

„MEIN SOHN, MEIN SOHN, ICH SEH' ES GENAU“ ZWEIFELN LERNEN: AMBIGUITÄT ALS SCHLÜSSEL ZU INFORMATIONSKOMPETENZ

Fabian Wolbring

Universität Marburg | fabian.wolbring@uni-marburg.de

ABSTRACT

Der Beitrag zeigt am Beispiel von Goethes Erlkönig, wie sich die Medialität der Sprache im Literaturunterricht didaktisch fruchtbar machen lässt. Ausgehend von der ambivalenten Informationsvergabe im Text analysieren Schülerinnen und Schüler sprachliche Mittel auf ihre epistemische Funktion und lernen, vermeintlich objektive Aussagen kritisch zu hinterfragen. Dadurch werden nicht nur literarisches Lernen und Sprachreflexion verbunden, sondern auch grundlegende Fähigkeiten zur Informationsprüfung und Medienreflexion gestärkt. Zugleich wird sichtbar, dass sich mit einem zentralen Kanontext der deutschsprachigen Literatur zeitgemäße „Future Skills“ wie Ambiguitätstoleranz, Medienreflexionskompetenz und kritisch-reflektierte Urteilskraft ausbilden lassen. Der Literaturunterricht eröffnet so einen Zugang zur sprachlichen Konstruktion von Wirklichkeit und leistet einen Beitrag zur Ausbildung von Medienkompetenz im digitalen Zeitalter.

SCHLAGWÖRTER

— SPRACHLICHE MEDIALITÄT — INFORMATIONSPRÜFUNGSKOMPETENZ — LITERARISCHES LERNEN — AMBIGUITÄTSTOLERANZ — MEDIENREFLEXIONSKOMPETENZ — GOETHE – ERLKÖNIG

ABSTRACT (ENGLISH)

„MEIN SOHN, MEIN SOHN, ICH SEH' ES GENAU“ - AMBIGUITY AS THE KEY TO INFORMATION LITERACY

This article uses Goethe's Erlkönig to demonstrate how the mediality of language can be made didactically productive in literature classrooms. Starting from the text's ambivalent distribution of information, students analyze linguistic devices in terms of their epistemic function and learn to critically question seemingly objective statements. In doing so, literary learning and language reflection are combined with the development of essential skills of information assessment and media literacy. At the same time, the example shows how a central canon text of German literature can serve as a training ground for contemporary "future skills" such as ambiguity tolerance, media reflexivity, and critical judgment. Literature teaching thus opens up access to the linguistic construction of reality and contributes to the cultivation of media competence in the digital age.

KEYWORDS

— MEDIALITY OF LANGUAGE — CRITICAL INFORMATION ASSESSMENT — TOLERANCE FOR AMBIGUITY — COMPETENCE FOR MEDIA REFLECTION — GOETHE'S ERLKÖNIG

1 — EINLEITUNG

„Nicht Konflikte oder Klimafragen werden die größte Herausforderung für die Weltwirtschaft in den nächsten beiden Jahren sein, sondern Desinformation und Falschinformation – dicht gefolgt von einer Polarisierung innerhalb unserer Gesellschaften.“ (Europäische Kommission, 2024),

konstatiert Ursula von der Leyen in ihrer Sonderansprache auf dem Weltwirtschaftsforum im Januar 2024. In ähnlicher Weise formulierten bereits die Autor*innen des neuen Berichts an den Club of Rome im Jahr 2022:

„Die bedeutendste Herausforderung unserer Tage ist nicht der Klimawandel, der Verlust an Biodiversität oder Pandemien. Das bedeutendste Problem ist unsere kollektive Unfähigkeit, zwischen Fakten und Fiktion zu unterscheiden.“ (Club of Rome, 2022)

Auch wenn man dieser durchaus bemerkenswerten Priorisierung nicht zwingend folgen muss, markiert sie doch eindrucksvoll die Dringlichkeit, die der Förderung allgemeiner Informationsprüfungskompetenz beigemessen wird. Informationen – insbesondere digital erworbene – prüfen und einschätzen zu lernen, gilt inzwischen als eine der zentralen Kompetenzen des digitalen Zeitalters und zugleich als eine der anspruchsvollsten Herausforderungen für eine resiliente Demokratie (vgl. Breakstone et al. 2021).

Im Folgenden möchte ich exemplarisch skizzieren, wie der Literaturunterricht hierzu einen produktiven Beitrag leisten kann. Dabei geht es nicht um eine Informationsprüfung im Sinne empirischer Faktizitätsvalidierung, sondern um die Reflexion von Ambiguität, möglicher Suggestivität und rhetorischer Autorität sprachlicher Aussagen. Gerade literarische Texte eignen sich hierfür besonders, weil die Genese von Information im Medium Sprache selbst sichtbar wird: Alle relevanten Kenntnisse müssen aus der Textgestaltung heraus konstruiert werden, ohne dass externe Referenzen zur Verfügung stünden. Insofern unterscheidet sich die Informationsentnahme in literarischen Texten nicht grundsätzlich von der in Sachtexten – auch dort handelt es sich um durch Sprache und Medien vermittelte Konstruktionen. Fiktionale Texte sind sogar in besonderer Weise geeignet, Mechanismen der Informationsprüfung transparent zu machen, weil sie von vornherein vom Anspruch empirischer Wahrheit entlastet sind. Sie erlauben es, zu zeigen, wie sprachliche Setzungen vorstellungsbildend wirken und Überzeugtheit erzeugen. Am Beispiel von Goethes Erlkönig lässt sich nachvollziehen, wie unterschiedliche Quellen der Informationsautorität (Figurenrede, Erzählinstanz) konkurrieren, wie sich daraus Überzeugungskraft entfaltet – und wie Lernende üben können, die eigenen Prozesse der Informationsannahme und des Zweifelns bewusst zu reflektieren. Schülerinnen und Schüler begegnen dabei Reflexionsangeboten, die in der heutigen Medienwelt hohe Aktualität und Relevanz besitzen – und die wesentlich zu ihrer Entwicklung zu „digital citizens“ beitragen können.

