



# Unzuverlässiges Erzählen in Literatur und Medien

Didaktische Perspektiven

Sebastian Bernhardt (Hg.)

Sebastian Bernhardt (Hg.)  
Unzuverlässiges Erzählen in Literatur und Medien

Sebastian Bernhardt (Hg.)  
Literatur – Medien – Didaktik  
Band 9

Sebastian Bernhardt (Hg.)

# Unzuverlässiges Erzählen in Literatur und Medien

Didaktische Perspektiven

**F** Frank & Timme  
Verlag für wissenschaftliche Literatur

Umschlagabbildung © Frank & Timme

Finanziert mit Mitteln der Universität Münster

*Die Beiträge haben eine intensive Qualitätsprüfung und mehrere inhaltliche wie formale Überarbeitungsschleifen durch den Herausgeber des Bandes und der Reihe erfahren.*

ISBN 978-3-7329-1015-1

ISBN E-Book 978-3-7329-8920-1

ISSN 2749-5620

© Frank & Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur  
Berlin 2024. Alle Rechte vorbehalten.

Das Werk einschließlich aller Teile ist urheberrechtlich geschützt.  
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar.  
Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Herstellung durch Frank & Timme GmbH,  
Wittelsbacherstraße 27a, 10707 Berlin.

Printed in Germany.

Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem Papier.

[www.frank-timme.de](http://www.frank-timme.de)

# Inhaltsverzeichnis

SEBASTIAN BERNHARDT

- Einleitung: literarästhetische Unzuverlässigkeit –  
Diskussionen, Desiderate, didaktische Anschlussfähigkeiten .....** 9

## **A UNZUVERLÄSSIGES ERZÄHLEN IN BILD-TEXT-MEDIEN**

EVA PERTZEL

- Unzuverlässig erzählte Texte im Deutschunterricht  
der Primarstufe und Sekundarstufe I?  
Ein Plädoyer für das Offensichtliche .....** 49

ASTRID HENNING-MOHR / NADINE NAUGK

- Imaginäre Freund:innen im Bilderbuch – Entdeckungen  
literarischer Unzuverlässigkeit in der Primarstufe .....** 77

DILARA DEMIRDÖGEN / ANTJE ARNOLD

- Unzuverlässiges Erzählen und entdeckendes Lesen  
im postmodernen Bilderbuch .....** 101

MONIKA HERNIK

- „Ein Käfer zu sein ist nicht so einfach“ –  
Signale erzählerischer Unzuverlässigkeit im Kinderroman  
*Hilfe, Gregor ist plötzlich ein Käfer!* (2019) .....** 127

CAROLIN FÜHRER / LUKAS R. A. WILDE

- „spannend [...] wegen [...] den ganzen Geheimnissen,  
die man noch ähm halt, irgendwie lüften musste“ –  
Lernen durch, zu und mit unzuverlässig erzählten Comics  
am Beispiel von Sascha Hommers *Insekt* (2006) .....** 147

## **B UNZUVERLÄSSIGES ERZÄHLEN IN NARRATIVEN TEXTEN**

ACHIM BARSCH / CHRISTOPH MÜLLER

**Franz Fühmanns *Das Judenauto* (1962) –  
Unzuverlässiges Erzählen als Gegenstand einer Störfalldidaktik ...** 173

JENS LIEBICH

**Der unzuverlässige Erzähler in Christian Krachts  
*Faserland* (1995) – Potentiale für Reflexion, Kritik  
und Demokratiebildung im Literaturunterricht .....** 209

INES HEISER

**Faire Unzuverlässigkeit – Unzuverlässiges Erzählen  
als popliterarisches Phänomen im literaturdidaktischen Blick  
am Beispiel von *A Good Girl's Guide to Murder* (2019–2022) .....** 239

MERIT MEYER

**Marcel Beyers *Flughunde* (1995) im Literaturunterricht –  
Mimetische Unentscheidbarkeit durch Erinnerung,  
Subjektivität und Manipulation .....** 257

## **C UNZUVERLÄSSIGES ERZÄHLEN IN POPULÄRMEDIEN**

SEBASTIAN BERNHARDT

**Unzuverlässiges Erzählen im Hörspiel –  
Möglichkeiten der Förderung einer ästhetischen Wahrnehmung  
durch multimodales, auditives Erzählen .....** 285

SWEN SCHULTE EICKHOLT

**Imagination und Lüge – Zum unzuverlässigen Erzählen  
in den Filmen *Brücke nach Terabithia* (2007) und  
*Sieben Minuten nach Mitternacht* (2016) .....** 305

KJARA VON STADEN

**Unzuverlässiges Erzählen in *Tote Mädchen lügen nicht* (2007, dt. 2009/Serie ab 2017) – Potenziale der Identifikation, Perspektivenübernahme und Konfliktsensibilisierung im (inter- und transmedialen) Literaturunterricht ..... 339**

ANDY SUDERMANN

**Wer erzählt, wenn Simon etwas ‚sagt‘? Das Spiel mit (vermeintlicher) erzählerischer Unzuverlässigkeit in *One of us is lying* (2017, dt. 2019) in Roman und Serie aufdecken ..... 363**

## **D UNZUVERLÄSSIGES ERZÄHLEN ÜBER MEDIENGRENZEN HINWEG**

MARCO MAGIRIUS / HANS LÖSENER

**Perspektivisches Misstrauen beim literarischen Verstehen – KI-gestützte Gespräche mit Figuren aus Kafkas *Ein altes Blatt* ..... 385**

WOLFGANG BAY

**„Nice, jetzt ist der Jack weg. Jetzt ist da nur noch das Game.“ Unzuverlässiges Erzählen im Computerspiel *A Juggler’s Tale* und die Rezeption von Jugendlichen ..... 407**

RAPHAEL KRAUSE

**Wer kontrolliert hier eigentlich wen? Unzuverlässigkeit und Metaisierung im Computerspiel *Little Misfortune* (2019) ..... 435**

SEBASTIAN BERNHARDT

**Täuschende Ausstellungen – Transmediale Heranführungen an ästhetische Erfahrungen mit Unzuverlässigkeit ..... 459**

JOHANNA TÖNSING

**Jack Unterweger – ein (literarischer) Fall.**

**Überlegungen zur Komplexität eines**

**Autor-Erzähler-Verhältnisses im Literaturunterricht ..... 481**

**Beiträger\*innen ..... 519**

## **Einleitung: literarästhetische Unzuverlässigkeit**

Diskussionen, Desiderate, didaktische Anschlussfähigkeiten

### **Abstract**

Unzuverlässiges Erzählen ist zwar erst seit den 1960er Jahren im narratologischen Diskurs präsent, aber seither existieren zahlreiche theoretische Abhandlungen, Diskussionen und Weiterentwicklungen des Konzepts. Dieser Artikel macht es sich zur Aufgabe, den sich immer weiter verästelnden Diskurs zu sichten und zu diskutieren, welche Konzepte, Ansätze und Überlegungen für didaktisch orientierte Betrachtungen und eine transmediale und transgenerische Erweiterung des Phänomens sinnvoll sind. So wird herausgearbeitet, dass für didaktisch orientierte Analysen eine heuristische Trennung in Gegenstands- und Rezeptionsebene als sinnvoll erscheint, um damit eine intersubjektive Betrachtung der materiell gegebenen Unzuverlässigkeitssignale zu ermöglichen und in einem zweiten Schritt Überlegungen zur Verarbeitung dieser Signale durch Rezipient:innen anzustellen. Zentral ist, die Fokussierung von Unzuverlässigkeit im Rahmen des Unterrichts nicht dahingehend misszuverstehen, dass eine explizite Übertragung des Phänomens in den Unterricht erfolgt. Vielmehr soll ausgelotet werden, inwiefern unzuverlässig erzählte Gegenstände zur Ausprägung eines kritischen und literarisch kompetenten Rezeptionsmodus helfen können.

