschauer hineinlegt“ (Schleiermacher 1843, S. 682).

<sup>13</sup> Vgl. zu diesem Vorgehen Frank (2001, S. 121 ff.; S. 313 ff.), der allerdings den Aspekt der individuellen und produktiven Seite der Rezeption schon für Schleiermachers Hermeneutik zu stark betont, ganz im Gegensatz zu Gadamer, der den Akt des Verstehens bei Schleiermacher einseitig als „rekonstruktiven Vollzug einer Produktion“ (Gadamer 1990, S. 196) sieht, dabei aber die weiteren erkenntnis- und sprachtheoretischen Schriften Schleiermachers kaum berücksichtigt.

<sup>14</sup> Donatella Di Cesare (1996, S. 181) verweist auf die besondere Gegenstandsangemessenheit von Humboldts Sprache: „Die Metapher ist Humboldts Antwort auf die Frage nach dem Sprechen über die Sprache. Denn die Sprache ist ja nicht irgendein Gegenstand; vermeiden soll man ihre bei keinem definitorischen Sprechen vermeidbare Vergegenständlichung. Da die Sprache erst im individuellen Akt des Sprechens ins Dasein tritt, entzieht sie sich jeder begrifflichen Definition. Ihr Wesen läßt sich darum nur durch Metaphern fassen.“ Humboldts Versuche, nicht definitorisch und damit erfahrungsoffen über Sprache zu sprechen, können ein Modell sein für ein Sprechen über Sprache und Literatur in Lehr-Lern-Kontexten (siehe unten 3.3).

Das Modell des Verstehens als „Zusammentreffen von Gedankensphären“ entwickelt Humboldt in den *Grundzügen eines allgemeinen Sprachtypus* (1824–26):

Denn das Verstehen ist kein Zusammentreffen der Vorstellungsweisen in einem untheilbaren Punkt, sondern ein Zusammentreffen von Gedankensphären, von welchen der allgemeinere Theil sich deckt, der individuellere überragt. [...] In jeder Bedeutung eines Worts ist also die Aufmerksamkeit darauf zu richten, wie es die individuelle Vorstellungsweise frei lässt und bestimmt [...]. (HGS, Bd. 5, S. 418f.)

Sofern die Sprachhermeneutik im Sinne Schleiermachers und Humboldts eine individuelle Interpretation einer Individualität, ein Dialog zwischen unterschiedlichen individuellen Perspektiven ist, kann das Ergebnis, das sie erreicht, kein absolutes oder erschöpfendes sein: *individuum est ineffabile*. Gerade das Verstehen lässt *kein endgültiges Wort* zu. Dieser Individualität und Offenheit des Verstehens entspricht zum einen die Natur der Sprache selbst, zum andern wird durch sie die Offenheit gegenüber der Erfahrung mit und durch Sprache bewahrt. Das *Modell des Textverstehens als Begegnung zweier individueller Sprachkreise* wird im Folgenden auf Schleiermachers „Methoden“ der *Divination* und der *Komparation* bezogen. Dabei werden unterschiedliche Momente entwickelt und bestimmt, die insbesondere literarische Verstehensprozesse kennzeichnen.

## 2.5 Momente des Textverstehensprozesses

*Für das ganze Geschäft [der Hermeneutik] gibt es vom ersten Anfang an zwei Methoden, die divinatorische und die komparative, welche aber, wie sie aufeinander zurückweisen, auch nicht dürfen voneinander getrennt werden.* (HK, S. 169)

Die divinatorische Methode versucht, „das Individuelle unmittelbar aufzufassen“, die komparative geht vergleichend vor, sie setzt das zu Verstehende „als ein Allgemeines und findet dann das Eigentümliche, indem mit andern unter demselben Allgemeinen Befassten verglichen wird“ (HK, S. 169). Jede sprachliche Äußerung, also auch jeder Text, ist ein *individuelles Allgemeines*. Mit der Komparation erfasst der Rezipient das allgemeine Moment, die Art wie sich in einer Rede oder einem Text die vorgegebene Sprache wiederfindet. Komparation lässt sich somit beschreiben als ein differentielles Verfahren des Abgleichs der Textmerkmale mit dem vorhandenen Wissen, das im jeweiligen Verstehensprozess aktualisiert wird. Eine typische komparative Fragestellung wäre z. B., inwiefern ein Gedicht Merkmale lyrischen Sprechens realisiert oder inwiefern sich in ihm bestimmte Stilmerkmale einer Epoche wiederfinden. Doch dieser Vergleich, der den Text am Bekannten misst, reicht allein nicht aus, um *diesen Text zu verstehen*. Zu wissen und zu erkennen, dass ein Gedicht ein bestimmtes Metrum hat oder dass in ihm ein „typisches Thema“ verhandelt wird, ist noch kein Verstehen. Verstehen entsteht erst, wenn der Rezipient dieses Wissen auf den konkreten, individuellen Text beziehen kann, wenn er sagen kann, welchen Sinn dieses

Metrum, dieses Reimschema in diesem Text möglicherweise erzeugt. Hier stößt das Verfahren des Vergleichens immer wieder an seine Grenzen, denn jede sprachliche Äußerung und insbesondere die Poesie als „Erweiterung und neue Schöpfung in der Sprache“ zeichnet sich durch das individuelle Moment des eigentümlichen Stils aus, der nicht allein durch Vergleich zu erfassen ist. Hier ist der Rezipient auf die Divination angewiesen, die das Moment, in dem eine Rede / ein Text die ihm vorgegebene Sprache überschreitet, „unmittelbar aufzufassen“ versucht.

Es muss an dieser Stelle betont werden, dass sich Divination und Komparation in Schleiermachers Hermeneutik in erster Linie auf die Rekonstruktion der dem Text vorgegebenen Sprache bzw. deren individueller Überschreitung beziehen. Damit wird dem Text und dessen Entstehungsprozess aus seinem jeweiligen Sprachgebiet heraus ein hoher Stellenwert eingeräumt. Zweifellos ist es ein wesentliches Element jedes Verstehens, eine sprachliche Äußerung in den *ihr* zugrundeliegenden Bedingungen und aus *ihrem* Sprachkreis heraus zu verstehen. *Gleichzeitig* und in der Logik des Schleiermacherschen Sprachdenkens ist das Verstehen eines Textes selbst eine „individuelle Anschauung“ (HK, S. 168) und damit bestimmt vom Sprachkreis und der je individuellen Perspektive *des Rezipienten*. Einen Text verstehen heißt somit nicht nur, ihn auf *seinen* Sprachkreis zu beziehen, sondern zugleich auf die *eigene*, individuelle Rezipientenperspektive; dies möchte die Metapher des Verstehens als Dialog zweier individueller Sprachkreise zum Ausdruck bringen. Divination und Komparation lassen sich somit nicht nur auf den Text und sein Sprachgebiet, sondern zugleich auf den Rezipienten und seinen individuellen Verstehenshorizont beziehen. Die sich daraus ergebenden unterschiedlichen Momente des Textverstehens lassen sich vereinfacht in folgendem Schema darstellen:

	<i>Bezug auf den Text</i>	<i>Bezug auf die Rezipientenperspektive:</i>
Komparation	Inwiefern ist die einzelne Textstelle bestimmt durch ihr Textumfeld? Inwiefern ist der Text bestimmt durch den Sprachkreis, aus dem er stammt?	Inwiefern findet sich im Text der Sprachkreis des Rezipienten wieder? Welche ihm bekannten, vertrauten Auffassungen und Schemata lassen sich auf den Text beziehen?
Divination	Inwiefern überschreitet der Text den Sprachkreis, aus dem er stammt? Durch welchen individuellen Stil zeichnet er sich aus? Wie sind die durch die Zeit, die Epoche usw. vorgegebenen sprachlichen Mittel, Formen und Themen individuell in diesem Text realisiert und welchen Sinn ergeben sie hier?	Inwiefern überschreitet der Text den Sprachkreis des Rezipienten? Inwiefern stellt er die ihm bekannten Auffassungen und Schemata durch seinen eigentümlichen Stil in Frage?

Die *Zeitdifferenz* der beiden Sprachkreise von Produktion und Rezeption bedingt ein weiteres Moment des Verstehens: Im Verlauf der *Rezeptionsgeschichte* sind häufig viele Texte entstanden, die den zu verstehenden Text aufgreifen und weiterverarbeiten (Intertextualität) oder interpretieren (Sekundärliteratur). Beides stellt eine Form des Verstehens dar, zu dem der Rezipient sein Verstehen divinatorisch und komparativ in Beziehung setzen kann. Die Rezeptionsgeschichte kann dabei als eine Erweiterung und Bereicherung des Gesprächs zwischen dem einzelnen Text und dem individuellen Rezipienten betrachtet werden, in das der Rezipient mit seinem Verstehen eintritt.

Ein Moment des Verstehens kann schließlich die (Selbst-) *Reflexion der Bedingtheit des eigenen Verstehensprozesses* ausmachen. Wie die Textseite ist auch die Rezipientenperspektive nicht nur individuell sondern auch allgemein bestimmt. Hier wird die Frage wichtig, inwieweit die individuelle Rezipientenperspektive, die den Verstehensprozess durchgehend mitbestimmt, geprägt ist von allgemeinen, z. B. sprachlichen, gesellschaftlichen oder biographischen Einflüssen.

Die Formulierung „Sprachkreis“ muss in einem weiten Sinn aufgefasst und in unterschiedliche Ebenen ausdifferenziert werden: Gemeint ist damit die Gesamtheit der Vorstellungen, (Auffassungs-)Schemata, soziokulturellen Codes und Wissensbestände, die dem Text und dem je individuellen Verstehen zugrunde liegen. Es handelt sich dabei also nicht nur um sprachliche Mittel und Formen im engeren Sinne. Die Formulierung bringt aber Schleiermachers Grundannahme zum Ausdruck, dass Denken und Sprechen untrennbar miteinander zusammenhängen und dass das Verstehen immer auch ein sprachlicher Akt ist. Zugleich muss betont werden, dass sich die hier skizzierten Momente analytisch nicht klar voneinander trennen lassen, weil sie „*aufeinander zurückweisen*“ (HK, S. 169), dass sich im Verstehensprozess aber Phasen bestimmen lassen, in denen jeweils einzelne Momente in den Vordergrund treten und andere in den Hintergrund. Vielleicht kann die hier geleistete Ausdifferenzierung die notwendige Unbestimmtheit, ja die Aporien jedes Verstehens und insbesondere des literarischen Verstehens begrifflich klarer fassen, dadurch Fixierungen auf einzelne Momente vermeiden und eine diesem Gegenstand angemessene Bestimmtheit ermöglichen. Textverstehen in diesem Modell ist immer *Re-Konstruktion* und *Neu-Schöpfung* zugleich,<sup>15</sup> und zwar

eines endlichen Bestimmten aus dem unendlichen Unbestimmten. Die Sprache ist ein Unendliches, weil jedes Element auf eine besondere Weise bestimmbar ist durch die übrigen. [...] jede Anschauung eines Individuellen ist unendlich. Und die Einwirkungen auf den Menschen von außen sind auch ein bis ins unendlich Ferne allmählich Abnehmendes. Eine solche Konstruktion kann nicht durch Regeln gegeben werden, welche die Sicherheit ihrer Anwendung in sich trügen. (HK, S. 80f.)

