

JENNIFER PAVLIK

Ästhetische Ambiguitätstoleranz. Literarisches Lernen zwischen Verstehen und Nichtverstehen am Beispiel von *Wazn Teez?* von Carson Ellis

Die Menschen sind ständig Eindrücken ausgesetzt, die unterschiedliche Interpretationen zulassen, unklar erscheinen, keinen eindeutigen Sinn ergeben, sich zu widersprechen scheinen, widersprüchliche Gefühle auslösen, widersprüchliche Handlungen nahelegen scheinen.

Kurz: Die Welt ist voll von Ambiguität. (Bauer 2018, 12)

Abstract

Der folgende Beitrag geht der Frage nach, welche Formen von Ambiguitätstoleranz im literaturdidaktischen Diskurs verhandelt werden. Vor dem Hintergrund des im 18. Jahrhundert in den Bereich der Ästhetik einziehenden Begriff des Staunens wird sodann das Spektrum um eine ästhetische Form von Ambiguitätstoleranz erweitert, die sich durch das Oszillieren zwischen Momenten des Verstehens und Nichtverstehens auszeichnet. Anhand von Carson Ellis Bilderbuch *Wazn Teez?* wird schließlich exemplarisch veranschaulicht, wie eine ästhetische Form von Ambiguitätstoleranz eingeübt werden kann. Der Beitrag endet mit der Frage, ob es angesichts der Bedeutung der herausgearbeiteten ästhetischen Ambiguitätstoleranz sinnvoll wäre, nicht Mehrdeutigkeit, sondern Ambiguität als Schlüsselkategorie des Literaturunterrichts zu begreifen, um den Möglichkeitsraum des Literaturunterrichts auch für die Unmöglichkeit der Interpretation zu öffnen.

1 | Einleitung

Wie Thomas Bauer in seiner Studie *Die Vereindeutigung der Welt. Über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt* (2018) ausführt, ist es ein – wenn nicht das – „Menschenschicksal, mit Ambiguität leben zu müssen“ (ebd., 15). Gleichzeitig hebt er hervor, dass „Menschen von Natur aus mehrdeutige, unklare, vage, widersprüchliche Situationen tendenziell meiden“ (ebd.). Sie sind, so Bauer weiter, „wie die Psychologie das nennt, tendenziell ambiguitätsintolerant“ (ebd.), weshalb es mitunter schwer sei, „Ambiguität aufrechtzuerhalten“ (ebd.). Bauer verweist damit auf den Rückgang von Ambiguitätstoleranz in einer immerfort als ‚pluralisiert‘ postulierten Welt und zeigt eine Verengung des Denkens und Wahrnehmens auf.

Reflexionen über den Zusammenhang von ‚ambiguity‘ und ‚tolerance‘ bzw. ‚intolerance‘ finden sich bereits im Jahr 1945 in den Arbeiten von Kenneth Burke, wobei insbesondere die Arbeiten von Else Frenkel-Brunswik dazu beigetragen haben, dass das Konzept innerhalb und außerhalb der psychologischen Forschung diskutiert worden ist. In ihrem Aufsatz „Intolerance of Ambiguity as an Emotional and Perceptual Personal Variable“ beschreibt sie Ambiguitätsintoleranz als „one of the basic variables in both the emotional and the cognitive orientation of a person toward life“ (Frenkel-Brunswik 1949, 113). Die Ausbildung dieser ‚Basisvariablen‘, die sie im Sinne von Persönlichkeitseigenschaften zu beschreiben sucht, könne dafür sensibilisieren, Schwarz-Weiß-Lösungen wahrzunehmen, diese zu hinterfragen und stattdessen die Fähigkeit auszubilden, „Vieldeutigkeit und Unsicherheit zur Kenntnis zu nehmen und ertragen zu können“ (Häcker/Stapf 2004, 33).¹

