



Alexander Lindner
Torsten Mergen
(Hrsg.)

Unbestimmtheitserfahrungen als Basis literarischen Lernens



**Literaturtheoretische, fachdidaktische und
unterrichtspraktische Perspektiven auf
literarische Mehrdeutigkeit**



Alexander Lindner / Torsten Mergen
(Hrsg.)

Unbestimmtheitserfahrungen als Basis literarischen Lernens

Literaturtheoretische, fachdidaktische und
unterrichtspraktische Perspektiven auf
literarische Mehrdeutigkeit



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Umschlagentwurf: Verlag

Titelfoto: Jindřich Štyrský, Aus dem Tagebuch, 1933.

Aus: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Jind%C5%99ich_%C5%A0tyrsk%C3%BD_-_From_My_Diary.jpg

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

ISBN: 978-3-8340-2242-4

ISBN (E-Book): 978-3-7639-7689-8

Schneider Verlag Hohengehren, Wilhelmstr. 13,
D-73666 Baltmannsweiler
www.paedagogik.de

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52 a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Unterrichtszwecke!

© Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler 2023
Printed in Germany – Druck: Format Druck, Stuttgart

Inhaltsverzeichnis

Alexander Lindner / Torsten Mergen

Einführung:

Unbestimmtheitserfahrungen als Basis literarischen Lernens 9

A. THEORETISCHE GRUNDLAGEN

Sebastian Susteck

Unbestimmtheitserfahrungen als Basis literarischen Lernens?
Literaturwissenschaftlich-didaktische Annäherungen..... 27

Ulrich Steltner

Die „Unbestimmtheitsstellen“ im Funktionsgefüge des literari-
schen (Kunst)Werks.
Zur Auffassung von Roman Ingarden 48

Matthias Thies

Die Theorie Ingardens im Literaturunterricht 69

Alexander Lindner

Von der Leerstelle zur Unbestimmtheitserfahrung –
Konsequenzen für den Literaturunterricht 94

Florian Schultz-Pernice

Unbestimmtheiten bestimmen.
Eine Sondierung von Anforderungen
an eine Didaktik literarischer Unbestimmtheit 110

Jørgen Sneis

Unbestimmtheits- und Evidenzerfahrungen
beim Lesen literarischer Texte 127

B. DIDAKTISCH-METHODISCHE ASPEKTE

Katrin Dammann-Thedens

Bildliche und bildnarrative Unbestimmtheit im Gespräch.
Zu den Anfängen literarästhetischer Sozialisation im
Vorschulalter 145

<i>Hans Lösener</i>	
Unbestimmtheit bestimmen – zur Ethik des Verstehens in literarischen Gesprächen	168
<i>Jessica Gahn</i>	
Irritationen didaktisch begegnen: strategisch lesen	184
<i>Svenja Blume</i>	
Texte ohne Grenzen für Leser jeden Alters – Unbestimmtheit als konstitutive Eigenschaft aktueller jugendliterarischer Texte.....	201
<i>Michael Rödel</i>	
Unbestimmtheit und Interpretieren: Eine Frage der Medialität	212
<i>Torsten Mergen</i>	
Unbestimmtheitsstellen als Basis von Lern- und Leistungsaufgaben	232
<i>Winfried Ulrich</i>	
Zur Rezeption von Mehrdeutigkeit in den Kleintexten Witz und Aphorismus	252

C. FÄCHERÜBERGREIFENDE ASPEKTE

<i>Johannes Odendahl</i>	
„[...] das ist wie ein Sich-Aufraffen und seliges Aufbegehren der Leidenschaft“. Zur (Un-)Bestimmtheit von Musik und litera- rischen Musikbeschreibungen	269
<i>Hanna Roose</i>	
Der Bibliolog. Literaturtheoretische, religionsdidaktische und empirische Perspektiven auf literarische Mehrdeutigkeit	285
<i>Alexander Schneider</i>	
Visuelles Erzählen: Zwischen Leerstelle(n) und Unbestimmt- heit. Exemplarische Überlegungen zur Festigung von Bildlitera- rität in der Sekundarstufe I	306
Autorinnen- und Autorenverzeichnis.....	331

EINFÜHRUNG

Einführung: Unbestimmtheitserfahrungen als Basis literarischen Lernens

Alexander Lindner / Torsten Mergen

Das Phänomen der Unbestimmtheit literarischer Texte ist Antrieb und zugleich Ergebnis eines jeden Lektüreprozesses, es spielt im Deutschunterricht – oftmals, aber nicht ausschließlich – bei handlungs- und produktionsorientierten Unterrichtsverfahren eine wichtige Rolle für Prozesse des literarischen Lernens (vgl. Spinner 2022, S. 13–31). In der Literaturtheorie wurde Unbestimmtheit in der Vergangenheit u.a. von Wolfgang Iser als „Leerstelle“ bezeichnet (vgl. Iser 1984, S. 284). Mit dem jüngeren Begriff der „Unbestimmtheitserfahrung“ hingegen soll ausgedrückt werden, dass die Wahrnehmung von Unbestimmtheit als Textwirkung auf der Seite des Lesers bzw. der Leserin zu verorten ist und von Mensch zu Mensch unterschiedlich ausfallen kann (vgl. Lindner 2017, S. 98–128). Damit sind die Irritationen und Ungewissheiten gemeint, mit denen ein Leser/eine Leserin während des Leseprozesses ständig konfrontiert ist; kurz gesagt: alles, was der Leser/die Leserin nicht weiß oder wissen kann, was ihn/sie aber auch emotional verstört oder verunsichert und ein schnelles Verstehen hemmt, verzögert oder ausschließt. Das können Aspekte sein, die das Aussehen von Personen, Räumen oder Umgebungen betreffen, aber auch Auslassungen oder Mehrdeutigkeiten, die in literarischen Texten häufig eine Rolle spielen und sie interessant machen, sodass es oftmals verschiedene Verstehensmöglichkeiten oder Interpretationen gibt (vgl. Abraham 2010, S. 9–22): „Verstehen basiert auf der Fähigkeit, Mehrdeutigkeit und Unverständnis *auszuhalten*“ (ebd., S. 17, Hervorhebung im Original). Genau hier knüpft der Sammelband *Unbestimmtheitserfahrungen als Basis literarischen Lernens. Literaturtheoretische, fachdidaktische und unterrichtspraktische Perspektiven auf literarische Mehrdeutigkeit* an, indem er Herangehensweisen an das „Problem der Beziehung zwischen subjektiver Leseerfahrung und systematischer Arbeit am Verstehen“ (Lösener 2022, S. 222) aus vielfältiger Perspektive zusammenführt.