<sup>15</sup> Frank gewichtet die schöpferische Seite der Schleiermacherschen Hermeneutik zu stark, wenn er postuliert: „*Der Interpret ist viel mehr ein Schöpfer als ein Rekonstrukteur*“ (2001, S. 357). Schleiermacher betont hingegen gerade den Eigenwert der Rekonstruktion *und* der Neuschöpfung, womit er m. E. die in jedem Verstehen liegende *Spannung* angemessen erfasst.

Eben „weil mit den Regeln nicht auch die Anwendung gegeben ist, d. i. nicht mechanisiert werden kann“, trägt die Hermeneutik den „*Charakter* der Kunst an sich“ (HK, S. 81). Schleiermacher benutzt zwar den Begriff der Methode für die Divination und die Komparation und er ringt in seiner Hermeneutik beständig um Methoden des Verstehens und Auslegens, relativiert diese aber zumeist unmittelbar.<sup>16</sup> „Unendlichkeit“ – ein Terminus, den Schleiermacher häufig verwendet – ist für ihn durchaus positiv bestimmt: sie macht das Verstehen zu einer Kunst und befähigt diese zur „Begeisterung“ (HK, S. 94).

## 2.6 Zum Verhältnis von Divination und Komparation

Mit den Begriffen Divination und Komparation kann das Verstehen als ein immer wieder neu ansetzender Prozess des *intuitiven Vorgreifens* und des stärker *regelgeleiteten Vergleichens* beschrieben werden, zwei Momente, die beständig ineinander übergehen, einander bedingen und durchdringen.<sup>17</sup> Die Divination steht in der Auffassung Schleiermachers am Anfang des Verstehensprozesses: als eine Ahnung, ein Bild, eine Vermutung, eine Frage. Sie steht am Anfang, da die komparativen – die vergleichenden und abgleichenden – Prozesse einen Ausgangspunkt für den Vergleich brauchen. Die Divination erhält dann „ihre Sicherheit [...] durch die bestätigende Vergleichung, weil sie ohne diese immer fantastisch sein kann“ (HK, S. 170). Doch auch das vergleichende, komparative Vorgehen bietet keine endgültige „Sicherheit“, sondern stößt im Verlauf des Verstehensprozesses immer wieder an seine Grenzen, die erneut durch Divination überschritten werden können. Beide Momente, Divination und Komparation, müssen beim Rezipienten nicht mit einer bestimmten Intention verbunden sein und bewusst ablaufen. Dies unterscheidet sie von Handlungen. Es kann aber durchaus Phasen im Verstehensprozess geben, in denen der Rezipient – angestoßen durch den Text, durch äußere Bedingungen oder andere Personen – sich bewusst und mit einer bestimmten Intention für ein spezifisches divinatisches oder komparatives Vorgehen entscheidet (z. B. das Sammeln von freien Assoziationen oder den Vergleich mit anderen Texten aus derselben Epoche). In diesem Zusammenhang wäre dann allerdings eher von Interpretation als von Verstehen zu sprechen, wobei *Interpretation nicht als polarer Gegenbegriff* zu Verstehen aufzufassen ist, sondern *als Teil des Verstehensprozesses*, der stärker intentional und bewusst ausgerichtet ist, aber gleichsam divinatisches und komparative Momente enthält (vgl. zur Interpretation als Handlung Zabka 2003).

<sup>16</sup> Dieses „Ringens um Methode“ ist m. E. auch ein zentraler Unterschied zwischen Schleiermachers und Gadammers Hermeneutik. Gadamer ringt nicht um eine Methode, er verabschiedet sie eher mit einer Geste der Gelassenheit.

<sup>17</sup> Hurrelmann (1987) geht in ihrer ansonsten fundierten Schleiermacherrezeption nicht auf die Divination ein. Die von ihr beschriebenen Prozesse des Elaborierens und Strukturierens lassen sich nicht von Schleiermacher herleiten und sind nicht deckungsgleich mit dem Begriffspaar Divination – Komparation; beide beschreiben eher komparative Verstehensformen.

Divination ist ein schillernder Begriff und seine Begriffsgeschichte (vgl. hierzu: Schäfer 1977) ist von Doppeldeutigkeiten geprägt. Einerseits wird sie als quasi göttliche Gabe, andererseits in einem säkularisierten Sinn als bloßes Vermuten und Raten aufgefasst. Zugleich wird sie einmal eher als angeborene Begabung, einmal eher als zu erwerbende Fähigkeit betrachtet. Rudolph (1995), Abraham (1996) und andere Literaturwissenschaftler sowie Walter Benjamin (1973) ordnen die Divination dem Begriff der Mimesis zu. Tedlock (2001) bringt in einer ethnologischen Perspektive den Begriff in Verbindung mit spezifischen Wissensformen afrikanischer Kulturen. In einer dem Divinationsbegriff Schleiermachers vergleichbaren Weise verwendet Susanne Rohr im Anschluss an Peirce den Begriff der Abduktion bezogen auf literarische Texte:<sup>18</sup>

qua Abduktion springt der Leser permanent von einer Zeichenebene (z. B. Wort-Satz-Absatz) zur anderen, von einem Zeichenträger zum nächsten, d. h. qua Abduktion werden die Wahrnehmungen ständig umstrukturiert und immer neue Zeichenkorrelationen identifiziert, isoliert – und kreiert. Es werden also kreativ immer neue Korrelationsfelder unterschiedlicher Korrelationsintensität geschaffen, die in wechselseitige Determinationsverhältnisse gebracht werden. Diese Determinationsverhältnisse sind individuell verschieden, und wie beim Rätsellösen verschränken sich hier vorgängig abduzierte Deutungshypothesen mit den nachfolgenden wechselnden Restrukturierungen – das Gesuchte ist anwesend und abwesend zugleich. (Rohr 1989, S. 253)

Ähnlich wie für Schleiermacher ist auch für Rohr „die Binnenstruktur menschlicher Verstehensprozesse [...] durch dieses Verhältnis von innovativen und limitierenden, präzisierenden Komponenten gekennzeichnet“ (Rohr 1993, S. 164). Speziell die abduktiven Prozesse enthalten dabei eine stark affektive Dimension. Sie werden nach Peirce von einer speziellen „*Abduktionsemotion*“ begleitet. Dieses intensive Gefühl gehört zu dem Akt, eine hypothetische Konklusion zu denken, und entsteht dadurch, dass das „vorher kompliziertere Fühlen“ durch ein „einziges Fühlen von größerer Intensität“ ersetzt wird (Rohr 1989, S. 253 f.).

Das hier skizzierte Verhältnis von Divination und Komparation soll noch einmal mit Bezug auf das Gedicht *Harnischstriemen* veranschaulicht werden: Was bedeutet das Wort „Kluftrose“ in diesem Gedicht? Womit können wir hier „vergleichen“? In einem gewöhnlichen Wörterbuch ist das Wort nicht zu finden. Und selbst wenn: Was bedeutet es in diesem individuellen Stil des Gedichts? Die entscheidende Dimension dieser sprachlichen Äußerung kann nicht allein durch Vergleich mit bereits Bekanntem verstanden werden; der Rezipient muss versuchen ihn intuitiv zu erfassen, in einem „kreativen Sprung“ (Hurrelmann 1987, S. 77), einem „Entwurf“, einer „Hypothese“. Dabei kann er sich auf Bedeutungen stützen, die er mit den Wortbestandteilen Kluft und Rose verbindet, er kann das Wort als Metapher für eine bedrohte Liebe lesen und dabei auf seine eigenen

<sup>18</sup> Auch Umberto Eco (1999, S. 301 ff.) gebraucht Peirce's Begriff der Abduktion zur Charakterisierung von Verstehensprozessen; Daube-Schackat (1985) bezieht Abduktion und Divination explizit aufeinander.

Erfahrungen rekurren oder versuchen diese Lesart auf den Text zu beziehen. Doch diese Stützen, Vergleiche und Bezüge werden immer den Status einer Hypothese behalten, da dieses Wort *so* nur in diesem Gedicht vorkommt und hier einen „individuellen Beisatz“ hat, der nur der Divination zugänglich ist.

Wenn der Rezipient mit diesen Hypothesen nicht zufrieden ist und sich weiter und gezielt auf den Weg der Komparation begibt, findet er früher oder später ein Hand- oder Wörterbuch der Geologie. In dem zu seiner Zeit recht bekannten geologischen Lehrwerk von Roland Brinkmann aus dem Jahr 1956, das auch Paul Celan für seine Arbeit nutzte, findet sich folgender Text:

*Kluftrosen* [= ein Messinstrument] bieten eine rasche Übersicht über die Verteilung der Streichrichtungen. Will man die räumliche Lage der tektonischen Ebenen veranschaulichen, dann ist die *Lagenkugel* das geeignete Mittel. [...] Linien, wie etwa Harnischstriemen oder Faltenachsen, erscheinen unmittelbar mit ihren Durchstichpunkten durch die Kugelfläche. (Brinkmann 1956, S. 159f.)

Auch hier stellt sich die Frage, wie diese Worte verstanden und wie sie auf das Gedicht bezogen werden können und was es für dessen Verstehen bedeutet, dass Celan diese Stelle sehr wahrscheinlich kannte und als „Material“ für sein Gedicht „nutzte“. Dies kann hier nicht näher thematisiert werden. Es zeigt sich aber, dass die Begriffe, die Celan verwendet, nicht nur individuelle Wortneuschöpfungen des Autors, sondern auch geologische Fachbegriffe sind.

Wer eine solche *Entdeckung*<sup>19</sup> macht, erlebt vielleicht dieses „Fühlen von größerer Intensität“, von dem Rohr spricht. Verstehen wird dann zu einem kognitiven und affektiven Prozess und wünschenswert wäre ein Literaturunterricht, in dem so eine Entdeckung nicht als Korrektur, sondern als Bereicherung empfunden werden kann, die alle Beteiligten vor neue Fragen stellt. Fragen, auf die es durchaus keine abschließenden Antworten gibt, sondern die auch in der Literaturwissenschaft kontrovers diskutiert werden.<sup>20</sup> Der Rezipient gelangt mit diesem Lehrbuchtext nicht zu einem Wissen, das Celans Text erreicht. Das Ineinander von geologischer Fachbegrifflichkeit und poetischer Sprache lässt vielmehr neue Fragen entstehen. Im Verlauf des Verstehensprozesses ist der Verstehende immer wieder auf die Divination angewiesen, die zu einem besseren – im Sinne von anderem, reicherem, gesteigertem und entfaltetem – Verstehen, nicht aber zu einem definiten Wissen, zu einem endgültigen Wort führt. An Texten wie diesen kann man lange und auch gemeinsam in Schulklassen arbeiten und forschen. Dabei können exemplarisch wertvolle Erfahrungen mit den Möglichkeiten von Sprache und dem Verlauf von Verstehensprozessen gemacht werden.