Thomas Bauer greift das Konzept der Ambiguitätstoleranz im Rahmen seiner Studie auf und überträgt es auf kultur- und mentalitätsgeschichtliche Diskurse, um die These zu vertreten, dass sich die durch den Islam geprägten Kulturen des vorkolonialen Nahen Ostens ursprünglich durch eine hohe Ambiguitätstoleranz ausgezeichnet haben. Interessant für die literaturdidaktische Diskussion sind insbesondere seine Hinweise darauf, dass die von ihm postulierte ursprüngliche Ambiguitätstoleranz der östlichen Kulturen damit in Verbindung stehe, dass diese Kulturen über „die ambiguitätsreichsten Literaturen der Menschheit“ (Bauer 2011, 249) verfügen. Er betont daher in seiner Studie, dass Kunst und Literatur „erste Nothilfemaßnahmen sein [können], um der Vereindeutigung unserer Welt entgegenzuwirken“ (Bauer 2018, 97).

Es verwundert vor diesem Hintergrund nicht, dass die Auseinandersetzung mit Ambiguitätstoleranz schon seit geraumer Zeit Eingang in den literaturdidaktischen Diskurs gefunden und hier in ganz unterschiedlichen Zusammenhängen Bedeutung gewonnen hat. Und auch wenn die Bezeichnung mit sehr unterschiedlichen Konnotationen belegt wird, kann für all diese Ansätze schon vorab festgehalten werden, dass es sich dabei keineswegs nur um erste Nothilfemaßnahmen handelt.

2 | Reflexionen über Ambiguitätstoleranz im literaturdidaktischen Diskurs

Volker Frederking reflektiert in seinem Beitrag zum „Identitätsorientierten Literaturunterricht“ (Frederking 2013) über die Bedeutung von Ambiguitätstoleranz für die Identitätsentwicklung von Schüler:innen. Unter Rekurs auf den Soziologen Lothar Krappmann verweist er darauf, dass „die Fähigkeit zu Empathie, Rollendistanz, Ambiguitätstoleranz und Selbstdarstellung“ (ebd., 437) den Aufbau bzw. die Wahrung einer balancierten Ich-Identität fördern kann, indem das „lesende Subjekt“ lernt, „Widersprüchliches, Widerständiges bzw. Andersartiges zu ertragen“ (ebd., 438). Leser:innen können dies lernen, wie Frederking unter Verweis auf Henriette Herwig hervorhebt, indem sie sich entweder abgrenzen und dadurch ihren eigenen Standort bestimmen oder sich auf Fremdartiges einlassen und damit ihr vertrautes Wertesystem infrage stellen (vgl. Herwig 1980, 25). Er stellt mit Blick auf die Ausbildung von Ambiguitätstoleranz in diesem Zusammenhang insbesondere jene literarischen Rezeptionsmomente heraus, in denen im Zuge des Lesens „das Fremde nicht zum Eigenen wird, sondern in seiner Fremdheit herausfordernd bestehen bleibt“ (Frederking 2013, 438), und hebt dadurch die Bedeutung der Wahrnehmung von Fremdheit für sprachlich-literarische Rezeptionsprozesse hervor. Gleichzeitig unterläuft das Konzept der Identitätsorientierung dieses Anliegen jedoch, da es letztlich darauf abzielt,

¹ Frenkel-Brunswik zufolge würden ambiguitätsintolerante Personen insbesondere drei Arten von Aussagen zustimmen: „Aussagen (1) zu dichotomisierenden Einstellungen, (2) zur Zurückweisung des Andersartigen und (3) zur generellen Vermeidung von Ambiguität.“ (Ziegler/Titt 2022, 38) Um zu verstehen, warum sich Frenkel-Brunswik mit Ambiguitätsintoleranz beschäftigt hat und warum sie die bewusste Wahrnehmung und Akzeptanz von Ambiguität als wichtig für die menschlichen Persönlichkeitsstrukturen ansieht, ist bedeutsam, dass sie etwa zeitgleich u.a. mit Adorno den Versuch unternommen hat, Gemeinsamkeiten in den Charakterstrukturen ‚potenziell faschistischer‘ Individuen zu erforschen, was schließlich in der 1950 und bis dato nur auf Englisch erschienen Arbeit *The authoritarian Personality* (1950) mündete. Einige Beiträge aus diesem Band, insbesondere die von Adorno, erschienen kurz darauf in den bekannteren *Studien zum autoritären Charakter* (1973).