2 — FACHDIDAKTISCHE INTENTIONEN

Informationsprüfungskompetenz und Ambiguitätstoleranz sind zentrale Bestandteile einer umfassenden Medienreflexionskompetenz – also der Fähigkeit, mediale Vermittlungsprozesse bewusst nachzuvollziehen und kritisch einzuschätzen. Der Literaturunterricht beteiligt sich hierbei an zwei wesentlichen Querschnittsaufgaben aktueller schulischer Bildung: der (digitalen) Medienbildung und der Demokratiebildung. Es gilt, digital gewonnene Informationen hinsichtlich möglicher populistischer oder desinformierender Implikationen zu hinterfragen – und dabei auch die eigenen Denkgewohnheiten zu reflektieren. Ambiguitätstoleranz schützt davor, eine eindeutige Beweisbarkeit medial vermittelter Informationen zu erwarten, und ermöglicht es dennoch, eine reflektierte Haltung im Sinne einer „epistemischen Wachsamkeit“ (Philipp 2021, 3) einzunehmen.

Das hier behandelte Beispiel – Goethes Erlkönig – eignet sich in besonderer Weise, um Eigenarten sprachlicher Medialität nachvollziehbar zu machen. Es veranschaulicht medienspezifische Kennzeichen der sprachlichen Informationsvermittlung und -konstruktion sowie die notwendigerweise subjektiven Anteile bei der Informationskonstruktion von sprachlichen Texten. Im Besonderen werden Textstrategien zur Gense von Überzeugtheit und Autorität erkennbar, die mit Schülerinnen und Schülern diskutiert werden können.

Die nachfolgenden Überlegungen sind auf die gymnasiale Mittelstufe zugeschnitten, grundsätzlich jedoch auf unterschiedliche Schulformen und Jahrgangsstufen übertragbar – sofern sie bedarfsgerecht angepasst werden. Sie lassen sich unmittelbar an Kompetenzbereiche der Mittelstufe anschließen, etwa: „Lesen und Rezipieren – mit literarischen und nichtliterarischen Texten/Medien umgehen“ oder „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ (Hessisches Kultusministerium, 2021).

3 — WAS IST INFORMATION?

Der Begriff „Information“ ist ein nahezu allgegenwärtiger Internationalismus. Er prägt öffentliche Debatten rund um Digitalisierung, Datenschutz, Bildung und Politik gleichermaßen. Die Bedeutung, die Information heute zukommt, ist so zentral, dass mitunter sogar von der „Informationsgesellschaft“ (Bierwisch 1994) oder dem „Informationszeitalter“ (Castells 2010) die Rede ist – einem Zeitalter, in dem man sich einer ständigen „Informationsflut“ (Hobohm 2013, 109) ausgesetzt sieht. Diese Lage wird durch digitale Distributionslogiken und algorithmische Selektion weiter verschärft: Eine dauerhafte Überfülle an verfügbaren Inhalten geht mit erhöhten Risiken von Des- und Fehlinformation einher und macht systematische Informationsprüfung unverzichtbar (vgl. Oertel/Dametto/Kluge/Todt 2022; Bawden/Robinson 2020 oder Simanowski 2021).

Gerade seine alltägliche Vertrautheit und intuitiv verständliche Anmutung prädestinieren den Informationsbegriff für einen medienreflexiven Literaturunterricht – denn seine Bestimmung birgt Irritationspotenzial. Bei genauerer Betrachtung tritt eine ambivalente, oft sogar widersprüchliche Gebrauchsweise zutage. So vereint der Begriff „Information“ den kommunikativen Vorgang des Informierens im Sinne einer

„Unterrichtung über eine bestimmte Sache“ mit der qualitativen Vorstellung von Information als „alles Wissenswerte umfassende, offizielle und detaillierte Mitteilung“. Gleichzeitig bleibt die neutrale Bedeutungsdimension als „Gehalt einer Nachricht“ bestehen (Dudenredaktion 2012).

Diese semantische Vermengung von Vermittlung und Botschaft zeigt sich auch in der Etymologie des Begriffs: *informatio* leitet sich vom lateinischen *informare* ab, das wörtlich etwa „in Form bringen“ oder „eine Gestalt geben“ bedeutet (Plessen 1971). Bereits darin offenbart sich die suggestive Tendenz eines „shaping knowledge“ (Bielby & Kelly 2016). Die Ableitung *informatio* trägt zudem eine perfektive Bedeutungsdimension: das in Form Gebrachte. Prozess und Ergebnis werden grammatisch enggeführt – bis zur Aufhebung ihrer Unterscheidbarkeit. Diese enge semantische Verschränkung von Rezeption, Vermittlung und Gehalt begünstigt eine Tendenz zur Medienvergessenheit: Der Vorgang der Informierung scheint das Resultat – das Informiertsein – bereits implizit vorwegzunehmen. Dies wird vor allem durch die Vorstellung verstärkt, Informationen seien abstrahierte, „reine“ und „wahre“, also objektivisierte Gehalte – gewissermaßen medieninvariant (vgl. Ott 2004; Janich 2006). Die gleiche Information könnte demnach über beliebige Medien gleichwertig vermittelt werden.