**Keywords:** Unzuverlässiges Erzählen; literarästhetisches Lernen; transmediale Erweiterung; Modell-Leser:in; Narratologie; Unterrichtsplanung; Interpretation

Unzuverlässiges Erzählen ist ein weit verbreitetes Phänomen in Literatur und Medien, wie nicht zuletzt die Beiträge in diesem Sammelband dokumentieren. Aus didaktischer Sicht erscheint das Phänomen als besonders zentral, weil durch Täuschungen, Widersprüche oder Selbstbezweiflungen der Erzählinstanzen besondere Potenziale für ästhetische Erfahrungen, aber auch für Bewusstseinsprozesse in Bezug auf die Art der Darstellung bestehen. Dennoch fristet das Phänomen in der Didaktik momentan noch beinahe ein Nischendasein. Tatsächlich handelt es sich auch in literaturwissenschaftlicher Sicht um ein relativ junges Phänomen.

Die Frage nach der Zuverlässigkeit und damit verbunden auch nach der Unzuverlässigkeit von Erzählungen in literarischen Texten hat im narratologischen Diskurs erst spät Beachtung gefunden und es ist bis heute nicht konsensual definiert, was unter zuverlässigem und insbesondere unter unzuverlässigem Erzählen zu verstehen ist (vgl. dazu etwa Jacke 2019: 2; Herrmann 2021: 19). Erst 1961 explizierte Booth, dass die Erzähler:in einer Geschichte nicht notwendigerweise zuverlässig sein muss, also zu unterscheiden ist zwischen *reliable* und *unreliable narrators* (vgl. Booth 1961: 158 f.). Die Einführung der narratologischen Kategorie der (Un-)Zuverlässigkeit erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts ist insofern erstaunlich, als heutige literaturgeschichtliche Analysen bereits eine lange Tradition herausarbeiten und beispielsweise in der fantastischen Literatur der Romantik eine Hochphase narrativer Unzuverlässigkeit nachweisen (vgl. etwa Klimek 2017: 31; Henke 2020). Nünning führt aus:

Die weitreichende Bedeutung, die der Frage nach der Verlässlichkeit bzw. Unglaubwürdigkeit des Erzählers allgemein zugeschrieben wird, steht gleichwohl in umgekehrt proportionalem Verhältnis zu den zahlreichen terminologischen, theoretischen und methodischen Problemen, die mit dieser Kategorie verbunden sind [...]. (Nünning 2013: 3)

Ihm zufolge handelt es sich also um ein Phänomen, das in der Auseinandersetzung mit literarischen Texten zentral ist und in Analysen und Interpretationen zutage tritt. Der Voraussetzungsreichtum hingegen werde nicht angemessen reflektiert. Auch Wolf attestiert dem unzuverlässigen Erzählen eine konzept-

tuelle Instabilität (vgl. Wolf 2014: 11) und betont, dass es eine Vielzahl an Weiterentwicklungen und revidierenden Betrachtungen innerhalb des literaturwissenschaftlichen Diskurses gebe (vgl. ebd.). Jakobi sieht die terminologisch-konzeptionelle Unschärfe aber keinesfalls als einen Mangel, sondern vielmehr als ein Symptom der fachdisziplinären Relevanz dieses Phänomens an (vgl. Jakobi 2023: 102). Diese Relevanz lässt sich auch insofern nachweisen, als einschlägige Einführungen in die Erzähltheorie dem Phänomen der Unzuverlässigkeit durchweg eine große Bedeutung beimessen (vgl. etwa Nünning 1998; Martínez/Scheffel 2016; Köppe/Kindt 2014; Lahn/Meister 2016). Schon Stanzel betont, dass die Auseinandersetzung mit der Zuverlässigkeit oder Unzuverlässigkeit einer Erzählinstanz wichtig für eine erzähltheoretische Beschreibung literarischer Texte und für eine fundierte Interpretation erzählender Gegenstände sei (vgl. Stanzel 1979: 200).

Die hohe Konjunktur von Auseinandersetzungen mit der Zuverlässigkeit oder Unzuverlässigkeit des Erzählens aus narratologischer Sicht schlägt sich in detaillierten exemplarischen Untersuchungen ausgewählter literarischer Texte nieder (vgl. etwa Schulte Eickholt/Schwengel 2021). Im Forschungsdiskurs zur Kinder- und Jugendliteratur (KJL) bildet sich diese starke thematische Prominenz bislang allerdings nicht ab (Ausnahmen bilden die Ausführungen von Klimek 2017 und Wallraff 2021). Dabei erscheint es in der Diskussion bisweilen schon als fraglich, ob Unzuverlässigkeit in der KJL überhaupt regelmäßig auftritt (vgl. Wolf 2005; Kürschner 2014). Auch im didaktischen Kontext (nicht nur bezogen auf die KJL) ist die Auseinandersetzung mit der Unzuverlässigkeit noch wenig fortgeschritten (Ausnahmen bilden hier Stark 2016; Wittmann 2016; Henke 2020; 2021; 2023; vgl. zu didaktisch orientierten Einzelanalysen mit Bezug zu erzählerischer Unzuverlässigkeit etwa Bernhardt 2020; Bernhardt 2022; Beck/Bernhardt 2023; Heiser 2023; Hofmann 2023; Jakobi 2023). In Bezug auf die didaktische und schulpraktische Anschlussfähigkeit stellt sich anknüpfend an die theoretischen Desiderate die Frage, inwiefern die Auseinandersetzung mit Zuverlässigkeit oder Unzuverlässigkeit Einzug in den didaktischen und unterrichtspraktischen Diskurs halten soll. Gansel konturiert beispielsweise den hohen Anspruch an kindliche und jugendliche Rezipient:innen, wenn es um die Identifikation von Unzuverlässigkeit geht, fordert aber gleichwohl eine stärkere Auseinandersetzung einer gegenstands-

orientierten Literaturdidaktik mit diesem Phänomen (vgl. Gansel 2016: 74 f.). Leubner und Saupe hingegen ordnen die Unzuverlässigkeit den Phänomenen zu, die „für besonders leistungsfähige Lerngruppen gegen Ende der Sekundarstufe I und für die Oberstufe“ (Leubner/Saupe 2012: 154) geeignet seien. Diese Sichtweise zieht nach sich, dass die Auseinandersetzung mit Unzuverlässigkeit nicht in der Breite zu verankern wäre, sondern einen Spezialfall des Erzählens für fortgeschrittene Schüler:innen darstellen würde. In eine gegenteilige Richtung argumentiert Henke, die davon ausgeht, dass die Sensibilisierung für Zuverlässigkeit und Unzuverlässigkeit in Bezug auf fiktionale Gegenstände einen kritisch-hinterfragenden Rezeptionsmodus bei Jugendlichen anbahnen könne und entsprechend schon frühzeitig einen Platz im Literaturunterricht benötige (vgl. Henke 2021: 3). Auch Tönsing verweist am Beispiel von Salah Naouras *Der Ratz-Fatz-x-weg 23* (2018/2020) darauf, dass schon Kinder, deren Lesekompetenz noch nicht dafür ausreicht, in Vorlesesituationen sehr wohl durch unzuverlässiges Erzählen entstehende Komik identifizieren (vgl. Tönsing 2023: 138) und daher auch Möglichkeiten bestehen, mit ihnen gerade auf Basis derartiger potenzieller Irritationsmomente in ein Gespräch zu kommen (vgl. ebd.: 145).