eine Verstehensleistung zu evozieren und Fremdheit aufzulösen, um die Ich-Identität zu stärken. So heißt es wenige Zeilen zuvor, dass „auch für den Fall, dass der Text keine Identifikationsangebote enthält“ und er „sich aufgrund der radikalen Andersartigkeit der in ihm entfalteten Erfahrungs-, Gefühls- und Gedankenwelt der *einfachen* bzw. *sofortigen* Erschließung widersetzt, [...] im Akt des Lesens und Verstehens Fragen der eigenen Identität angestoßen“ werden (Frederking 2013, 438; Hervorhebung J. P.).

Auch Klaus Maiwald geht im Rahmen der Modellierung literarischer Rezeptionsprozesse auf die Bedeutung von Ambiguitätstoleranz ein. Er rückt sie jedoch in einen anderen Zusammenhang, indem es ihm weniger um die Entwicklung einer stabilen Ich-Identität, als vielmehr um eine resiliente Lektürepraxis geht, bei der sich das lesende Subjekt nicht von der Komplexität literarischer Texte entmutigen lässt. Entsprechend spricht er auch explizit von literarischer Ambiguitätstoleranz und ihrem gestuften Aufbau, den er als „Kernziel eines literarisierenden Unterrichts“ (Maiwald 2001, 58) begreift. Er versteht darunter den „schrittweise[n] Aufbau immer größerer [...] Fähigkeit, von Texten ausgehende Komplexität zu verarbeiten“ (ebd., 59). Als Endziel formuliert er „die produktive Bewältigung von wirklichkeitsverweigernden, wahrnehmungsirritierenden Texten durch reflexiv-integrierendes Lesen“ (ebd.). Maiwald geht es darum, dass Schüler:innen „bereit und fähig werden [sollen] [...], sich auch auf Texte, in denen sie auf eine thematische fremde und sprachlich-ästhetisch verfremdete fiktionale Welt stoßen, einzulassen“ (ebd., 62).

Mit Thomas Zabka könnte man die Formen von Ambiguitätstoleranz, auf die Frederking und Maiwald rekurren, als „Ambiguitätstoleranz im nicht-ästhetischen Verstehen“ bezeichnen. Sie hat „die Funktion [...], die zu verstehende Sinnaussage nicht vorschnell, sondern erst am Ende des Verstehensprozesses festzulegen“ und ist insofern nur vorläufig (Zabka 2012, 147). Demgegenüber reicht die finale Ambiguitätstoleranz „über ein Verstanden-Haben des Sinns hinaus“; das „Verstehensziel [ist] nicht die Ermittlung einer einzigen angemessenen Sinnaussage [...], sondern die Konstruktion eines möglichen Sinns, der gemessen am Text plausibel und in der je eigenen Situation bedeutsam ist, aber nicht der Sinn sein muss, den andere Leser dem Text (mit gleichem Recht) zuschreiben“ (Zabka 2012, 127).

Zabka unterscheidet folglich zwischen zwei verschiedenen Arten von Ambiguitätstoleranz: Einer, die auf das nicht vorschnelle, aber doch abschließende Verstehen von literarischen Texten ausgerichtet ist (Ambiguitätstoleranz im nicht-ästhetischen Verstehen); und einer anderen, die „am Ende des Verstehensprozesses stehen und in der Erkenntnis aufgehen [mag], dass das Verstehen des Textes unabschließbar sein kann, auch wenn man nach einer Unterrichtsstunde in der Lage ist, eine kohärente Sinnzuschreibung vorzunehmen“ (Albrecht 2022, 225) (finale Ambiguitätstoleranz).