<sup>19</sup> Auch für Iser (1994, S. 9) wird „Sinn zu einer Sache der Entdeckung“ und diese zu einer „Kategorie ästhetischen Vergnügens“.

<sup>20</sup> Vgl. zur Verwendung geologischer Fachtermini bei Celan allgemein die Monographie von Werner (1998) mit weiteren Literaturangaben. Die Interpretationen unterscheiden sich vor allem darin, welchen Stellenwert sie dem geologischen Fachwissen für das Verstehen einräumen – eine durchaus auch didaktisch relevante Fragestellung.

## 2.7 Zusammenfassung unter didaktischer Perspektive

Im Folgenden werden Schleiermachers sprachtheoretische Grundannahmen, der methodische Ansatz seiner Hermeneutik und die Zielrichtung seines Sprachdenkens in ihrer Bedeutung für eine verstehensorientierte Literaturdidaktik zusammengefasst:

1. *Individualität* in dreierlei Hinsicht: (a) Individualität des Textes, (b) Individualität des Verstehens und (c) individuelles Verstehen als Ausgangs- und Zielpunkt von Verstehensprozessen.

- (a) Verstehen zielt auf das Erfassen der Individualität des Textes ab. Zu wissen, welche spezifischen Textmerkmale ein Gedicht hat, hat mit Verstehen nichts zu tun, wenn dieses Wissen nicht auf den individuellen Text bezogen werden kann. Das Erfassen der Individualität eines Textes erfordert dabei immer auch eine *Rekonstruktion* des Sprachkreises, dem er entstammt, und der Art, wie er diesen individuell repräsentiert und überschreitet.
- (b) Der Individualität jedes Textes und jeder sprachlichen Äußerung entspricht die Individualität jedes Verstehens. Das Verstehen eines Textes wird nach Schleiermacher als Zusammentreffen, als „Gespräch“ zweier individueller Sprachkreise gedacht, die niemals vollständig zur Deckung kommen. Es gilt somit, die Individualität *beider* Sprachkreise ernst zu nehmen und zu berücksichtigen und Verstehen als Rekonstruktion *und* Neu-Schöpfung zu denken.
- (c) Das individuelle Verstehen steht als Divination am Anfang und als erweiterter und bereicherter Sinnentwurf am (vorläufigen) Ende des Verstehensprozesses, sofern er gelingt. Dieser Sinnentwurf ist individuell und revidierbar, er stellt kein definites Wissen dar und er ist häufig mit neuen Fragen verbunden.

Mit diesem sprachtheoretisch fundierten Begriff von Individualität kann das Verstehen als nahe am Text *und* als nahe am verstehenden Individuum gedacht werden. Zwei oft gegeneinander ausgespielte Aspekte werden hier als einander korrespondierend und gleichwertig betrachtet. Mit der Leitidee der Individualität hängen alle weiteren Aspekte eng zusammen:

2. *Unendlichkeit*: Verstehen in diesem Sinn ist unendlich und so ist es durchaus legitim, ja angebracht, wenn am pragmatisch erzwungenen Ende eines Verstehensprozesses, z. B. dem Ende einer Unterrichtsstunde, kein fertiges Produkt oder eine geschlossene Interpretation, sondern neue Fragen stehen. Das Verstehen als unendlicher Prozess kann durchaus auch in dem Sinn gedacht werden, dass an demselben Text in der Grundschule, in der Sekundarstufe und ggf. an der Hochschule gearbeitet und die Unterschiedlichkeit des je eigenen Verstehens reflektiert wird. Dies wäre ein Vorgehen, bei dem viel von Sprache, Literatur und Verstehen gelernt werden kann.

3. *Prozessualität*: Verstehen muss als Prozess beschrieben und gedacht werden, als ein dialektisches *Hin- und Herpendeln* zwischen den hier skizzierten Momenten des Textverstehens. Im Verstehensprozess gewinnen abwechselnd einzelne Momente an Gewicht während andere zurücktreten; im Idealfall bedingen sie einander. Diese Auffassung relativiert die gängigen Stufenmodelle, deren letzte und höchste Stufe häufig Ergebnissicherung, Aneignung oder Übertragung in die eigene Lebenswelt heißt. Das hier skizzierte Verstehensmodell muss vor allem hinsichtlich des Begriffs des Sprachkreises weiter ausdifferenziert und konkretisiert werden. Seine Brauchbarkeit als „Denkrahmen“ für unterrichtliche Prozesse muss sich noch erweisen. Ein erster Schritt hierzu wäre, es auf einzelne Unterrichtsmethoden zu beziehen und zu versuchen, Verstehensprozesse im Unterricht mit der hier ansatzweise skizzierten Begrifflichkeit zu beschreiben und sie auf dieser Basis weiterzuentwickeln.

4. *Methode*: Verstehen ist ein individueller und unendlicher dialektischer Prozess, hat aber in der Auffassung Schleiermachers *zugleich* Methode und läuft nach bestimmten Regeln ab. Verstehen lässt sich *nachvollziehen*, es lässt sich ins Bewusstsein heben und mit Regeln annäherungsweise beschreiben. Dieses „methodische Bewusstsein“ ist für Lehr-Lern-Kontexte ausschlaggebend. Es kann helfen, dass SchülerInnen das Verstehen „lernen“, z. B. ihre ersten Fragen, Ahnungen und Vermutungen zu einem Text als wertvoll für den Verstehensprozess zu erachten und ein von Anderen eingebrachtes Wissen nicht nur als Korrektur ihres ersten Zugangs zu begreifen, sondern auch als Bereicherung zu empfinden. Allmählich kann sich so ein „verstehensorientierter Literaturunterricht“ entwickeln, in dem gemeinsam an Texten „geforscht“ wird. In einem solchen literaturunterricht an Schule und Hochschule wird das Verstehen selbst in zweierlei Hinsicht zum Gegenstand: Es kann zur Erfahrung werden, in dem gemeinsamen Versuch, anspruchsvolle Texte zu verstehen, und es kann selbst thematisiert, ins Bewusstsein gehoben und nachvollzogen werden. Ein Weg dabei ist die Reflexion des eigenen Verstehensprozesses im Gespräch. Eine wichtige Hilfe können auch Texte und Lehrmaterialien für Schülerinnen und Schüler bieten, die das Verstehen eines Textes als Prozess nachzeichnen und nachvollziehen und die anders als die meisten sogenannten „Lektürehilfen“ aufgebaut sein müssten.<sup>21</sup>

5. *Kunstcharakter*: Verstehen hat Methode *und* ist eine Kunst, weil jeder Text, jeder Rezipient und damit jeder Verstehensakt ein individueller Fall ist. Literaturunterricht, der das Verstehen zum Gegenstand hat, hat somit etwas Unplanbares, Unsteuerbares und Nicht-Methodisierbares an sich. Stufenmodelle, Methodenkataloge, seitenlange Listen mit Vorschlägen für produktive Verfahren und vor allem deren Rezeption in der Schule sind häufig Versuche,

<sup>21</sup> Vgl. hierzu exemplarisch die Celan-Interpretationen von Reuß (2001), die das Verstehen als Prozess nachzeichnen und die eine Ausgangsbasis für die Konzeptionierung solcher Lernmaterialien sein könnten.

diese Unsicherheit methodisch zu eliminieren. Der Kunstcharakter des Verstehens ist für Unterrichtsprozesse deshalb von entscheidender Bedeutung, weil vor allem er dem Verstehen seine affektive Dimension gibt. Die Unsicherheit angesichts des Nichtverstehens und der Fremdheit des Textes, die Neugierde, aber auch die Abneigung, die er auslösen kann, die Freude bei der Entdeckung einer Spur auf dem Weg zum Text, nicht zuletzt die Be-Geisterung durch die Sprache des Textes selbst sind affektive Dimensionen des Verstehens, die in einem „interpretierenden“ oder „analysierenden“ Literaturunterricht häufig zu kurz kommen. Mit dem „musikalischen Element“ der Poesie (HK, S. 397ff.) und der „Meisterschaft in der Sprache Bilder hervor[zu]bringen“ (HK, S. 402ff.) sowie mit der Bedeutung, die ein emotionaler Bezug zum Autor für das Verstehen gewinnen kann (vgl. HK, S. 317f. u. ö.), thematisiert Schleiermacher weitere, häufig affektiv besetzte Dimensionen des Verstehens, auf die hier nicht näher eingegangen werden kann.

6. *Generativität*: Wenn das Verstehen von Texten unendlich, häufig anstrengend und oft unsicher ist – warum dann überhaupt Verstehen? Schleiermacher bezeichnet die Aufgabe des Verstehens als „unendliche, weil es ein Unendliches der Vergangenheit und Zukunft ist, was wir in dem Moment der Rede sehen wollen. Daher ist auch diese Kunst ebenfalls einer Begeisterung fähig wie jede andere. In dem Maße, als eine Schrift diese Begeisterung nicht erregt, ist sie unbedeutend“ (HK, S. 94). Gerade poetische Texte, deren Verstehen ein Unendliches ist, sind in der Lage zu be-geistern: uns mit Geist zu erfüllen und unseren Geist zu erweitern. Die Auseinandersetzung mit dem nicht reduzierbar individuellen Sprachgebrauch der Dichtung kann eine neue Sprache *generieren* und damit das eigene Sprach- und Denkvermögen, das artikulierbare Verhältnis zur Welt bereichern. Das Wort Generativität wird hier bewusst in Abgrenzung zum Begriff der Produktivität, beispielsweise im Sinne einer „produktiven Hermeneutik“ verwendet. In einem „generativen Verstehensprozess“ steht nicht das aktive Umgehen mit einem Text oder ein fertiges Produkt im Mittelpunkt, sondern der dialektische Prozess der Begegnung mit einem Text und dessen Sprache, bei dem etwas „geistig“ Neues entstehen kann.