Neben derartigen Diskussionen in Bezug auf die Berechtigung des Phänomens in der KJL-Forschung, in der Didaktik und in der Schulpraxis ist im bisherigen Diskurs zur Unzuverlässigkeit eine Verengung auf den Kontext printmedialer, klassischer Erzählformate zu bemerken. Jakobi weist darauf hin, dass es sich bei Unzuverlässigkeit allerdings sehr wohl um ein transmediales und transgenerisches Phänomen handelt (vgl. Jakobi 2023: 102). Einerseits kann also auch in Bilderbüchern, Filmen (vgl. dazu Scheffel 2009; Kaul/Palmier/Skrandies 2009), PC-Spielen oder weiteren Medien mehr oder weniger zuverlässig erzählt werden und andererseits ist die Zuverlässigkeit oder Unzuverlässigkeit nicht an erzählende Gegenstände gebunden, sondern kann zum Beispiel auch in lyrischen Texten auftreten (vgl. Jakobi 2023: 102). Gerade die multi- und polymodale Auseinandersetzung mit Zuverlässigkeit und Unzuverlässigkeit stellt bisher ein literatur- und medienwissenschaftliches Desiderat dar, das sich auch im didaktischen Kontext bemerkbar macht. Der vorliegende Sammelband macht es sich zur Aufgabe, derartigen Leerstellen im bisherigen Forschungsdiskurs nachzuspüren, Unzuverlässigkeit als Phänomen

für den Literaturunterricht zu diskutieren und zu eruieren, welche Relevanz dem Phänomen für den Deutschunterricht aller Schularten und Klassenstufen zukommt. Dabei versammelt der Band grundlegende Beiträge, die theoretische und narratologische Desiderate auch in transmedialer Perspektivierung aufgreifen, Lösungsvorschläge unterbreiten und didaktisch adaptierbar machen ebenso wie Beiträge, die an konkreten Beispielen Grenzfälle und Sonderphänomene ausloten oder transmediale Erweiterungen vornehmen und darüber hinaus auch die Rezeptionsseite empirisch beobachten.

## 1 Einführung: Ursprünge und Diskussionsansätze

Die grundlegende Einführung erzählerischer Zuverlässigkeit oder Unzuverlässigkeit in den literaturwissenschaftlichen Diskurs von Booth aus dem Jahre 1961 bezieht sich noch explizit auf die Größe der Erzähler:in und operiert mit der impliziten Autor:in:

For lack of better terms, I have called a narrator *reliable* when he speaks for or acts in accordance with the norms of the work (which is to say the implied author's norms), *unreliable* when he does not. (Booth 1961: 158 f.)

Die implizite Autor:in stellt ein Konstrukt dar, das Rezipient:innen beim Lesen eines Textes entwickeln. Im Vorgang der Rezeption entsteht die Annahme einer Autor:in, die den Text verfasst hat. Entsprechend ist die implizite Autor:in nicht mit der empirischen Größe der Autor:in zu verwechseln. Allerdings ist dieser Vorstellung nach einem literarischen Text eine gewisse Intention eingeschrieben, die indirekt an die Rezipient:innen kommuniziert wird. Diese Intention könne im Widerspruch zu dem stehen, was die Erzähler:in sage. Für die Rezipient:innen scheint die vermittelte Intention zwischen den Zeilen durch. Das Konzept ist aus literaturwissenschaftlicher Sicht umstritten (vgl. Nünning 2001). So stellt sich die Frage, wie sauber die tatsächliche Trennung zwischen faktischer Autor:in und impliziter Autor:in wirklich durchzuhalten ist. Zudem bleibt fraglich, wieso eine anthropomor-

phisierte Größe eingeführt werden muss, wenn es eigentlich schlicht und ergreifend darum geht, die Gesamtbedeutung eines Textes zu erarbeiten (vgl. dazu Kindt/Müller 1999: 286).

Martínez und Scheffel blenden auch die Erzählinstanz als anthropomorphisierte Größe aus und halten fest, dass durch die Auseinandersetzung mit Fragen nach der Zuverlässigkeit oder auch Unzuverlässigkeit des Erzählens die diegetische Autorität der Erzählinstanz (und nicht der Erzähler:in als Person) neu diskutiert werden musste (vgl. Martínez/Scheffel 2016: 105). Wenn nämlich die Autorität einer extradiegetischen Vermittlungsinstanz nicht mehr absolut zu setzen und als unhinterfragbar anzusehen ist, zieht das die Notwendigkeit einer genaueren Aushandlung diegetischer Instanzen nach sich. Dass figurale Aussagen innerhalb der Diegese nämlich nicht unbedingt auch als diegetisch wahr zu setzen sind, ist schon intuitiv erfassbar. Die Erzählinstanz innerhalb eines literarischen Textes hingegen scheint eine Art übergeordneter Ebene zu sein, die auch als Korrektiv für figurale Sichtweisen oder Aussagen fungieren kann. Die Auseinandersetzung mit der Frage nach der diegetischen Wahrhaftigkeit des Erzählens durch die Vermittlungsebene zieht entsprechend die Notwendigkeit einer vertieften Auseinandersetzung mit dem *discours* von Erzählungen nach sich und richtet den Blick im Sinne Genettes auf die Stimme der Erzählinstanz (vgl. Genette 2010: 137–139). Diese Fokussierung auf das *Wie* des Erzählens und die Frage nach der Stimme in Erzählungen bringt die erste Beobachtung mit sich, dass homodiegetische (und ganz speziell autodiegetische) Erzählinstanzen mit Unzuverlässigkeit in Verbindung zu bringen sind (vgl. Liptay/Wolf 2005: 12 f.). So halten Liptay und Wolf fest, dass durch Unzuverlässigkeit

zum einen Diskurs und Geschichte tangiert sind und zum anderen Defizite wie Selbstbetrug, Lüge, Irrtum oder Wahnsinn auf nahezu allen Ebenen, bei Erzählern und Figuren, Wahrnehmung und Wiedergabe des Wahrgenommenen beeinflussen können (ebd.: 13).

Diese normative Komponente, die Unzuverlässigkeit als Defizienz ausweist, ist in Hinblick auf das komplexe Erzählverfahren durchaus kritisch zu diskutieren. Immerhin wird damit der Erzählinstanz ein Mangel unterstellt, wenn sie als

unzuverlässig zu bezeichnen ist, obwohl es doch eigentlich gerade typisch für einen literarischen Text ist, mit Ambivalenzen zu spielen und keine Eindeutigkeit zu vermitteln. Vor dem beschriebenen Hintergrund werden beispielsweise in der KJL-Forschung vor allem kindliche Ich-Erzähler:innen in Bezug auf Unzuverlässigkeit betrachtet (vgl. Hofmann 2023). Es ist durchaus nachvollziehbar, dass kindliche Erzählfiguren bisweilen nicht vollends zuverlässig sind. Sie geben sogar teilweise selbst zu, nicht sicher zu sein, ob sie alles verstehen und daher richtig darstellen (vgl. etwa Andreas Steinhöfels *Rico, Oskar und die Tieferschatten* (2008); vgl. zur literaturwissenschaftlichen und -didaktischen Betrachtung Rietz 2021). Allerdings impliziert diese Defizitorientierung, dass in der KJL gerade die kindlichen Erzählinstanzen als unterlegen gegenüber der Autorität erwachsener Erzählinstanzen erscheinen. Dabei ist eine Verengung auf die Erzählfigur gar nicht nötig. Vielmehr kann jede Art von Erzählinstanz wie auch jede Figurenaussage, abstrakt gesprochen also die Erzählung als solche, mehr oder weniger zuverlässig bzw. unzuverlässig sein.

