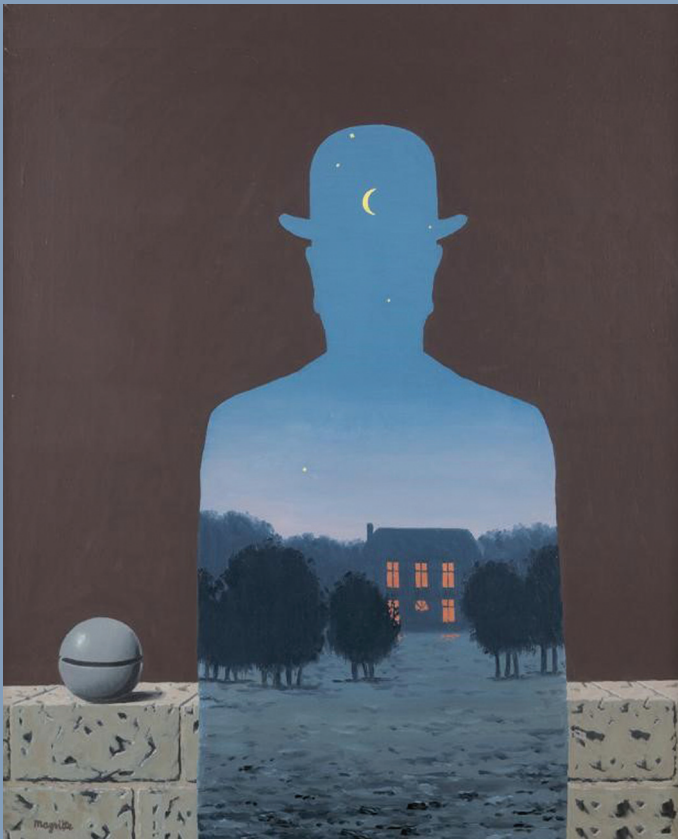




Alexander Lindner

Lesen, was der Text verschweigt



Von der Leerstelle zur Unbestimmtheitserfahrung



Lesen, was der Text verschweigt

Von der Leerstelle
zur Unbestimmtheitserfahrung

von

Alexander Lindner



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Titelbild: Magritte, René: L'heureux Donateur (Covergenehmigung)
© VG Bild-Kunst, Bonn 2017

Veröffentlichung als Dissertation an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.

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 978-3-8340-1766-6

Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler

Homepage: www.paedagogik.de

E-Book ISBN: 978-3-7639-7660-7

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert werden.

© Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2017.
Printed in Germany – Druck: WolfMediaPress, Korb

INHALTSVERZEICHNIS

VORWORT.....	6
1 EINLEITUNG.....	7
2 DIE GESCHICHTE DER LEERSTELLENTHEORIE.....	15
2.1 Von der Antike bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts.....	16
2.2 Die phänomenologische Perspektive: Roman Ingardens Unbestimmtheitsstellen.....	25
2.2.1 Der Unterschied zwischen der Wahrnehmung realer Gegenstände und der Imagination nicht-gegebener Gegenstände.....	27
2.2.2 Das Problem der Schemata („schematisierten Ansichten“) in literarischen Texten.....	29
2.2.3 Unbestimmtheitsstellen.....	36
2.2.4 Die Funktion der Konkretisation (Imagination).....	38
2.2.5 Das Postulat des „richtigen“ Verstehens.....	41
2.2.6 Die Kritik Wolfgang Isters an Ingardens Konzeption der Unbestimmtheitsstellen.....	44
2.2.7 Didaktische Konsequenzen.....	45
2.3 Die rezeptionsästhetische Perspektive: Wolfgang Isters Leerstellen.....	47
2.3.1 Unbestimmtheit als konstitutives Merkmal literarischer Texte?.....	49
2.3.2 Unbestimmtheit als Beteiligungsangebot für den Leser.....	58
2.3.3 Quantifizierbarkeit von Unbestimmtheit?.....	60
2.3.4 Isters Leerstellendefinition: die Leerstelle als „ausgesparte Anschließbarkeit der Textsegmente“?.....	62
2.3.5 Das Problem der „schematisierten Ansichten“ bzw. der „Textsegmente“ bei Iser.....	65
2.3.6 Die literaturtheoretische Rezeption von Isters Leerstellentheorie.....	67
2.3.7 Didaktische Konsequenzen.....	71
2.4 Die strukturalistische Perspektive: Michael Titzmanns Nullpositionen.....	74
2.4.1 Lotmans „Minus-prijom“ als Voraussetzung für Titzmanns Theoriemodell.....	74
2.4.2 Titzmanns normorientiertes Leerstellenmodell – Unbestimmtheit als Abweichung von einem Modell/Standard?.....	76
2.4.3 Titzmanns Leerstellentypologie.....	79
2.4.4 Titzmanns Beispielanalyse.....	82

2.4.5	Didaktische Konsequenzen	84
2.5	Die semiotische Perspektive: Umberto Ecos offenes Kunstwerk als Leerstelle?	85
2.5.1	Offenheit = Leerstelle?	86
2.5.2	Semiotische Grundlagen der Poetik des offenen Kunstwerks	89
2.5.3	Die Grenzen der Interpretation	89
2.5.4	Didaktische Konsequenzen	91
2.6	Ausblick auf eine postmoderne Perspektive: Der Text als Leerstelle?	91
3	VON DER LEERSTELLE ZUR UNBESTIMMTHEITSERFAH- RUNG – ZUR NEUDEFINITION EINES BEGRIFFS	98
3.1	Sprachtheoretische Prämissen: Der Text als ein System von Werten	99
3.1.1	Der System-Gedanke bei Saussure	99
3.1.2	Benvenistes discours-Begriff	102
3.1.3	Das Konzept der Sinnaktivität von Texten	104
3.1.4	Der Unterschied zwischen System und Struktur	107
3.2	Es gibt keine Leerstellen <i>im</i> Text	112
3.2.1	Warum enthalten Texte keine Leerstellen?	113
3.2.2	Der Gedankenstrich als scheinbare Leerstelle	114
3.3	Unbestimmtheit als poetische Erfahrung	119
3.3.1	Was ist eine Unbestimmtheitserfahrung?	120
3.3.2	Dimensionen von Unbestimmtheitserfahrungen	122
3.3.3	Produktive Eigenschaften von Unbestimmtheitserfahrungen	124
3.3.4	Didaktische Konsequenzen: Plädoyer für eine Didaktik der Unbestimmtheitserfahrung	127
4	MIT UNBESTIMMTHEITSERFAHRUNGEN UMGEHEN	129
4.1	Sechs Rezeptionsmodi für den Umgang mit Unbestimmtheitserfahrungen	130
4.1.1	Rekonstruktive Imagination: Das Textsystem rekonstruieren, sodass Vorstellungen entstehen (Typ 1)	132
4.1.2	Konstruktive Weiterführung der Imagination: Die Vorstellungen zum Gelesenen erweitern (Typ 2)	136
4.1.3	Die Lektüre fortsetzen bzw. das Textsystem genau wahrnehmen (Typ 3)	138
4.1.4	Thematisches Vorwissen und Vorerfahrungen in den	

	Lesevorgang einbringen (Typ 4)	141
4.1.5	Sprachliches und literarisches Wissen anwenden (Typ 5)	146
4.1.6	Unbestimmtheit als poetische Erfahrung akzeptieren (Typ 6)	149
4.2	Exemplarische Anwendung der Rezeptionsmodi: Eine Lektüre von Ulla Hahns Gedicht <i>Nach Jahr und Tag</i>	157
4.3	Der Umgang mit Unbestimmtheitserfahrungen als ein Aspekt literarischen Lernens	166
5	DIE FUNKTION VON UNBESTIMMTHEITSERFAHRUNGEN FÜR DAS LITERARISCHE VERSTEHEN BEI HANDLUNGS- UND PRODUKTIONSORIENTIERTEN LERNAUFGABEN	170
5.1	Ein Modell für die Analyse der Qualität handlungs- und produktionsorientierter Lernaufgaben im Hinblick auf das literarische Verstehen	172
5.2	Die Funktion der Rezeptionsmodi für die Bewertung der Aufgabenqualität	179
5.3	Exemplarische Analysen von handlungs- und produktionsorientierten Lernaufgaben	185
5.3.1	Analyse eines Sets aus handlungs- und produktionsorientierten Lernaufgaben.....	185
5.3.2	Schreiben eines inneren Monologs zu Wolfgang Herrndorfs Roman <i>Tschick</i>	198
5.3.3	Ein textoperatives Verfahren zu Ernst Jandls Gedicht <i>früh in frühling</i>	208
5.3.4	Ein Visualisierungsverfahren zu Theodor Fontanes Roman <i>Effi Briest</i>	219
5.3.5	Schreiben eines Paralleltextes zu Franz Kafkas Erzählung <i>Kleine Fabel</i>	230
6	ERGEBNIS UND KONSEQUENZEN	241
7	LITERATURVERZEICHNIS	244

VORWORT

Die vorliegende Studie wurde im Frühjahr 2017 von der Fakultät für Kultur- und Geisteswissenschaften an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg als Dissertation angenommen. Sie entstand aus der gewachsenen Erkenntnis heraus, dass handlungs- und produktionsorientierte Verfahren Schülerinnen und Schülern Zugänge zu literarischen Texten eröffnen können, die ihnen bei rein analytischen Methoden oftmals verstellt geblieben wären. Gerade die hohe Qualität von Schülerprodukten leistungsschwächerer Schüler oder die auf hohem intellektuellen Niveau geführten Auswertungsgespräche etwa in unteren Klassenstufen, die ich häufig beobachten konnte, haben mir bewusst gemacht, dass der Einsatz produktiver Verfahren nicht nur für die Schüler, sondern auch für die Lehrer eine Bereicherung ihres Unterrichts darstellen kann.

Mein herzlicher Dank gilt an dieser Stelle meinem Doktorvater, Prof. Dr. Hans Lösenner, für seine kontinuierliche Unterstützung. Mit seiner Offenheit sowie seiner stets motivierenden und herzlichen Art hat er den Arbeitsprozess in allen Lebenslagen positiv begleitet. Ich habe von ihm gelernt, dass Begeisterung die Voraussetzung für gutes wissenschaftliches Arbeiten ist.