Diese Vorstellung steht in enger Verbindung zur weitverbreiteten Transport- oder Conduit-Metapher für Kommunikation, nach der Informationen wie Güter transportiert und ausgetauscht werden. Gisela Brünner erläutert: „In der Conduit-Metapher werden Gedanken, Bedeutungen usw. zu Objekten reifiziert. Worte und Sätze haben dann Bedeutungen, die unabhängig von Kontexten, von Wissen und Interessen der Interaktanten sind. Die Aufgabe der Rezipientinnen und Rezipienten besteht daher lediglich darin, aus den Wort-Behältern die Bedeutungen wieder herauszunehmen“ (Brünner 1987, 108). Ein solches medienvergessenes Informationskonzept findet sich auch in aktuellen Bildungsdiskursen – etwa in large-scale-Studien wie IGLU und PISA, in denen Lesekompetenz als „Prozess der Informationsentnahme“ definiert wird (Rosebrock & Nix 2020, 13). Diese Metaphorik sollte jedoch kritisch reflektiert werden. Jäger erklärt: „Die Informationen, die in sprachlichen Prozessen übermittelt, übertragen, verschickt, adressiert werden, sind keine, die von sprach-transzendenten Instanzen – etwa einem vorsprachlichen Geist – in sprachkommunikative Prozesse eingespeist würden“ (Jäger 2005, 51). Diesem Verständnis entspricht der Begriff *informare* in seiner Grundbedeutung: Wissen wird nicht einfach übermittelt, sondern in der Rezeption geformt – es ist ein produktiver Ordnungs- und Aufbereitungsakt.

Neben dieser Unschärfe zwischen Rezeption, Vermittlung und Gehalt tritt eine weitere problematische Vermengung auf: jene zwischen Neutralität und (positiver) Wertung. Die Zuschreibung „Information“ suggeriert Objektivität – und erfährt gleichzeitig eine positive Konnotation. Diese Ambivalenz spiegelt sich in Begriffen wie „*informativ*“, die im allgemeinen Sprachgebrauch mit Bedeutungen wie „aufklärend“, „lehrreich“ oder „wichtig“ gleichgesetzt werden (Dudenredaktion 2014). Die Verwendung des Begriffs dient somit oft als rhetorischer Zuverlässigsindikator und suggeriert wissenschaftliche Evidenz – auch dort, wo diese keineswegs gegeben ist. Peter Janich beobachtet treffend, dass „Information“ sowohl in Kontexten verwendet wird, in

denen es „entscheidend auf Verständnis und Geltung ankommt“, als auch in solchen, in denen es nicht auf „Bedeutung und Geltung ankommt“ (Janich 1998, 169). Daraus ergibt sich eine semantische Mehrdeutigkeit, die nicht nur im Alltagsdiskurs, sondern auch im wissenschaftlichen Gebrauch problematisch ist.

Meines Erachtens sollte zur Förderung von Informationsprüfungskompetenz und Ambiguitätstoleranz ein bewusst erweiterter Informationsbegriff etabliert werden: Als Information gilt jede im Zuge der Rezeption einer medialen Äußerung hinzugewonnene Kenntnis – auch dann, wenn diese faktisch falsch, spekulativ oder assoziativ gewonnen wurde. Auch Ahnungen, Meinungen und Suggestionen zählen zu diesen Kenntnissen. Statt einer binären Einteilung in „zuverlässig“ vs. „unzuverlässig“ soll reflektiert werden, auf welche Weise die jeweiligen Kenntnisse im Verlauf der Medienrezeption konstruiert wurden.

In Anlehnung an Kaspar Spinners Aspekt literarischen Lernens, sich auf „die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses“ einlassen zu können (Spinner 2006), sollen Schülerinnen und Schüler auch eine gewisse epistemische Demut gegenüber den Grenzen ihrer eigenen Urteilskraft entwickeln. Diese Demut ist Voraussetzung für die Ausbildung einer Ambiguitätstoleranz (vgl. Ulrich 2018), die zur empathischen Reflexion unterschiedlicher Perspektiven im gesellschaftlichen Diskurs befähigt. So ergänzt diese Form der Informationsprüfung – jenseits empirischer Faktizitätsvalidierung – das Repertoire literaturdidaktischer Reflexionsmethoden um einen wesentlichen medienkritischen Zugang.

Nicht nur für den Literaturunterricht kommt dabei der Medialität von Sprache eine Schlüsselstellung zu. Die genuin sprachlichen Mittel zur Generierung und Vermittlung von Information prägen unser Denken wesentlich. Im Folgenden sollen vier zentrale Aspekte sprachlicher Medialität berücksichtigt werden:

- a) Sprache ist ein hochtransparentes Medium, dessen Einfluss bei der Informationsvermittlung häufig übersehen wird.
- b) Sprachzeichen liefern nur rudimentäre Informationen, die von den Rezipientinnen und Rezipienten individuell ergänzt werden müssen.
- c) Sprachlich vermittelte Information changiert zwischen medienspezifischen Bestimmt- und Unbestimmtheiten.
- d) Sprachlich vermittelte Information verweist stets auf ein implizites Äußerungssubjekt (vgl. Wolbring 2018).

4 — DER ERLKÖNIG

ERLKÖNIG

Wer reitet so spät durch Nacht und Wind?
Es ist der Vater mit seinem Kind;
Er hat den Knaben wohl in dem Arm,
Er fasst ihn sicher, er hält ihn warm.

Mein Sohn, was birgst du so bang dein Gesicht? –

Siehst, Vater, du den Erlkönig nicht?

Den Erlenkönig mit Kron’ und Schweif? –

Mein Sohn, es ist ein Nebelstreif. –

„Du liebes Kind, komm, geh mit mir!

Gar schöne Spiele spiel’ ich mit dir;

Manch’ bunte Blumen sind an dem Strand,

Meine Mutter hat manch gülden Gewand.“ –

Mein Vater, mein Vater, und hörest du nicht,

Was Erlenkönig mir leise verspricht? –

Sei ruhig, bleibe ruhig, mein Kind;

In dürren Blättern säuselt der Wind. –

„Willst, feiner Knabe, du mit mir gehn?

Meine Töchter sollen dich warten schön;

Meine Töchter führen den nächtlichen Reihn

Und wiegen und tanzen und singen dich ein.“ –

Mein Vater, mein Vater, und siehst du nicht dort

Erlkönigs Töchter am düstern Ort? –

Mein Sohn, mein Sohn, ich seh’ es genau:

Es scheinen die alten Weiden so grau. –

„Ich liebe dich, mich reizt deine schöne Gestalt;

Und bist du nicht willig, so brauch’ ich Gewalt.“ –

Mein Vater, mein Vater, jetzt faßt er mich an!