7. *Zieldimension: Bereicherung des individuellen Sprachgebrauchs*. Ziel eines sich hermeneutisch begründenden verstehensorientierten Literaturunterrichts ist zunächst einmal die Bereicherung des individuellen Sprachgebrauchs und die Einsicht in die sprachliche Verfasstheit von Welt. Diese Zieldimension überschreitet auch die künstliche Grenze von Literatur- und Sprachdidaktik (vgl. hierzu Ivo 1999, S. 75 ff.). Unmittelbar mit diesem Ziel zusammenhängend und aus diesem abgeleitet ist das Ziel der Erweiterung der eigenen Weltansichten und damit Handlungsmöglichkeiten. Damit sind diese beiden Dimensionen für einen Literaturunterricht und eine Literaturdidaktik, denen es um den Gegenstand Literatur geht, in ein angemessenes Verhältnis gebracht. Es ist klar, dass dieses

Ziel nur mit einer bestimmten Art von literarischen Texten erreicht werden kann, nämlich solchen, die dem Kriterium der „Erweiterung und neue[n] Schöpfung in der Sprache“ (HK, S. 405) entsprechen und dadurch *Verstehen als rekonstruktiven Prozess einfordern und als schöpferischen Prozess anstoßen*. Dies stellt ein Kriterium dar, das in jeder Lerngruppe zu anderen Entscheidungen führen muss, das aber den Fokus der Aufmerksamkeit auf die Sprache lenkt: die Sprache des literarischen Textes, die Sprache der Lehrenden und die der Lernenden, für die die literarische Sprache immer auch Anstoß, Erweiterung und Neuschöpfung in ihrer Sprache sein kann.

Neben diesen sieben Aspekten, die Sprache und Verstehen bei Schleiermacher allgemein charakterisieren, soll ein Aspekt besonders herausgehoben werden: der des *realen* Gesprächs. Es ist die Form, die „ein lebendiger Unterricht notwendig haben muß“ (Schleiermacher 1804, zit. nach Frank 2000, S. 59) und die besonders geeignet ist, Verstehensprozesse im hier dargelegten Sinn zu ermöglichen. Wie aufgezeigt denkt Schleiermacher Sprache dialogisch und das Verstehen nach dem Modell des Gesprächs. Auf dieser Grundlage kommt Bettina Hurrelmann zu dem Schluss: „Das Gespräch als methodisches Regulativ des Literaturunterrichts bietet die Möglichkeit, das individuell-kreative Moment des Textverstehens mit dem verallgemeinernd-objektivierenden zu vermitteln“ (Hurrelmann 1987, S. 77).<sup>22</sup>

### 3 Verstehen und reales Gespräch

#### 3.1 Die Individualität des Verstehens und das reale Gespräch

Beim Versuch, das Gedicht *Harnischstriemen* zu verstehen, gibt es im Verstehensprozess immer wieder Punkte, an denen der Rezipient auf das angewiesen ist, was Schleiermacher „Divination“ nennt: auf eine „Ahndung“ oder moderner und kühler ausgedrückt, eine individuelle Sinnhypothese. Ein gewöhnliches Wörterbuch kann dabei helfen, das Wort Harnisch und das Wort Striemen genauer zu fassen und in einem geologischen Wörterbuch findet sich sogar das Wort Harnischstriemen. Was aber dieses Wort in diesem individuellen Text und Kontext und für den individuellen Rezipienten bedeutet, können diese Hilfsmittel nicht beantworten, denn das *Wörterbuch kennt das Gedicht nicht*. Sein Sinn muss divinatorisch entworfen werden. Auch viele Sekundärtexte, die sich auf einen einzelnen Text beziehen, ordnen diesen häufig eher ein, vergleichen ihn

<sup>22</sup> Dies gilt insbesondere für den Literaturunterricht, aber auch für andere Fächer. Ausgehend von Martin Wagenscheins genetischer Didaktik und im Anschluss an Humboldts Sprachtheorie und Heisenbergs Diktum „Physik entsteht im Gespräch“ verweist Tilman Volkamer (2000, S. 204f.) auf den zentralen Stellenwert des Gesprächs für die Didaktik der Naturwissenschaften und hier insbesondere auf die Bedeutung, die „eine tastende, noch unfertige Sprache [...], die das Denken begleitet“, hat und die sich „im Gegensatz zur vorgefertigten Erklärung oder zur Schriftsprache durch Verkürzungen und Verdichtungen aus[zeichnet]“.

und zeigen allgemeine Stilmerkmale auf, anstatt textnah den individuellen Stil herauszuarbeiten. Aber selbst wenn sie dies leisten, *kennen sie nicht den individuellen Rezipienten* und seine je individuellen Fragen und von der jeweiligen Situation bestimmten Zugänge zum Text. Bei den Momenten des Textverstehens, die auf die Rezipientenperspektive bezogen sind, können auch sie somit nur bedingt weiterhelfen.

*Allein* ist der Rezipient immer beschränkt auf sein Vorwissen, seine Perspektive, seinen eigenen individuellen Sprachkreis, auf die er den literarischen Text (und ggf. auch den Sekundärtext) bezieht. *Im Gespräch* mit einem *lebendigen Individuum*, das selbst diesen Text liest und ihn im gleichen Moment zu verstehen versucht, wird aus der Schnittstelle zweier individueller Sprachgebräuche, die das Gespräch zwischen dem Rezipienten und dem literarischen Text darstellt, die Schnittstelle von drei, vier oder noch mehr individuellen Sprachkreisen, die sich gegenseitig bestätigen oder in Frage stellen und im günstigen Fall bereichern können. Das Gespräch bringt die individuelle Sphäre dahin, „daß sie von den Sphären Anderer so mannigfaltig als möglich durchschnitten werde, und jeder seiner eignen Grenzpunkte ihm die Aussicht in eine andere und fremde Welt gewähre“ (Schleiermacher 1984, Abt. 1, Bd. 2, S. 165). Nur im realen Gespräch kann der Rezipient sein Verstehen (und sein Nicht-Verstehen!) unmittelbar *mitteilen*. Er kann seinem Gegenüber die Fragen, die ihn in diesem Moment und an diesem Text beschäftigen, stellen und erhält eine unmittelbare Antwort und Reaktion; er hat ein lebendiges Gegenüber, das ihn affizieren, neugierig machen, in Frage stellen oder herausfordern kann. Im Gespräch kann der Rezipient auf diese Art „*personale Erfahrungen im Umgang mit Literatur machen und artikulieren*“, was für Kügler (1978, S. 19) ein zentrales Element der Kategorie des Verstehens ist.

Die Individualität von Reden und Verstehen macht jeden Sprachgebrauch zu einem Test auf Intersubjektivität. Der Einzelne kann sich niemals sicher sein, ob er ein Wort identisch oder abweichend von der Sprachgemeinschaft verwendet und versteht – er ist hier auf ein *reales Gegenüber* angewiesen, was Humboldt in *Über den Dualis* eindrucksvoll auf den Punkt bringt:

Es liegt aber in dem ursprünglichen Wesen der Sprache ein unabänderlicher Dualismus, und die Möglichkeit des Sprechens selbst wird durch Anrede und Erwiderung bedingt. Schon das Denken ist wesentlich von Neigung zu gesellschaftlichem Daseyn begleitet, und der Mensch sehnt sich, abgesehen von allen körperlichen und Empfindungs-Beziehungen, auch zum Behuf seines blossen Denkens nach einem dem *Ich* entsprechenden *Du*, der Begriff scheint ihm erst seine Bestimmtheit und Gewissheit durch das Zurückstrahlen aus einer fremden Denkkraft zu erreichen. [...] Die Objectivität erscheint aber noch vollendeter, wenn diese Spaltung nicht in dem Subject allein vorgeht, sondern der Vorstellende den Gedanken wirklich ausser sich erblickt, was nur in einem andren, gleich ihm vorstellenden und denkenden Wesen möglich ist. Zwischen Denkkraft und Denkkraft aber giebt es keine andre Vermittlerin, als die Sprache. (HGS, Bd. 6, S. 26)

### 3.2 Die Prozessualität des Verstehens und das reale Gespräch

Verstehen ist ein Prozess, der sich mittels der skizzierten Momente des Textverstehens beschreiben lässt (siehe oben 2.5). Beide Momente der Divination sowie jenes der Komparation bezogen auf die Rezipientenperspektive verweisen auf die Form des Gesprächs als dialektischen und dialogischen Prozess der Hypothesenbildung, -überprüfung, -ergänzung und -modifikation. Hier gibt es kein Wissen zu vermitteln; das Gesagte hat stets den Status einer Hypothese, die im Gespräch entsteht und sich dort bewähren muss. Der „Charakter der Relativität und Subjektivität der Behauptungen und Erwiderungen“ ist für Loch (1962, S. 645) eine „strukturelle Voraussetzung des Gesprächs“, und „die dialogische Ausgeliefertheit seines Verlaufs an die unverfügbare und unberechenbare Erwiderung des anderen Menschen“ (Loch 1962, S. 659) bedingt ein Moment der Unplanbarkeit und gibt dem Gespräch seinen dem Verstehen entsprechenden Kunstcharakter. Dagegen verweist insbesondere das Moment der Komparation bezogen auf den Text auf Formen der Wissensvermittlung durch Lehre und der selbständigen Aneignung von Wissen. In dieser Weise lässt sich ein Lernsetting modellieren, in dem Phasen des Gesprächs mit Phasen der Lehre und des eigenständigen Wissenserwerbs einander bedingen, korrigieren, sich gegenseitig einsichtig machen und befruchten können. Eine wesentliche Voraussetzung für das Gelingen dieser Phasen ist, dass den LehrerInnen *und* SchülerInnen der Unterschied der beiden Formen bewusst ist und dass sie wissen (und lernen), in welcher Form sie sich gerade äußern: in einem Gespräch oder in einem von Lehre geprägten Kontext.<sup>23</sup>

Lochs Beitrag zu „einer Phänomenologie von Gespräch und Lehre“ wird hier auf ein gegenstandsorientiertes Fundament in Form eines Textverstehensmodells bezogen. Dabei soll die Sichtweise des *Verstehens als Prozess* vor allem den Stufenmodellen des Schemas Einstieg – Erarbeitung – Ergebnissicherung und ihrer problematischen Rezeption, aber auch den komplexeren Phasenmodellen, die mit zu problematisierenden Begriffen wie „Anwendung“, „Aneignung“ oder „Applikation“ arbeiten, gegenüber gestellt werden. Verstehensprozesse müssen nicht sukzessiv, mit einem kontinuierlichen Zuwachs an Verstehen, Erkenntnis, Textnähe o. ä. verlaufen, sie können sich auch dadurch auszeichnen, dass in ihrem Verlauf das Nicht-Verstehen zunimmt und bewusst wird. Lernen findet nicht erst in der Phase der Anwendung oder Aneignung statt, wie z. B. Fritzsche (1994, S. 224f.) dies nahe legt, und auch nicht erst dann, wenn Literatur „ihre lebenspraktische Bedeutung“ gewinnt. Verstehen als potentiell unendlicher Prozess ist *als Prozess* von Wert und muss nicht in einem fixierten Produkt als gesichertem Ergebnis oder einer Übertragung in die eigene Lebenswelt münden. Begriffe wie „Aneignung“ und „Übertragung“ lassen leicht das für Schleier-

<sup>23</sup> Womit die Problematik des Gesprächs im institutionellen Kontext natürlich nicht beseitigt ist. Vgl. hierzu Wieler (1989).

macher und Humboldt zentrale Ziel der *Erweiterung* der eigenen Weltansicht in den Hintergrund treten.