Prof. em. Dr. Dr. h.c. Kaspar H. Spinner, der die Erstellung des Zweitgutachtens übernommen und die Arbeit in zahlreichen persönlichen Gesprächen gefördert hat, möchte ich für Anregungen und konstruktive Kritik danken. Durch seine Bereitschaft, sich auf neue Denkwege einzulassen, hat er zum Gelingen der Arbeit entscheidend beigetragen.

Für viele anregende Diskussionen möchte ich Dr. Ulrike Siebauer danken, die mich ermutigt hat, diese Arbeit zu schreiben, und die das Manuskript sorgfältig Korrektur gelesen hat. Herzlich danken möchte ich Peter Siebauer und Dr. Annegret Lösener, die durch ihre praktischen Erfahrungen mit produktiven Verfahren in der Schule den Denk- und Schreibprozess in zahlreichen Gesprächen vorangetrieben haben.

Mein Dank gilt auch allen Schülerinnen und Schülern, die mich dazu angeregt haben, mich mit den literaturtheoretischen Grundlagen produktiver Verfahren wissenschaftlich auseinanderzusetzen.

Diese Arbeit wäre nicht ohne Mia, Lina und Svenja, die die Entstehung des Manuskripts begleitet und die Arbeit trotz widriger Umstände unermüdlich unterstützt hat, entstanden, für die ich in den letzten Jahren manchmal, wenn schon keine Leerstelle, so doch eine Art Unbestimmtheitserfahrung gewesen bin.

Regensburg, im Mai 2017

Alexander Lindner

1 EINLEITUNG

Der Begriff der *Leerstelle* lässt spontan an das Unbestimmte, Nichtgesagte oder Ausgesparte in literarischen Texten denken: Eine Leerstelle ist gemeinhin das, was uns ein Text während der Lektüre verschweigt.¹ Beim Lesen eines (idealtypischen) Detektivromans etwa wollen wir wissen, wer die Tat, das Verbrechen, begangen hat.² Die Leerstelle besteht darin, während des Leseakts (noch) nicht zu wissen, wer der Mörder ist. Im Detektivroman fordert die Leerstelle uns als Leser auf, bei der Suche nach dem Täter mitzuraten. Sie regt uns an, in unserer eigenen Vorstellung Hypothesen darüber zu bilden, wer als Mörder in Frage kommt. Der Leser versucht hier sozusagen, die Leerstelle mit seinen Vorstellungen zu füllen. Doch nicht nur in der Kriminalliteratur trifft man häufig auf das Phänomen der Leerstelle, sondern in allen literarischen Texten bzw. Gattungen gibt es Formen der Auslassung, der Irritation oder der Unbestimmtheit. Wenn sich Effi Briest etwa im gleichnamigen Roman von Theodor Fontane mit Major Crampas alleine auf einer Fahrt durch den Wald mit dem Pferdeschlitten befindet, dieser sie mit „heißen Küssen“ (Fontane 2002, 181) versieht und sie nach einiger Zeit wie aus einer „Ohnmacht“ (ebd.) wieder die Augen öffnet, dann kann man als Leser den Eindruck gewinnen, dass hier mehr geschieht, als der Erzähler preisgibt.³ Wie weit diese erotische Begegnung tatsächlich geht und wie Effi, die ja ebenso wie Crampas verheiratet ist, auf diese reagiert, wird vom Erzähler dezent ausgespart. Folgende Fragen mag sich der Leser nun bei der Lektüre stellen: Wehrt Effi die Küsse ab oder erwidert sie sie? Kommt es zu sexuellen Handlungen? Und was hat Effis Ehemann, Baron von Innstetten, der sich weiter vorne, in einem der vorausfahrenden Schlitten, befindet, von all dem bemerkt? Bei

¹ Für eine erste Annäherung an den Begriff der Leerstelle wird in diesem Zusammenhang noch nicht auf die spezifische Leerstellendefinition von Wolfgang Iser (vgl. Iser 1984, 284) Bezug genommen. Wenn in der vorliegenden Studie davon die Rede ist, dass der Text etwas verschweigt, muss damit nicht zwangsläufig eine Intention verbunden sein.

² Zu Beginn der Handlung eines idealtypischen Detektivromans ereignet sich in der Regel ein Verbrechen (z.B. ein Mord), das im weiteren Verlauf der Handlung durch Rekonstruktion des Tathergangs von einem Detektiv oder mehreren Ermittlern aufgeklärt wird. Das Verbrechen am Anfang übernimmt die Funktion eines Rätsels, das durch die Rekonstruktion des Tathergangs spätestens am Ende des Romans gelöst wird. (Vgl. Nusser 2009, 23ff.).

³ Hier die betreffende Textstelle, deren Handlung sich auf der Fahrt durch den „Schloon“, einem dünnen Rinnsal in der Nähe der Dünen im Wald, ereignet:
„Sie fürchtete sich und war doch zugleich wie in einem Zauberbann und wollte auch nicht heraus.

»Effi«, klang es jetzt leis an ihr Ohr, und sie hörte, dass seine Stimme zitterte. Dann nahm er ihre Hand und löste die Finger, die sie noch immer geschlossen hielt, und überdeckte sie mit heißen Küssen. Es war ihr, als wandle sie eine Ohnmacht an.

Als sie die Augen wieder öffnete, war man aus dem Walde heraus, und in geringer Entfernung vor sich hörte sie das Geläut der voraufeilenden Schlitten“ (Fontane 2002, 181).

der Begegnung zwischen Effi und Crampas handelt sich also um Unbestimmtheit, um eine Leerstelle, bei der wir uns in unserer eigenen Vorstellung ausmalen, was während der Fahrt mit dem Pferdeschlitten genau passiert sein könnte.

In der vorliegenden Studie geht es um das, was der Text verschweigt: um die *Unbestimmtheit* literarischer Texte. Die weithin verbreitete Annahme lautet, dass ein Autor bewusst „Leerstellen“ in literarische Texte setze, um die Vorstellungsaktivität des Lesers während des Leseprozesses anzuregen.⁴ Der Begriff der Leerstelle wurde vor allem von Wolfgang Iser geprägt und gehört zum festen terminologischen Inventar der in den 1970er Jahren entstandenen Rezeptionsästhetik.⁵ Isers Leerstellenkonzeption geht davon aus, dass der Leser während des Lektüreprozesses Leerstellen mit seinen Vorstellungen ausfüllt und so als Co-Autor aktiv an der Sinnbildung beteiligt ist.⁶ Wolfgang Iser definiert die Leerstelle als „ausgesparte Anschließbarkeit der Textsegmente“ (Iser 1984, 302), bei der der Leser eine „ausgesparte Beziehung“ (ebd., 284) durch seine Vorstellungsaktivität bzw. Kombinationsleistung herstellt.⁷

Die Leerstelle spielt auch in der Literaturdidaktik eine wichtige Rolle. Sie gilt als einer der zentralen Begriffe für die literaturtheoretische Legitimierung handlungs- und produktionsorientierter Verfahren, bei denen Schülerinnen und Schüler literarische Texte z.B. umschreiben, inszenieren, visualisieren oder nach literarischen Vorlagen neue Texte entwerfen.⁸

Der Schritt vom rezeptionsästhetischen Ansatz zum handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht kann darin gesehen werden, dass die aktive Sinnbildung der Schülerinnen und Schüler nun mit produktiven Aufgaben unterstützt wird; das Mitschaffen des Textsinns wird in eigener Produktion schreibend, malend, spielend usw. veräußert und damit im Unterricht diskutierbar. [...] Mit produktiven

⁴ Vgl. exemplarisch Iser (1984, 283-284) und Spinner (2010a, 312-313).

⁵ Vgl. Iser (1975b) und (1984). Zur weiteren, nicht nur rezeptionsästhetischen Auseinandersetzung mit dem Phänomen der Unbestimmtheit vgl. exemplarisch Ingarden (1960) und (1968), Titzmann (1977), Eco (1977a) und (1998), Kuhangel (2003) und Dotzler (2010).

⁶ Vgl. Iser (1975b, 237) und Iser (1984, 297).

⁷ Daneben existieren noch weitere Begriffsbestimmungen, auf die in der Studie Bezug genommen werden soll. Bernhard J. Dotzler etwa definiert die Leerstelle folgendermaßen: „Eine Leerstelle läßt sich grob definieren als eine versteckt oder offen markierte Abwesenheit. Ein »Zwischenraum«, der »ausgefüllt« werden kann oder muß.“ (Dotzler 2010, 191). Weitere Bezeichnungen oder Umschreibungen für Leerstelle/n lauten etwa „indeterminate sections“ (Iser 1993b, 9), „gaps“ (ebd., 9), „blanks“ (ebd., 34), „empty space between perspective segments“ (ebd., 36), „vacancies“ (ebd., 37), „Minus-prijom“ (Lotman 1981, 83) oder „Nullpositionen“ (Lotman 1981, 83 und Titzmann 1977, 230).

⁸ Vgl. etwa hierzu auch Haas/Menzel/Spinner (1994), Waldmann (2010), (2011) und (2013), Scheller (2010, 27-29) und Spinner (2010a), (2010c) und (2011). Einen zusammenfassenden Überblick gibt auch Vorst (2007, 73ff.). Zum handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht speziell unter anthropologisch-didaktischen Vorzeichen siehe auch Haas (2004) und (2011).