Nünning betont, dass es eine klare Auseinandersetzung auch mit den Möglichkeiten, Unzuverlässigkeit als solche zu erkennen, geben müsse. So attestiert er ein Missverhältnis „zwischen der weitgehend intuitiven Fähigkeit der meisten Leser, unglaubliche Erzähler als solche zu erkennen, und dem Mangel an theoretischer und analytischer Durchdringung des Phänomens“ (Nünning 2013: 3). Er vermisst klare Typographien, klar operationalisierte Signale zur Identifikation von Unzuverlässigkeit und kontextuelle Merkmale, die zur Anzweiflung der Zuverlässigkeit führen oder Argumente für die Unzuverlässigkeit einer Aussage bieten (vgl. ebd.: 4 f.). Daher hält er eine kognitionswissenschaftliche Erweiterung des Phänomens für unabdingbar, um damit die konzeptionellen Schwächen von Booths Ansatz zu überwinden und darzulegen, was Unzuverlässigkeit ist und wie sie erkannt bzw. festgelegt werden kann.

## **2 Kognitionstheoretische Erweiterung des Konzepts Zuverlässigkeit/Unzuverlässigkeit**

Nünning stellt heraus, für die Neukonzeptualisierung unzuverlässigen Erzählens ist die Einsicht zentral,

daß es sich bei *unreliable narration* nicht um ein rein textimmanentes – sei es strukturelles oder semantisches – Phänomen handelt, sondern um ein relationales bzw. interaktionales, bei dem die Informationen und Strukturen des Textes und das von Rezipienten an den Text herangetragene Weltwissen und Werte- und Normensystem gleichermaßen zu berücksichtigen sind. Die Feststellung, ein Erzähler sei unglaubwürdig, hängt sowohl von Textinformationen als auch von außertextlichen Informationen ab [...] (Nünning 2013: 23).

Nünning's Ausführungen gehen davon aus, dass die im Text angelegten Merkmale bestimmte Reaktionen seitens der Rezipient:innen provozieren können. Wird eine unzuverlässige Erzählinstanz nicht als solche erkannt, dann ist dementsprechend kein Effekt gegeben. Für rezeptionsseitige Auswertungen oder didaktisch-evaluative Betrachtungen sind Nünning's Beobachtungen interessant, da sie zeigen, dass rezeptionsseitige Auseinandersetzungen mit unzuverlässig erzählten Geschichten Rückschlüsse darauf erlauben, wie Individuen Literatur lesen. So lässt sich nachweisen, dass Rezipient:innen, die nicht dezidiert auf Unzuverlässigkeitssignale achten, tendenziell dazu neigen, diese zu überlesen. Die meisten Leser:innen tendieren also dazu, im Falle von textinternen Brüchen, Widersprüchen oder mimetischen Unentscheidbarkeiten Kohärenz herzustellen. Nünning spricht vom Phänomen der Naturalisierung (vgl. Nünning 2013: 25 f.): Kohärenzbrüche werden geglättet und in alltagslogische Konzepte überführt. Laut Nünning stellt die Unzuverlässigkeit dann eine Interpretationsstrategie dar, die abzugrenzen ist von einer rein naturalisierenden Lesart (vgl. ebd.: 26). Das ist für den didaktischen Kontext interessant, weil es hier u. a. um die Förderung der Rezeptionskompetenz und entsprechend um eine Bewusstmachung von Darstellungsstrategien, aber auch Brüchen oder Uneindeutigkeit, geht.

Unzuverlässigkeit wird auch in anderen Narratologien als relationales Phänomen gefasst. Bode erklärt die Unzuverlässigkeit des Erzählens beispielsweise als Phänomen, bei dem den Lesenden Hinweise dafür gegeben werden, dem Erzählten zu misstrauen (vgl. Bode 2011: 261). Diese Fokussierung auf die Ebene der Rezeption geht bisweilen so weit, dass beispielsweise Hansen in seiner Auflistung unterschiedlicher Arten von Unzuverlässigkeit auch Widersprüche

zwischen dem Weltwissen der Rezipient:innen und den Schilderungen innerhalb der Diegese als „extratextual unreliability“ (Hansen 2007: 243) bezeichnet. Diese Beobachtung ist auf den ersten Blick zustimmungsfähig, immerhin gibt es innerhalb literarischer Texte durchaus Bereiche, die nicht explizit als inkompatibel mit der außertextlichen Realität gesetzt werden und demzufolge in der Regel auch deren Logik folgen. Beispielsweise gibt es in einem literarischen Text, in dem keine weiteren Erklärungsangebote dafür vorhanden sind, durchaus Hinweise auf eine latente Unstimmigkeit oder eine Unzuverlässigkeit, wenn ein und derselbe Ort sich zu unterschiedlichen Zeiten in einer Art und Weise verändert, die nicht den außertextlichen physikalischen Möglichkeiten entspricht. So erscheint es nicht als plausibel, wenn an einem Ort zu unterschiedlichen Zeiten zunächst ein Berg ist und später nicht. Bei genauer Betrachtung ist diese Berufung auf das Weltwissen aber voraussetzungsreich:

Wenn auch extratextliche Phänomene, also Abweichungen vom Weltwissen der Leser:in unter dem Oberbegriff der Unzuverlässigkeit verhandelt werden, wird damit ein bestimmter Bestand an Weltwissen als Norm gesetzt. Gerade in postmigrantischen Gesellschaften (vgl. dazu Foroutan 2019) ist das nicht trivial, immerhin kann die westliche Sicht auf Wissen nicht in jeder Hinsicht absolut gesetzt und schon gar nicht vorausgesetzt werden. Zudem stellt sich die Frage, wie dann eine objektivierbare Auseinandersetzung mit dem Phänomen der Unzuverlässigkeit möglich sein sollte. Es bleibt offen, wessen Weltwissen eigentlich gemeint wäre und wie die Extension des durchschnittlich vorauszusetzenden Weltwissens festgestellt werden kann. In den meisten Fällen ist davon auszugehen, dass eine Analyse von Unzuverlässigkeit durch eine akademisch ausgebildete Literatur- und/oder Medienwissenschaftler:in angestellt wird, die entsprechend über ein vertieftes Wissen in Bezug auf kulturwissenschaftliche Zusammenhänge verfügt und auch ein akademisch geprägtes Verständnis von Allgemeinwissen aufweist. Wenn diese Literaturwissenschaftler:in Widersprüche zu ihrem Weltwissen feststellt, lässt sich das nicht verallgemeinern. Es handelt sich um eine privilegierte, akademische Position. Tatsächlich ist insbesondere in didaktisch orientierten Analysen und Textkommentierungen oftmals in einem wenig problematisierten Sinne die Rede von *der Rezipient:in*, die *etwas erfährt* oder die *erst später überrascht wird durch eine Information oder eine Wertung*. Ebenso lassen sich Argumentationen antreffen, die eine sehr

kundige Rezipient:in voraussetzen, etwa wenn es heißt, *die Leser:in erkennt schnell, dass ...* Hier ist aber zu bedenken, dass in vielen Fällen die Leser:in eine implizite Berufung auf ein Ich, in diesem Falle ein akademisches Ich, darstellt.

Gerade dann, wenn es um die Vermittlung literarischer Kompetenz mit den entsprechenden Gegenständen geht und daher in einem ersten Schritt eine möglichst intersubjektiv adaptierbare sachanalytische Grundlage zentral ist, erscheint eine Trennung zwischen Gegenstand und kognitiver Verarbeitung als sinnvoll.

### **3 Weiterentwicklungen in der Auseinandersetzung mit Zuverlässigkeit/Unzuverlässigkeit**

Aumüller betont, trotz aller Verknüpfungsversuche handele es sich bei der rezeptionsästhetischen und autor:innen- bzw. textbezogenen Betrachtung von Unzuverlässigkeit um zwei gegensätzliche und nicht vereinbare Konzepte (vgl. Aumüller 2023: VIII). Dennoch ist immer wieder eine Vermengung zu bemerken.