Als Alternative zum Gespräch im Literaturunterricht werden häufig die „handlungs- und produktionsorientierten“ Verfahren ins Feld geführt. Allerdings wendet Fingerhut mit guten Gründen gegen das Konzept Waldmanns ein: „Wenn ein Leser ein außerhalb seines Verständnishorizontes liegendes Gedicht von Celan als ‘fremdartiges, merkwürdiges, übertriebenes oder verdrehtes Stück Sprache’ besieht oder vernimmt, wenn er bastelnd mit Spracherscheinungen umgeht, macht er eine ‘Erfahrung’, aber eben möglicherweise ohne etwas zu verstehen“ (Fingerhut 1994, S. 358 mit Bezugnahme auf Waldmann). Unter Berücksichtigung dieses grundlegenden Einwands ist zu konstatieren, dass Waldmann sein „Konzept produktiver literarischer Differenzenerfahrung“ (Waldmann 1998, S. 263ff.) zu Unrecht als „produktive Hermeneutik“ bezeichnet: Der Begriff Hermeneutik erhebt den Anspruch eines *Verstehensmodells*. Differenzenerfahrung stellt aber keinen Verstehensprozess dar, auch dann nicht, wenn der Rezipient diese Differenzen tatsächlich in einem eigenen Produktionsprozess „erfahren“ haben sollte, und es bleibt zu fragen, ob Differenzenerfahrung überhaupt zum Verstehen führen kann. Welchen *Sinn* das konkrete *einzelne* Textmerkmal im *individuellen* Text für den *individuellen* Rezipienten ergibt, ist mit dem bloßen Vergleich bestimmter Textmerkmale mit anderen weder erkannt noch *gesagt*. Es muss aber ins Gespräch gebracht und in Form einer individuellen Hypothese ausformuliert werden, sonst bleibt es im Bereich der individuellen Erfahrung, die bestenfalls einen Teil des Verstehensprozesses ausmacht.

Mit Schleiermachers Hermeneutik lässt sich die These vertreten, dass sich erst im realen Gespräch die individuelle Erfahrung zum Verstehen entwickeln kann. Ein zum Verstehen anregendes Gespräch bleibt im produktiven Literaturunterricht allerdings häufig aus, weil es schwierig ist, über die zum Teil affektiv hoch besetzten Produkte der Schülerinnen in ihrer Differenz zum literarischen Ausgangstext zu sprechen, und weil die bereits in Produktionen schriftlich fixierten Schülererfahrungen kaum wieder für den Fluss des Verstehens fruchtbar gemacht werden können. Doch selbst wenn der Text und die mit ihm gemachten Differenzenerfahrungen zum Gegenstand des Gesprächs werden, besteht die Gefahr, dass das komparative Moment des Verstehens einseitig betont und das divinatorische ausgeblendet wird. Im zentralen Stellenwert der Differenzenerfahrung, die auf dem Vergleich basiert, ist diese Einseitigkeit in Waldmanns Konzept angelegt.<sup>24</sup>

<sup>24</sup> Fingerhut (1994, S. 358) leitet aus seiner Kritik an Waldmanns Verstehensbegriff auch eine Infragestellung der theoretischen Grundlagen dieses Konzepts als „problematisches Fundament für curriculare Entscheidungen“ ab und fragt grundsätzlich danach, „welche Funktion [...] die Poesie in bezug auf den Alltag haben“ solle. Mit Schleiermacher kann hier die *Bereicherung des individuellen Sprachgebrauchs* als Zieldimension benannt werden (vgl. 2.7); seine Hermeneutik kann somit ein Baustein für eine „literatur- und texttheoretische Fundierung des Unterrichts“ sein, wie Fingerhut sie einfordert und am produktiven Literaturunterricht vermisst.

In seiner Arbeit zum Stilbegriff in der Deutschdidaktik vertritt Abraham die These, dass das Gegeneinander von Divination und Komparation eine sich „im Lauf des 19. Jahrhunderts entfaltende [■ ■] Kontroverse [prägt]: In *Schleiermachers* Begriffen beschrieben ... wird darum gestritten, ob ‘Comparison’ oder ‘Divination’ zu besseren Ergebnissen im Literaturunterricht führe“ (Abraham 1996, S. 173). Dieses von Schleiermacher auf den Begriff gebrachte Gegeneinander, das Abraham (1996, S. 133) auch als „rezeptionsästhetische Aporie“ bezeichnet, wird in der Geschichte der Literaturdidaktik allzu oft durch eine „methodisch verkürzende Ein- und Zuordnungsdidaktik“ (Abraham 1996, S. 224) „aufgelöst in ein Nacheinander der Methodik“ (Abraham 1996, S. 197).<sup>25</sup> Zudem werden komparative Verfahren, „deren Methodisierbarkeit [...] in der Tat für sie spricht“, häufig einseitig bevorzugt, da der „Zugang der ‘Divination’ sich den Bemühungen der Methodiker zu entziehen scheint“ (Abraham 1996, S. 175). Diese Problembeschreibung kann durchaus auch die Popularität der handlungs- und produktionsorientierten Verfahren erklären als einen Versuch, der „rezeptionsästhetischen Aporie“ zu entkommen.

### 3.3 Nicht-definitorisches und literarisches Sprechen im realen Gespräch

Dem komparativen Moment des Verstehens bezogen auf den Text entspricht für Abraham auf methodischer Ebene die Analyse in unterschiedlichen Formen. Aus Rutschkys Bemerkungen zu Erika Essens *Methodik des Deutschunterrichts* (1972) übernimmt er eine erste Antwort auf die Frage, was dem divinatorischen Moment entsprechen könnte: Es ist das „Nachschreiben und Nachsprechen“ des literarischen Textes als „mimetische Aneignung“. Ausgehend davon nutzt er, „um das ‘divinatorische Gegenteil’ der zergliedernd-prüfend-belegenden *Analyse* zu bezeichnen, den Begriff der *Mimese*“ (Abraham 1996, S. 177). Während die *Analyse* für ihn dem „optischen Paradigma der Textrezeption entspricht“, vertritt die *Mimese* „das ältere, akustische Paradigma“ (Abraham 1996, S. 180). Abraham zeigt auf, wie auch der mit diesen Begriffen skizzierte Dualismus häufig dazu verleitet, ein Moment gegen das andere auszuspielen oder ein Moment einseitig zu betonen. Das Gespräch als Form kann es hingegen ermöglichen, das optische und das akustische Paradigma zu *integrieren*. In den nach dem Heidelberger Modell geführten literarischen Gesprächen<sup>26</sup> spielen die Eingabe des schriftlichen Textes und Phasen, in denen jeder den Text still für sich lesen, selbst vorlesen oder beim Vorlesen durch Andere mitlesen kann, eine wichtige Rolle. Der literarische Text ist somit immer auch als *schriftlicher* Text präsent. Das *reale*

<sup>25</sup> Auch Stephanie Hellekamps kommt zu dem Schluss, dass im literaturdidaktischen Streit zwischen eher werk- und eher schülerorientierten Konzeptionen das didaktische Problem aufs Methodische verkürzt und „die Aporie ästhetischer Bildung vorschnell entschärft“ werde. Als allgemeindidaktischen Sinn des Literaturunterrichts entwirft sie „eine Kommunikation über Ästhetisches“ als „vielstimmiges Kontinuum“ (Hellekamps 2001, S. 23, S. 34).

<sup>26</sup> Vgl. hierzu die Beiträge von Gerhard Härle und Johannes Mayer in diesem Band.

Gespräch zeichnet aus, dass er *zugleich* als *vorgelesener*, *gehörter* und *nachgesprochener* Text gegenwärtig sein kann. So wird er zumeist durch eine Form des Vorlesens, ggf. auch durch wiederholtes Vorlesen eingeführt. Entscheidend kommt hinzu, dass beim Sprechen über den Text die Sprache des literarischen Textes in die Sprache der sich am Gespräch Beteiligten einfließen kann.

Dies wird vor allem dann möglich, wenn nicht das (zumeist über die Schule tradierte und stabilisierte) Ideal eines „definitiven Sprechens“ in einer vorgefassten, auf eindeutige Erklärung und geschlossene Interpretation abzielenden Begrifflichkeit vorherrscht. Nicht-definitives Sprechen – ein Sprechen, bei dem es *kein endgültiges Wort* gibt – zeichnet sich dadurch aus, dass in einer „allmählichen Verfertigung der Gedanken beim Reden“ (Kleist) versucht wird, den Text zu entfalten, seinen Sinn zu rekonstruieren und ihm neuen Sinn hinzuzufügen. Es handelt sich hier um ein Sprechen mit einem tastenden, sich versuchenden Charakter in der Form von Fragen und Hypothesen, was durch häufige Verwendung des Konjunktivs, Unterbrechungen im Redefluss und durch Worte mit relativierendem Charakter (vielleicht, aber, auch) zum Ausdruck kommt.

Das Sprechen *über* einen literarischen Text wird zum *literarischen Sprechen* (mit dem literarischen Text und in dessen Sprache), wenn sich Ansätze eines *mimetischen Nachsprechens* des literarischen Textes und seiner Sprache zeigen. Dies kann dadurch geschehen, dass in die Sprache der Rezipienten, wenn sie auf den Text Bezug nehmen, Elemente der Sprache des literarischen Textes einfließen, oder dass sie ein Sprachbild aufgreifen, es wiederholen und versuchen, es ausgehend von der eigenen Sprache zu umschreiben, wobei sie häufig selbst neue sprachliche Bilder verwenden. Um dies zu veranschaulichen, zitiere ich eine Passage aus einem der Gespräche zu Rilkes Gedicht *Der Auszug des verlorenen Sohnes*, das Johannes Mayer als Gespräch 1 in seinem Beitrag in diesem Band analysiert. Die Stelle des Gesprächs bezieht sich vor allem auf die Verse 5 und 6:

von allem diesen, das sich wie mit Dornen  
noch einmal an uns anhängt – fortzugehen

Zwischen den Teilnehmerinnen T1 und T2 entwickelt sich in der Anfangsphase des Gesprächs [Beiträge 25–29] folgender kurzer Wortwechsel:

- T1: Ich hatte ja dieses mit dem Bild mit den Dornen. Mit den Dornen – das hat, das Bild hat mir einfach sehr gut gefallen, dass, obwohl eben dieser Aufbruch klar ist, dass man sich trotzdem von dem Alten mit Gewalt loslösen muss – und eben auch unter Schmerzen – und es hängt sich noch mal an einen, und man muss sich ganz bewusst da irgendwie versuchen frei zu strampeln und es dann auch wirklich – ja, finde ich, ist in dem Dornenbild auch drin – hinter sich zu lassen und nicht mehr zurückzugehen. Das fand ich eigentlich ein ganz schönes Bild, so dieses Gefühl, das man oft hat, wenn man einen neuen Aufbruch hat – obwohl man den will, eventuell – sich trotzdem von dem Alten noch irgendwie Eingeschlungen zu fühlen.