Verfahren werden die Leerstellen, die der Autor in seinem Text belassen hat und die die Vorstellungstätigkeit des Lesers in Gang setzen sollen, aufgefüllt bzw. konkretisiert. (Spinner 2010a, 312-313)

Gemäß dieser literaturdidaktischen Auffassung beseitigen Schülerinnen und Schüler die Leerstellen in literarischen Texten, indem sie eigene Produkte herstellen (z.B. Texte, Theaterstücke, Standbilder, Collagen, Fotoromane etc.).⁹ Sie beteiligen sich dadurch aktiv an der Sinnbildung literarischer Texte. Handlungs- und produktionsorientierte Lernaufgaben sind dementsprechend in den KMK-Bildungsstandards¹⁰ und in den Lehrplänen fest verankert, weshalb sie auf breiter Ebene in die Unterrichtsrealität implementiert werden. So heißt es etwa im Fachlehrplan für die fünfte Jahrgangsstufe des *LehrplanPLUS*, dem aktuellen Lehrplan für die Gymnasien in Bayern: „Die Schülerinnen und Schüler [...] nutzen handlungs- und produktionsorientierte Methoden, um ihr Textverständnis weiterzuentwickeln.“¹¹ Als konkrete Beispiele werden „Fortsetzungen, Umschreibungen aus anderen Perspektiven und in andere Textsorten, Füllen von Leerstellen, Illustrationen“ (ebd.) genannt. Das „Füllen von Leerstellen“ (ebd.) hat damit explizit Eingang in den Lehrplan gefunden. An handlungs- und produktionsorientierten Verfahren wird aber auch Kritik geübt. Die wichtigsten Einwände lauten: Vernachlässigung der Originaltexte zugunsten der Schülerprodukte, Reduzierung literarischer Texte auf reine Schreibimpulse, Aktionismus, Verfehlen der Verstehensziele, geringere Verstehensleistungen als bei analytischen Zugängen zu Literatur sowie kein signifikanter Anstieg der Lesemotivation.¹² Auch einzelne Aspekte der Theorie der Leerstelle sind von der Literaturdidaktik kritisiert worden, wobei allerdings niemals der Leerstellenbegriff selbst in Frage gestellt worden ist, sondern vor allem Bedenken an der Starrheit des Konzepts laut geworden sind. Christine Köppert etwa hat vor einem zu engen Leerstellenbegriff

⁹ Das Bild des „Leerstellenauffüllens“ als literaturtheoretische Legitimierung für handlungs- und produktionsorientierte Verfahren findet man in zahlreichen literaturdidaktischen Publikationen, so etwa bei Ingendahl (1991, 50ff.), Brenner (2006, 34-35), Spinner (2010a, 312-313), Saupe (2012, 268) oder Leubner/Saupe/Richter (2016, 177).

¹⁰ In den KMK-Bildungsstandards von 2003 für den Mittleren Schulabschluss heißt es beispielsweise: „produktive Methoden anwenden: z.B. Perspektivenwechsel: innerer Monolog, Brief in der Rolle einer literarischen Figur; szenische Umsetzung, Paralleltext, weiterschreiben, in eine andere Textsorte umschreiben.“ (KMK-Bildungsstandards, S. 16). (Online unter: <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf> zuletzt aufgerufen am 23.04.2016).

¹¹ Der neue Lehrplan ist in Bayern an den Grundschulen für die Jahrgangsstufen 1 und 2 seit dem Schuljahr 2014/15 in Kraft, für die Jahrgangsstufen 3 und 4 ab 2015/16 bzw. 2016/17. An den weiterführenden Schulen wird der Lehrplan ab dem Schuljahr 2017/18 jahrgangsstufenweise in Kraft treten. Hierzu ausführlich: <http://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/5/deutsch> (zuletzt aufgerufen am 08.02.2016).

¹² Vgl. hierzu etwa die Kritik von Kügler (1988) und Fritzsche (2006a und 2006b). Eine Erwiderung auf die Kritik von Kügler findet sich bei Waldmann (1989). Vgl. darüber hinaus auch den zusammenfassenden Überblick über die Kritikpunkte bei Spinner (2010a, 314 ff.) und Vorst (2007, 111ff.).

gewarnt und gleichzeitig auf die Schwächen der Metapher des „Leerstellen-Füllens“ aufmerksam gemacht (vgl. Köppert 1997, 364ff.). Der Ausdruck könne nämlich dazu verleiten, eine Leerstelle lediglich als „Lücke“ (ebd., 365) oder als „Loch im Text“ (ebd.) aufzufassen, das es aufzufüllen gelte. Die Vorstellung von fixierten Leerstellen in Texten könne dazu führen, dass man meine, alle Widerstände in einem literarischen Text ließen sich beim Leseakt relativ leicht beseitigen. Köppert plädiert stattdessen für einen erweiterten Leerstellenbegriff, der den Leser beim grenzenlosen intermediären Spiel mit der Phantasie in eine „positive Unruhe und Spannung“ (ebd.) versetzen könne. Abgesehen von der Erkenntnis, man dürfe es sich mit dem „Leerstellenauffüllen“ nicht zu leicht machen, bleibt die von der Literaturdidaktik am Leerstellenbegriff geäußerte Kritik vage.¹³ Ein Aspekt, der in diesem Zusammenhang ebenfalls klärungsbedürftig bleibt, ist die Frage, ob der Leser beim „Füllen von Leerstellen“ seine individuellen Vorstellungen in den Leseprozess einbringt – eine Annahme, die man der Rezeptionsästhetik oftmals zugeschrieben hat¹⁴ und handlungs- und produktionsorientierte Verfahren nahelegen würden – oder ob die Vorstellungen vom Text gelenkt werden und damit weniger frei sind.¹⁵ In der Frage, ob bzw. inwieweit die Imagination des Lesers durch den literarischen Text kontrolliert wird, besteht in der Literaturdidaktik Klärungsbedarf.

Trotz der Anschaulichkeit der Metapher der Leerstelle, bei der man an eine Lücke mit fest umrissenen Rändern denken mag, ist der Leerstellenbegriff seit seiner Modellierung in den 1970er Jahren kaum je hinterfragt worden. Eine umfassende Kritik an der Theorie der Leerstelle aus literaturtheoretischer und literaturdidaktischer

¹³ Auch Ulf Abraham übt Kritik an der Metapher des Leerstellenauffüllens: „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 Spielraum, in dem Vorstellungsdenken sich entfaltet, ist aber immer weiter und immer wieder zu bewohnen.“ (Abraham 1999b, 20). Vgl. hierzu auch Vorst (2007, 77f.).

¹⁴ So betonen etwa Tilmann Köppe und Susanne Winko in ihrer Darstellung *Neure Literaturtheorien*, dass das grundlegende rezeptionsästhetische Paradigma, nämlich die Deutungssoffenheit literarischer Texte, maßgeblich aus der Möglichkeit resultiert, mit Leerstellen „auf individuelle Weise“ (Köppe/Winke 2008, 95) umzugehen.. Andererseits würden die Aktualisierungen aber durch die Textvorgaben geregelt. (Ebd.).

¹⁵ So geht etwa Kaspar H. Spinner anknüpfend an Wolfgang Iser davon aus, dass Leerstellen nicht beliebig „gefüllt“ werden dürfen: „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 dienten 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 1987b, 89-90). Werner Ingendahl meint in diesem Zusammenhang: „Leerstellen sind weder willkürlich festzustellen noch beliebig inhaltlich zu konkretisieren, da sie als »Gelenkstellen« zwischen Textsegmenten fungieren, also aus dem Textzusammenhang ermittelt und »erfunden« werden müssen. Sartres Bestimmung des Lesens als »gelenktes Schaffen« wird hier besonders deutlich.“ (Ingendahl 1991, 50).

Perspektive ist bislang ausgeblieben. Das Bild von der Leerstelle entfaltet offenbar eine suggestive Kraft, die dazu verführen kann, das Phänomen der Unbestimmtheit auf einen eher eindimensionalen Diskurs zu reduzieren.

Die vorliegende Untersuchung reagiert somit auf ein seit vielen Jahrzehnten bestehendes Forschungsdesiderat. In der Studie soll es darum gehen, den Begriff der Leerstelle genauer zu untersuchen, ihn literaturtheoretisch neu zu bestimmen und literaturdidaktisch für handlungs- und produktionsorientierte Lernaufgaben aufzubereiten. Ausgehend von einer ausführlichen kritischen Würdigung etablierter Leerstellentheorien soll der Begriff der Leerstelle aufgrund seiner aufzuzeigenden Unge- nauigkeiten und Unschärfen durch das Konzept der *Unbestimmtheitserfahrung* abgelöst werden. Es sei betont, dass es nicht darum geht, lediglich die Widersprüche in bestehenden Leerstellentheorien aufzuzeigen, sondern darum, das Phänomen der Unbestimmtheit differenzierter als bisher zu beschreiben und weiterzudenken. Wenn im Folgenden von Unbestimmtheit die Rede ist, dann schließt der Begriff auch Aspekte wie Ambiguität, Vagheit, Inkohärenz oder Aussparungen auf der Sinnenebene des Textes mit ein, die der Leser während des Lesens wahrnehmen kann. Die Kernthese der vorliegenden Untersuchung lautet: *Literarische Texte enthalten keine Leerstellen, sondern Leser machen Unbestimmtheitserfahrungen*. Mit der Verlagerung des Phänomens der Unbestimmtheit in die Leserwahrnehmung ist ein Perspektivenwechsel verbunden, der Folgen sowohl für die rezeptionsästhetische Literaturtheorie als auch für handlungs- und produktionsorientierte Lernaufgaben hat: Es geht 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. Folgt man diesem Ansatz, dann wird eine Analyse der Verstehensanforderungen sowie der Schwierigkeiten beim Lesen literarischer Texte möglich. So kann beispielsweise verständlich werden, warum ein Leser während der Lektüre eines Textes einen Aspekt als unbestimmt wahrnimmt, ein anderer hingegen nicht. Mit Iser's Leerstellentheorie, die von einer quantifizierbaren Menge an Leerstellen *im* Text ausgeht (vgl. Iser 1975b, 241 und Iser 1984, 319), ist dieses Phänomen nur schwer erklärbar, denn feste Leerstellen *in* Texten müssten konsequenterweise auch dieselben Unbestimmtheitsphänomene nach sich ziehen – unabhängig vom einzelnen Leser. Die Erfahrung aus der Unterrichtspraxis zeigt aber, dass jeder Schüler denselben Text anders liest und individuelle Unbestimmtheitserfahrungen macht. Die in der vorliegenden Arbeit zu entwickelnde Theorie der Unbestimmtheitserfahrung setzt somit an dem Punkt an, wo Iser's Leerstellentheorie aufhört, nämlich beim Leser: 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. Die Reflexion von Unbestimmtheit als eine Erfahrung des Lesers muss daher für den Literaturunterricht eine zentrale Rolle spielen.