Erlkönig hat mir ein Leids getan! –

Dem Vater grauset’s; er reitet geschwind,

Er hält in Armen das ächzende Kind,

Erreicht den Hof mit Mühe und Not;

In seinen Armen das Kind war tot.

(Goethe 1815 [1782])

Am Beispiel Erlkönig möchte ich zeigen, wie sich die Reflexion über sprachliche Medialität unterrichtspraktisch operationalisieren lässt. Dabei geht es um basale Fragen der Informationsprüfung, bei denen die (Un-)Zuverlässigkeit, Suggestivität und vermeintliche Autorität sprachlicher Äußerungen thematisiert und analysiert werden. Goethes Erlkönig bietet einen besonders geeigneten Zugang zur Diskussion über die Zuverlässigkeit von Quellen, da der Text mindestens zwei divergierende Perspektiven eröffnet und dadurch unterschiedliche Wirklichkeitskonstruktionen innerhalb der Fiktion sichtbar macht. Als Ballade verbindet Goethes Erlkönig epische, dramatische und lyrische Elemente und ist damit eine Gattung, die von vornherein unterschiedliche Modi der Informationsvermittlung kombiniert. Während die epische Rahmung Kontinuität und Überblick suggeriert, erzeugt die dramatische Gestaltung durch Dialoge eine unmittelbare Teilhabe am Geschehen, und die lyrischen Elemente intensivieren subjektive Wahrnehmung und Stimmung. Gerade diese Gattungsmischung macht

den Text zu einem idealen Beispiel dafür, wie sich Ambiguität und Informationsautorität literarisch inszenieren und im Unterricht produktiv zum Thema machen lassen.

Wie eingangs betont, zählt die Fähigkeit zur reflektierten Auseinandersetzung mit medial vermittelter Erfahrung zu den grundlegenden Zielen literarischen Lernens. Literarische Texte eignen sich hierfür in besonderer Weise, da sie als Fiktionen geschlossene semantische Welten entwerfen, deren innere Kohärenz sich allein aus dem Text konstituiert. Im Umgang mit fiktionalen Texten sind Leserinnen und Leser auf die immanente Logik und die sprachliche Gestaltung der erzählten Welt angewiesen. Diese Rezeption beruht auf dem impliziten Abschluss eines Fiktionsvertrags: Die dargestellten Ereignisse werden – unabhängig von ihrem Realitätsgehalt – innerhalb der fiktionalen Welt als gültig akzeptiert. Informationen, die von einer auktorialen Erzählinstanz gesetzt werden, können folglich eine Zuverlässigkeit gewinnen, die für alltagsweltliche Informationen gar nicht erreichbar ist.

Im Unterschied zu faktuellen Texten ist eine externe Validierung nicht möglich. So wird etwa die nächtliche Reise von Vater und Sohn von den Lesenden nicht grundsätzlich hinterfragt, sondern als notwendige und zutreffende Information der fiktionalen Welt akzeptiert. Auch das Verhältnis der beiden (Vater und Sohn) wird als gegeben angenommen. Doch nicht alle im Text gewonnenen Informationen besitzen diesen Grad an unhintergehbarer Zuverlässigkeit. Gerade darin liegt ein literaturdidaktisches Potenzial: Schülerinnen und Schüler können über unterschiedliche Deutungen ins Gespräch kommen und dabei die Informationsvergabe sowie -lenkung im Text reflektieren.

5 — DIE FRAGE NACH DER REISEGESCHWINDIGKEIT – SENSIBILISIERUNG FÜR SUBJEKTIVE INFORMATIONSERGÄNZUNG

Zur Förderung von Ambiguitätstoleranz erweist es sich als besonders gewinnbringend, die notwendige Subjektivität literarischer Sinnbildung frühzeitig zu thematisieren. Ein bewährter Zugang ist die scheinbar einfache Frage nach der Reisegeschwindigkeit von Vater und Sohn zu Beginn der Ballade: Reiten die beiden eher im Galopp oder im Trab?

Erfahrungsgemäß gehen die Einschätzungen innerhalb von Lerngruppen unterschiedlicher Alters- und Leistungsniveaus dabei weit auseinander. Bemerkenswert ist jedoch, dass die Textgrundlage selbst keine eindeutige Angabe liefert – viele Schülerinnen und Schüler entwickeln trotzdem eine sehr klare Vorstellung. Eine Leerstelle im Text wird also automatisch durch individuelles Vorwissen, Assoziationen oder implizite Kontexte ergänzt. Beide Deutungen lassen sich argumentativ plausibel begründen: So wird etwa sachlich eingewendet, dass man nachts und mit einem Kind im Arm eher vorsichtig reite; auch Begriffe wie sicher, wohl und warm könnten auf eine gewisse Gemälichkeit hinweisen. Andere hingegen vermuten aufgrund des Wortes *Wind* oder auch *reitet* ein schnelleres Tempo. Die Auseinandersetzung mit dieser Frage eröffnet ein produktives Feld, um die Konstruktion subjektiver Wirklichkeit innerhalb eines fiktionalen Textes erfahrbar zu machen.

Auch literaturästhetische Adaptionen – etwa Illustrationen oder filmische Umsetzungen – zeigen eindrucksvoll, wie unterschiedlich bereits die Ausgangssituation des Gedichts imaginiert wird (vgl. etwa die animierte Adaption von Weidenbach 2009 oder jene von Miklaszewska 2015). Besonders fruchtbar erweist sich in diesem Zusammenhang die Beschäftigung mit unterschiedlichen Rezitationen und Vertonungen der Ballade. Sie ermöglicht nicht nur eine Sensibilisierung für die Mediendifferenz zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit, sondern auch für Prosodie, Rhythmus und Tonfall als Bedeutungsträger literarischer Sprache.