- T2: Das ist ja echt ein schreckliches Bild!
- T1: Ja, es ist, ich meinte
- T2: [gleichzeitig](...) gefühlt, dieses, was ist mit den Dornen. Furchtbar, weil genau so fühlt sich das für mich an.
- T1: Ja, das meinte ich mit: schönes Bild, dass es gut getroffen ist.

An dieser kleinen Sequenz lässt sich anschaulich machen, was ein „mimetischer Nachvollzug“ des poetischen Textes leisten kann. T1 verflucht ihr eigenes Sprechen mit Sprachmustern des Gedichts. Sie greift das Wort Dornen bzw. das Dornenbild dreimal auf, verbindet es mit einer Vielzahl v. a. von Verben aus dem Wortfeld Aufbruch/Abschied und schafft dabei mit der unkonventionellen Wendung „eingeschlungen“ ein neues Sprachbild, das vom Text angestoßen wird und ihn bereichert. Auch die Bewertungsvokabeln „schrecklich“, „furchtbar“ und „schön“ überschreiten die Grenze der Qualifizierung der im Gedicht gestalteten Erfahrung hin zur Bewertung der Gestaltung selbst: so kann die ästhetische Antinomie zur Sprache kommen, dass die Verse gerade darin „schön“ sind, dass sie das Furchtbare treffend zum Ausdruck bringen.

Auf diese Weise kann eine Pendelbewegung zwischen der Sprache des Rezipienten und der Sprache des literarischen Textes möglich werden. Ein *literarisches* und *nicht-definitorisches* Sprechen kann so ein *textnahes Sprechen* werden, das im oben skizzierten Sinn nahe am Text und nahe am verstehenden Individuum ist. Das *Nachvollziehen* eines Textes ausgehend von der eigenen, gesprochenen Sprache ist dabei für Lernende ein wichtiger erster Schritt im Textverstehensprozess und ein grundlegendes Element literarischer Bildung, denn diese muss wie jede Form sprachlicher Bildung nach Humboldts Auffassung beim „subjektiven“ Sprachgebrauch ansetzen und ausgehend von diesem zum „objektiven“ Sprachgebrauch, der sich durch eine fest geregelte Terminologie auszeichnet, hin- und immer wieder zurückführen; beide müssen in einer lebendigen Wechselwirkung stehen (vgl. HGS, Bd. 4, S. 29ff.; HGS, Bd. 6, S. 217ff.). Die Notwendigkeit einer fachsprachlichen Terminologie muss sich an den Grenzen des „subjektiven“ Sprachgebrauchs im Gespräch erweisen; gleichzeitig muss sich ihre Angemessenheit immer wieder im Gespräch erweisen. Die hier vertretene Auffassung eines engen Zusammenhangs von Sprechen, Denken und Verstehen fordert ein, dass die Frage nach einer dem literarischen Text, dem verstehenden Individuum und dem jeweiligen Kontext *angemessenen Sprache* in das Zentrum der (Unterrichts-)Forschung rückt. Das hier nur skizzierte nicht-definitorische und literarische Sprechen kann noch genauer konturiert und beschrieben werden; vor allem muss der Frage nachgegangen werden, wie (und ob) es im schulischen Kontext initiiert, angebahnt und ermöglicht werden kann.

### 3.4 Modellcharakter des literarischen Gesprächs

Ja, ich muß noch einmal darauf zurückkommen, daß die Hermeneutik auch nicht lediglich auf schriftstellerische Produktionen zu beschränken ist; denn ich ergreife mich sehr oft mitten im vertraulichen Gespräch auf hermeneutische Operationen, wenn ich mich mit einem gewöhnlichen Grade des Verstehens nicht begnüge, sondern zu erforschen suche, wie sich wohl in dem Freunde der Übergang von einem Gedanken zum andern gemacht habe, oder wenn ich nachspüre, mit welchen Ansichten, Urteilen und Bestrebungen es wohl zusammenhängt, daß er sich über einen besprochenen Gegenstand gerade so und nicht anders ausdrückt. [...] Ja ich gestehe, daß ich diese Ausübung der Hermeneutik im Gebiet der Muttersprache und im unmittelbaren Verkehr mit Menschen für einen sehr wesentlichen Teil des gebildeten Lebens halte, abgesehen von allen philologischen oder theologischen Studien. Wer könnte mit ausgezeichnet geistreichen Menschen umgehn, ohne daß er ebenso bemüht wäre, zwischen den Worten zu hören, wie wir in geistvollen und gedrängten Schriften zwischen den Zeilen lesen [...]. Sollte nun diese Beobachtungs- und Auslegungskunst [...] wirklich eine ganz andere sein als die, welche wir bei unsern Büchern anwenden? [...] Ja, ich möchte noch weiter gehen und behaupten, beide lägen gar nicht so weit auseinander, daß, wer es vorzüglich auf die eine anlegen will, der andern entraten könne. Insbesondere aber möchte ich, um bei dem stehenzubleiben, was uns am nächsten liegt, dem Ausleger schriftlicher Werke dringend anraten, die Auslegung des bedeutsameren Gesprächs fleißig zu üben. Denn die unmittelbare Gegenwart des Redenden, der lebendige Ausdruck, welcher die Teilnahme seines ganzen geistigen Wesens verkündigt, die Art, wie sich hier die Gedanken aus dem gemeinsamen Leben entwickeln, dies alles reizt weit mehr als die einsame Betrachtung einer ganz isolierten Schrift [...]. (HK, S. 315f.)

Das Verstehen eines Textes und das Verstehen eines realen Gegenübers im Gespräch sind für Schleiermacher nicht *prinzipiell* unterschiedlich, sondern nur *graduell*. Dieser graduelle Unterschied beruht auf der Schriftlichkeit der Texte, die für Schleiermacher *schriftlich fixierte Reden* sind (vgl. hierzu Frank 2000, S. 127f.), wobei die schriftliche Fixierung eine wesentlich größere Zeitdifferenz zwischen dem Akt der Produktion und dem der Rezeption ermöglicht. Vor allem diese Zeitdifferenz erfordert und bedingt eine höhere Situationsabstraktheit des schriftlichen Textes, denn dieser muss unabhängig von der Situation, in der er geschrieben wurde, verstanden werden können. Die Zeitdifferenz und die Situationsabstraktheit lösen den schriftlichen Text in besonderer Weise von der Intention des Autors; das macht das Verstehen des Textes zur eigenständigen Aufgabe des Rezipienten. Mit der schriftlichen Fixierung erhält die Rede zudem eine Materialität, die es erlaubt, sie länger, genauer und langsamer zu betrachten, wobei sie ihr Eigenleben entfalten kann. Dies alles sind für Schleiermacher allerdings nur graduelle Unterschiede zur mündlichen Rede, denn jede sprachliche Äußerung ist im Moment ihres Ge-Äußertseins losgelöst vom Sprecher, „außen“, und damit in einem bestimmten Grad frei für die Sinnzuschreibung des Gegenübers.

Die schriftliche Fixiertheit des literarischen Textes ermöglicht es den TeilnehmerInnen eines Gesprächs, sich eingehend mit ihm zu beschäftigen und sich immer

wieder auf ihn zu beziehen. Ephemere mündliche Rede und schriftlich fixierte Rede treten dabei in einen dialektischen Prozess, in dem der Schriftlichkeit eine Halt gebende Funktion zukommt. Gleichzeitig ist Literatur eine Form des individuellen, novatorischen Sprachgebrauchs, der das reale zwischenmenschliche Gespräch antreiben und bereichern kann. Der Text kann so im literarischen Gespräch das Verstehen gleichermaßen *als rekonstruktiven Prozess einfordern und als schöpferischen Prozess anstoßen*. Vermittels der Sprache des literarischen Textes kann zur Sprache kommen, was sonst zwischen Menschen oder auch in institutionellen Kontexten keine Sprache hat. Somit kann der Text im Gespräch nicht nur das eigene Sprechen bereichern, sondern auch besondere Formen der Begegnung des Einzelnen mit sich selbst und mit Anderen ermöglichen. Auch hier treibt die Sprache einerseits das Verstehen voran und gibt andererseits Halt, weil diese Form der Begegnung mit dem Anderen vermittelt ist über das Medium der literarischen Sprache, von der sie angetrieben und zugleich gehalten wird. Im Gespräch können das Verstehen eines Textes und das Verstehen eines Gegenübers in eins fallen und sich gegenseitig befruchten und begeistern, sodass man das eine vom anderen lernen kann. Auf diese Weise kann das literarische Gespräch im Sinne Hubert Ivos (1994) zu einem Modell „sprachverständiger Intersubjektivität“ werden.

Mit einer noch grundsätzlicheren Pointierung kennzeichnet Helmut Arntzen in *Der Literaturbegriff* die Hermeneutik Schleiermachers nicht als „eine begrenzte Spezialität menschlicher Reflexion“, sondern vielmehr als

das Modell eines menschlichen Verhaltens, das seine eigene Sprachlichkeit wie die der Welt als sogenannter dinglicher wie menschlicher Welt einzusehen sich bemüht. Ich interpretiere literarische Texte nicht, um sie in ihrer Immanenz zu verstehen, sondern um sie als Modelle dessen zu verstehen, was Welt sein könnte, wenn ich sie weder beherrschen noch beschreiben, sondern als das Fremdgewordene begreifen will, dem ich mich wieder nähern, das sich mir wieder nähern kann, weil ich spreche, weil es spricht. (Arntzen 1984, S. 118)

Wenn wir die Hermeneutik der Literatur als Modell menschlichen Verhaltens begreifen, entdecken wir für den Literaturunterricht einen wichtigen Begründungszusammenhang, der es verdiente, in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit zu rücken. Indem die Literaturdidaktik wieder auf ihre hermeneutischen Grundlagen im Sinne Schleiermachers sich besinnt, wird sie den Wert des Unterrichtsgegenstands Literatur nicht mehr metaphysisch oder lebensweltlich begründen, sondern davon auszugehen haben, dass Literatur in erster Linie eine nicht reduzierbar individuelle Form des Sprachgebrauchs darstellt. Sobald wir versuchen, sie als solche zu verstehen, wird sie uns – Lehrende wie Lernende – an den „Anspruch des Individuums in einer uniformierten und codierten Welt“ (Frank 2000, S. 94) erinnern, der zwar „obsolet“ zu werden droht, der aber in und durch Literatur aufrecht erhalten wird.