Ein wesentliches Ziel der vorliegenden Arbeit ist die Ausdifferenzierung und Weiterentwicklung handlungs- und produktionsorientierter Lernaufgaben vor dem Hintergrund der Theorie der Unbestimmtheitserfahrung. In der Literaturdidaktik ist bislang kaum je genauer untersucht worden, wie Verstehensprozesse beim produktiven Umgang mit literarischen Texten in Gang gesetzt oder begleitet werden. Ob der Einsatz handlungs- und produktionsorientierte Verfahren das Verstehen literarischer Texte überhaupt fördern kann, wird zum Teil sogar grundsätzlich angezweifelt.¹⁶ So steht in dieser Studie die Frage im Mittelpunkt, wie produktive Aufgabenformate konzipiert werden müssen, damit sie gezielt literarisches Verstehen fördern und so zu einem langfristigen Kompetenzerwerb bei Schülerinnen und Schülern führen. Unbestimmtheit kann ein geeignetes Instrumentarium sein, um die komplexen Verstehensanforderungen zu beschreiben, die handlungs- und produktionsorientierte Lernaufgaben an Schülerinnen und Schüler stellen. Dabei soll vor allem der Umstand berücksichtigt werden, dass gerade in der von poetischen Texten ausgelösten Unbestimmtheit eine enorme produktive Kraft liegt, die einen wichtigen Schritt auf dem Weg zum Verstehen darstellen kann. Eine wichtige Erkenntnis der Untersuchung lautet: Handlungs- und produktionsorientierte Lernaufgaben müssen an Unbestimmtheitserfahrungen anknüpfen, wenn sie literarisches Verstehen fördern sollen.

Der Aufbau der Arbeit entspricht der Logik der Argumentation. Als Leitmethode der Untersuchung fungiert in erster Linie ein hermeneutischer Ansatz, wobei ausgewählte handlungs- und produktionsorientierte Aufgabenstellungen als Fallbeispiele in die Reflexion eingebunden werden (vgl. Kapitel 5). In einem ersten thematischen Kapitel der vorliegenden Studie soll ein Überblick über die historische Genese des Leerstellenbegriffs gegeben werden (vgl. Kapitel 2). Einzelne Leerstellentheorien werden vorgestellt und einer historisch-hermeneutischen Kritik unterzogen. Im Zentrum der Betrachtung stehen die Unbestimmtheitstheorien von Roman Ingarden, Wolfgang Iser, Michael Titzmann und Umberto Eco. Der polnische Philosoph Roman Ingarden etwa kann in gewisser Weise noch vor dem Aufkommen erster rezeptionsästhetischer Überlegungen als Wegbereiter der Leerstellenkonzeption Isters gelten. Ingarden setzt sich aus phänomenologischer Sicht mit dem Problem der Unbestimmtheit in literarischen Texten auseinander (vgl. Ingarden 1960 und 1968). Er führt bereits 1930 den Begriff der *Unbestimmtheitsstelle* ein und differenziert ihn in den 1960er Jahren weiter aus (vgl. Ingarden 1960, 264). Als einer der ersten hat Ingarden damit das Konzept der Imagination, das von ihm „Konkretisation“ (Ingarden 1968, 55) genannt wird, genauer untersucht. Die Grenzen seiner Theorie liegen allerdings in der Annahme, es gebe eine „richtige“ und eine „falsche“ Konkretisation beim Füllen von Unbestimmtheitsstellen, was de facto dem Postulat des Entfal-

¹⁶ „Fraglich bleibt allerdings vor allem, ob durch handlungs- und produktionsorientierte Verfahren tatsächlich ein Verstehen literarischer Texte möglich wird.“ (Saupe 2012, 267-268).

tens individueller Vorstellungen während des Lesens widersprüche (vgl. Ingarden 1968, 53f.). Wolfgang Iser knüpft aus rezeptionsästhetischer Perspektive an den Begriff der Unbestimmtheitsstelle Ingardens an. Von ihm wird 1969 der Begriff der *Leerstelle* eingeführt und später entscheidend weiterentwickelt (vgl. Iser 1975b und 1984).¹⁷ Iser modelliert in seiner 1976 erschienenen Darstellung *Der Akt des Lesens* die Leerstelle als „ausgesparte Anschließbarkeit der Textsegmente“ (Iser 1984, 302) und hebt besonders deren Bedeutung für den Konstitutionsantrieb beim Lesevorgang hervor (vgl. Iser 1984, 284). Isers Verdienst ist es, die Text-Leser-Interaktion genauer untersucht und dabei die Position des Lesers entscheidend aufgewertet zu haben. Die Schwächen von Isers Leerstellentheorie liegen in verschiedenen widersprüchlichen Positionierungen, die in der Untersuchung aufgearbeitet werden sollen und die bislang in der Literaturdidaktik kaum Beachtung fanden.¹⁸ So kann man bei genauer Lektüre seiner Texte entdecken, dass Iser immer wieder in ältere hermeneutische Grundannahmen zurückfällt, wenn er z.B. ausführt, dass der Leser gar keine eigenen Imaginationen in den Leseakt einbringe, sondern dass sämtliche Vorstellungen vom Text gelenkt würden (vgl. Iser 1975c, 326). Die Position des Lesers, die er eigentlich stark machen möchte, wird damit wieder abgewertet. Darüber hinaus existieren strukturalistische bzw. semiotische Leerstellenmodelle. Michael Titzmann verwendet 1977 für das Phänomen der Unbestimmtheit den strukturalistischen Begriff der *Nullposition* (vgl. Titzmann 1977, 230ff.). Er modelliert im Unterschied zu Iser eine Theorie, die auf der Grundlage von „Standard“ und „Abweichung“ beruht (vgl. Titzmann 1977, 231). Sein Modell wirft ebenfalls Fragen auf, da er normorientierte Bezugspunkte für die Entstehung von Unbestimmtheit verantwortlich macht. Aus semiotischer Perspektive betrachtet Umberto Eco 1979 in *Lector in fabula* (Eco 1998) das Phänomen der Unbestimmtheit, auch wenn es ihm nicht explizit um die Entwicklung einer Leerstellentheorie geht. Ecos Verdienst besteht vor allem darin, der Offenheit literarischer Texte Rechnung zu tragen.

Im dritten Kapitel erfolgt eine sprachtheoretische Rekonstruktion von Phänomenen, die mit der Leerstelle in enger Verbindung stehen. Die Voraussetzungen für die Modellierung einer Theorie der Unbestimmtheiterfahrung bilden sprachtheoretische Überlegungen, genauer gesagt: das Sprachdenken Ferdinand de Saussures (vgl. Saussure/Lommel 2001 und Saussure 2005). Saussure gilt traditionell als Begründer des Strukturalismus, obwohl er selbst nicht von *Strukturen*, sondern von der Sprache als einem *System* gesprochen hat (vgl. Lösener 2006, 69ff.). Die Übertragung von Saussures System-Gedanken auf die Funktionsweise von Texten bildet den Ausgangspunkt für die Entwicklung eines literaturtheoretischen Sinnbildungsmodells mit dem Fokus auf der Entstehung von Unbestimmtheit. Dabei soll eine Theorie der

¹⁷ Der Begriff der „Leerstelle“ wird zwar bereits von Roman Ingarden als Synonym für die „Unbestimmtheitsstelle“ verwendet (vgl. Ingarden 1960, 265), allerdings spielt der Leerstellenbegriff in Ingardens Schriften ansonsten kaum eine Rolle.

¹⁸ Publikationen, in denen Widersprüche in Isers Leerstellenkonzeption diskutiert werden, sind u.a. Kaiser (1973b), Link (1973), Fish (1989b), Eagleton (1997), Kuhangel (2003) und Bäcker (2014). Vgl. hierzu ausführlich Kapitel 2.3.7 der vorliegenden Studie.

Unbestimmtheitserfahrung modelliert werden, die nicht mehr nach Leerstellen in Texten sucht, sondern erklären kann, wie Unbestimmtheit als ein Resultat der Text-Leser-Interaktion entsteht. Dabei wird sich zeigen, dass Unbestimmtheit nicht durch fehlende Zeichen generiert wird, sondern im Sinne der Terminologie de Saussures als „Wert“ (*valeur*)¹⁹ im System des literarischen Textes aufgefasst werden kann und durch die Zeichenbeziehungen (das systemische Beziehungsgeflecht vorhandener Signifikanten) entsteht.

Im vierten Kapitel der Arbeit soll der Frage nachgegangen werden, wie man als Leser mit Unbestimmtheitserfahrungen, die ein literarischer Text auslöst, umgehen kann (vgl. Kapitel 4). Hierfür soll ein Modell von sechs Rezeptionsmodi vorgestellt werden, das Möglichkeiten des Umgangs mit Unbestimmtheitserfahrungen aufzeigt, wobei stets zu bedenken ist, dass eine vollständige Beseitigung von Unbestimmtheit beim Lesen literarischer Texte nicht möglich ist. Mit einer Lektüre des Gedichts *Nach Jahr und Tag* (Hahn 1983, 83) von Ulla Hahn soll das Modell der Rezeptionsmodi anhand eines praktischen Beispiels diskutiert werden.

Das letzte thematische Kapitel der Untersuchung (vgl. Kapitel 5) stellt die Frage nach der Funktion von Unbestimmtheitserfahrungen für das literarische Verstehen bei handlungs- und produktionsorientierten Lernaufgaben in den Mittelpunkt. Hierzu wird ein Analysemodell entwickelt, das sich als Instrumentarium versteht, mit dem die Verstehensanforderungen produktiver Aufgabenstellungen terminologisch präzise beschrieben werden können. Es liefert wertvolle Anhaltspunkte für die Frage, wie handlungs- und produktionsorientierte Lernaufgaben konzipiert werden müssen, damit sie literarisches Verstehen fördern können. Diese Frage soll anhand von exemplarischen Analysen produktiver Aufgaben sowie durch Auswertung von Schülerbeispielen, welche im realen Literaturunterricht entstanden sind, untersucht werden. Das Analysemodell kann Lehrerinnen und Lehrern als Planungshilfe bei der Unterrichtsvorbereitung dienen, um sinnvolle handlungs- und produktionsorientierte Methoden zu entwickeln oder in fertig ausgearbeiteten Unterrichtsmodellen zielführende Aufgaben identifizieren zu können.