Im Anschluss an diese Überlegungen erscheint es mir sinnvoll, noch eine weitere Form von Ambiguitätstoleranz für den Literaturunterricht in den Blick zu nehmen, die als genuin ästhetische bezeichnet werden kann. Diese lässt sich einerseits vor dem Hintergrund des Spektrums der Rezeptionsmöglichkeiten literarischer Texte und andererseits der Bedeutungspalette des Begriffs ‚Ambiguität‘ begründen. Schon vorab sei betont, dass sich diese Konzeptionen von Ambiguitätstoleranz nicht ausschließen, sondern, je nach Lektürehaltung, fließende Übergänge möglich sind.

3 | Ästhetische Ambiguitätstoleranz. Literarisches Lernen zwischen Verstehen und Nichtverstehen

Wie Matthias Bauer et al. in ihrem Aufsatz über die „Dimensionen der Ambiguität“ ausführen, bezeichnet der Begriff ‚Ambiguität‘

im Bereich der Humanities [...] „Mehrdeutigkeit, Vieldeutigkeit; heute nur noch selten: Zweideutigkeit“ (Bode 1997, 67) oder [...] *Doppelsinn* von lat. *ambiguitas*, was in etwa den Begriffen „Ambivalenz, Amphibolie, Mehrdeutigkeit, Vieldeutigkeit“ entspricht, aber auch mit semantischer *Vagheit* in Zusammenhang gebracht wird, denn: „ambiguity centers on uncertainty“ (Olson 2001, 21). (Bauer/Knape/Koch/Winkler 2010, 1)

Assoziiert man mit ‚Ambiguität‘ nicht nur Doppel- oder Mehrdeutigkeit, sondern auch semantische Vagheit, kann die Etablierung einer ästhetischen Ambiguitätstoleranz mit der Ausbildung einer Rezeptionshaltung in Verbindung gebracht werden, die sich darin übt, auch Formen des Nichtverstehens von literarischen Werken zu tolerieren.

Nichtverstehen kann vielerlei bedeuten, grob lassen sich mindestens drei Formen unterscheiden: *Erstens* kann darunter eine radikale Verweigerung rubriziert werden, die u. a. damit zusammenhängen mag, dass Leser:innen kein Interesse daran haben, sich auf das Gelesene einzulassen. *Zweitens* kann Nichtverstehen bedeuten, dass Leser:innen zwar das Gelesene verstehen wollen, dass es aber schlichtweg nicht möglich ist, weil ein Text in einer fremden Sprache verfasst ist und es keine weiteren Hilfen gibt, um das Geschriebene zu entziffern. *Drittens* kann sich Nichtverstehen auch mit Momenten des Verstehens paaren, sodass einzelne Passagen oder Ausschnitte des Werkes nicht mit den anderen in Verbindung gebracht werden können.

Während die ersten beiden Formen des Nichtverstehens kaum Potenzial für literarisches Lernen bieten, ist die letztgenannte durchaus von Bedeutung, wenn es darum geht, mit Schüler:innen über die ästhetische Dimension literarischer Werke zu reflektieren. Denn Literatur zeichnet sich, unabhängig davon, wie man sie definieren mag, durch ihre hervorstechende Eigenschaft aus, mit sprachlichen und narrativen Darstellungsverfahren zu spielen. Auch wenn ästhetische Werke dies in unterschiedlicher Ausprägung tun, kann festgehalten werden, dass sie unseren Verstehensanspruch herausfordern – und dass sie damit gleichermaßen auch unsere Fähigkeit, Formen des Nichtverstehens auszuhalten und zu tolerieren, trainieren können.