### 3.5 Literarisches Sprechen über Literatur – ein Nachsatz in Fragen

Die bislang entwickelten Gedanken zur Struktur des literarischen Verstehens und seiner prozessualen Entfaltung im realen Gespräch haben notwendig eine gewisse „definitorische“ Redeweise von Literatur, etwa in Formulierungen wie „Literatur, das ist ...“, mit sich gebracht, auch wenn gleichzeitig dieses definitorische Reden als unangemessen und im Gespräch zu überwinden beschrieben wurde. Nun zeigt sich: Zwischen dem literarischen Gespräch selbst und dem Schreiben über das literarische Gespräch tut sich eine Kluft auf, die sich möglicherweise mit gesprochener, kaum aber mit geschriebener Sprache überbrücken lässt. Der Ausgang der Rede aus der Hörbarkeit in den schriftlich fixierten Text und seine Rückführung in die Hörbarkeit des Gesprächs ist ein irreversibler Prozess, der der erneuten Fixierung des Gesprächs in schriftlichen Formen energisch widersteht. Die uneinholbare Differenz zwischen der Gesprächswirklichkeit und ihrer schriftlichen Fixierung wird in allen entsprechenden Transkripten für empirische Untersuchungen unübersehbar deutlich. Es ist, als wäre wie in Kleists *Marionettentheater* das Paradies ein für allemal „verriegelt“, sobald das Gespräch endet, und eine Rückkehr dorthin wäre nur, wie Herr C. es nennt, nach einer „Reise um die Welt“ und „vielleicht von hinten irgendwo“ wieder möglich (Kleist [1810] 1971, S. 948).

Im Bewusstsein der Unmöglichkeit des Unterfangens möchte ich zum Abschluss eine subjektive Lesart von Paul Celans Gedicht *Harnischstriemen* versuchen, die das definitorische Sprechen verlässt, um poetisch von Poesie zu sprechen. Dabei soll das Gedicht nicht umgeformt und in seinen Differenzen untersucht, sondern im Sinne Schlegels und Benjamins *nachvollzogen* werden –: eine *lecture* also, die eingedenk ist, dass die Rückführung des Gesprächs in den schriftlichen Text „verriegelt“ bleibt, die aber doch erahnen lassen kann, welche Textbegegnung in einem literarischen, textnahen und divinatorischen Gespräch möglich wäre. Komparative und sprachtheoretische Gedanken über den Text, wie sie oben dargelegt worden sind, fließen in diesen Versuch ein und werden gleichsam ins Gespräch mit dem Gedicht aufgehoben.<sup>27</sup>

Das Gedicht selbst bietet uns ein poetologisches Sprachbild an: Es stellt sich als Sprachbild nicht nur dem definitorischen Sprechen über Literatur entgegen, sondern entwirft Möglichkeiten, was Literatur sein kann und wie wir über sie sprechen können. Es löst damit Fragen aus, die für die Literaturwissenschaft wie die Literaturdidaktik gleichermaßen bedeutsam sind. Ein Gespräch mit diesem poetologischen Gedicht kann erkunden, wie seine Sprachbilder Literatur und literarisches Sprechen zur Sprache bringen.

<sup>27</sup> Dieser *lecture* liegen Gespräche mit Gerhard Härle zur Lyrik Paul Celans und zu diesem Gedicht zugrunde, für die ich an dieser Stelle herzlich danken möchte!

HARNISCHSTRIEMEN, Faltenachsen,  
Durchstich-  
punkte:  
dein Gelände.

An beiden Polen  
der Kluffrose, lesbar:  
dein geächtetes Wort.  
Nordwahr. Südhell.

Die Dichtung als Kluffrose. Und das Problem der Lesbarkeit.

Der Wortteil Rose ruft, natürlich, die Vorstellung der Liebe wach. Zu beiden, Rose wie Liebe, gehört das Angestachelt-Sein und Angestachelt-Werden. Stachelstiche, die etwas zum Fließen bringen, Ströme freisetzen. Sprachströme, Herzensströme, Körperströme.

An Durchstich-/punkten vielleicht. Sie sind keine Haltepunkte, sondern Flusspunkte. Dort eröffnet der Doppelpunkt ein neues Gelände. Das Gelände des Du. Das Sprachgelände des Anderen. Sein Leibgelände womöglich. Liebespunkte, schmerzhaft und verheißungsvoll.

Die Leerzeile, ein Hiatus. Die Kluft, die sich auftut in dem Moment, in dem der Blick auf das Du frei wird. Die Unerreichbarkeit des Anderen. In die Kluft fällt der Anruf, die Ansprache, der Atem.

Dahinter, darüber, auf beiden Seiten: die Kluffrose. Ein zartes Gewächs, das, verborgen und kaum sichtbar, in der Kluft der Leerzeile wächst. Es hat die Kraft, an beiden Polen zu gedeihen, bipolar die Kluft zu überspannen, für den Moment des Anrufs vielleicht nur, stark und zerbrechlich.

Im Bild der Kluffrose steht Gegensätzliches nebeneinander, wirkt ineinander. In der Wortfügung und in den einzelnen Wortbestandteilen selbst. Das Gedicht leugnet die Gegensätze nicht, verfügt nicht über sie, sondern verfügt sie. Erst dadurch kann die Wahrheit ans Licht treten: Nordwahr – Südhell.

Die Sprache des Gedichts stellt die Gegensätze zueinander und gibt ihnen Sprache. So kommen sie zu sich. Zu uns.

Das Wissen aus der Sprache der Geologie bereichert und erweitert unseren Blick, lässt den Gedanken weiterdenken und weiter denken. Mit der Kluffrose messen wir das Gelände der Sprache aus, seine Möglichkeiten, seine Grenzen.

Gerade hier, im Gelände der Sprache, gibt es Klüfte, die unüberwindlich sind. Die Kluft zwischen der eigenen Rede zu der des Anderen, die wir nie ganz verstehen können. Es bleibt ein Nicht-Verstehen, eine unüberbrückbare Differenz. Zur Rede des Anderen, zum Anderen, zu mir selbst.

Die Kluffrose des Gedichts misst die Kluft aus – in der Dichtung als Kluffrose wird die Kluft lesbar.

Das Ausmessen macht die Kluft nicht kleiner, vielleicht sogar größer. Das kann eine bedrohliche Erfahrung sein. Aber es ist eine Erfahrung, die den Weg zur

Wahrheit weist. Nordwahr und Südhell, zwei Pole, die einander entgegengesetzt sind und einander ergänzen.

Beim Ausmessen der Kluft versetzt die Kluftrose Stiche, sticht schmerzhaft zu, durchsticht die Grenze zum Du. Sprache, die den Andern erreicht, geht unter die Haut. Darum wird solches wahre Sprechen vielfach geächtet.

Im Gegensinn der Urworte, den Freud als Prinzip der Vieldeutigkeit erkennt, stehen Ächtung und Achtung nahe beieinander, ergänzen und erklären sich wechselseitig. Das geächtete Wort ist das Wort, dem unsere Achtung gilt. Unsere Aufmerksamkeit und unsere Hochachtung. Es ist verachtet und geachtet zugleich. Ein Zeiger der Wahrheit und ein Dorn des Schmerzes, beides in eins.

Von dorthier fällt der Blick erneut auf das ganze Gedicht, auf sein Gelände. Es ist gegliedert in acht Verse.

Das erste Wort lautet HARNISCHSTRIEMEN. Acht Verse, die als Harnischstriemen das Blatt Papier kreuzen, die Ebene der Faltenachsen durchziehen, das Gelände des Gedichts durchfurchen. Von der Sprache in den Körper des Textes gegeißelt. Wortgewalt auf dem unendlichen Weg zum Du.

Im Zwischenraum der Leerzeile, gelesen als neunter Vers, in der Kluft, im Niemandsraum, im Raum der Atemwende – nur dort – erblüht die Kluftrose?

Und neue Fragen.

## Literatur

- Abraham, Ulf (1996): *StilGestalten. Geschichte und Systematik der Rede vom Stil in der Deutschdidaktik*. Tübingen: Niemeyer
- Adelung, Johann Christoph (1801): *Grammatisch-kritisches Wörterbuch der Hochdeutschen Mundart, mit beständiger Vergleichung der übrigen Mundarten, besonders aber der Oberdeutschen. Viertes Theil, von Seb – Z*. Leipzig: Breitkopf und Härtel, 2., verm. u. verb. Ausgabe
- Arntzen, Helmut (1984): *Der Literaturbegriff. Geschichte, Komplementärbegriffe, Intention. Eine Einführung*. Münster: Aschendorff
- Bremerich-Vos, Albert (1996): *Hermeneutik, Dekonstruktivismus und produktionsorientierte Verfahren. Anmerkungen zu einer Kontroverse in der Literaturdidaktik*. In: *Literarisches Verstehen – Literarisches Schreiben. Positionen und Modelle zur Literaturdidaktik*. Hg. von Jürgen Belgrad und Hartmut Melenk. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 25–49
- Brierley, David (1984): „Der Meridian“. Ein Versuch zur Poetik und Dichtung Paul Celans. Frankfurt a. M. u. a.: Lang
- Brinkmann, Roland (1956): *Abriss der Geologie. Begründet durch Emanuel Kayser. Zwei Bände. Erster Band: Allgemeine Geologie*. Stuttgart: Enke, 8., verb. Aufl.
- Burdorf, Dieter (1998): *Schleiermachers Schreibweisen*. In: *Dialogische Wissenschaft. Perspektiven der Philosophie Schleiermachers*. Hg. von Dieter Burdorf und Reinold Schmücker. Paderborn u. a.: Schöningh, S. 19–52
- Celan, Paul (2000): *Gesammelte Werke in sieben Bänden*. Hg. von Beda Allemann und Stefan Reichert unter Mitwirkung von Rolf Bücher. Frankfurt a. M.: Suhrkamp