Gerade im Fall des Erlkönig liegt eine solche Herangehensweise nahe: Die Ballade wurde ursprünglich als Liedtext für das Singspiel *Die Fischerin* (1782) konzipiert und von Corona Schröter vertont und vorgetragen. Bis heute existieren über hundert Vertonungen; die bekannteste stammt von Franz Schubert (1821), wurde jedoch von Goethe selbst ignoriert. Die Vielfalt der musikalischen Umsetzungen zeigt die interpretatorische Offenheit des Textes in Bezug auf Tempo, Tonfall und emotionale Färbung. Fragen zur Intonation – etwa ob der Text eher ruhig oder drängend vorgetragen wird – sind unmittelbar mit semantischen Aspekten wie der Reisegeschwindigkeit oder der Bedrohlichkeit der Situation verknüpft. Dabei kann die Frage nach dem Tempo durchaus auch die gesamte Lesart des Textes stark beeinflussen – etwa im Hinblick darauf, ob der Knabe bereits zu Beginn der Ballade krank ist und deshalb schnell transportiert wird.

6 — DIE FRAGE NACH DER EXISTENZ DES ERLKÖNIGS ALS EXEMPLARISCHER PRÜF- UND STREITFALL

Zweifellos liegt der zentrale Konflikt des Textes weniger in der Frage nach der Reisegeschwindigkeit von Vater und Sohn, sondern vielmehr in der nach der Existenz des Erlkönigs selbst: Gibt es ihn wirklich, oder handelt es sich lediglich um eine Halluzination des Knaben? Erstaunlich häufig begegnet man im Seminarkontext der als selbstverständlich geltenden Interpretation, es handle sich um eine Krankengeschichte, in der das fiebernde Kind imaginäre Erscheinungen hat. Diese vermeintliche Eindeutigkeit überrascht insofern, als sie von vielen Studierenden als unstrittiges Ergebnis des schulischen Literaturunterrichts übernommen wird. Offensichtlich wird hier einem impliziten Realismusparadigma gefolgt, in dem die phantastische Figur des Erlkönigs rationalisiert und entmystifiziert wird – obwohl übernatürliche Wesen (etwa Hexen, Drachen oder Feen) in fiktionalen Texten nicht grundsätzlich problematisch oder erklärmungsbedürftig sind.

Bei Schülerinnen und Schülern der Mittelstufe fällt die Einschätzung erfahrungsgemäß deutlich uneindeutiger aus. Hier stehen sich zumeist zwei konkurrierende Lesarten gegenüber, die das Gedicht auf grundlegend unterschiedliche Weise deuten: Während die eine Gruppe den Text als Schauergeschichte mit einem tatsächlich eingreifenden übernatürlichen Wesen versteht, interpretiert die andere die Figur des Erlkönigs als Produkt eines Fieberdeliriums. Im Sinne einer Förderung von Ambiguitätstoleranz ist es didaktisch nicht sinnvoll, diese beiden Lesarten vorschnell zu limitieren. Vielmehr gilt es, gemeinsam zu analysieren, welche Aspekte des Textes die jeweilige Deutung stützen und welche Fragen offenbleiben. Die Spannung des

Gedichts entsteht nicht nur aus der dargestellten Bedrohung, sondern gerade aus der Unmöglichkeit, eindeutig zu entscheiden, welche Perspektive „wahr“ ist. Diese erzählerische Offenheit ist kein Defizit, sondern ein zentrales Strukturmerkmal des Textes – und in literatur- und mediendidaktischer Hinsicht besonders reizvoll.

7 — QUELLENPRÜFUNG I: VATER UND SOHN

Die Streitfrage um die Existenz des Erlkönigs wird in der Ballade offen verhandelt. Drei der insgesamt acht Strophen thematisieren die konträren Wahrnehmungen von Vater und Sohn: Der Knabe schildert seine Beobachtungen des Erlkönigs, der Vater reagiert mit jeweils rationalisierenden Erklärungen, die die übernatürliche Lesart entkräften sollen. Diese erzähltechnische Struktur erzwingt eine Haltung der Unsicherheit: Die Leserinnen und Leser müssen sich positionieren, welcher Figur sie Glaubenschenken – und können dies zum Anlass nehmen, die impliziten Kriterien für die Glaubwürdigkeit von Informationen zu reflektieren. Um diese Reflexion zu fördern, bietet sich eine vergleichende Analyse beider Figurenperspektiven an. Dabei stellt sich die Frage, welche Instanz Autorität beanspruchen kann, worin diese begründet liegt und wie sie sich argumentativ legitimiert.

Über den Sohn erfahren wir relativ wenig. Er scheint noch sehr jung – was durch das Mitreiten im Arm des Vaters nahegelegt wird –, aber zugleich sprachlich differenziert genug, um wiederholt präzise Aussagen über seine Wahrnehmung zu formulieren. Dass er in einer stürmischen Nacht unterwegs ist, lässt sich als Indiz für eine Notlage interpretieren, etwa eine Erkrankung, die einen nächtlichen Transport erforderlich macht. Seine Sichtweise ist konsequent auf den Erlkönig fokussiert. Auffällig ist, dass er diesen sofort benennen kann, obwohl keine Einführung oder Vorstellung der Figur im Text erfolgt. Offenbar verfügt der Knabe über ein bestehendes mentales Konzept des „Erlkönigs“, obwohl dieser weder zu den üblichen Märchenfiguren zählt noch explizit im Text eingeführt wird. Auch die Formulierung „Siehst, Vater, du den Erlkönig nicht?“ verweist auf einen hohen Grad an subjektiver Gewissheit und impliziert weniger Zweifel an der eigenen Wahrnehmung als Verwunderung über die Wahrnehmungsdifferenz zum Vater. Seine Angst und das Bedürfnis nach Bestätigung durch den Vater verweisen auf eine kindliche, aber nicht unbedingt unzuverlässige Sichtweise. Seine Rede kann auch auf eine „hellsichtige“, intuitive Erkenntnis deuten – oder eben auf ein Fieberdelirium.