1. Leerstellen – Unbestimmtheitsstellen – Unbestimmtheitserfahrungen. Eine problematisierende Annäherung

In der einschlägigen Forschungsliteratur lassen sich zahlreiche Metaphern ermitteln, mit denen man versucht hat, das Phänomen der literarischen Unbestimmtheit zu beschreiben (vgl. Lindner 2017, S. 15–97). Prominent ist sicherlich Wolfgang Isters Leerstellenbegriff, der zum grundlegenden terminologischen Inventar der in den 1970er Jahren entstandenen Rezeptionsästhetik zählt und in intensiver Auseinandersetzung mit Roman Ingardens phänomenologischer Perspektive (vgl. Lobsien 2012, S. 117–161; Steltner 2022, S. 79–85) und dessen Begriff der „Unbestimmtheitsstellen“ entstanden ist (vgl. Raubach 2021, S. 65–80): Die spezifische Leerstellenkonzeption Isters basiert darauf, dass der (imaginierte) Leser während des Lektüreprozesses Leerstellen mit seinen (subjektiven) Vorstellungen ausfüllt und sich somit als Co-Autor aktiv an der Sinnbildung beteiligt. Dabei wird die Leerstelle definiert als „ausgesparte Anschließbarkeit der Textsegmente“ (Iser 1984, S. 302), bei der der Leser eine „ausgesparte Beziehung“ (ebd., S. 284) durch seine Vorstellungsaktivität (Imagination) bzw. Kombinationsleistung (Kognition) herstellt. Daneben existieren noch weitere Bezeichnungen und Begriffe, wie etwa die „Unbestimmtheitsstellen“ (Ingarden 1960 und 1968) des polnischen Philosophen Roman Ingarden oder die von Iser selbst ins Englische übersetzten zentralen Metaphern „indeterminate sections“ (Iser 1993, S. 9), „gaps“ (ebd.), „blanks“ (ebd., S. 34), „empty space between perspective segments“ (ebd., S. 36) oder „vacancies“ (ebd., S. 37). Es fällt eine Gemeinsamkeit der Begriffe auf: die Suggestion eines Raumverhältnisses respektive einer Lücke zwischen eindeutig bestimmten „Textsegmenten“ (vgl. Iser 1984, S. 284–287). In eine ähnliche Richtung weist auch die Terminologie der Strukturalisten: Lotmans „Minus-prijom“ (Lotman 1981, S. 83) oder Titzmanns „Nullpositionen“ (Titzmann 1977, S. 230) lassen an mathematische Größen denken, die sich durch Formeln bestimmen bzw. ausrechnen lassen (vgl. Lindner 2017, S. 74–85). Aber auch bei Titzmann wird die Leerstelle zur Raummetapher.

Aufschlussreich für den Bildgehalt des Begriffs sind zwei weitere Begriffsbestimmungen, die sich an Isters Theorie orientieren (vgl. ebd., S. 85–91): Die eine stammt von Bernhard J. Dotzler, die andere von Umberto Eco. Dotzler (2010, S. 191) definiert die Leerstelle „als eine versteckt oder offen markierte Abwesenheit. Ein ‚Zwischenraum‘, der ‚ausgefüllt‘ werden kann oder

muß.“ Umberto Eco spricht aus semiotischer Sicht von der „Aktivität der Mitarbeit, durch die der Empfänger dazu veranlaßt wird, einem Text das zu entnehmen, was dieser nicht sagt (aber voraussetzt, anspricht, beinhaltet und miteinbezieht), und dabei Leerräume aufzufüllen“ (Eco 1998, S. 5). An anderer Stelle bezeichnet Eco das Phänomen der Unbestimmtheit als die „weißen Stellen, die frei geblieben sind“ (ebd., S. 29), und beschreibt sie als „die Räume des Nicht-Gesagten und des Schon-Gesagten“ (ebd.), welche von den Lesenden „ein hartes Stück Mitarbeit“ (ebd.) bei ihrem ‚Ausfüllen‘ erfordern.

Anhand der genannten Begriffe und Konzeptionen wird deutlich, dass Unbestimmtheit in literarischen Texten fast immer als räumliche Gegebenheit aufgefasst bzw. *ex negativo* als eine Art Vakuum entworfen wird. Man denkt eventuell an eine Art „leeren Behälter“ mit genau definierten Rändern, worin man beim Lesen etwas hineingeben – ihn eben ‚auffüllen‘ – kann. Gleichzeitig impliziert diese Vorstellung eine exakt definierbare Dichotomie zwischen „Bestimmtheit“ und „Unbestimmtheit“, zwischen „Textsegment“ und „Leerstelle“, zwischen „Wissen“ und „Nichtwissen“, zwischen „Sagen“ und „Verschweigen“ sowie zwischen „Verstehen“ und „Nicht-Verstehen“. Für Iser und Eco ist es die aktive Mitarbeit, mit der die Lesenden diese Dichotomie aufheben können und so die „Lücken“ zu schließen vermögen.

Der Grund für die verbreitete Vorstellung von Unbestimmtheit als „leerer Raum“ könnte daran liegen, dass der Begriff der „Leerstelle“ Assoziationen an die Typografie, an die Zwischenräume zwischen den Schriftzeichen bzw. den Wörtern eines geschriebenen Textes, weckt. Die Computertastatur kennt dafür Ausdrücke wie „Leerzeichen“, „Leertaste“ oder „Leerschritt“. Daher ist es nicht verwunderlich, dass der Medienwissenschaftler Dotzler die Geschichte der Leerstelle mit der Geschichte des *Spatiums*, des freien Raumes zwischen den Wörtern in der Schrift, in Verbindung bringt (vgl. Dotzler 2010, S. 202–204), insofern folgt er der suggestiven Raummetaphorik, wonach es in literarischen Texten exakt lokalisierbare Stellen gebe, an denen etwas fehle bzw. ausgespart werde.

Dies soll im Folgenden an einem sehr bekannten Beispiel aus der kanonisierten Literatur knapp erläutert und sodann problematisiert werden: Im Zusammenhang mit der 1808 veröffentlichten Novelle *Die Marquise von O...* Heinrich von Kleists wird des Öfteren vom darin enthaltenen berühmtesten Gedankenstrich der deutschen Literatur gesprochen (vgl. Reif 2005, S. 87; Schmidt 1998, S. 68; Nehrlich 2012, S. 152). Bezug genommen wird auf die einschlägige Stelle der Erzählung, bei der die freiwillige oder durch Gewalt

herbeigeführte sexuelle Begegnung zwischen der Marquise mit dem Grafen F... ausgespart wird, welche eine unwissentliche Schwangerschaft der Marquise auslöst:

Er stieß noch dem letzten viehischen Mordknecht, der ihren schlanken Leib umfaßt hielt, mit dem Griff des Degens ins Gesicht, daß er, mit aus dem Mund vorquellendem Blut, zurücktaumelte; bot dann der Dame, unter einer verbindlichen, französischen Anrede den Arm, und führte sie, die von allen solchen Auftritten sprachlos war, in den anderen, von der Flamme noch nicht ergriffenen, Flügel des Palastes, wo sie auch völlig bewußtlos niedersank. Hier – traf er, da bald darauf ihre erschrockenen Frauen erschienen, Anstalten, einen Arzt zu rufen; versicherte, indem er sich den Hut aufsetzte, daß sie sich bald erholen würde; und kehrte in den Kampf zurück. (Kleist 1999, S. 659)

Die Bedeutung des Gedankenstrichs kann ambivalent betrachtet werden: Einerseits scheint der Gedankenstrich in Kleists Text geradezu idealtypisch auf eine Leerstelle hinzudeuten, denn hier repräsentiert er eine „Textlücke“, die es beim Lesen mit eigenen Vorstellungen und Ideen „aufzufüllen“ gilt. Insofern lässt sich Wolfgang Iser's spezifische Definition scheinbar mühelos anwenden, da sich der Gedankenstrich offenbar exakt zwischen zwei Textsegmenten, „Hier“ und „traf“, befindet und inhaltlich für das kriminelle und ethisch verwerfliche Tun des Grafen F... steht sowie einen Einschnitt in der Handlung markiert. Insofern scheint es sich um ein Paradebeispiel für eine textlich eindeutig markierte Auslassung im Text zu handeln, eine Leerstelle im Sinne Iser's, verstanden als „ausgesparte Anschließbarkeit“ (Iser 1984, S. 284).