Allrath schlägt vor, insbesondere zu betrachten, welche Signale innerhalb eines Textes Unzuverlässigkeit anzeigen. Sie hebt hervor:

Dabei kann hier nur beschrieben werden, welchen textuellen Elementen *potentiell* eine solche Signalwirkung zukommt. Welche textuellen Merkmale beim Lese-prozeß jedes individuellen Rezipienten im Einzelfall tatsächlich als Signale fungieren, kann hingegen nur die empirische Rezeptionsforschung beantworten. (Allrath 1998: 61)

In nachvollziehbarer Weise stellt sie heraus, dass die oftmals in der heutigen Narratologie vorliegende kognitivistische oder rezeptionsästhetische Perspektive eine implizite Modell-Leser:in voraussetzt, der ihrerseits normierte Reaktionen zugeschrieben werden. Die tatsächliche Rezipient:innensicht hingegen könne als solche gar nicht festgelegt werden, sie müsste erst gesondert durch Befragungen einer möglichst repräsentativen Menge von tatsächlichen Leser:innen erhoben werden. Allraths Anspruch besteht darin, Textsignale zu

benennen, die das Potenzial haben, bestimmte Eindrücke oder auch Emotionen wie Zweifel, Vertrauen oder Misstrauen zu erwecken (vgl. ebd.). In der Folge weitet sie die Betrachtung allerdings dahingehend aus, dass die von ihr erarbeiteten Signale darauf hin betrachtet werden, inwiefern potenzielle Rezipient:innen sie als glaubwürdig oder nicht einstufen. Dabei hält sie fest, dass die „Einstufung der reliability“ von Rezipient:in zu Rezipient:in unterschiedlich sei (vgl. ebd.). Auch Busch schlägt ein Analyseraster für die Betrachtung von Unzuverlässigkeit vor und betont: „Die vorgestellten Kategorien gewährleisten eine rein textimmanente Betrachtung. Doch der Rezipient darf in einer Analyse unzuverlässigen Erzählens nicht außen vor bleiben.“ (Busch 1998: 42) Diese Sichtweise ist narratologisch unstrittig und auch in vielen Grundlagenwerken konsequent anzutreffen. Köppe und Kindt beziehen sich beispielsweise unter anderem auf das Phänomen des täuschenden Erzählens. Unter täuschendem Erzählen verstehen sie eine Erzählinstanz, die „Lesern (vorübergehend) gute Gründe für falsche Annahmen über fiktive Tatsachen“ (Köppe/Kindt 2014: 239) gibt. Die Erzählinstanz führt dieser Definition zufolge bewusst in die Irre, die Lesenden erhalten also falsche Hinweise und erst am Schluss der Erzählung wird die Täuschung aufgelöst (vgl. ebd.). Das beschreibt sehr klar und nachvollziehbar, wer im Rahmen des täuschenden Erzählens wen täuscht und ist intuitiv einleuchtend, allerdings stellt sich ähnlich wie in den oben angeführten Auseinandersetzungen mit der impliziten Autor:in die Frage, ob es der Größe der impliziten oder idealtypischen Leser:in überhaupt bedarf. Bei genauer Betrachtung reicht es aus, zu beschreiben, dass im Text Aussagen vorhanden sind, die im weiteren Verlauf innerhalb der Diegese widerlegt werden. Dass eine Leser:in durch die Art und Weise des Erzählens Grund zu bestimmten Annahmen hat, muss zunächst gar nicht zusätzlich benannt werden. Mit dieser strikt gegenstandsbetonten Formulierung ist materiell dasselbe beschrieben, nur entfällt die Größe der idealtypischen Leser:in. Das ist zwar auf den ersten Blick weniger plastisch vorführbar, weil intuitiv immer gleich die Vorstellung darüber, wie etwas rezipiert wird, mitschwingt. Allerdings birgt die Auseinan-

dersetzung mit der impliziten Leser:in in sich die Gefahr einer Vermengung mit der empirischen Leser:in.<sup>1</sup>

Wenn beispielsweise zum täuschenden Erzählen gehören soll, dass die Leser:innen erst am Ende bemerken, in die Irre geführt worden zu sein, setzt das eine idealtypische Rezeption voraus, die keinesfalls mit der realen Rezeption des Textes zu verwechseln ist. Die idealtypische Rezeption geht davon aus, dass die impliziten Leser:innen den Text von Anfang bis Ende lesen. Das entspricht aber nicht der real anzunehmenden Rezeption von Literatur. Beispielsweise betont de Certeau prominent, dass Lesen als Alltagshandeln keinesfalls grundsätzlich nur in einem linearen Sinne erfolge. Vielmehr schreibt er dem Lesen wie auch jeder anderen Alltagshandlung ein grundsätzlich subversives Potenzial zu. So arbeitet de Certeau heraus, die Lesenden würden das im Text verarbeitete Zeichensystem „auf [...] gewundenen Pfaden“ (de Certeau 1988: 301) erschließen. Ein gedruckter Text stellt in seinem Sinne eine Zusammenstellung von Zeichen dar, die aber individuell erschlossen werden können. Rezeption ist nicht passiv, sondern stellt sich als eine in Ansätzen auch produktive Aktivität dar (vgl. ebd.: 26; vgl. vertiefend 299f.). Die Lesende kann nämlich vor- und zurückblättern, Seiten mehrfach lesen, sich der vorgegebenen Reihenfolge widersetzen und somit eine sehr individuelle Lektüre entwickeln.<sup>2</sup>

Um Übersichtlichkeit in die Analyse zu bringen, wäre es sinnvoll, die Betrachtung von Unzuverlässigkeit zumindest im Rahmen einer didaktisch orientierten Untersuchung vorübergehend als getrennt zu betrachten:

1. die Gegenstandsebene
2. die Rezeptionsebene

.....

- 1 Gerade dann, wenn es darum geht, Noviz:innen an die Interpretation eines literarästhetischen Gegenstandes heranzuführen, bietet die Ebene einer impliziten Leser:in auf den ersten Blick wenig Potenzial, um darauf hinzuweisen, dass die individuellen Rezeptionseindrücke als Leser:in an dieser Stelle keine Rolle spielen, sondern es um eine objektivierte Herausarbeitung von materiell vorhandenen Merkmalen geht.
- 2 Auch hier ist unbestritten, dass ein Text womöglich in der idealtypischen Lesart eine bestimmte Wirkung mit sich bringt und viele Leser:innen ihn auch auf diese Weise rezipieren, überrascht werden oder sich irritieren lassen. Die im Text vorgeschlagene Trennung von Gegenstandsebene und Rezeption dient dazu, im Zuge der Analyse zu verhindern, dass individuelle Eindrücke verallgemeinert oder absolut gesetzt werden.

Damit soll nicht in Abrede gestellt werden, dass das Phänomen durchaus auch eine kognitionstheoretische Komponente besitzt: Es muss als solches auch erkannt werden, um einen Effekt zu besitzen. Allerdings vermeidet die künstliche Trennung für analytische Zwecke eine vorschnelle Ineins-Setzung der empirisch-realen Leser:in und der angenommenen Ideal-Leser:in und wendet den Blick vollends auf den Gegenstand, um danach in einem zweiten Schritt das Zusammenspiel mit der Rezipient:in zu entfalten.

Eine heuristische Trennung von Gegenstandsbeschreibung und kognitionswissenschaftlicher Betrachtung der Rezeption würde auch ein anderes gravierendes Problem im Forschungsdiskurs lösen: Wolf betont, in kinder- und jugendliterarischen Texten seien deswegen vornehmlich zuverlässige Erzählinstanzen zu konstatieren, weil insbesondere kindlichen Leser:innen die „Fähigkeit zur Distanznahme“ (Wolf 2005: 263) fehle und sie dementsprechend unzuverlässiges Erzählen gar nicht als solches identifizieren können. Kürschner geht noch weiter und betont, die Hinterfragung von Zuverlässigkeit und die kritische Hinterfragung dessen, was eine Erzählinstanz vermittele, setze anspruchsvolle Lesestrategien voraus, über die kindliche und jugendliche Leser:innen nicht verfügen (vgl. Kürschner 2014: 29). Kindliche Rezipient:innen sind Literatur-Noviz:innen und verfügen demzufolge noch nicht über bewusste Identifikationsmöglichkeiten narrativer Unzuverlässigkeit, wie Kürschners und Wolfs Argumentation nahelegt. Allerdings ist nicht empirisch nachgewiesen, dass Kinder nicht schon in einer vorbegrifflichen Art und Weise auf Logikwidrigkeiten oder seltsame Darstellungsweisen stoßen können. Insofern ist es nicht plausibel, davon auszugehen, dass Kinderliteratur wenig mit Unzuverlässigkeit operiert.