Dem steht die Haltung des Vaters gegenüber, der die Erscheinung(en) rationalisiert. Er liefert für jede Aussage des Kindes eine naturalistische Erklärung und etabliert dadurch die Möglichkeit einer rein realistischen Lesart. Seine Aussagen wirken dabei besonders glaubhaft, da sie meist nicht direkt behauptet, sondern vorausgesetzt werden – etwa wenn er Weiden und Nebel beschreibt. Diese Form der impliziten Mitteilung (Präsuppositionen) erscheint schwerer angreifbar als direkte Aussagen. Zudem verleiht ihm sein Status als Vater (den ihm auch die Erzählinstantz zuschreibt) eine gewisse Autorität, die durch sein fürsorgliches Handeln zusätzlich gestützt wird. Wenn wir die Glaubwürdigkeit des Vaters dennoch in Frage stellen wollen, können wir dies wohl am besten über eine Sprechverhaltensanalyse tun. Anders als der Knabe, hinter dessen Äußerungen wir sicher keine strategische Verstellung vermuten,

dienen die Äußerungen des Vaters offensichtlich der Beruhigung des verängstigten Kindes. Diese kommunikative Zielgerichtetetheit lässt offen, ob der Vater tatsächlich an die natürlichen Erklärungen glaubt oder ob er aus Rücksichtnahme und zur Stabilisierung der Situation bewusst eine trügerische Version anbietet, die sich als Rationalismus tarnt. Denkbar ist auch, dass der Vater selbst nicht frei von Angst ist und seine eigene Wahrnehmung unterdrückt – was sich in seinem demonstrativ rationalen Verhalten spiegeln könnte.

Zudem stellt sich die Frage, warum der Vater den Begriff „Erlkönig“ kommentarlos akzeptiert. Obwohl er selbst keine Wahrnehmung äußert, geht er auf die Benennung durch den Sohn nicht mit Unverständnis ein („Was meinst du mit ‚Erlkönig‘?“), sondern begegnet ihr mit implizitem Einverständnis. Diese Beobachtung verweist auf ein möglicherweise geteiltes kulturelles Deutungswissen, das im Text unausgesprochen bleibt. An diesem Punkt lässt sich eine für die Informationsprüfung grundsätzlich wichtige Unterscheidung treffen: Täuscht sich eine Quelle – oder täuscht sie ihr Gegenüber? Diese Differenzierung ermöglicht produktive Anschlussfragen zur literarischen Kommunikation: Welche Interessen, Absichten oder sozialen Rollen stehen hinter bestimmten Aussagen? Welche Funktionen erfüllen sie im kommunikativen Kontext? Solche Überlegungen eröffnen ein erkenntnisreiches Feld für die Reflexion über Medialität, Perspektivität und kommunikative Verlässlichkeit im literarischen Lernen.

8 — QUELLENPRÜFUNG II: ERZÄHLINSTANZ

Die Frage nach der Existenz des Erlkönigs lässt sich anhand der Figurenrede nicht abschließend klären. Schon das verweist darauf, dass die Ambivalenz weniger ein zu überwindendes Manko als vielmehr ein zentrales, kunstvoll inszeniertes Anliegen des Textes darstellt. Die überzeugendsten Argumente für oder gegen die reale Existenz des Erlkönigs innerhalb der Fiktion finden sich allerdings nicht in den Äußerungen von Vater und Sohn, sondern in anderen Darstellungsstrategien des Textes.

Das vielleicht stärkste Argument für seine Existenz ist die Tatsache, dass der Erlkönig als eigene Sprechinstanz auftritt – mit direkten Redeanteilen, die nicht lediglich aus der Rede des Kindes hervorgehen. Diese Eigenständigkeit weist zunächst darauf hin, dass seine Stimme als eigenständige, innerhalb der Textwelt reale Instanz wahrgenommen wird. Auffällig ist allerdings, dass nur seine Rede typografisch – durch Anführungszeichen – markiert ist, während die Äußerungen von Vater und Sohn ohne auskommen. Dies lässt sich als Hinweis auf eine besondere, vielleicht übernatürliche Sphäre deuten, in der sich der Erlkönig bewegt – eine Zwischenebene zwischen realem Geschehen und imaginierten Erscheinungen.

Ein zentrales Gegenargument besteht darin, dass der Erlkönig als einzige Figur nicht von der auktorialen Erzählinstanz eingeführt wird und seine Existenz damit keine von dieser verbürgte Textweltinformation ist (etwa durch eine Formulierung wie „auf einmal begegnete ihnen der Erlkönig“). Stattdessen wird seine Erscheinung ausschließlich dialogisch entfaltet – und damit den subjektiven Wahrnehmungen der Figuren überlassen. Gerade die entscheidende Begegnung mit dem Erlkönig wird nicht kom-

mentierend oder beglaubigend vermittelt, sondern ausschließlich über Redeanteile und Wahrnehmungen konstruiert. Gerade diese Abwesenheit einer objektivierenden, vermittelnden Erzählinstanz im Zentrum des Geschehens eröffnet überhaupt erst die Möglichkeit, seine Existenz in Zweifel zu ziehen – anders als bei Vater und Sohn, deren Realität durch die Erzählinstanz narrativ abgesichert ist.

Die Erzählinstanz, die uns in der ersten Strophe begegnet, erscheint anfangs etwas ambivalent. Sie erzählt nicht im klassischen Sinne, da sie keinen zeitlichen Abstand zum Geschehen vermittelt. Vielmehr entsteht durch den Gebrauch des Präsens und deiktischer Ausdrücke wie „so spät“ der Eindruck einer unmittelbaren Teilhabe am Geschehen. Solche Zeigegesten setzen eigentlich voraus, dass auch das angesprochene Gegenüber Teil der aktuellen Situation ist. Die einleitende Frage („Wer reitet so spät...?“) wirft zudem Zweifel an der Verlässlichkeit der Erzählinstanz auf: Kennt sie das Geschehen nicht genau? Oder handelt es sich um ein Gespräch zwischen mehreren Instanzen? Gerade hierin zeigt sich ein typisches Merkmal der Ballade, die als Mischgattung epische, dramatische und lyrische Elemente verbindet: Während Teile des Geschehens in epischer Rahmung präsentiert werden, entfaltet sich Entscheidendes in einem dramatischen, quasi teilnehmenden Modus über wörtliche Rede.