Andererseits stellt sich die Frage, ob hier überhaupt etwas bei der Erstlektüre mit eigenen Vorstellungen aufgefüllt werden soll, ganz im Sinne der Wahrnehmung Thomas Nehrlichs (2012, S. 157): „Während der ersten Lektüre besteht die Aufgabe dieses Gedankenstrichs zunächst darin, überlesen zu werden.“ Denn erst am Ende der Erzählung erkennt man das durch den Gedankenstrich markierte Irritationspotenzial: „So zwingt die Marquise [...] den Leser doch zu einer Handlung, die dem Prinzip der Literatur völlig zuwiderläuft: dem Zurückblättern“ (ebd., S. 160). Insofern ‚füllt‘ Kleist die vermeintliche Leere selbst, indem der Text später das offenbart, was vordergründig durch den Gedankenstrich zunächst ausgespart wurde. Somit wird eher markiert, dass sich der Erzähler über etwas ausschweigt, was als unerhörter Vorgang nicht benannt werden kann oder soll. Es bleibt zu fragen, ob der Gedankenstrich hier nicht eher eine Leseerfahrung ermöglicht:

Der Erzähler nimmt teil an einer zur damaligen Zeit durchaus üblichen gesellschaftlichen Tabuisierung [...]. Er wird an dieser Stelle zu einem unzuverlässigen Erzähler und zu einem Komplizen des Grafen, der dem Leser wichtige Informationen vorenthält. Dieser Gedankenstrich darf somit nicht einfach als Leerstelle oder Lücke interpretiert werden, sondern er ist adäquater Ausdruck eines Vorgangs, der der gesellschaftlichen Tabuisierung unterliegt. Damit ist die Wertigkeit der vermeintlichen ‚Leerstelle‘ paradoxerweise äußerst *bestimmt*. (Lindner 2017, S. 116 f., Hervorhebung im Original)

Dies führt zu der Frage, ob hier für Leserinnen und Leser nicht eher eine ästhetische Erfahrung entsteht, da sie bei der Lektüre das Gefühl haben, dass der Text etwas verschweigt bzw. er durch Inkongruenzen irritiert (vgl. Gadamer 2010; Jauß 1991). Dabei handelt es sich dann vorrangig um „eine Wirkung der jeweiligen Lektüre. Unbestimmtheitserfahrungen entstehen immer dann, wenn es dem Leser bei der Lektüre eines Textes nicht gelingt, auf der semantischen Ebene des Textes eine geschlossene Sinn Ganzheit herzustellen“ (Lindner 2017, S. 120). Literarische Texte bieten als unbekannte Textstellen in mehreren Dimensionen Potenziale für Unbestimmtheitserfahrungen (vgl. ebd., S. 119–124): Erstens geht es kognitiv um fehlendes Wissen, um das Erschließen von Zusammenhängen und das Konstituieren von Sinn – heutige Leserinnen und Leser wissen unter Umständen wenig von den soziokulturellen Tabus der Kleist-Zeit und müssen sich diese erst im Leseprozess konstruieren; zweitens fokussiert die affektiv-emotionale Dimension Erfahrungen beim Lesen, die auf Irritation, Ratlosigkeit oder dem Gefühl des Unbekannten bzw. Unberechenbaren beruhen; schließlich ist von einem sozialen respektive intersubjektiven Erfahrungsbereich auszugehen, der laut Gadamer (2010, S. 365) durch Reflexion über das „Ich-Du-Verhältnis“ zum Einlassen auf das Fremde und Unbekannte der Textwelt führt. Liest man Kleists Novelle, lernt man, sich beim Lesen in die Lage der Marquise von O... und die Problematik ihrer gesellschaftlichen Position nach der ungewollten Schwangerschaft hineinzusetzen.

Im Ergebnis, so die erkenntnisleitende Ausgangsposition des vorliegenden Sammelbandes, ist Unbestimmtheit nicht auf der Ebene der Zeichen – semiotisch betrachtet – anzusiedeln als bewusste Aussparung von Autorinnen und Autoren zur Lektüreaktion, sondern auf der Ebene des (semantischen) Sinns, weil sie nicht aufgrund fehlender Zeichen entsteht. Vielmehr stellt sich in der Wahrnehmung der Lesenden der Eindruck ein, dass im Text etwas ausgespart bzw. unbestimmt ist: „Weil Sinn durch systemische Bezüge

zwischen Elementen erzeugt wird, gibt es keine sogenannten ‚Leerstellen‘ in Texten, da alles, was zum Text gehört, in Beziehung zu den anderen Elementen steht, also einen Wert besitzt und deshalb nicht ‚leer‘ sein kann“ (Lindner 2017, S. 114).

2. Leerstellen und Unbestimmtheitserfahrungen in der Literaturdidaktik

Für den Deutschunterricht hat die literaturtheoretische Konstruktion von Leerstellen weitreichende Folgen, denn literarische Texte werden anders gelesen als pragmatische (vgl. Rosebrock 2017), gerade dann, wenn es um literarisches Verstehen geht (vgl. Bernhardt/Hardtke 2022; Sosna 2023, S. 137–146). Das rezeptionsästhetisch bestimmte Leerstellen-Konzept kann als ein Paradigma der Literaturdidaktik gelten, die Leerstelle im engeren Sinne gilt als Schlüsselbegriff für die Entwicklung und das Verständnis handlungs- und produktionsorientierter Verfahren im Deutschunterricht (vgl. Kammler 2019, S. 221–224), wonach Schülerinnen und Schüler auf literarische Texte reagieren durch Umschreiben, Inszenieren, Visualisieren oder das Verfassen eigener, ‚neuer‘ Texte nach literarischen Vorlagen (vgl. Spinner 2019), um auf diese Weise Leerstellen im Text ‚aufzufüllen‘ oder die Vorstellungstätigkeit der Lesenden zu forcieren. Dieser literaturdidaktischen Auffassung gemäß ‚beseitigen‘ Schülerinnen und Schüler (vermeintliche) Leerstellen in literarischen Texten durch selbst erstellte Produkte, was jedoch, Spinner folgend unter Rückgriff auf Iser, nicht in Beliebigkeit ausarten dürfe:

Die Leerstellen haben nach Iser wesentlich die Funktion, den Leserblickpunkt so zu organisieren, dass er die verschiedenen im Text angelegten Perspektiven vorstellungsmäßig aktiviert. Deshalb verwehrt sich Iser ausdrücklich dagegen, wenn man unterstellt, seine Leerstellen dienen dazu, dass der Leser seine eigenen Lebenserfahrungen in den Text einfließen lasse. Es geht nicht um subjektive Projektionen, sondern um den Nachvollzug von Perspektiven, nach denen der Text organisiert ist. (Spinner 1987, S. 89 f.)