Jakobi plädiert vor diesem Hintergrund für eine Orientierung weg von der typischen Rezeptionsästhetik hin zu einer Wirkungsästhetik (vgl. Jakobi 2023: 102). Wirkungsästhetik betrachtet Böhn zufolge das „von konkreter Rezeption unabhängige Wirkungspotenzial von Kunstwerken als Gesamtheit der ihre Rezeption aktivierenden, steuernden und einschränkenden Elemente.“ (Böhn 2007: 832) Indem also nicht die konkret und explizit beschriebene Orientierung an dem, was die idealtypische oder empirisch angenommene Rezipient:in wirklich erkennt, vorliegt, sondern vielmehr eine Betrachtung der materiell vorhanden Potenziale, lässt sich eine größere Objektivität in die

Betrachtung bringen, zumal sich die wirkungsästhetische Betrachtungsweise im Sinne Böhns der Tatsache bewusst ist, dass die Rezeption ihrerseits auch auf historischen Variablen fußt und daher nicht vollends objektivierbar ist (vgl. ebd.).

Mit dieser Argumentation lässt sich unter anderem die Behauptung entkräften, der zufolge in der KJL vermeintlich selten unzuverlässige Erzählinstanzen auftreten. Die Prämisse, kindliche Rezipient:innen besäßen nicht die für die Identifikation einer unzuverlässigen Erzählinstanz notwendige Fähigkeit zur Selbstdistanzierung vom Text, weist Jakobi zurück. Sie betont:

Ersetzt werden soll dieser rezeptionsästhetische Zugriff auf erzählerische Unzuverlässigkeit durch einen wirkungsästhetischen. Die eingeforderte Distanz soll dementsprechend als Produkt narratologischer Strukturen und narrativer Strategien verstanden werden. (Jakobi 2023: 106)

Sie zeigt, dass es für die Beantwortung der Frage nach der Existenz unzuverlässigen Erzählens entsprechend gar nicht nötig ist, dass es von den kindlichen Rezipient:innen erkannt wird. Im Sinne Böhns soll es also nicht mehr darum gehen, was eine Rezipient:in vermeintlich bei der Rezeption empfindet oder erkennt, sondern welche materiellen Eigenschaften des Gegenstandes Lenkungen von Emotionen, Skepsis oder Hinterfragungen ermöglichen.

Verstärken lässt sich dieses Argument dadurch, dass Kinderliteratur oftmals mehrfachadressiert ist und demzufolge auch erwachsene Rezipient:innen zur Zielgruppe zählen. Beispielsweise operiert Frank Maria Reifensbergs Kinderbuch *Herr K. macht wiau!* (2021) mit intertextuellen Verweisen auf Kafkas *Die Verwandlung* (1915), Peter Sis' *Robinson* (dt. 2019) weist Anspielungen an Lewis Carrolls *Alice im Wunderland* (1865) oder Daniel Dafoes *Robinson Crusoe* (1719) auf, Thilo Refferts *Faustinchen* (2018) referenziert Goethes *Faust* (1829) und Antonia Michaelis' Kinder- und Jugendtexte operieren mit Anspielungen an Astrid Lindgrens Klassiker (vgl. dazu Burkard 2024; vgl. allgemein zum Phänomen Intertextualität Wicke 2022). Würde im Falle der Intertextualität analog zum unzuverlässigen Erzählen rein von der Ebene der rezeptionsseitigen Erkenntnis aus argumentiert, dürfte es entsprechend auch keine

große Relevanz kinder- und jugendliterarischer Intertextualität geben. Es gibt sie aber, ob sie durch alle Rezipient:innen erkannt wird oder nicht, ist unerheblich. Bay, Berner, Holder und Maier betonen, dass im Bereich von Bilderbüchern aktuell eine starke Tendenz zu Crossover-Bilderbüchern bestehe, die sich „u. a. durch Spielarten formaler Raffinesse [...] (z. B. narrative Unzuverlässigkeit, Spiel mit Perspektiven, paradoxe Erzählkonstruktionen[...]“ (Bay/Berner/Holder/Maier 2023: 193) auszeichnen. Sie stellen sich selbst die Frage, ob diese formale Komplexität womöglich dem kindlichen Rezeptionsinteresse abträglich sei, wobei sie eher von einer „Demokratisierung der Zugänge“ (ebd.) ausgehen. Da nämlich derartige Phänomene in Literatur und Medien spätestens für Erwachsene regelmäßig auftreten und somit eine Relevanz für die Ausbildung der Rezeptionskompetenz besitzen, sei es undemokratisch, Kindern die Beteiligung an derartigen Phänomenen vorzuenthalten (vgl. ebd.).

Noch eine weitere Tatsache spricht gegen die Behauptung, dass die KJL wenige unzuverlässige Erzählinstanzen kennt. So tritt in der KJL regelmäßig Fantastik in unterschiedlichen Erscheinungsformen auf. Durst postuliert, dass unzuverlässiges Erzählen in einem engen Korrelationsverhältnis zur Fantastik in der Literatur stünde, da Fantastik gerade auf der „Destabilisierung der Erzählinstanz“ (Durst 2001: 161) basiere. Fantastische Texte, so Durst, basierten in weiten Teilen darauf, dass innerhalb des Textes die Erzählinstanz als anzweifelbar gesetzt werde. Durst stützt sich dabei auf Wünsch und ihre Auseinandersetzung mit „Klassifikatoren der Realitätsinkompatibilität“ (Wünsch 1991: 36) innerhalb fantastischer Texte. Wünsch zufolge operieren fantastische Texte nämlich oftmals mit derartigen Klassifikatoren: Fantastische, übersinnliche Ereignisse werden innerhalb der Diegese dadurch markiert, dass ihre Wahrfähigkeit oder Wahrscheinlichkeit auch innerhalb der erzählten Welt angezweifelt wird. So könne beispielsweise durch Selbstbezweifelungen der Erzählinstanz, durch ausgestaltete Verwunderung der handelnden Figuren oder durch implizite Erklärungsangebote eine Markierung des entsprechenden fantastischen Ereignisses erfolgen, das folglich diegetisch nicht als selbstverständlich und unhinterfragbar wahr angenommen werde. Somit gestaltet Fantastik im Sinne Todorovs den fiktionsintern vorliegenden Schwebestand zwischen diegetischer Übernatürlichkeit und natürlichen Erklärungsangeboten (vgl. Todorov 2013: 48) aus. Henke hebt prominent hervor, dass auch und gerade in der

KJL oft derartige Unklarheiten in Bezug auf den Realitätsstatus der Ereignisse bestünden, die narratologisch durch unentscheidbares Erzählen ausgestaltet würden (vgl. Henke 2020: 177). Beispiele für die Relevanz des unzuverlässigen Erzählens in der KJL (vgl. dazu schon Kümmerling-Meibauer 2012: 74; vgl. auch Bernhardt 2020) (extrem selektiv) sind etwa E.T.A. Hoffmann – *Nußknacker und Mäusekönig* (1816), Lewis Carroll – *Alice im Wunderland* (1865), Carlo Collodi – *Pinocchio* (1865), Astrid Lindgren – *Pipi Langstrumpf* (1949), Michael Ende – *Momo* (1973), Joanne K. Rowling – *Harry Potter* (1997), Juli Zeh – *Das Land der Menschen* (2008) oder Pija Lindenbaum – *Greta haut ab* (2017).