- Daube-Schackat, Roland (1985): Schleiermachers Divinationstheorem und Peirce's Theorie der Abduktion. In: Internationaler Schleiermacherkongreß Berlin 1984. Hg. von Kurt-Victor Selge. Berlin; New York: de Gruyter, S. 263–278.
- Di Cesare, Donatella (1996): Individualität der Sprache und Verstehen des Anderen. Humboldts dialogische Hermeneutik. In: Internationale Zeitschrift für Philosophie, Jg. 5, H. 2, S. 160–184
- Di Cesare, Donatella (1998): Einleitung. In: Humboldt, Wilhelm von: Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluß auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts. Hg. von Donatella Di Cesare. Paderborn u. a.: Schöningh, S. 9–128
- Derrida, Jacques (1998): Aporien. Sterben – auf die „Grenzen der Wahrheit“ gefaßt sein. Übersetzt von Michael Wetzler. München: Fink
- Eckert, Manfred; Schulte, Andrea (2002): Was mit Friedrich Schleiermacher zu PISA zu sagen wäre. In: Herausforderungen der Bildungsgesellschaft. 15 Vorlesungen. Hg. von Wolfgang Bergsdorf u. a. Weimar: Rhino, S. 295–309
- Eco, Umberto (1999): Die Grenzen der Interpretation. Aus dem Italienischen von Günter Memmert. München: dtv, 2. Aufl.
- Fingerhut, Karlheinz (1994): Sind Gedichte gemalte Fensterscheiben? Die Begründung produktiver Verfahren im Literaturunterricht. In: Diskussion Deutsch, Jg. 25, H. 139, S. 356–361
- Frank, Manfred (1997): Die Unhintergebarkeit von Individualität. Reflexionen über Subjekt, Person und Individuum aus Anlaß ihrer „postmodernen“ Toterklärung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 4. Aufl.
- Frank, Manfred (2000): Das Sagbare und das Unsagbare. Studien zur deutsch-französischen Hermeneutik und Texttheorie. Erweiterte Neuauflage. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 4. Aufl.
- Frank, Manfred (2001): Das individuelle Allgemeine: Textstrukturierung und -interpretation nach Schleiermacher. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 3. Aufl.
- Fritzsche, Joachim (1994): Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. Band 3: Umgang mit Literatur. Stuttgart u. a.: Klett
- Gadamer, Hans-Georg (1973): Wer bin Ich und wer bist Du? Ein Kommentar zu Paul Celans Gedichtfolge „Atemkristall“. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 94–97
- Gadamer, Hans-Georg (1986): Wer bin Ich und wer bist Du? Ein Kommentar zu Paul Celans Gedichtfolge „Atemkristall“. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, rev. u. erg. Ausgabe, S. 94–99
- Gadamer, Hans-Georg (1990): Gesammelte Werke. Band 1: Hermeneutik 1. Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen: Mohr, 6. durchges. Aufl.
- Gamm, Gerhard (2000): Nicht nichts. Studien zu einer Semantik des Unbestimmten. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Gamm, Gerhard (2004): Der unbestimmte Mensch. Zur medialen Konstruktion von Subjektivität. Berlin: Philo
- Gruschka, Andreas (2001): Bildung: Unvermeidbar und überholt, ohnmächtig und rettend. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 47, H. 5, S. 621–639
- Gruschka, Andreas (2002): Didaktik: Das Kreuz mit der Vermittlung. Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb. Wetzlar: Büchse der Pandora
- [Grimm (1956)] Deutsches Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm. Band 25: V – Verzwnzen. Leipzig: Hirzel

- Härle, Gerhard; Steinbrenner, Marcus (2003): Der „Parcours des Textsinns“ und das „wahre Gespräch“. Zur verstehensorientierten Didaktik des literarischen Unterrichtsgesprächs. In: *Literatur in Wissenschaft und Unterricht*, Jg. 36, H. 3, S. 247–278
- Hellekamps, Stephanie (2001): Literaturunterricht und die „Ästhetik der pädagogischen Kommunikation“. Klaus Mollenhauers Frage nach der ästhetischen Bildung und die neuere literaturdidaktische Diskussion. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 4, H. 1, S. 23–37
- Helmers, Hermann (1966): *Didaktik der deutschen Sprache. Einführung in die Theorie der muttersprachlichen und literarischen Bildung*. Stuttgart: Klett
- Helmers, Hermann (1972): *Didaktik der deutschen Sprache. Einführung in die Theorie der muttersprachlichen und literarischen Bildung*. Stuttgart: Klett, 7., erneut bearb. Aufl.
- Humboldt, Wilhelm von (1903–1936): *Gesammelte Schriften*. Hg. von der Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften. Berlin: Behr [im laufenden Text zit.: HGS]
- Hurrelmann, Bettina (1987): Textverstehen im Gesprächsprozess – zur Empirie und Hermeneutik von Gesprächen über die Geschlechtertauschergeschichten. In: *Man müßte ein Mann sein...? Interpretationen und Kontroversen zu Geschlechtertausch-Geschichten in der Frauenliteratur*. Hg. von Bettina Hurrelmann. Düsseldorf: Schwann, S. 57–82
- Iser, Wolfgang (1994): *Der implizite Leser. Kommunikationsformen des Romans von Bunyan bis Beckett*. München: Fink, 3. Aufl.
- Ivo, Hubert (1994): Reden über poetische Sprachwerke. Ein Modell sprachverständiger Intersubjektivität. In: *ders.: Muttersprache, Identität, Nation*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 222–271
- Ivo, Hubert (1999): *Deutschdidaktik: die Sprachlichkeit des Menschen als Bildungsaufgabe in der Zeit*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Ivo, Hubert (2000): *Disputatio: Vermittlung von Inhalten versus Vermittlung von Kompetenzen*. In: *Deutschunterricht zwischen Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung*. Hg. von Hansjörg Witte u. a. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 333–340
- Jäger, Ludwig (1988): Über die Individualität von Rede und Verstehen. Aspekte einer hermeneutischen Semiologie bei W. v. Humboldt. In: *Individualität*. Hg. von Manfred Frank und Anselm Haverkamp. München: Fink, S. 76–94
- Kleist, Heinrich von (1971): *Über das Marionettentheater [1810]. Sämtliche Werke*. München: Winkler, S. 945–951
- Kügler, Hans (1978): Lernen – Kommunizieren – Verstehen. Kritische Bemerkungen zum praktischen Gebrauch einiger Schlüsselbegriffe der Literaturdidaktik. In: *Literaturunterricht heute – warum und wie? Eine Zwischenbilanz*. Hg. von Franz-Josef Payrhuber und Albrecht Weber. Freiburg i. Br.: Herder, S. 18–34
- Kügler, Hans (1996): *Die bevormundete Literatur. Zur Entwicklung und Kritik der Literaturdidaktik*. In: *Literarisches Verstehen – Literarisches Schreiben. Positionen und Modelle zur Literaturdidaktik*. Hg. von Jürgen Belgrad und Hartmut Melenk. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 10–24
- Loch, Werner (1962): Beiträge zu einer Phänomenologie von Gespräch und Lehre. In: *Bildung und Erziehung. Monatsschrift für Pädagogik*, Jg. 15, H. 11, S. 641–661
- Manger, Klaus (1987): Paul Celans poetische Geographie. In: *Psalm und Hawdaläh. Zum Werk Paul Celans. Akten des Internationalen Paul Celan-Kolloquiums*. New York 1985. Hg. von Joseph P. Strelka. Frankfurt a. M. u. a.: Lang, S. 143–170
- Pöggeler, Otto (1986): *Spur des Worts. Zur Lyrik Paul Celans*. Freiburg i. Br.; München: Alber

- Reuß, Roland (2001): Im Zeithof. Celan-Provokationen. Frankfurt a. M.; Basel: Stroemfeld
- Rohr, Susanne (1989): The Abduction from the Seraglio ... Darstellung von Verstehens- und Interpretationsprozessen auf Grundlage der Abduktionslogik Charles S. Peirces. In: Kodikas/Code, Jg. 12, H. 3/4, S. 245–259
- Rohr, Susanne (1993): Über die Schönheit des Findens. Die Binnenstruktur menschlichen Verstehens nach Charles S. Peirce: Abduktionslogik und Kreativität. Stuttgart: M&P Verlag für Wissenschaft und Forschung
- Rudolph, Enno (1995): Schleiermacher: Text als Subjekt. In: Text: kritische Beiträge, Jg. 1, H. 1, S. 51–60
- Schaefer, Heinz (1977): Divinatio. Die antike Bedeutung des Begriffs und sein Gebrauch in der neuzeitlichen Philologie. In: Archiv für Begriffsgeschichte, Bd. 21, S. 188–225
- Schleiermacher, Friedrich (1843): Die christliche Sitten nach den Grundsätzen der evangelischen Kirche im Zusammenhange dargestellt. Sämtliche Werke. Aus Schleiermachers handschriftlichem Nachlasse und nachgeschriebenen Vorlesungen. Abt. 1, Band 12. Hg. von Ludwig Jonas. Berlin: Reimer
- Schleiermacher, Friedrich (1977): Hermeneutik und Kritik. Mit einem Anhang sprachphilosophischer Texte Schleiermachers. Hg. und eingel. von Manfred Frank. Frankfurt a. M.: Suhrkamp [im laufenden Text zit.: HK]
- Schleiermacher, Friedrich (1984): Kritische Gesamtausgabe. Hg. von Hans-Joachim Birkner u. a. Berlin; New York: de Gruyter
- Schleiermacher, Friedrich (2001): Dialektik. Hg. und eingel. von Manfred Frank. 2 Bände. Frankfurt a. M.: Suhrkamp [Band 2 im laufenden Text zit.: DIAL]
- Steinbrenner, Marcus (2004): „Experten der Textkultur“. Zum Stellenwert des literarischen Lesens in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Wege zum Lesen und zur Literatur. Hg. von Gerhard Härle und Bernhard Rank. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 179–185
- Tedlock, Barbara (2001): Divination as a Way of Knowing: Embodiment, Visualisation, Narrative, and Interpretation. In: Folklore, Jg. 112, H. 2, S. 189–197
- Teichert, Dieter (2003): Art. „Verstehen“. In: Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft. Band 3. Hg. von Jan-Dirk Müller. Berlin; New York: de Gruyter, 3., neubearb. Aufl., S. 775–778
- Ulshöfer, Robert (1970): Methodik des Deutschunterrichts 2. Mittelstufe I. Stuttgart: Klett, 8., neubearb. und erw. Aufl.
- Volkamer, Tilman (2000): Die Bedeutung der Sprache in der genetischen Didaktik Martin Wagenscheins. Zur Verfertigung des wissenschaftlichen Gedankens beim Sprechen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Waldmann, Günter (1998): Produktiver Umgang mit Lyrik. Eine systematische Einführung in die Lyrik, ihre produktive Erfahrung und ihr Schreiben. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 5., völlig neu bearb. u. erw. Aufl.
- Werner, Uta (1998): Textgräber. Paul Celans geologische Lyrik. München: Fink
- Wieler, Petra (1989): Sprachliches Handeln im Literaturunterricht als didaktisches Problem. Bern u. a.: Lang
- Zabka, Thomas (2003): Interpretationskompetenz als Ziel der ästhetischen Bildung. In: Didaktik Deutsch, Jg. 9, H. 15, S. 18–32