Allerdings bleibt die von der Literaturdidaktik am Leerstellenbegriff immer wieder geäußerte Kritik vage und hat bislang gegenstandsorientiert kaum die Frage fokussiert, ob bzw. inwieweit die Imagination des Lesenden durch den literarischen Text bestimmt respektive kontrolliert wird (vgl. Vorst

2007, S. 73–79). Insofern überdeckt die Anschaulichkeit der Metaphern ‚Leerstelle‘, die Assoziationen an eine Lücke mit fest umrissenen Rändern generiert, und ‚Leerstellenauffüllen‘, die das Kompensieren und Ausgleichen von Lücken suggeriert, den tatsächlichen Leseakt. Diverse Versuche, diese Problematik durch Rekurs auf die Imaginationsbildung zu ‚heilen‘, helfen nur bedingt weiter, da der Begriff der Leerstelle per se ungenau und unscharf bleibt:

Die in der Literaturdidaktik (zu) weit verbreitete Rede vom Auffüllen der ‚Leerstellen‘, ein Missverständnis der Iser/Jauß-Rezeption, verkennt diesen vorläufigen und unabschließbaren Charakter des ‚literarischen Phantasierens‘. ‚Lücken‘ wären ja ein für allemal zu schließen; der Spiel-Raum, in dem Vorstellungsdenken sich entfaltet, ist aber immer weiter und immer wieder zu bewohnen. (Abraham 1999, S. 20)

Daher strebt der vorliegende Sammelband an, das Phänomen der Unbestimmtheit im Wechselspiel von Literatur- und Sprachtheorie, Literaturdidaktik und Unterrichtspraxis sowie aus fächerübergreifender Perspektive zu analysieren und weiterzudenken. Wenn im Folgenden von Unbestimmtheit die Rede ist, dann schließt der Begriff auch Aspekte wie Mehrdeutigkeit, Ambiguität, Vagheit, Inkohärenz oder Aussparungen auf der Sinnebene des Textes mit ein, die der Leser bzw. die Leserin während des Lesens wahrnehmen kann. Die im Folgenden versammelten Beiträge beleuchten erkenntnisleitend die Frage, inwiefern das Konzept der von Lesenden im Leseakt gemachten Unbestimmtheitserfahrungen einerseits einen Perspektivenwechsel für das literarische Lernen bedeutet, der Folgen sowohl für die rezeptionsästhetische Literaturtheorie als auch für handlungs- und produktionsorientierte Lernaufgaben hat: In nuce geht es nicht mehr darum,

nach Leerstellen in literarischen Texten zu suchen und diese mit eigenen oder vom Text gelenkten Vorstellungen ‚aufzufüllen‘. Vielmehr gilt es, danach zu fragen, wie ein literarischer Text organisiert ist, damit er im Leser eine Unbestimmtheitserfahrung auslösen kann. Aus literaturdidaktischer Perspektive ist dann zu überlegen, wie der Leser mit diesen Unbestimmtheitserfahrungen umgehen soll. Unbestimmtheit wird also nicht im Text verortet, sondern als Ursache der Textwirkung in den Leser verlagert. (Lindner 2017, S. 11)

Andererseits geht es um eine Subjektivierung der Verstehensanforderungen sowie der Schwierigkeiten beim Lesen literarischer Text. So untersuchen mehrere Beiträge des Sammelbandes die Herausforderung, warum Lesende – auch mit unterschiedlichem Grad an Leseerfahrung, Kenntnissen von

Lesestrategien oder in unterschiedlichen Stadien der Lesesozialisation – während der Lektüre eines Textes einen Aspekt als ‚unbestimmt‘ wahrnehmen, andere hingegen nicht. Mit Iser's Leerstellentheorie, die von einer bestimmbaren Menge an Leerstellen im Text ausgeht (vgl. Iser 1984, S. 319), scheint dieses Phänomen nur schwer erklärbar zu sein, denn feste Leerstellen in Texten evozieren konsequenterweise auch identische Unbestimmtheitsphänomene – unabhängig von einem einzelnen Leser oder von einer einzelnen Leserin: „Weil sich die Unbestimmtheitserfahrung im Bewusstsein des Lesers abspielt, muss sie als ein Resultat der Text-Leser-Interaktion verstanden werden, die sich einerseits von Leser zu Leser unterschiedlich realisieren kann, aber andererseits nicht völlig losgelöst vom Text entsteht und daher nicht beliebig ist“ (Lindner 2017, S. 11 f.).

3. Zu den Beiträgen dieses Bandes¹

Ausgangspunkt der in diesem Band versammelten Beiträge war ein Fragenkomplex, der didaktisch leser- und textbezogen konstruiert ist und vorrangig folgende Teilfragen umfasste: Was ist eine Unbestimmtheitserfahrung beim Lesen literarischer Texte? Verschwindet Unbestimmtheit beim Einbringen eigener Vorstellungen in den Leseprozess? Was passiert mit individuellen Unbestimmtheitserfahrungen, wenn ein Text mehrmals gelesen oder darüber gesprochen wird? Hat Unbestimmtheit etwas mit Textverstehen zu tun?

Die in diesem Sammelband enthaltenen Aufsätze gehen im Kern auf ein am 28. September 2022 im Rahmen des 27. Deutschen Germanistentages an der Universität Paderborn (25. bis 28. September 2022) veranstaltetes Panel zurück.² Dabei zeigte sich, dass die oben genannten Leitfragen diverse Anknüpfungspunkte mit sich bringen, die durch weitere Fachexpertise ergänzt werden sollten, was sich auch daran zeigt, dass momentan im Bereich der

¹ Unterschiedliche Formen des Genderns in den Beiträgen haben die Herausgeber belassen und folgen jeweils den Vorgaben und Präferenzen der einzelnen Autorinnen und Autoren.

² Für die Publikation konnte das Spektrum an Perspektiven auf Unbestimmtheit bzw. Unbestimmtheitserfahrungen durch die Beiträge von Katrin Dammann-The dens, Hans Lösener, Hanna Roose, Alexander Schneider, Jørgen Sneis, Ulrich Steltner, Matthias Thies und Winfried Ulrich erweitert werden.

internationalen Forschung zur literarischen Bildung phänomenologische Herangehensweisen eine Renaissance erfahren (vgl. Hansen 2023).