Insgesamt versteht sich die vorliegende Arbeit als ein Beitrag zur literaturtheoretischen Legitimierung handlungs- und produktionsorientierter Lernaufgaben im Literaturunterricht. In der Überzeugung, dass produktive Verfahren entgegen der weit verbreiteten Kritik auch in Zukunft eine wichtige Rolle in einem erfahrungsorientierten Literaturunterricht spielen sollten, soll gezeigt werden, wie Unbestimmtheitserfahrungen für das literarische Verstehen nutzbar gemacht werden können. Unbestimmtheitserfahrungen werden dabei als unverzichtbarer Schritt auf dem Weg zum Verstehen literarischer Texte betrachtet.

¹⁹ Siehe Saussure/Lommel (2001, 132ff.) bzw. Saussure (2005, 155).

2 DIE GESCHICHTE DER LEERSTELLENTHEORIE

Warum lohnt sich ein Blick auf die Geschichte der Leerstellentheorie aus didaktischer Sicht? Bereits die frühen Poetiken der Antike zeigen, dass Phänomene der Unbestimmtheit, die man in der modernen Literaturtheorie bzw. -didaktik begrifflich unter der *Leerstelle* zusammenfasst, die Menschen seit jeher beschäftigt haben. Eine Auseinandersetzung mit den verschiedenen, zum Teil auch älteren literaturtheoretischen Perspektiven kann erhellend für die Bestimmung der Position des Lesers und dessen Umgang mit den sogenannten „Leerstellen“ sein. Daraus wiederum können Konsequenzen für die Rolle des Schülers beim Lernen mit Literatur und für handlungs- und produktionsorientierten Verfahren abgeleitet werden. Kurz gesagt: Die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Konzepten der Leerstelle kann neue Erkenntnisse und Impulse für das literarische Lernen liefern.

Wenn im folgenden Kapitel von der „Leerstelle“ die Rede ist, dann ist dieser Begriff ein vereinfachter Oberbegriff für die Phänomene Unbestimmtheit, Offenheit, Ambiguität oder Rätselhaftigkeit, mit denen es Leser literarischer Texte zu tun haben. Obwohl ich mich im dritten Kapitel (Von der Leerstelle zur Unbestimmtheitserfahrung – Zur Neudefinition eines Begriffs) von diesem Begriff verabschieden werde, soll er im Folgenden als Sammelbegriff für die genannten Phänomene weiterverwendet werden, weil er sich seit der Rezeptionsästhetik durchgesetzt und in der Literaturdidaktik einen hohen Bekanntheitsgrad erlangt hat, obwohl er in vielen Theorien (z.B. bei Michael Titzmann, Umberto Eco oder Jacques Derrida) kaum oder gar nicht verwendet wird.²⁰

Eine Geschichte der Leerstellentheorie lässt sich kaum chronologisch und noch weniger vollständig darstellen. Gegen die Chronologie spricht, dass viele Konzepte zeitgleich entwickelt wurden, gegen die Vollständigkeit spricht die Vielzahl an Überlegungen, die es seit der Antike bis zum Poststrukturalismus gegeben hat. Aus diesem Grund muss eine Auswahl getroffen werden. In Kapitel 2.1 (Von der Antike bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts) geht es zunächst um einen gerafften Überblick über erste literarästhetische Konzepte der Leerstelle, für die man für die Zeit der Antike den Begriff der „Dunkelheit“ (*obscuritas*) verwendet. Auch Gotthold Ephraim Lessings Ausführungen zum *Laokoon* oder später Theodor A. Meyers *Stilgesetz der Poesie* stellen erste Überlegungen zum Konzept der Leerstelle dar. Es folgt in Kapitel 2.2 (Die phänomenologische Perspektive) eine Auseinandersetzung mit Roman Ingardens Theorie der Unbestimmtheitsstellen, die wiederum wichtige Impulse für Wolfgang Isters Leerstellenkonzeption geliefert hat. Um Wolfgang Isters

²⁰ Wolfgang Iser verwendet den Begriff der „Leerstelle“ u.a. in *Die Appellstruktur der Texte* (1975b) oder in *Der Akt des Lesens* (1984). Keine oder kaum eine Rolle spielt der Begriff dagegen in Michael Titzmanns Darstellung *Strukturelle Textanalyse* (1977), Umberto Ecos *Das offene Kunstwerk* (1977a) bzw. *Lector in fabula* (1998) oder Jacques Derridas *Grammatologie* (1983).

Leerstellenmodell wird es in Kapitel 2.3 (Die rezeptionsästhetische Perspektive) gehen. Auf Iser's Konzeption liegt vor allem deswegen der Schwerpunkt, weil sie den handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht am stärksten beeinflusst hat. Aus diesem Grund wird auch die literaturtheoretische Rezeption von Iser's Wirkungstheorie in Kapitel 2.3.6 (Die literaturtheoretische Rezeption von Iser's Wirkungstheorie) einen vergleichsweise breiten Raum einnehmen, da man vor allem aus der Kritik an seinen Schriften wichtige Folgerungen für den Literaturunterricht ableiten kann. Es folgen Darlegungen zu Michael Titzmann's Nullpositionen in Kapitel 2.4 (Die strukturalistische Perspektive). Titzmann versucht, das Phänomen der Unbestimmtheit mit größtmöglicher mathematischer Genauigkeit zu erfassen. Daran schließt sich in Kapitel 2.5 (Die semiotische Perspektive) ein Blick auf Umberto Eco's Poetik des offenen Kunstwerks an. Eco macht mit dem Begriff der Offenheit zentrale Überlegungen für die Rolle des Lesers fruchtbar. Und schließlich stellt sich in Kapitel 2.6 (Ausblick auf eine postmoderne Perspektive) die Frage, inwiefern mit Jacques Derridas bzw. Paul de Mans Theorie der Dekonstruktion der Text selbst zur Leerstelle wird. Obwohl es im Folgenden vorwiegend um Literaturtheorie geht, soll ihre Funktion der für den Literaturunterricht stets im Blick behalten werden.

2.1 Von der Antike bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts

Eine Auseinandersetzung mit literarischer Unbestimmtheit findet bereits seit der Antike statt. Für das Phänomen der Unbestimmtheit verwendet der Altphilologe Manfred Fuhrmann, auf dessen Aufsatz mit dem Titel *Obscuritas* (1966) ich mich im Folgenden beziehe, die Bezeichnung „Dunkelheit“ (*obscuritas*).²¹ Das Substantiv *obscuritas* lässt sich auf das Adjektiv *obscurus* zurückführen, dessen ursprüngliche Bedeutung „bedeckt, verhüllt“²² (ebd., 50) gewesen ist, womit impliziert wird, dass sich die „Hüllen“, die über einem Text liegen, in einem Prozess des Aufdeckens beseitigen lassen (ebd.). Das Dunkle kann so ans Licht gebracht, Leerstellen können, rezeptionsästhetisch gesprochen, gefüllt werden; dies erfordert allerdings die Mitarbeit des Rezipienten. Somit ist auch die Prozesshaftigkeit beim Umgang mit dem Verhüllten schon in der Terminologie angelegt. Während der von Iser maßgeblich geprägte Begriff der Leerstelle eine Raummetapher (leere Stelle, Lücke, Zwischenraum) darstellt, operiert *obscuritas* mit dem Gegensatz zwischen Hell und Dunkel. Die Lichtmetaphorik erinnert an die Zeit der Aufklärung, als man die Metapher des

²¹ Der vollständige Titel des Aufsatzes von Manfred Fuhrmann lautet: *Obscuritas. Das Problem der Dunkelheit in der rhetorischen und literarästhetischen Theorie der Antike*. Zum Begriff der Dunkelheit siehe insbesondere Fuhrmann (1966, 49ff.). Vgl. hierzu auch Spoerhase (2010).

²² Hervorhebung im Original.

„Aufklarens“ für den Prozess der Erkenntnisgewinnung verwendet hat, indem man versucht, vom Nichtwissen zum Wissen zu gelangen.²³

Ein erstes Bezugsfeld, in dem *obscuritas* im Sinne von Unbestimmtheit in der Antike eine zentrale Rolle spielt, ist nicht die Literatur, sondern die Religion, genauer gesagt sind es die Sprüche des Orakels von Delphi (vgl. Fuhrmann 1966, 51ff.). Eine Besonderheit der antiken griechischen Religiosität ist dabei, dass die Ratschläge, die das Orakel in Gestalt der unter bewusstseinsverändernden Dämpfen stehenden Priesterin Pythia erteilte, immer nur andeutend blieben (ebd.). Rezeptionsästhetisch würde man sagen: Die Orakelsprüche enthielten viele Leerstellen.²⁴ Aufgrund der Vagheit der Aussagen des Orakels forderten sie die Mitarbeit des Menschen heraus; sie mussten interpretiert werden (Fuhrmann 1966, 51).²⁵ Dieser Umstand barg die Gefahr, dass sie missverstanden wurden, was schlimmstenfalls zu Fehlentscheidungen mit weitreichenden Folgen für die jeweilige Polis führen konnte. Immer aber war das Versagen die Schuld des Menschen, dem es nicht gelang, den Orakelspruch korrekt auszulegen (ebd., 51-52). Für Fuhrmann stellt das Interpretieren von Orakelsprüchen den Beginn des hermeneutischen Verstehens dar: „Mit dem griechischen Orakelglauben beginnt die Geschichte des semantischen Problems, der Reflexion über die Zeichenhaftigkeit des Wortes“ (ebd., 51). Unbestimmtheit mit der gleichzeitigen Aufforderung zur Beteiligung des Rezipienten an der Deutung findet sich auch in Rätseln, die zum Teil Einzug in den antiken Mythos gefunden haben, wie z.B. beim Rätsel der Sphinx, das von Ödipus gelöst wird (ebd., 53). Fuhrmann betrachtet diese Form von Unbestimmtheit/*obscuritas* als Gegenstück zum Orakelspruch, weil beim Lösen eines Rätsels das Scheitern weitgehend folgenlos bleibt (ebd., 53).