Der Vorschlag, Facetten des Nichtverstehens für den Literaturunterricht fruchtbar zu machen, ist nicht neu.² Er wurde in besonders eindringlicher Form von Michael Baum vorgebracht, der „Verstehen und Nichtverstehen“ nicht als „Gegensatzpaare“ begreift, sondern als „äußere Marken eines Raumes, der in alle Richtungen (wiederholt) durchlaufen werden kann. [...] Nichtverstehen ist also nicht das leere Gegenphänomen des vollen Verstehens, sondern ereignet sich im Verstehen selbst“ (Baum 2013, 105). Er unterstreicht, dass „Nichtverstehen“ daher keineswegs bedeutet,

*nichts zu verstehen, sondern tatsächlich Nichtverstehen in dem Sinne, dass das verstehende Zusammenbringen disparater Textindrücke momentan nicht möglich ist, etwa wenn ein Leser aufmerksam wird für die asymmetrische Beziehung zwischen dem Titel eines literarischen Textes und dem, was er umfassen soll, aber niemals kann: den Textkörper. [...] Nichtverstehen kann dabei unterschiedlich akzentuiert werden: als nicht *verstehen* (dafür aber als ‚B. als ‚erklären‘, ‚dekonstruieren‘, ‚assoziiieren‘ etc.) oder als *nicht verstehen* (dafür aber als ‚fragen‘, ‚irritiert sein‘, ‚nicht einverstanden sein‘ etc.). Nichtverstehen ist also der Schatten, den das Verstehen wirft und der sich vom Verstehen nicht ablöst; das Nichtverstehen kann dabei dominant werden und den Verstehensprozess tatsächlich „in den Schatten stellen“. Umgekehrt kann in der (Mittags-)Hitze des Verstehens das Verstandene besonders deutlich hervortreten. (Ebd., 106 f.)*

Baums Vorschlag schließt u. a. in produktiver Weise an Beiträge von Ulf Abraham an, der sich mit der Frage beschäftigt hat, ob es sich bei der Erschließung von Texten um einen kolonialen

² Neben Michael Baum hat insbesondere Gerhard Härle im Zusammenhang mit seinen Überlegungen zum Literarischen Unterrichtsgespräch über die Bedeutung von Momenten des Nichtverstehens für den Literaturunterricht reflektiert (vgl. u. a. Härle/Steinbrenner 2003; Steinbrenner 2020; Härle 2011; Härle 2012; vgl. darüber hinaus auch: Boelderl 2018 sowie Heimböckel/Pavlik 2022).

Akt handelt (vgl. Abraham 2010, 15). Über diese aus den Bereichen der inter- bzw. transkulturellen Literaturwissenschaft beeinflusste Grundannahme hinaus gibt es aber auch ästhetische Gründe, die für eine Rezeptionsform sprechen, die die „Paradoxien“ der Lektüre, wie Werner Wintersteiner sie nennt, ernst nimmt und literarisches Lernen als bewussten Umgang mit diesen versteht (vgl. Wintersteiner 2011). In ähnlichem Sinne hat Michael Baum die „Gelingensbedingungen“ (Bredel/Pieper 2015, 13) des Literaturunterrichts in Frage gestellt, indem er den Verstehensanspruch des Deutschunterrichts durch die Kultivierung einer produktiven Form des Nichtverstehens abzulösen sucht: „Literatur sollte“, so hebt Baum in einer eigens paradoxen Formulierung hervor, „gelehrt werden, weil sie nicht gelehrt werden kann – wenigstens im Sinn einer Lehre, die auf verstehen und bewältigen hinausläuft. Im nicht Lehrbar-Sein liegt die Würde der Literatur“ (Baum 2019, 265). Um diese „Würde“ zu bewahren, gelte es, die sprachlich-rhetorische Dimension von Literatur, die Ambivalenz ihrer Zeichenhaftigkeit, wahrzunehmen und die Widersprüche aufzudecken, die literarische Texte durchziehen (vgl. ebd., 29).