Der Sammelband ist in drei Teile gegliedert: theoretische Grundlagen, didaktisch-methodische Aspekte sowie fächerübergreifende Aspekte. Die sechs Beiträge des ersten Teils („Theoretische Grundlagen“) beleuchten Unbestimmtheit und Unbestimmtheitserfahrungen sowohl aus literaturtheoretischer als auch literaturdidaktischer Perspektive sowie mit Fokus auf entsprechende Interdependenzen für die grundlegende Konzeptbildung.

Sowohl Panel wie Sammelband eröffnete bzw. eröffnet SEBASTIAN SUSTECK mit einer Auswertung von theoretischen Grundlagentexten (von Rolf A. Zwaan, Roman Ingarden und Wolfgang Iser) zur Unbestimmtheit im literaturdidaktischen bzw. literaturwissenschaftlichen Feld und der Bedeutung für literarische Lehr- und Lernprozesse. Er problematisiert das Konzept der Unbestimmtheit in Unterrichtssituationen und zeigt an einem lyrischen und einem epischen Textbeispiel Herausforderungen auf. Abschließend plädiert er für ein differenziertes Wissen um Fragen der Unbestimmtheit als Teil der literarischen Kompetenz.

ULRICH STELTNER erörtert in seinem Beitrag die Bedeutung von Unbestimmtheitsstellen für die Erfassung des Sinns eines literarischen Kunstwerks und arbeitet den besonderen Status der Literatur als Textgattung durch die Fiktionalität der Sprachverwendung in literarischen Texten heraus. Dazu erläutert er die Besonderheit von Literatur als ästhetisches Erfahrungsangebot, das von Rezipierenden in jeweils spezifischer Art und Weise ‚erlebt‘ und ‚erfahren‘ werden kann. Darüber hinaus verweist er ausblickend auf die Bedeutsamkeit des Ausdrucks Unbestimmtheit als Teil des postmodernen Lebensgefühls.

MATTHIAS THIES geht der Frage nach, inwieweit Ingardens Theorie im Literaturunterricht grundsätzlich genutzt werden kann. Dazu legt er Ingardens phänomenologischen Ansatz knapp dar, führt hierüber in dessen Begrifflichkeit ein und prüft schließlich deren Praktikabilität beispielhaft an Rilkes *Der Panther* und Kafkas *Kleine Fabel*. Deutlich wird dabei, dass die Modernität des ingardenschen Ansatzes hinsichtlich eines integrativen Deutschunterrichts in seinem Schichtenaufbau begründet ist: Hierbei gehen semantische Betrachtungen über einen strukturalistischen Aufbau in eine rezeptionsästhetische Perspektive ein.

ALEXANDER LINDNER fokussiert in seinem Beitrag die verschiedenen Bereiche und Dimensionen der Unbestimmtheitserfahrungen und erläutert verschiedene Rezeptionsmodi für einen entsprechenden Umgang im Literaturunterricht. Daraus leitet er Konsequenzen für die Konzeption von handlungs- und produktionsorientierten Aufgabenstellungen ab, indem er ein Analysemodell zum literarischen Verstehen vorstellt, das als Phasenmodell konzipiert ist und sich kriterial am individuellen Bearbeitungsprozess von Unbestimmtheitserfahrungen orientiert.

Der Frage, wie eine Didaktik literarischer Unbestimmtheit theoretisch fundiert werden könnte und welche Anforderungen an sie gestellt werden müssten, geht FLORIAN SCHULTZ-PERNICE nach. Dazu differenziert er zwischen einer gegenstandswissenschaftlichen (texteigenschaftenbezogenen), einer rezeptionswissenschaftlichen (leser:innenbezogenen) und einer relational-literaturdidaktischen (vermittlungbezogenen) Perspektive. Exemplifiziert werden diese Zugänge an Italo Calvino's metafiktionalem Roman *Wenn ein Reisender in einer Winternacht*.

JØRGEN SNEIS' Beitrag intendiert, Unbestimmtheits- und Evidenzerfahrungen beim Lesen literarischer Texte zusammenzudenken. Die Schlüsselbegriffe im Bereich des Erfahrens arbeitet er dazu heraus: Nicht-Verstehen, Unbestimmtheit und Evidenz. Des Weiteren zeigt er, in welcher Relation Unbestimmtheits- und Evidenzerfahrungen stehen, und erläutert das epistemische sowie didaktische Potenzial von Unbestimmtheitserfahrungen bei der institutionell verankerten Interpretation von literarischen Einzeltexten.

Der zweite Teil („Didaktisch-methodische Aspekte“) beschäftigt sich mit Lernarrangements bzw. Modellierungen, die den Fokus auf Unbestimmtheitserfahrungen richten. KATRIN DAMMANN-THEDENS' Beitrag betrachtet jene Bereiche, die am Anfang der literarischen Sozialisation stehen. Vorgestellt werden Ergebnisse einer Rezeptionsstudie, die die Verständigung zwischen Eltern und Vorschulkindern über Unbestimmtheitserfahrungen während der Rezeption einer Bilderzählung untersucht hat. Zwei Ergebnisse werden besonders deutlich: Zum einen sind Unbestimmtheitserfahrungen medial basiert, sodass etwa eine schriftsprachliche Unbestimmtheit anders erfahren wird als eine bildliche. Zum anderen hängt das Gelingen eines gesprächsförmigen Austauschs über Unbestimmtheitserfahrungen von einem fragilen Gefüge individueller und gesprächsorganisatorischer Merkmale ab, was Hinweise liefert für Gelingensbedingungen und Grenzen von Erfahrungen literarischer Unbestimmtheit.

Das leserseitige Potenzial von Unbestimmtheitserfahrungen im Lektüreprozess nimmt HANS LÖSENER in den Blick. Dazu bestimmt er Funktionen von Unbestimmtheit in literarischen Verstehensprozessen am Beispiel von Kafkas Meta-Parabel *Von den Gleichnissen*, um die Aporien literaturtheoretischer Unbestimmtheitskonzepte zu verdeutlichen. An Ausschnitten aus zwei Unterrichtsexperimenten – literarische Gespräche mit Schülerinnen und Schülern der ersten und zweiten Grundschulklasse zur Erzählung *Der kleine Vogel* – wird gezeigt, wie die Kinder Unbestimmtheitserfahrungen bearbeiten und welche Rolle die Lehrkraft bei der Gesprächsführung wahrnimmt.

JESSICA GAHN diskutiert in ihrem Beitrag, welche Herausforderungen es für schwache bzw. ungeübte Leserinnen und Leser beim Umgang mit Irritation und Unbestimmtheitserfahrungen auslösenden literarischen Texten gibt. Sie weist nach, dass zum kompetenten Literaturlesen neben kognitiven Verarbeitungsmechanismen auch emotionale und personale Faktoren berücksichtigt werden müssen. Daraus leitet sie die didaktischen Implikationen für den Literaturunterricht ab, die sich von gängigen Verfahren des faktualen Lesens abgrenzen zugunsten der ästhetischen Erfahrung.

SVENJA BLUME konstatiert, dass Unbestimmtheit eine konstitutive Eigenschaft aktueller jugendliterarischer Texte ist, die mehrfachadressiert sind und seit geraumer Zeit dem Konzept der All-Age-Literatur folgen. Dies exemplifiziert sie am Roman *Sieben Minuten nach Mitternacht* des Autorenduos Siobhan Dowd und Patrick Ness, der in Unterrichtssituationen multiple Lesarten – von der Fantastik bis zum komplexen psychologischen (Erwachsenen-)Roman – zulässt.