Überhaupt wäre es in postmodernen Erzählungen geradezu absurd, das Vorhandensein von Phänomenen ausschließlich daran zu knüpfen, ob diese Phänomene durch (angenommene oder tatsächliche) Rezipient:innen erkannt werden können. Bei einem so dichten Geflecht an Selbstbezweiflungen, Anspielungen und Diskursivierungen wie etwa in Daniel Kehlmanns Romanen (etwa *Tyll* (2017), vgl. dazu auch Bernhardt 2022) wäre dann keinerlei intersubjektive Kommunikation über den Text möglich.

## 4 Rückgang zur Essenz statt Erweiterung der Typologie

Den Versuch, einen kleinsten gemeinsamen Nenner in Bezug auf Unzuverlässigkeit aus narratologischer Sicht zu finden, unternimmt Aumüller (2023). Hervorzuheben an Aumüllers Ausführungen ist, dass er gerade die rezeptionsbezogenen Klippen umschifft und die mittlerweile schier unüberschaubare Menge an unterschiedlichen Definitionen und Kategorien unzuverlässigen Erzählens eindämmt. Er hält fest:

Nutzt man die narratologische Terminologie als Metatheorie, könnte man – in erster Annäherung – den Kern des Konzepts darin erblicken, dass Teile des *discours* mit Teilen der *histoire* nicht zusammenpassen. Anders gesagt, die Wiedergabe oder Einschätzung von dem, was in der erzählten Welt geschieht, stimmt nicht in allen Fällen. (Aumüller 2023: 3)

In dieser verkürzten Definition geht es darum, dass auf der Ebene des *discours* bestimmte Hinweise darauf angelegt sind, dass in der Art und Weise der Vermittlung von Informationen bestimmte Unklarheiten oder Brüche vorliegen. Der sehr verknappten Verwendung der Begriffe *histoire* und *discours* ungeachtet handelt es sich Aumüller zufolge also um ein Phänomen, bei dem die Art und Weise der Darstellung Brüche aufweist, nicht zur sonstigen diegetischen Logik passt oder sich zumindest nicht bemessen lässt, welche Aussagen über die erzählte Welt sich als haltbar oder nicht erweisen. Allerdings problematisiert Aumüller, dass diese Minimaldefinition keinesfalls zu einer konsensualen Betrachtung des Phänomens der Zuverlässigkeit oder Unzuverlässigkeit führe. Die verlockende Greifbarkeit dieser Definition bewirkt zudem, wie Aumüller selbst betont, eine Unterkomplexität. Es handelt sich lediglich um einen Ausgangspunkt zur Erarbeitung einer weiter verästelten Fassung. So betont Aumüller, ein mangelndes Passungsverhältnis von *histoire* und *discours* allein reiche noch nicht aus, um Unzuverlässigkeit zu attestieren. Vielmehr bedürfe es darüber hinaus auch einer zusammenführenden Erklärung: Wenn einmalig ein Sachverhalt<sup>3</sup> geschildert werde, der den sonst geltenden Sachverhalten in der Diegese widerspreche, ohne dass sich ein Erklärungsangebot für diese Abweichung (z. B. Wahrnehmungsverzerrung, Traum, Vexierspiel mit der Realität) finde, dann handele es sich um eine partikuläre Unstimmigkeit und sei nicht als Unzuverlässigkeit aufzufassen (vgl. ebd.: 6). Vielmehr bedürfe es dafür eines Bezugsbereichs, in dem mehrere Widersprüchlichkeiten zusammenlaufen. Zudem sei die Festlegung des Maßstabs fraglich, denn nicht allein die Erzählrede, sondern auch Figurenaussagen, Beschreibungen oder paratextuelle Merkmale spielten mit in die Betrachtung hinein (vgl. ebd.). Aufgrund des fiktionalen Charakters literarischer Texte lässt sich nicht einfach durch Recherchen überprüfen, inwiefern eine Aussage als plausibel gelten kann. Dabei sind literarische Texte unterdeterminiert, sodass es im Zuge der Rezeption teilweise nötig ist, davon auszugehen, dass unausgesprochene Sachverhalte der Fall sind

.....

3 Aumüller beschäftigt sich ausführlich mit dem Terminus des Sachverhalts in Abgrenzung von der Tatsache, der im Kontext der Literatur schon deshalb als besonders treffend erscheint, weil ein Sachverhalt im Gegensatz zur Tatsache unabhängig von der Faktualität oder Fiktionalität bestehen kann. (Vgl. ebd.: 4 f.)

(vgl. ebd.: 9). Neben den Sachverhalten sind axiologische Aussagen, also Werte und Normen, in literarischen Texten zu betrachten (vgl. ebd.: 12 f.). Werte und Normen lassen sich durch Aussagen und Figurenverhalten ableiten, wenn etwa betrachtet wird, inwiefern bestimmte Verhaltensweisen sanktioniert werden oder als lobenswert innerhalb der erzählten Welt gelten. Auch auf dieser Ebene kann es zu Unzuverlässigkeit oder Unentscheidbarkeit kommen (vgl. ebd.).

Aumüllers präzises Modell stellt heraus, dass in fiktionalen Texten grundsätzlich Unzuverlässigkeit sowohl dann vorliegen kann, wenn Aussagen innerhalb der Diegese sich als falsch erweisen als auch dann, wenn der Status in der Schwebe ist. Der besondere Vorzug dieses Ansatzes und des entwickelten Modells liegt in der sehr konzisen Auseinandersetzung mit den einzelnen Voraussetzungen für die definitorische Feststellung von Unzuverlässigkeit und in der sehr deutlichen Festlegung, dass es sich um eine Klassifikation handelt, die gerade als Ausgangspunkt einer Interpretation dient (vgl. dazu ausführlich ebd.: Kap. 2). Entsprechend ist es auch nicht Ziel dieser Einleitung, eine Art Klassifikationsmodell unzuverlässigen Erzählens vorzugeben oder einen Merkkasten mit unterschiedlichen Arten von Unzuverlässigkeit zu erstellen. Aumüllers Ausführungen überzeugen dahingehend, dass die grundsätzliche Betrachtung des Phänomens und seiner Beschreibbarkeit die eigentliche Herausforderung war. Den Beiträgen in diesem Band ist es wiederum überlassen, darzustellen, welche Konzepte für die jeweiligen Kontexte als sinnvoll erscheinen und festzulegen, inwiefern mit konkreten Klassifikationen gearbeitet wird.

## 5 Didaktische Perspektiven

Die Auseinandersetzung mit dem Phänomen der Unzuverlässigkeit in literarästhetischen Gegenständen ist zentral für eine gegenstandsorientierte Literatur- und Mediendidaktik. Ungeachtet der Frage, ob das Konzept des unzuverlässigen Erzählens im Deutschunterricht seinen Platz haben sollte oder nicht, ist zunächst einmal zu bemerken, dass in Bezug auf die Analyse und Interpretation literarästhetischer Gegenstände Unzuverlässigkeit als narratologische Kategorie unverzichtbar ist. Entsprechend müssen Lehrkräfte in der

Lehramtsausbildung auf die Identifikation und den kundigen Umgang mit Zuverlässigkeit und Unzuverlässigkeit vorbereitet werden, denn wie ich gezeigt habe, gibt es unzuverlässiges Erzählen in zahlreichen Texten und Medien auch der KJL. Bernhardt und Hardtke betonen:

Generell setzt ein Literaturunterricht, der seinem Gegenstand gerecht werden will, voraus, dass nicht nur die Schüler\*innen interpretieren, sondern dass bereits *vorab* eine gegenstandsbezogene Textarbeit und Interpretation als Form der didaktischen Aufbereitung stattgefunden hat. (Bernhardt/Hardtke 2022: 14 f.)