In jedem Fall wirkt dieser Einstieg weniger eindeutig und autoritativ als ein klassischer narrativer Beginn à la: „Vor langer Zeit ritt ein Vater mit seinem Sohn durch die Nacht ...“. Schon mit der zweiten Zeile aber scheint sich die Erzählinstanz zu stabilisieren: Die Figuren werden klar benannt („der Vater mit seinem Kind“), was auf eine über bloße Beobachtung hinausgehende Kenntnis schließen lässt. Zudem tritt sie nicht als Teil der Handlung auf, sondern bleibt außerhalb des Geschehens positioniert – was ihre Aussagen zunächst glaubwürdig und objektiv erscheinen lässt. Durch den Fiktionsvertrag ist sie gegenüber den Figuren „logisch privilegiert“ und liefert vermeintlich neutrale Informationen über die Textwelt. Doch auch eine solche Instanz lässt sich hinsichtlich ihrer Perspektive kritisch fragen. Auffällig ist etwa, dass sie den Vater als primär definierendes Element nennt und das Kind lediglich relational auf ihn bezieht („sein Kind“). Diese Benennung lässt sich als Ausdruck einer patriarchal geprägten Sichtweise lesen. Vor allem aber zeigt sie, dass die Erzählinstanz nicht neutral referiert, sondern Figurenbezeichnungen auswählt und damit Wertungen einschreibt. Genau dadurch wird deutlich, dass auch die Erzählinstanz selbst eine Quelle ist, deren Informationsgehalt und Perspektivität kritisch zu prüfen sind.

In der letzten Strophe tritt (vermutlich) dieselbe a-personale Erzählinstanz erneut auf, nun allerdings in der Rolle eines allwissenden Erzählers: Sie kennt die Gefühlslage des Vaters („ihn grauset’s“), verdichtet das Geschehen zeitraffend und markiert mit dem Wechsel ins Präteritum einen deutlichen narrativen Abstand. Dadurch wird die Schlusszzene – insbesondere der Tod des Kindes – als faktisch und unhintergehbar präsentiert; alternative Deutungen wie Ohnmacht oder Trugschluss scheinen ausgeschlossen.

Gerade diese Wirkung verweist über den literarischen Text hinaus: Auch in faktuellen Medien erzeugen a-personale, neutral wirkende Darstellungsweisen eine hohe Autorität und den Eindruck von Unstrittigkeit. Dass Informationen scheinbar ohne persönliche Motive und Absichten vermittelt werden, verleiht ihnen Glaubwürdigkeit –

selbst wenn eine logische Privilegierung der Aussage nicht gerechtfertigt ist. Für den Unterricht ergibt sich daraus die Aufgabe, auch solche Formen der „neutralen“ Darstellung kritisch zu befragen: Welche Perspektiven, Interessen oder ideologischen Prägungen könnten eingeschrieben sein?

DIE MEDIALITÄT DER SPRACHE REFLEKTIEREN

Im gemeinsamen Gespräch über die Informationsvergabe im Erlkönig und über ihre grundsätzliche Ambiguität wird ein zentraler Aspekt literarischer Rezeption erfahrbar: die Medialität von Sprache, also ihrer medienspezifische Kennzeichen der operativen Verfahren zur Vermittlung und Generierung von Information. Folgt man Ludwig Jäger, lässt sich Sprache als „Ur-“ oder „Archimediu“ begreifen, das auch die digitalen Medienformen grundlegend strukturiert (Jäger 2013, 11). Die Transparenz der Sprache, die häufig zu einer Medienvergessenheit gegenüber Texten führt, wird deutlich, indem die Schülerinnen und Schüler erproben, wie stark sich Vorstellungen ändern, sobald die sprachliche Gestaltung sich ändert. Der zentrale Aspekt der rudimentären Informationsvergabe durch Sprache wird erkennbar, sobald sich die Schülerinnen und Schüler über ihre konkreten Vorstellungen austauschen. Sie realisieren zwangsläufig, wie stark die eigenen Denkroutine und Erfahrungen Informationen, die man aus Texten gewinnt, beeinflussen und verändern. Die systematische Suche nach Argumenten für oder gegen bestimmte Textwelt-Informationen sensibilisiert die Schülerinnen und Schüler für die spezifische Informationsvergabe durch Sprache; manches wird mit großer Bestimmtheit und Autorität vermittelt (etwa, dass es sich um Vater und Sohn handelt), anderes bleibt vage, ohne dass es den Rezipierenden bewusst sein müsste (etwa die Reisegeschwindigkeit).

Zur Ausbildung einer zeitgemäßen Medienreflexionskompetenz ist insbesondere die Frage nach der impliziten Äußerungsinstanz zentral. Sprachliche Äußerungen erscheinen mitunter wie ursprunglose Tatsachenbehauptungen. Insbesondere Texte mit neutralisierter oder verschleierter Sprechsituation neigen dazu, ihre Aussagen als objektivierte Wahrheiten auszustellen. Dabei verweist jede sprachlich vermittelte Information notwendig auf eine Äußerungsinstanz – selbst wenn diese im Text nicht explizit auftritt und selbst wenn diese eine KI sein sollte. Diese lassen sich nicht immer eindeutig identifizieren, wohl aber über Darstellungsweisen und sprachliche Strategien zumindest poetologisch reflektieren und durchaus auch ideologisch charakterisieren. Eine gänzlich „objektive“ Repräsentation von Welt kann offenkundig durch sprachliche Vermittlung nicht erreicht werden, sondern entsteht stets durch rhetorische Verfahren der Informationsinszenierung – Verfahren, die Schülerinnen und Schüler kennen und kritisch einschätzen sollten. Insbesondere in der Reflexion der Erzählinstanz lernen die Schülerinnen und Schüler, dass Sprache nicht nur in der Fiktion ähnlich wie die Medien des (post-)digitalen Zeitalters Informationen und damit auch Sachverhalte einfach behaupten und generieren kann. Diesen Umstand gilt es mit einer kritischen, aber nicht zynischen Haltung und einer gesunden Ambiguitätstoleranz zu begegnen.