Um das Verhältnis von Unbestimmtheit literarischer Texte und deren Interpretieren geht es im Aufsatz von MICHAEL RÖDEL. Nach einer Begriffsklärung zu Interpretieren und Unbestimmtheit diskutiert er, ob explizit ‚unbestimmte‘ Texte den Zugang zum Interpretieren erleichtern – erläutert wird dies auf der Mikroebene des Sprachgebrauchs von Einzeltexten und auf der Makroebene anhand zweier literarischer Texte, der Brecht-Parabel *Maßnahmen gegen die Gewalt* und Bölls Kurzgeschichte *Abschied*. Zur Klärung nutzt er Erfahrungen von Lehrkräften sowie Ergebnisse eines Projektes, das sich damit auseinandersetzt, was Expertinnen und Experten eigentlich tun, wenn sie interpretieren.

TORSTEN MERGEN widmet sich aus Sicht der Aufgabenforschung dem Gestaltenden Interpretieren, das für eine gewisse Zeit obligatorisches Prüfungsformat in der schriftlichen Abiturprüfung gewesen ist und eine

Konsequenz aus dem Konzept der Handlungs- und Produktionsorientierung und der damit verbundenen Idee einer produktiven Hermeneutik darstellt. Anhand ausgewählter Aufgabenstellungen und Erwartungshorizonte betrachtet er die Pluralität und Probleme der Ansätze, um (vermeintliche) Leerstellen in epischen, dramatischen und lyrischen Texten für gestaltendes Interpretieren zu nutzen und plädiert für eine strukturelle Neuorientierung des literarischen Schreibens in Prüfungssituationen.

Komplettiert wird der zweite Teil des Sammelbandes durch WINFRIED ULRICHS Beitrag über die Rezeption von Mehrdeutigkeit in Kleintexten wie Witz und Aphorismus. Missverständnisse und Anspielungen sind Teil einer sprachspielerischen Demonstration, die bei den Rezipierenden spezifische Wirkungen wie Überraschung, Verwirrung, Vergnügen oder Anerkennung evozieren können. Der Beitrag analysiert die Rezeptionserfordernisse und die mentalen Herausforderungen bei der Basisoziation in sinnvolle Erklärungen, was gerade für Aphorismen charakteristisch ist.

Im dritten Teil unter der Überschrift „Fächerübergreifende Aspekte“ widmen sich drei Beiträge der interdisziplinären Bedeutsamkeit von Unbestimmtheitserfahrungen. JOHANNES ODENDAHL weist auf die (Un-)Bestimmtheit von Musik und literarischen Musikbeschreibungen hin und untersucht anhand der Beschreibung des Vorspiels von Richard Wagners Oper *Tristan und Isolde* in Thomas Manns Erzählung *Tristan*, in welchem Verhältnis die Unbestimmtheit literarischer Rede zur musikalischen Narration steht. Aufgrund der Verwandtschaft von literarischer Musikbeschreibung zu literarischem Schreiben stellt der Beitrag produktionsorientierte Methoden im Bereich der literarischen Technik der bebildernenden Narration vor, um Schülerinnen und Schüler verschiedener Altersstufen einen entsprechenden fächerübergreifenden Zugang zu ermöglichen.

Aus religionsdidaktischer Sicht beleuchtet HANNA ROOSE die Herausforderung, im Unterricht die Mehrdeutigkeit literarischer Texte sichtbar zu machen, obwohl Schülerinnen und Schüler auch ohne didaktisch-methodische Gestaltungen subjektive Unbestimmtheitserfahrungen machen. Der Beitrag stellt dazu zunächst den sogenannten Bibliolog aus literaturtheoretischer, didaktischer und methodischer Hinsicht vor und diskutiert im Weiteren zwei kontrastierende Fallvignetten aus dem evangelischen Religionsunterricht, die Lehr-Lern-Situationen zum *Gleichnis vom verlorenen Sohn* ins Zentrum rücken. Abschließend wird problematisiert, inwieweit sich fachkulturelle

Routinen und Herangehensweisen als hinderlich für die Entfaltung von Mehrdeutigkeit bei biblischen Texten erweisen.

Wie Bildliteralität zwischen Unbestimmtheit und Konkretion aufgebaut werden kann, erläutert ALEXANDER SCHNEIDER. In Auseinandersetzung mit Hartmut Rosas resonanzpädagogischer Konzeption fragt er, wie Lernende eine Bilderfahrung machen können. Anhand von Norman Rockwells Werk *Coming and Going* stellt der kunstpädagogische Beitrag Ausschnitte einer Unterrichtseinheit vor, in denen es um die wechselseitige Durchdringung von Selbst und Sache bzw. Vorstellungswelt und Wahrnehmungsgegenstand geht. Er konstatiert die maßgebliche Rolle des Dialogischen für Lehr-Lern-Situationen, in denen eine narrative Anverwandlung des Gesehenen im Zentrum steht.

Abschließend sind wir als Herausgeber vielen Menschen zu Dank verpflichtet – in erster Linie natürlich allen Trägerinnen und Trägern für ihre engagierte Mitarbeit, für die Offenheit bei Rückfragen und Anregungen und die stete Kooperationsbereitschaft im Dienst des gemeinsamen Erkenntnisinteresses. Darüber hinaus danken wir dem Organisationsteam des 27. Deutschen Germanistentags unter der Leitung von Elvira Topalović. Ohne den durch diesen Rahmen ermöglichten intensiven, fachlichen und persönlichen Austausch wäre die Gestaltung des vorliegenden Bandes nicht möglich gewesen. Für die Abdruckgenehmigungen der Abbildungen und Cover gilt Dank den jeweiligen, in den Beiträgen genannten Verlagen und Personen.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

Kleist, Heinrich von (1999): Die Marquise von O... [EA 1808]. In: Kleist, Heinrich von: Werke in einem Band. Herausgegeben von Helmut Sembdner. München / Wien: Carl Hanser, S. 658–687.

Sekundärliteratur

Abraham, Ulf (1999): Vorstellungs-Bildung und Deutschunterricht. In: Praxis Deutsch 26, Heft 154, S. 14–22.