Parallelen zum Umgang mit Unbestimmtheit beim Lesen literarischer Texte werden erkennbar, da es wie beim Ausdeuten von Orakelsprüchen und beim Rätselraten um das Einlassen auf den Text, um das Herstellen von Bezügen und um das genaue Noch-Einmal-Nachlesen geht, sodass die sogenannten „Leerstellen“ verschwinden. Dies kann dann der Fall sein, wenn es beispielsweise nicht auf Anhieb gelingt, den

²³ Auf vielen Darstellungen aus der Zeit der Aufklärung wird mit dem Gegensatz zwischen Hell und Dunkel als Symbol für die Differenz zwischen Wissen und Nichtwissen gearbeitet. Ein Beispiel dafür ist etwa der Kupferstich mit dem Titel *Aufklärung* von Daniel Chodowiecki aus dem Jahr 1791. Dieser zeigt die Strahlen einer über den Bergen aufgehenden Sonne, die eine Landschaft und ein ganzes Dorf zum Leuchten bringen.

²⁴ Welche Funktionen Leerstellen in religiösen Texten, wie etwa der Bibel, haben, zeigt Spoerhase auf: „Die Argumente für die Legitimität der Unzugänglichkeit der Bedeutungen heiliger Texte sind traditionell u.a. folgende: Diese Eigenschaft verhindere die Trägheit im Umgang mit ihr und sporne den Eifer an, den Interpreten bewahre das vor der Selbsttäuschung, im vollständigen Besitz der Bedeutung des Textes zu sein und die Verborgenheit schütze die niedergelegten Wahrheiten vor den Missgriffen der Ungläubigen.“ (Spoerhase 2010, 136 Anmerkung 11).

²⁵ Manfred Fuhrmann fasst die Unbestimmtheit der Orakelsprüche als eine Besonderheit der griechischen Religion auf, da die Menschen im Orient im Gegensatz zu den Griechen von den Göttern exakte Auskünfte verlangt hätten (vgl. Fuhrmann 1966, 51).

Sinn eines Textes zu verstehen. Die Mittel, mit denen dies beim Umgang mit Literatur geschieht, ähneln denen beim Ausdeuten eines Orakelspruchs oder beim Lösen eines Rätsels: Durch emotionale Verstrickung im literarischen Text, Vorstellungsbildung oder den Rückgriff auf eigene Erfahrungen kann versucht werden, einen schlüssigen Sinnzusammenhang herzustellen. Anzumerken ist hierbei aber, dass das Lösen von Rätseln vermutlich eher mit strengen hermeneutischen Auslegungsverfahren geschieht als durch eine emotionale Verstrickung des Ratenden.

Eine erste Auseinandersetzung über textbezogene Unbestimmtheit/*obscuritas*, also eine Reflexion *über* Unbestimmtheit, findet in den antiken Poetiken und Rhetoriken statt. Fuhrmann warnt allerdings davor, den Überlegungen antiker Schriftsteller bzw. Rhetoriker einen modernen und damit „allzu revolutionären Gehalt“ (Fuhrmann 1966, 48) zuzuschreiben, da diese losgelöst vom historischen Kontext „mehr zu besagen scheinen, als sie in Wahrheit besagen wollten“ (ebd.). Dabei muss man bedenken, dass die antiken Poetiken und Rhetoriken das Phänomen *obscuritas* unter umgekehrten Vorzeichen behandeln: Es geht ihnen nämlich um die Verbannung jeglicher Form von Unbestimmtheit und gleichzeitig um die Forderung nach einer Klarheit des Stils. Allenfalls „für die zweckfreie literarästhetische Erörterung“ (ebd., 51) wird dem Phänomen der Unbestimmtheit als stilistischem Mittel eine Bedeutung zugesprochen.

Mit der *Poetik* des Aristoteles, die sich auch als Anweisung für das Schreiben literarischer Texte versteht, wird Unbestimmtheit/*obscuritas* in der Literaturtheorie der griechischen Antike ein Thema. Das aristotelische Konzept der *Mimesis* betrachtet Literatur als Nachahmung der Wirklichkeit.²⁶ Um die Realität möglichst detailgetreu wiedergeben zu können, gilt es, Unbestimmtheit, ähnlich wie in der Rhetorik, zu vermeiden.²⁷ Aristoteles kennt für das Phänomen der Unbestimmtheit den Begriff *álogon*, „das Ungereimte“ (Aristoteles 1976, 101 = Kapitel 24). Er gibt den Autoren den folgenden Ratschlag:

Man muß die Handlungen zusammenfügen (*mýthus synhistánai*) und sprachlich ausarbeiten, indem man sie sich nach Möglichkeit vor Augen stellt. Denn wenn man sie so mit größter Deutlichkeit erblickt, als ob man bei den Ereignissen, wie sie sich vollziehen, selbst zugegen wäre, dann findet man das Passende (*prépon*) und übersieht am wenigsten das dem Passenden Widersprechende. (Aristoteles 1976, 79 = Kapitel 17)²⁸

Und an anderer Stelle schreibt er:

²⁶ Zum Mimesiskonzept vgl. Aristoteles (1976, 55 = Kapitel 7).

²⁷ Anweisungen zur Vermeidung von Unbestimmtheit und zur Berücksichtigung der „Klarheit“ finden sich bei etwa in Aristoteles (1976, 92 = Kapitel 22). Vgl. hierzu auch Fuhrmann (1966).

²⁸ Hervorhebungen im Original.

Die Fabeln (*lógoi*)²⁹ dürfen nicht aus ungereimten Teilen zusammengefügt sein, sondern sollen nach Möglichkeit überhaupt nichts Ungereimtes enthalten. (Aristoteles 1976, 102 = Kapitel 24)

Die Handlung soll möglichst so gestaltet sein, dass der Zuhörer bzw. der Zuschauer nicht verwirrt wird und dem Geschehen folgen kann. Der Autor muss sich beim Schreiben an den Gegebenheiten der Realität orientieren.

Unter bestimmten Umständen – und das ist das Neue – gesteht Aristoteles literarischen Texten „Obsküritätslizenzen“ (Spoerhase 2010, 136) zu. Eine derartige „Obsküritätslizenz“ bezieht sich bei Aristoteles beispielsweise auf das „Wunderbare“: „Man muß zwar auch in den Tragödien dem Wunderbaren (*thaumastón*) Einlaß gewähren. Indes, das Ungereimte (*álogon*), die Hauptquelle des Wunderbaren, paßt besser zum Epos, weil man den Handelnden nicht vor Augen hat“ (Aristoteles 1976, 101 = Kapitel 24).³⁰

Die Rhetoriken der römischen Antike wie etwa die von Quintilian, welche Ratschläge für die zweckgebundene Rede in den Mittelpunkt stellen, betrachten Unbestimmtheit/*obscuritas* „als Mangel, als *vitium*“³¹ (Fuhrmann 1966, 51). Diese fordern Verständlichkeit vom Redner ein. Das Ziel der mündlichen Rede ist eindeutig: Der Zuhörer sollte vom Vortrag gefesselt werden und das konnte er nur durch die rhetorischen Gebote der Klarheit, der Kürze und der Wahrscheinlichkeit.³²

Eine Auseinandersetzung mit den seit der Antike bekannten Aspekten von Unbestimmtheit in literarischen Texten findet dann wieder in der Aufklärung statt, insbesondere in Gotthold Ephraim Lessings *Laokoon oder über die Grenzen der Mahlerey und Poesie* aus dem Jahr 1766. Diese Darstellung zählt zu den bedeutendsten kunsttheoretischen Schriften des 18. Jahrhunderts (vgl. Vollhardt 2012, 437). Die wichtigste Neuerung kann vor allem in der Aufwertung des Kunst-Rezipienten als Subjekt gesehen werden. Im Nachwort zu einer aktuellen Ausgabe von Lessings *Laokoon* fasst Friedrich Vollhardt diesen Neuansatz folgendermaßen zusammen:

Die im *Laokoon* [...] entwickelten Überlegungen stehen am Beginn einer Theoriebildung, in der die Wirkung von Kunst nicht mehr auf ein Konzept der Nachahmung der Natur zurückgeführt wird, sondern auf die Vorstellungstätigkeit des Rezipienten; der Bezug auf die Subjektivität des Menschen wird zum Ansatzpunkt für die Erklärung der ästhetischen Grundbegriffe. (Vollhardt 2012, 437-438).

Vor allem die Fokussierung auf die „Wirkung von Kunst“ (ebd.), die auf der „Vorstellungstätigkeit des Rezipienten“ (ebd.) beruht, erinnert an rezeptionsästhetische Grundannahmen, die offenbar im *Laokoon* angelegt sind. Im *Laokoon* versucht

²⁹ Hervorhebung im Original.

³⁰ Hevrrohreibungen im Original.

³¹ Hervorhebung im Original.

³² Diese Anweisungen finden sich bei Quintilian (Quintilianus 2011, 449 = Quint. inst. or. 4, 2, 31).

Lessing, die „medialen, semiotischen, darstellungs- und wirkungsästhetischen Unterschiede“ (Port 2007, 420) zwischen der bildenden Kunst – damit meint er speziell Malerei und Bildhauerei – und der Literatur herauszuarbeiten, indem er die Laokoon-Gruppe aus den Vatikanischen Museen interpretiert. Seine Untersuchung ist auch als „Laokoon-Problem“ in die Kunst- und Literaturtheorie eingegangen. Im sogenannten Urtext zum *Laokoon* geht Lessing auf die Unterschiede zwischen Malerei und Literatur ein. Darin heißt es:

Die *Poesie*³³ zeigt uns die Körper nur von einer Seite, nur in einer Stellung, nur nach einer Eigenschaft, und läßt alles übrige derselben unbestimmt.

Die Malerei kann dieses nicht; bei ihr zieht ein Teil den andern, eine Eigenschaft die andere nach; sie muß alles bestimmen. (Lessing 1974, 576-577)

In der Terminologie der Rezeptionsästhetik bedeutet das: Die Malerei enthalte nach Lessing keine Leerstellen („sie muß alles bestimmen“), die Literatur dagegen sehr viele („läßt alles übrige derselben unbestimmt“). Lessing wendet sich damit gezielt gegen die seit der Antike geltende *Ut-Pictura-Poesis*-Tradition, eine Auffassung, welche Literatur als *Mimesis* versteht, also als bloße Nachahmung der Wirklichkeit. Mit der Formel *Ut pictura poesis* ist das Postulat gemeint, die Literatur solle wie die Malerei verfahren – wörtlich übersetzt bedeutet sie: „wie ein Bild (sei oder ist) die Dichtung“ (Hoheisel 2007, 797). Das Zitat geht auf Horaz *Epistula ad Pisones* („Ars poetica“) zurück (ebd.).