In diesem Sinne setzt die Planung von Literatur- und Medienunterricht voraus, dass Lehrkräfte ihren Gegenstand strukturiert analysieren, Ambivalenzen herausarbeiten und dadurch eine Aufbereitung des Gegenstandes vornehmen (vgl. ebd.: 15 f.). Hierbei geht es noch nicht darum, was die Schüler:innen im Umgang mit diesem Gegenstand lernen, sondern um eine sachlogische Klärung der Besonderheiten des Gegenstandes. Im Rahmen dieser *vorab* erfolgenden (in der Terminologie der Unterrichtsplanung als Sachanalyse bezeichneten) Aufbereitung kann die Lehrkraft oder die Vermittlungsinstanz (z. B. Ersteller:in einer Lehrer:innenhandreichung) schon in Bezug auf Texte für den Elementar- und Primarbereich auf unzuverlässiges Erzählen stoßen. Tritt das Phänomen auf und wird es im analytischen Kontext erkannt, dann bedeutet das nicht, dass die Schüler:innen das postmoderne Konzept der *reliability* schon in der Grundschule erfassen sollen. Diese Befürchtung würde einen Kurzschluss darstellen, der darin besteht, dass Interpretationsverfahren und Interpretationsergebnisse sich direkt im Unterricht niederschlagen. Im Falle von Literatur und Medien wird aber der behandelte Gegenstand, in diesem Falle also die durch die Lehrkraft vorgenommene Interpretation, nicht eins zu eins übertragen, sondern vielmehr ein spezifisches Arrangement daraus entwickelt (vgl. ebd.: 15). Ein Beispiel soll das illustrieren: So liegt in Frank Maria Reifenbergs *Lenny unter Geistern* (2018) mimetisch unentscheidbares Erzählen mit metareflexiven Selbstbezüglichkeiten vor (vgl. dazu Bernhardt 2023: 30; vgl. vertiefend auch Beck/Bernhardt 2023: 82 f.). Die Identifikation von Unzuverlässigkeit stellt sich auf der Ebene der sachanalytischen Vorbe-

reitung als zentral dar und ist daher eine Kompetenz, die im Rahmen des Lehramtsstudiums zentral zu setzen ist (vgl. dazu Henke 2020).

In didaktischer Orientierung lässt sich folgern, dass die Art und Weise der Darstellung Irritationspotenzial schon für Schüler:innen ab der vierten Klasse birgt (vgl. Bernhardt 2023: 30; vgl. zum Irritationspotenzial durch kinderliterarische und selbstbezügliche Fantastik Vach 2020: 149). Es lässt sich festhalten, durch diese Unzuverlässigkeit und die Selbstkommentierungen können

außertextliche Denk- und Wahrnehmungsgewohnheiten schon junger Schüler\*innen irritiert und dadurch entautomatisiert werden [...]. Genau dadurch lässt sich ein geschärfter, kritisch hinterfragender Blick auf Literatur, Medien und die Wirklichkeiten auf dem Weg [eines] spielerischen Rezeptionsmodus einüben (Bernhardt 2023: 31 f.).

Im konkreten Falle von *Lenny unter Geistern* würde sich das folgendermaßen darstellen: Immer wieder betont Lenny, dass er sich gerade selbst unsicher sei, ob das von ihm Erzählte sich wirklich so zugetragen hat (vgl. etwa Reifenberg 2018: 7). So beginnt der Erzähltext mit den Worten:

Ich versuche, die Geschichte zu erzählen, wie sie passiert ist. Oder nein, eher so, wie ich mich daran erinnere, wie sie passiert ist. An einigen Stellen gehen nämlich ein paar Sachen drunter und drüber, und ich weiß bis heute nicht, was ich davon halten soll. (Reifenberg 2018: 7)

Diese anfängliche Selbstbezweiflung ist schon als ein erstes Unzuverlässigkeitssignal zu identifizieren, das dazu beiträgt, dass auch für die folgenden Schilderungen das Vexierspiel mit der diegetischen Wahrhaftigkeit bedacht wird und nicht alle Ereignisse für bare Münze genommen werden. Diese Bezweiflung der Wahrhaftigkeit und damit auch der Schwebezustand in Bezug auf die Frage, ob sich die geschilderten Ereignisse innerhalb der erzählten Welt so zugetragen haben, zieht sich durch den gesamten Kinderroman: Am Ende erzählt Lenny von dem Vorhaben, gemeinsam mit einem Freund ein spannendes Drehbuch über die unglaubliche Geschichte zu verfassen. Die beiden beschließen, die eine oder andere Stelle auf Basis ihrer Fantasie zu verändern (vgl. ebd.: 187).

Diese Wendung des Geschehens zieht Lennys Erlebnisse rückwirkend vollends in Zweifel. Aus didaktischer Sicht bietet das Möglichkeiten, Schüler:innen im Ausgang der Primarstufe (Klasse 4) für die Art und Weise des Erzählens zu sensibilisieren.

Der in den bisherigen Ausführungen anklingende Zusammenhang von narratologischer Theorie, didaktischer Adaption und schulpraktischer Umsetzung lässt sich im Falle von *Lenny unter Geistern* besonders klar dadurch plausibilisieren, dass eine Praxisadaption existiert, die sich auf die Trias Sache – Didaktik – Methodik stützt. So hat Holm-Klimmek (2023) eine Unterrichtseinheit entwickelt, bei der sie Überlegungen zur Unzuverlässigkeit in den Unterricht einer fünften oder sechsten Klasse implementiert. Unter Bezugnahme auf die Beobachtung, dass durch die Störungen des automatisiert ablaufenden Erzählens eine Aufmerksamkeit auf die Ebene des *discours*, die Art und Weise der Darstellung, gelenkt werde (vgl. Beck/Bernhardt 2023: 75–77), sei Irritationspotenzial gegeben (vgl. Bernhardt 2023: 31), was im Rahmen eines Unterrichtsarrangements die Möglichkeit zur Lenkung der Aufmerksamkeit auf die Vermittlungsebene des literarischen Textes schaffe (vgl. Holm-Klimmek 2023: 15). Sie führt aus, es sei gerade durch die erzählerischen Selbstbezweifelungen möglich, bei Schüler:innen „am Anfang [...] der Sekundarstufe I ein gedankliches Stolpern anzuregen und damit ein Bewusstsein um die Relevanz der Frage ‚Wer erzählt?‘ grundzulegen“ (ebd.). Die Schüler:innen sollen die Passagen, in denen der Erzähler über sich selbst spricht oder als merkwürdig erscheint (vgl. ebd.: 17), markieren. Mit diesem Unterrichtssetting wird eine vorbegriffliche Aufmerksamkeit dafür herbeigeführt, dass innerhalb eines literarischen Textes möglicherweise auch Aussagen einer Erzählinstanz hinterfragt werden müssen. Besonders wichtig ist, dass in Holm-Klimmeks Unterrichtsvorschlag die Hinterfragung der Zuverlässigkeit nicht als Ergebnis präsentiert wird, sondern als ein klassifikatorischer Zwischenschritt für die weitergehende Interpretation des Textes. Damit wird klar, dass die Beobachtung der Erzählinstanz keinen Selbstzweck darstellt, sondern für die fundierte Auseinandersetzung mit dem literarischen Gegenstand unabdingbar ist (vgl. ebd.).

In Bezug auf die Rezeption hält Henke fest, dass insbesondere die Einsicht in die Trennung von Erzählinstanz und Autor:innenperson bewusst sein müsse, damit die Rezipient:in bestimmte Widersprüchlichkeiten nicht schlicht und