- Abraham, Ulf (2010): P/poetisches V/verstehen. Zur Eingemeindung einer anthropologischen Erfahrung in den kompetenzorientierten Deutschunterricht. In: Winkler, Iris / Masanek, Nicole / Abraham, Ulf (Hrsg.): Poetisches Verstehen. Literaturdidaktische Positionen – empirische Forschung – Projekte aus dem Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 9–22.
- Bernhardt, Sebastian / Hardtke, Thomas (2022): Interpretation – Literaturdidaktische Perspektiven. In: Bernhardt, Sebastian / Hardtke, Thomas (Hrsg.): Interpretation – Literaturdidaktische Perspektiven. Berlin: Frank & Timme, S. 7–22.
- Dotzler, Bernhard J. (2010): Leerstellen. In: Bosse, Heinrich / Renner, Ursula (Hrsg.): Literaturwissenschaft. Einführung in ein Sprachspiel [EA 1999]. 2., überarbeitete Auflage. Freiburg im Breisgau / Berlin / Wien: Rombach, S. 189–206.
- Eco, Umberto (1998): Lector in fabula. Die Mitarbeit der Interpretation in erzählenden Texten [EA 1990]. Aus dem Italienischen von Heinz G. Held. 3. Auflage. München: Wilhelm Fink.
- Gadamer, Hans Georg (2010): Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik [EA 1960]. 7., durchgesehene Auflage. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Hansen, Thomas Illum (2023): Phenomenological exploration in literature education. On the theoretical development of a phenomenological approach to inquiry-based literature teaching as a focal point for a large-scale intervention study in Denmark. In: L1-Educational Studies in Language and Literature 23, S. 1–26.
- Ingarden, Roman (1960): Das literarische Kunstwerk [EA 1931]. 2., verbesserte und erweiterte Auflage. Tübingen: Niemeyer.
- Ingarden, Roman (1968): Vom Erkennen des literarischen Kunstwerks. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Iser, Wolfgang (1984): Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung [EA 1976]. 2. Auflage. München: Wilhelm Fink.
- Iser, Wolfgang (1993): Prospecting. From Reader Response to Literary Anthropology [EA 1991]. Baltimore / London: The John Hopkins University Press.
- Jauff, Hans Robert (1991): Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kammler, Clemens (2019): Literaturtheorie und Literaturdidaktik. In: Kämper-van den Boogaart, Michael / Spinner, Kaspar H. (Hrsg.): Lese- und Literaturunterricht. Teil 1: Geschichte und Entwicklung, Konzeptionelle und empirische Grundlagen. 3., stark überarbeitete Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 202–235.

- Lindner, Alexander (2017): Lesen, was der Text verschweigt. Von der Leerstelle zur Unbestimmtheitserfahrung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Lobsien, Eckhard (2012): Schematisierte Ansichten. Literaturtheorie mit Husserl, Ingarden, Blumenberg. München: Wilhelm Fink.
- Lösener, Hans (2022): Nachwort. In: Spinner, Kaspar H.: Literarisches Lernen. Aufsätze. Stuttgart: Reclam, S. 217–223.
- Lotman, Jurij Michailowic (1981): Die Struktur literarischer Texte [EA 1972]. Übersetzt von Rolf-Dietrich Keil. München: Wilhelm Fink.
- Nehrlich, Thomas (2012): „Es hat mehr Sinn und Deutung, als du glaubst“. Zur Funktion und Bedeutung typographischer Textmerkmale in Kleists Prosa. Hildesheim / Zürich / New York: Olms.
- Raubach, Michael (2021): The Enduring Importance of Roman Ingarden for Reception Theory. In: Czakon, Dominika / Michna, Natalia Anna / Sosnowski, Leszek (Hrsg.): Roman Ingarden and our times. Recent trends in phenomenology and contemporary philosophy. Krakau: Wydawnictwo Księgarnia Akademicka, S. 63–82.
- Reif, Danielle (2005): Die Ästhetik der Leerstelle. Raymond Federmans Roman „La Furrure de ma tante Rachel“ vor dem Hintergrund des Gesamtwerks. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Rosebrock, Cornelia (2017): Sachtexte, literarische Texte. Zwei Lesehaltungen. In: Der Deutschunterricht 69, Heft 3, S. 2–9.
- Schmidt, Jochen (1998): Die Marquise von O... In: Hinderer, Walter (Hrsg.): Kleists Erzählungen. Literaturstudium: Interpretationen. Stuttgart: Reclam, S. 67–84.
- Schrader, Monika (1987): Theorie und Praxis literarischer Wertung. Literaturwissenschaftliche und -didaktische Theorien und Verfahren. Berlin / New York: De Gruyter.
- Sosna, Anette (2023): Interpretieren als metakognitiver Prozess im Deutschunterricht. Interpretationskompetenz fördern in den Sekundarstufen I und II. Weinheim / Basel: Beltz Juventa.
- Spinner, Kaspar H. (2000): Wider den produktionsorientierten Literaturunterricht – für produktive Verfahren [EA 1987]. In: Bark, Joachim / Förster, Jürgen (Hrsg.): Schlüsseltexte zur neuen Lesepraxis. Poststrukturalistische Literaturtheorie und -didaktik. Texte und Kommentare. Stuttgart: Ernst Klett, S. 85–96.
- Spinner, Kaspar H. (2019): Methoden des Literaturunterrichts. In: Kämper-van den Boogart, Michael / Spinner, Kaspar H. (Hrsg.): Lese- und Literaturunterricht. Teil 2: Kompetenzen und Unterrichtsziele, Methoden und Unterrichtsmaterialien, gegenwärtiger Stand der empirischen Unterrichtsforschung. 3., stark überarbeitete Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 217–267.

- Spinner, Kaspar H. (2022): Literarisches Lernen [EA 2006]. In: Spinner, Kaspar H.: Literarisches Lernen. Aufsätze. Stuttgart: Reclam, S. 9–37.
- Steltner, Ulrich (2022): Die Literaturtheorie von Roman Ingarden und ihre Möglichkeiten für eine werkbezogene Analyse. Berlin / Bern / Wien: Peter Lang.
- Titzmann, Michael (1977): Strukturelle Textanalyse. Theorie und Praxis der Interpretation. München: Wilhelm Fink.
- Vorst, Claudia (2007): Textproduktive Methoden im Literaturunterricht. Eine fachdidaktische Studie zur Spiegelung fachdidaktischer Theorien und Konzepte in Lehrplänen, Lesebüchern und Unterrichtspraxis der Primarstufe. Frankfurt am Main / Berlin / Bern / Bruxelles / New York / Oxford / Wien: Peter Lang.

A. THEORETISCHE GRUNDLAGEN

Unbestimmtheitserfahrungen als Basis literarischen Lernens? Literaturwissenschaftlich-didaktische Annäherungen

Sebastian Susteck

1. Ambivalenz der Unbestimmtheit

In der Druckfassung seiner Antrittsvorlesung *Die Appellstruktur der Texte* mit dem Untertitel *Unbestimmtheit als Wirkungsbedingung literarischer Prosa* hält Wolfgang Iser (1970, S. 33) fest, „daß der Unbestimmtheitsbeitrag in literarischer Prosa [...] das wichtigste Umschaltelement zwischen Text und Leser darstellt.“ Die Tatsache, dass Leser_innen sich mit Literatur immer wieder neu befassen und sich immer wieder neu „auf das fiktive Geschehen“ einließen, habe zudem in Unbestimmtheit und konkret in „Leerstellen des Textes die zentrale Voraussetzung“ (ebd., S. 34). Unbestimmtheit wirkt laut Iser daher aktivierend auf Leser_innen, indem sie ihnen eine mentale Beteiligung an der Konstitution literarischer Werke erlaubt und abverlangt, aber auch motivierend, indem die geistige Beteiligung der Leser_innen an der Werkkonstitution immer neue Lektüren anregt.