So wichtig Lessings Überlegungen später für die Ästhetikkonzepte der Weimarer Klassik gewesen sein mögen (z.B. für Winckelmann), so muss man Lessings Auffassung, dass in der Malerei alles eindeutig bestimmt sei, weil man ja alles auf einen Blick überschauen könne, widersprechen. Er bedenkt nicht, dass der Betrachter eines Gemäldes den dargestellten Gegenstand zwar meist visuell vollständig wahrnehmen kann – bei Bildern mit vielen Details (man denke nur an sogenannte „Wimmelbilder“, bei denen auf einem in der Regel großformatigen Bild viele Details von Menschen, Gegenständen etc. zu sehen sind) ist dies allerdings gar nicht einmal so gewiss –, er aber dennoch eine Reihe von Qualitäten nicht kennt. Aufgrund der Begrenzung durch den Bildrahmen weiß er bei einer abgebildeten Landschaft beispielsweise nicht, wie die Landschaft jenseits des Bildausschnitts aussieht (für das Medium der Fotografie bieten moderne Digitalkameras hierfür die Option des 360°-Panoramabildes an³⁴). Gemälde, Grafiken oder Fotografien können immer nur einen Ausschnitt von Situationen abbilden. Was darüber hinausgeht, bleibt unbestimmt. Außerdem haben Bilder in der Regel die Eigenschaft, zweidimensional zu sein, d.h. den abgebildeten Gegenständen fehlt eine dritte, also räumliche Dimension (eine Ausnahme stellen dabei Bilder mit einer Oberflächenstruktur dar). Falls eine

³³ Hervorhebung im Original.

³⁴ Zu den 360°-Bildern sei einschränkend gesagt, dass auch diese nur einen Ausschnitt erfassen können, und z.B. in der Regel den Bildausschnitt nicht nach oben/unten ausweiten können.

Person auf einem zweidimensionalen Gemälde zu sehen ist, bleibt folglich die dem Betrachter abgewandte Seite unbestimmt. In der Bildhauerei ist dies bei dreidimensionalen Skulpturen nicht der Fall, da der Rezipient tatsächlich um das Kunstwerk herumgehen und es von allen Seiten, z.B. von der Rückseite, betrachten kann. Auf vielen Bildern Caspar David Friedrichs etwa wird der Betrachter mit Rückenfiguren konfrontiert, also mit Personen, deren Gesicht abgewandt ist. Der Bildbetrachter kann aber nicht einfach um das Bild herumgehen, um das Gesicht zu sehen – es bleibt unbestimmt. Ein weiteres Beispiel für Unbestimmtheit in gemalten Bildern sind auch Kinderzeichnungen mit Strichmännchen, bei denen einzelne Körperteile (z.B. die exakten Körperformen, Augen) nur angedeutet werden und somit weitgehend unbestimmt bleiben. Auch zeitliche Abläufe können in einzelnen Bildern kaum fixiert werden, da die Bildinhalte meist statisch sind und folglich auch immer nur einen Ausschnitt aus einer Handlung, eine Momentaufnahme, darstellen können (in der Fotografie kann das z.B. ein sogenannter „Schnappschuss“ sein). Was vorher oder nachher passiert, bleibt für den Betrachter unbestimmt. Eine Ausnahme bilden hier unterschiedliche Formen von Bilderserien, bei denen Handlungsabläufe auch chronologisch erzählt werden können (z.B. Stationen des Kreuzwegs in Kirchen, Comics, Fotoromane etc.). Allerdings bestehen diese Serien dann aus mehreren ausgewählten Einzelbildern, die zusammen eine Handlungsabfolge darstellen. Auch sie können nur einen Ausschnitt darstellen oder wiedergeben. Vor allem können Bilder auch verstören und damit Unbestimmtheitserfahrungen auslösen, etwa wenn abstrakte Gemälde den Betrachter irritieren (z.B. manche abstrakten Bilder von Kandinsky). Dies geschieht z.B. dann, wenn der Rezipient bei bestimmten abstrakten geometrischen Formen keinen kohärenten Sinnzusammenhang herstellen kann. Auch Fotografien, die vermeintlich eindeutige Abbilder der Wirklichkeit darstellen, können – nicht erst seit der Einführung digitaler Bildbearbeitungsprogramme zum Retuschieren – Unbestimmtheitserfahrungen auslösen. Sogar bewegte Filmbilder können Unbestimmtheitserfahrungen beim Betrachter erzeugen – eine Reihe von neueren Untersuchungen der Filmtheorie beschäftigt sich mit dem Problem der Leerstelle im Spielfilm.³⁵ Diese Beispiele mögen veranschaulichen, dass wir zwar nach unserem Alltagsverständnis davon ausgehen, dass wir auf Bildern im Gegensatz zur Literatur vermeintlich alles „auf einen Blick“ sehen können und folglich alles auch eindeutig bestimmt sein müsste. Diese Annahme ist aber anzuzweifeln, da auch Bilder beim Rezipienten Unbestimmtheitserfahrungen auslösen können. Lessing setzt sich noch an anderer Stelle im *Laokoon* mit der Funktion der Imagination des Rezipienten in Malerei und Literatur auseinander:

Und eben daher, weil der Dichter seine Wesen nur mit einem Zuge schildert, kann er Wesen schildern, die nicht bestimmt sind, bloße Wesen der Einbildung. Durch diesen einzigen Zug können sie uns sinnlich werden; aber der Maler braucht mehr Züge sie uns sinnlich zu machen.

³⁵ Vgl. hierzu beispielsweise die Darstellungen von Kolokitha (2005), Dablé (2012) und Hanich/Wulff (2012).

Folglich ist es auch kein Einwurf wider das Malerische eines Dichters, daß seine Wesen lauter unkörperliche, geistige Wesen sind [...]. (Lessing 1974, 578)

Für Lessing resultiert die Sinnerfahrung eines literarischen Textes aufgrund seines hohen Anteils an Unbestimmtheit wesentlich aus der Imagination des Lesers („bloße Wesen der Einbildung“). Der Leser imaginiert die Gestaltung der Figuren durch seine Vorstellungsaktivität. Auf den ersten Blick erscheinen auch hier Lessings Ausführungen wieder einleuchtend: Bei einem Gemälde ist scheinbar alles vorgegeben; der Betrachter kann die Bildinhalte mit seinen Augen wahrnehmen und er muss nichts „hinzuimaginieren“. Bei einem literarischen Text dagegen ist nichts vorgegeben; hier müssen sämtliche Schriftzeichen in Vorstellungen überführt werden. Doch könnte man dagegen einwenden, dass die Rezeption von Bildern nicht nur auf visuelle Wahrnehmungen beschränkt ist, da diese neben dem Sehsinn manchmal auch weitere Sinne ansprechen (z.B. das Hören, Riechen, Schmecken, Fühlen). Dies geschieht dann, wenn sich der Rezipient auf das Bild einlässt und seinen Vorstellungen freien Lauf lässt. Wer hat nicht schon einmal beim Betrachten einer Abbildung von Lebensmitteln den Geschmack der Speisen auf der Zunge gehabt? Beim Anschauen eines Gemäldes mit einer Blume beispielsweise kann möglicherweise auch deren Duft imaginiert werden. Das bedeutet, dass auch visuelle Sinnerfahrungen mit anderen Wahrnehmungsbereichen verknüpft werden können. Manchmal erwachen Bilder aber auch einfach nur dadurch zum Leben, weil man sich die Bewegungen zum abgebildeten Gegenstand vorstellt, z.B. in Jacques-Louis Davids berühmten Historienengemälde *Bonaparte beim Überschreiten der Alpen am Großen Sankt Bernhard* von 1800, das Napoleon auf einem Pferd reitend in den Alpen zeigt. Die Bewegung kann für den Betrachter regelrecht spürbar werden, weil das Pferd sich aufbäumt und die Mähne und der Schweif des Pferdes sowie der Umhang Napoleons im Wind wehen, wodurch das Bild eine gewisse Dynamik entfaltet. Führt man sich vor Augen, dass Bilder mehrere Sinne gleichzeitig ansprechen können, dann erscheint es nicht mehr so selbstverständlich, dass nur beim Lesen von literarischen Texten unsere Imagination herausgefordert wird.

Das zentrale Problem aber, mit dem sich Lessing in dem Haupttext zum *Laokoon* beschäftigt, ist die Frage nach dem zeitlichen Nacheinander von Literatur (im Unterschied zur Malerei):

Gegenstände, die neben einander oder deren Teile neben einander existieren, heißen Körper. Folglich sind Körper mit ihren sichtbaren Eigenschaften, die eigentlichen Gegenstände der Malerei.