QUELLENVERZEICHNIS

PRIMÄRQUELLEN

- Goethe, Johann Wolfgang von: *Erlkönig*. In: Ders.: *Werke*. Bd. 1. Stuttgart und Tübingen: Cotta, 1815 [1782], S. 169 f.
- Miklaszewska, Małgorzata: *Der Erlkönig* (Master's Project, Animation), 2015. URL: <https://www.behance.net/gallery/29918035/Der-Erlkoenig-%28animation%29> [letzter Zugriff: 10.05.2025]. — Weidenbach, Georg: *Der Erlkönig – Johann Wolfgang von Goethe*, 2009. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=wusVHokSa98> [letzter Zugriff: 10.05.2025].

SEKUNDÄRQUELLEN

- Bielby, Jared / Kelly, Matthew (2016): *Information Cultures in the Digital Age: A Festschrift in Honor of Rafael Capurro*. In: Dies. (Hg.): *Information Cultures in the Digital Age*. Wiesbaden: Springer VS, S. 83–111. — Bierwisch, Manfred (1994): *Les jeux sont faits. Linguistik in der Informationsgesellschaft*. In: Jäger, Ludwig / Switalla, Bernd (Hg.): *Germanistik in der Medien gesellschaft*. München: Fink, S. 245–291. — Breakstone, Joel / Smith, Mark / Wineburg, Sam u. a. (2021): *Students' Civic Online Reasoning: A National Portrait*. In: *Educational Researcher*, 50(8), S. 505–515. — Brünner, Gisela (1987): Metaphern für Sprache und Kommunikation in Alltag und Wissenschaft. In: *Diskussion Deutsch*, H. 94, S. 100–119. — Capurro, Rafael / Hjørland, Birger (2003): *The Concept of Information*. In: *Annual Review of Information Science and Technology*, Jg. 37, S. 343–412. — Castells, Manuel (2010): *Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft. Das Informationszeitalter*. Wirtschaft. Gesellschaft. Kultur. Bd. 1. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften [Erstaufage: 1996]. — Club of Rome (Hg.) (2022): *Earth for All. Ein Survivalguide für unseren Planeten. Der neue Bericht an den Club of Rome, 50 Jahre nach „Die Grenzen des Wachstums“*. München: oekom. — Dudenredaktion (2012): *Information*. URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Information> [letzter Zugriff: 10.05.2025]. — Dudenredaktion (2014): *informativ*. URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/informativ> [letzter Zugriff: 10.05.2025]. — Europäische Kommission (2024): Sonderansprache von Präsidentin von der Leyen auf dem Weltwirtschaftsforum. URL: https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/de/SPEECH_24_221 [letzter Zugriff: 10.05.2025]. — Hessisches Kultusministerium (2021): *Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen. Sekundarstufe I – Gymnasium. Deutsch*. URL: https://kultusministerium.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2021-06/kerncurriculum_deutsch_gymnasium.pdf [letzter Zugriff: 10.05.2025]. — Hobohm, Hans-Christoph (2013): *Informationsverhalten (Mensch und Information)*. In: Kuhlen, Rainer / Semar, Wolfgang / Strauch, Dietmar (Hg.): *Grundlagen der praktischen Information und Dokumentation*. Berlin: De Gruyter Saur, S. 109–125. — Jäger, Ludwig (2005): *Vom Eigensinn des Mediums Sprache*. In: Busse, Dietrich / Niehr, Thomas / Wengeler, Martin (Hg.): *Brisante Semantik. Neuere Konzepte und Forschungsergebnisse einer kulturwissenschaftlichen Semantik*. Tübingen: Niemeyer, S. 45–64. — Jäger, Ludwig (2013): *Sprache*. In: Binczek, Natalie / Dembeck, Till / Schäfer, Jörgen (Hg.): *Handbuch Medien der Literatur*. Berlin/Boston: De Gruyter, S. 11–25. — Janich, Peter (1998): *Informationsbegriff und methodisch-kulturalistische Philosophie*. In: *Ethik und Sozialwissenschaften*, Jg. 9, H. 2, S. 169–182. — Janich, Peter (2006): *Was ist Information? Kritik einer Legende*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. — Ott, Sascha (2004): *Information. Zur Genese und Anwendung eines Begriffs*. Konstanz: UVK. — Philipp, Maike (2021): „*Die Botschaft les' ich wohl, allein mir fehlt der Glaube ...*“ Epistemische Wachsamkeit als strategische Grundhaltung des Lesens digitaler Dokumente. In: *Leseforum.ch*, 2021(3), S. 1–23. — Plessen, Elisabeth (1971): *Fakten und Erfindung. Zeitgenössische Epop im Grenzgebiet von fiction und nonfiction*. München: Hanser. — Rosebrock, Cornelia / Nix, Daniel (2020): *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. 9., aktualisierte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. — Simanowski, Roberto (2021): *Digitale Revolution und Bildung. Für eine zukunftsfähige Medienkompetenz*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. — Spinner, Kaspar (2006): *Literarisches Lernen*. In: *Praxis Deutsch*, H. 200, S. 6–18. — Ulrich, Winfried (2018): *Mehrdeutigkeit als zentrales Thema des Sprach-, Lese- und Literaturunterrichts*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. — Wolbring, Fabian (2018): *Sprachbewusste Gedichtanalyse. Eine praktische Einführung*. Stuttgart / Göttingen: UTB; Vandenhoeck & Ruprecht.

ÜBER DEN AUTOR

Fabian Wolbring ist Professor für Neuere deutsche Literatur und Literaturdidaktik an der Philipps Universität Marburg. Zu seinen Forschungsinteressen zählen Lyriktheorie, Jugend- und Populärkultur und Medienreflexionskompetenz.