Der Begriff der Unbestimmtheit hat in Literaturwissenschaft und -didaktik unzweifelhaft einen guten Klang und das Potenzial, zu den Hochwertwörtern ihrer Diskussion zu gehören. Wenigstens zwei Faktoren tragen dazu bei. Zu nennen sind, erstens, generelle Tendenzen geisteswissenschaftlicher Debatten. „In den letzten Jahrzehnten lässt sich eine zunehmende Expansion von Semantiken der Unbestimmtheit und des Nichtwissens in der Philosophie, den Wissenschaften und den Künsten beobachten“, schreibt schon 2009 Andreas Hetzel (2009, S. 11), der Begriffe wie „Differenz, Kontingenz, Ambivalenz, Überdeterminiertheit, Fraktalität, Unentscheidbarkeit, Unberechenbarkeit und Unübersichtlichkeit“ (ebd.) als Beispiele nennt.¹

Über allgemeine Trends hinaus aber ist Unbestimmtheit literaturwissenschaftlich und -didaktisch, zweitens, spätestens seit den Jahrzehnten, an

¹ Von „Unbestimmtheit, Offenheit, Ambiguität oder Rätselhaftigkeit“ spricht Alexander Lindner (2017, S. 15).

deren Anfang Iasers Antrittsvorlesung steht, also den 1970er und 1980er Jahren, positiv besetzt. Insbesondere hat sie enge Verbindung zu einem Begriff der Polyvalenz, der seit dieser Zeit als Leitkonzept präsent ist, wie Bernd W. Seiler (1982) unter anderem mit Verweis auf Iser kritisch anmerkt. Unbestimmtheit ist dabei nicht einfach mit Polyvalenz gleichzusetzen, sondern ist eine der Möglichkeitsbedingungen von Polyvalenz, aber zugleich auch ein Katalysator, der zu ihrer Entstehung beiträgt. Der diesbezügliche Grundgedanke besagt, dass textseitige Unbestimmtheit leserseitig konkretisiert werden kann und muss, was zu unterschiedlichen Ergebnissen führt, deren Gesamtheit als Ausweis von Polyvalenz bilanzierbar ist. Die sogenannte Rezeptionsästhetik habe „den Deutungsspielraum als solchen zu ihrem Thema gemacht“, schreibt Seiler (ebd., S. 89), und damit einer Diskussion Grundlagen geschaffen, die diesen Spielraum als „Notwendigkeit“ (ebd.) betrachte.

Gleichwohl ist Unbestimmtheit nicht völlig unproblematisch oder ohne Ambivalenz. So mag der Begriff zwar semantisch gut zu fassen und zu definieren sein, wird jedoch spätestens beim Übertritt in die Pragmatik selbst von Unbestimmtheit affiziert. Wo Unbestimmtheit beginnt, wie weit sie reicht und wie der Begriff mit Blick auf literarische Texte und ihre Lektüre gebraucht werden soll, ist nicht einfach zu sagen. Tatsächlich macht dies die suggestive Rede von Unbestimmtheit literaturwissenschaftlich und mehr noch literaturdidaktisch zu einer Herausforderung, sobald man über konsensuell geteilte Grundbestimmungen, wonach Unbestimmtheit etwa die Abwesenheit von Information meine, und positive Konnotationen des Begriffs hinausgelangen möchte.

2. Unbestimmtheit und Literaturdidaktik

Spricht man über Unbestimmtheit und Literatur, stellen sich im Kontext der *Literaturdidaktik* eine Reihe von Assoziationen ein. Der Blick richtet sich auf Lesetests, konzeptionelle und empirische Erkenntnisse der modernen Lesepsychologie oder Überlegungen zu Zielstellungen und Inhalten des Literaturunterrichts. Bezieht man das Thema Unbestimmtheit auf Lesetests, wie sie für diagnostische Zwecke oder empirische Forschung verwendet werden, ist oft ein Bemühen zu erkennen, Unbestimmtheit in der Testgestaltung zu minimieren. Dabei gilt nicht nur, dass für objektive und reliable Ergebnisse

eindeutig bestimmt werden muss, was als jeweils richtige Lösung gilt. Es gilt auch, dass Lösungen nur schwer auf Textaspekte bezogen sein können, die Unbestimmtheit enthalten, bzw. dass in solchen Fällen wenigstens die nicht korrekten Lösungsalternativen deutlich unzutreffend sein müssen. Umstritten ist freilich, ob Literatur auf diese Weise *als Literatur* erfasst bzw. literarisches Lesen überprüft werden kann (vgl. exemplarisch die differenzierte Kritik am Versuch, nicht nur Lese-, sondern auch literarästhetische Kompetenz zu testen, bei Schultz-Pernice 2019, S. 132–140).

Mit Blick auf Erkenntnisse der Lesepsychologie lohnt unter anderem ein Blick auf die Studienergebnisse Rolf A. Zwaans (1993), der zu ermitteln versuchte, wie Menschen lesen, die vermeintlich nachrichtliche, und wie Menschen lesen, die vermeintlich literarische Texte vor sich haben. Zwaan belegt, dass im literarischen Lesen Oberflächeninformationen von Texten – wie besonders der Wortlaut und „style“ (ebd., S. 144) – eine verhältnismäßig große Rolle spielen, während eine mentale Konstruktion der literarisch dargestellten Phänomene nur reduziert festzustellen ist. Leser_innen erwiesen sich sowohl mit Blick auf die Modellierung von Kausalverbindungen² als auch von räumlichen Verhältnissen, die in Texten dargestellt sind,³ als eher zurückhaltend. Unbestimmtheit geht hier, anders als Wolfgang Iser annimmt, freilich nicht primär vom Text aus, sondern entsteht aus dem Modus literarischen Lesens selbst, wo sie nachgerade produziert, jedenfalls aber nicht im selben Maße beseitigt zu werden scheint wie beim nachrichtlichen Lesen. Nicht der Text hat daher laut Zwaan ein festes Maß an Unbestimmtheit, sondern das literarische Lesen konstituiert sich als ein nur bedingt an Bestimmtheit interessiertes Lesen.

Mit Blick auf Zielstellungen und Inhalte des Literaturunterrichts schließlich berührt Unbestimmtheit auf verschiedene Weise unterrichtliche Kernelemente, wie sie Kaspar H. Spinner (2006) im Aufsatz *Literarisches Lernen* in elf Aspekte aufgliedert hat. In diesem Text, der sicherlich zu den meist-

² „Data indicated that readers construct a stronger causal situational representation when reading from a news perspective than when reading from a literary perspective“ (Zwaan 1993, S. 146).

³ „The findings suggested that literary comprehension does not involve the construction of elaborate spatial models.“ (Zwaan 1993, S. 146) Zwaan fährt allerdings modifizierend fort, dass „the strength of spatial representations [...] is affected by the density of locative sentences. The wider these sentences are apart, the more problematic it becomes for the reader to construct an integrated spatial representation, even if he or she is specifically requested to do so“ (ebd.).