Gegenstände, die auf einander, oder deren Teile auf einander folgen, heißen überhaupt Handlungen. Folglich sind Handlungen der eigentliche Gegenstand der Poesie. (Lessing 1974, 103)

Die Überlegungen Lessings haben Konsequenzen für die unterschiedlichen Wahrnehmungsweisen von Raum und Zeit: Während gemalte Bilder für Lessing statisch sind und die Bildinhalte als „Körper im simultanen Ensemble“ (Vollhardt 2012,

453) vom Betrachter auf einen Blick wahrgenommen werden können, können in der Literatur auch „sukzessive Handlungsverläufe“ (ebd.) dargestellt werden, da beim Lesen von Texten die Zeichen nacheinander abgetastet werden, also einem zeitlichen Verlauf folgen. Dies mag darin begründet liegen, dass bildende Kunst und Dichtung unterschiedliche Darstellungsmedien mit unterschiedlichen Zeichensystemen verwenden (vgl. Port 2007, 420). In der bildenden Kunst sind es zum Beispiel die Farben oder Materialien, in der Literatur ist es die Sprache (ebd.). Man kann Lessing recht geben, wenn er das Lesen eines Textes als zeitlichen Verlauf beschreibt: Wenn wir lesen, dann geschieht dies, indem wir eine lineare Abfolge von Wörtern und Sätzen nacheinander wahrnehmen. Die Lektüre ist dabei einem zeitlichen Verlauf unterworfen – irgendwann ist ja jeder Text einmal zu Ende gelesen. Allerdings muss das, was wir dabei lesen, in unserer Vorstellung nicht unbedingt – wie Lessing postuliert – einer Handlungsabfolge entsprechen. Wir können nämlich Texte von Landschaftsbeschreibungen (z.B. von einem See), atmosphärischen Schilderungen (z.B. von einem Raum oder einem Gebäude) oder einfach nur Personenbeschreibungen lesen, die keine Handlungsabfolgen darstellen und auf der Ebene des Sinns nicht unbedingt einem zeitlichen Verlauf unterliegen. Vor diesem Hintergrund müsste man Lessings These vom Nacheinander in der Literatur präzisieren: Das Dekodieren der Schriftzeichen erfolgt zwar sukzessive, die in unserer Vorstellung produzierten Bilder müssen dagegen nicht zwingend einem Verlauf folgen.³⁶ Insgesamt besteht Lessings Verdienst bei der Auseinandersetzung mit dem Laokoon-Problem darin, dass er die Wirkung von Kunst auf den Rezipienten wohl zum ersten Mal genauer beschrieben hat: An die Stelle des seit der Antike vorherrschenden Mimesis-Konzepts tritt die Aufwertung der Bedeutung der Imagination des Rezipienten. Für die Rezeptionsästhetik hat er damit entscheidende Impulse geliefert.

Nach Lessing beschäftigt sich Theodor A. Meyer im Jahr 1901 in seiner Monografie *Das Stilgesetz der Poesie* indirekt mit dem Phänomen literarischer Unbestimmtheit, indem er der Frage nach den Mitwirkungsmöglichkeiten des Lesers durch das Einbringen eigener Vorstellungen in den Leseakt nachgeht.³⁷ Theodor A. Meyer versteht sich als Teilnehmer des beinahe in Vergessenheit geratenen literatur- und sprachtheoretischen Streits zwischen *Anschaulichkeit* und *Sprachlichkeit*. Die Unterschiede zwischen beiden Auffassungen sind aus heutiger Sicht kaum mehr nachzuvollziehen. Sandra Richter (2010), die diese Auseinandersetzung nachgezeichnet

³⁶ Im dritten Kapitel der vorliegenden Darstellung (Von der Leerstelle zur Unbestimmtheitsverfahren – zur Neudefinition eines Begriffs) spreche ich unter Berufung auf Émile Benveniste (1966, 1969) und Hans Lösenner (2006) von der Unterscheidung einer *semiotischen Bedeutungsweise* (der Ebene der Schriftzeichen) und einer *semantischen Bedeutungsweise* (der Ebene des Sinns) konkreter Texte. Lessing hat hier nur die *semiotische Bedeutungsweise* im Blick, wenn er das sukzessive Dekodieren der Schriftzeichen meint. Außer Acht lässt er dagegen die *semantische Bedeutungsweise*, die Ebene des Sinns.

³⁷ Wolfgang Iser hat in der Neuauflage von Meyers Darstellung aus dem Jahr 1990 das Vorwort geschrieben (vgl. Meyer 1990, 13-20).

hat, bewertet die beiden konträren Positionen daher als „Scheingegensatz“ (Richter 2010, 157).

Für die Vertreter der Anschaulichkeitstheorie besteht die Funktion der Sprache darin, den Leser dabei anzuleiten, zum Gelesenen innere Bilder zu erzeugen, ihn sozusagen durch die Entwicklung eigener Vorstellungen produktiv tätig werden zu lassen.³⁸ Diese inneren Bilder weisen einen subjektiven (vom Leser gegebenen) und objektiven (vom Text gegebenen) Anteil auf (vgl. Richter 2010, 161). Im Gegensatz dazu gilt Theodor A. Meyer als Anhänger der Position der Sprachlichkeit. Er kritisiert an der Anschauungstheorie, dass nicht alle Menschen gleichermaßen in der Lage seien, Vorstellungsbilder zum Gelesenen zu entwickeln, und dass die produzierten Vorstellungsbilder immer subjektiv bzw. uneindeutig seien (ebd., 167). Anders formuliert: Diese Imaginationen weisen einen hohen Anteil an Unbestimmtheit auf, weshalb Meyer den sogenannten „inneren Anschauungsbildern“, also den individuellen Vorstellungen, die während des Lesens im Bewusstsein des Lesers produziert werden, eine deutliche Absage erteilt. Meyer stellt hierzu lakonisch fest:

[Wenn] ich ehrlich sein wollte, dürfte ich mir nicht verhehlen, daß sich in meiner Phantasie die Sinnbilder der dichterischen Gestalten und Situationen nicht einstellen wollten, die nach der Versicherung unserer Ästhetiker durchs dichterische Wort geweckt werden und als Träger des Gehalts in so plastischer Bestimmtheit der Linien und mit so wunderbarer Leuchtkraft der Farben vor unser inneres Auge treten sollen. [...]

Bei genauerer Betrachtung fand ich denn auch, daß die Bilder der Poesie gar nicht darauf angelegt sind, als sinnliche Erscheinung innerlich wahrgenommen zu werden. (Meyer 1990, 21)

Meyer legt hier den Kern der Sprachlichkeitstheorie offen: Die Vorstellungsbilder seien seiner Auffassung nach in der Sprache selbst aufgehoben. Der Text gebe durch die Sprache alles eindeutig vor und die freien Imaginationen des Lesers würden damit überflüssig.³⁹ Meyer leugnet dabei aber grundsätzlich nicht, dass es Imaginationen gebe. Er versteht diese aber „in ihrem reproduktiven Sinn“ (Meyer 1990, 49), d.h. Vorstellungsbildung ist für ihn „die Fähigkeit, fremdes Leben aus der Äußerung,

³⁸ Hierzu grundlegend: Richter (2010, 157ff.). Vertreter der Anschaulichkeit, zu denen etwa Herder, Hegel oder Friedrich Theodor Vischer gehören, verstehen die Sprache als „Vehikel“, welche beim Leser mit Hilfe seiner Einbildungskraft „innere Vorstellungsbilder“ erzeugt. Vischer etwa schreibt hierzu: „Allein die Anschauung ist der Anfang der Umsetzung des Objekts in ein inneres Bild, das, sinnlich und nicht sinnlich [...] vom Geiste erzeugt wird.“ (Vischer 1922, 381).

³⁹ „Der Dichter kann also den Bilderschatz der Sprache und überhaupt das ganze Sprachgut nur dann frei und uneingeschränkt verwenden, wenn er sich sicher darauf verlassen kann, daß mit der Sprache kein Reiz zum inneren Sehen verbunden ist. Wir müssen uns auch in der Poesie ganz in den Bahnen des Vorstellens bewegen. Wir dürfen nicht anschauen und überhaupt an den Dingen nicht mehr vorstellen wollen, als ihre Vorstellungen uns nach den Gesetzen des Vorstellens an Grundmerkmalen und Beziehungsmerkmalen hergeben.“ (Meyer 1990, 88).

die es sich gibt, herauszuempfinden und nachzuempfinden und in diesem Nachzuempfinden sich gegenwärtig zu machen“ (ebd.). Es geht ihm dabei nicht um die freie Entwicklung von Imaginationen, sondern um die Aneignung eines von der Sprache vorgegebenen, weitgehend objektiven Textsinns, die einer eher werkimmanenten Verfahrensweise entspricht (vgl. Richter 2010, 168). Der Leser werde zur passiven Sinnentnahme verpflichtet (ebd., 169). Sprache ist für Meyer eine „wunderbare Abkürzung der Wirklichkeit“ (Meyer 1990, 72), die nur „zusammenfassende Überblicke“ (ebd.) liefere und sich durch „Vereinfachung und Kräfteersparnis“ (ebd.) auszeichne. Der Mitwirkung des Lesers bei der Vorstellungsbildung erteilt Meyer eine Absage:

Es ist kein schlimmeres und verkehrteres Märchen erfunden worden als die Fabelei von der Phantasie, die selbsttätig den Inhalt der Vorstellungen zu Sinnbildern ausgestaltet: Hätten wir diese Phantasie, sie würde die ganze Poesie zerstören. (Meyer 1990, 88)

Nach Meyer wird in der Sprache genau festgelegt, was sich der Leser vorstellen muss. Die freie Imaginationsbildung des Rezipienten zum Gelesenen dürfe seiner Meinung nach nicht angeregt werden, da diese nicht mit den Vorgaben des Kunstwerks übereinstimme. Bei Meyer wird der Versuch erkennbar, den Spielraum für individuelle Vorstellungen und damit auch für die Unbestimmtheit zugunsten einer scheinbaren Objektivität komplett aus dem Leseakt zu entfernen. Seine Konzeption geht davon aus, dass die Sprache die Vorstellungen des Lesers exakt kontrollieren könne. Es fragt sich aber, ob nicht die individuellen Imaginationen des Lesers bzw. auch die konstruktive Weiterführung dieser Imaginationen eine unverzichtbare Komponente beim Nachvollziehen des Textsinns darstellen – eine These, die in Kapitel 4 ausführlicher diskutiert werden soll. Sandra Richter kann in dieser Auseinandersetzung zwischen den Positionen der Anschaulichkeit und der Sprachlichkeit ohnehin nur zwei Unterschiede feststellen: Die Theorie der Anschaulichkeit misst der produktiven Leistung des Lesers eine größere Bedeutung zu, weil der Leser stets individuelle Vorstellungen zum Gelesenen entwickle. Im Unterschied dazu stuft die Theorie der Sprachlichkeit die Bedeutung der Vorstellungsbildung als gering ein, da die Vorstellungen bereits in der Sprache angelagert seien (vgl. Richter 2010, 168).

2.2 Die phänomenologische Perspektive: Roman Ingardens Unbestimmtheitsstellen

Roman Ingarden unternimmt in seinen beiden Hauptwerken *Das literarische Kunstwerk* von 1931 und *Vom Erkennen des literarischen Kunstwerks* von 1968 den Ver-