Ein Literaturunterricht, der von diesen Prämissen ausgeht, kann die bisherigen Vorstellungen von Ambiguitätstoleranz erweitern, indem Formen des Scheiterns produktiv gewendet und als tolerierbare Erfahrungen eingeordnet werden. Dabei geht es, anders als bei der finalen Ambiguitätstoleranz, nicht darum, dass verschiedene Sinnangebote entwickelt werden und es möglich ist, diese nebeneinander stehen zu lassen oder sie zu einer Synthese zu vereinen; es geht vielmehr um die Rückgeworfenheit der Leser:innen auf sich selbst und eine ästhetische Haltung, die auch als Form des Staunens bezeichnet werden kann.³

4 | Was bedeutet ‚Staunen‘ im Kontext literarischen Lernens?

Definitionen des Staunens finden sich bereits in der Antike, wobei schon hier die Mehrdeutigkeit des Phänomens deutlich wird: Während Aristoteles darunter die bewusste Irritation der alltäglichen Wahrnehmung versteht, die dem Menschen dazu verhelfen kann, die eigene Denkungsart zu reflektieren, eine kritische Distanz zu ihr und ihren Gegenständen auszubilden und damit letztlich die Meinung („doxa“) von der Wahrheit („aletheia“) zu unterscheiden, begleiten Momente des Staunens bei Platon die Ideenschau. Sie können nicht ohne weiteres überbrückt werden, sondern bezeichnen Situationen, in denen Menschen im Augenblick ihrer temporären Einsicht auch ihre begrenzte Rationalität erfahren.

Neben diesen erkenntnistheoretisch motivierten Formen lassen sich auch ästhetische Momente des Staunens beschreiben. So verweist Nicola Gess ausgehend von der im 18. Jahrhundert aufkommenden philosophischen Ästhetik auf ein „neues Verständnis des Staunens“ (Gess 2019, 28), durch das die Dichter ein möglichst breites Lesepublikum dazu anregen wollten, den „Umgang mit Fiktionalität“ (ebd., 29) zu trainieren. Ihrer Argumentation zufolge verlagert sich der Diskurs rund um die Bedingungen und Möglichkeiten des Staunens in dieser Zeit aus dem Bereich der Naturphilosophie in den der ästhetischen Theorie, wodurch ‚Staunen‘ als eine „für die schöne sinnliche Erkenntnis grundlegende Emotion“ (ebd., 33) neu bestimmt wurde.⁴ Gess' Argumentation ist insofern erhellend, als dass sie mit ‚Staunen‘ diejenige Emotion genauer untersucht, die die Voraussetzung für ästhetische Wahrnehmungsformen ist: Nur wenn ich mich dauerhaft irritieren lasse, wenn ich Gelesenes und Wahrgenommenes nicht vorschnell unter eine Verstehenskategorie rubriziere und wenn ich stattdessen lerne, einen Schritt zurückzutreten und genauer hinzusehen, nur dann kann sich mein Blick für die Besonderheiten ästhetischer Formen öffnen. Staunen bezeichnet folglich eine Anschauungsform, die erlernt werden muss, um das Schöne, das Erhabene, das Neue, das Fremde oder das Wunderbare überhaupt in ihren jeweiligen ästhetischen Dimensionen wahrnehmen zu können.

³ Die folgenden Gedanken bewegen sich in der Nähe der Responsiven Literaturdidaktik, die Nicola Mitterer entworfen hat, nach der „das Fremde des Textes [...] nicht nur als [...] Ausgangspunkt, sondern auch als das Ziel des literarischen Verstehens“ (Mitterer 2016, 94) begriffen werden kann.

⁴ Für eine ausführlichere Reflexion der didaktischen Potenziale von Gess' Ausführungen über das Staunen (vgl. Pavlik 2022).

Dichterische Formen können zur Ausbildung einer solchen Haltung anregen und unterschiedliche Wirkungen bei den Leser:innen evozieren: Lust, Genuss, Unlust, Ablehnung, Schauder, Verwirrung, Verwunderung usw. All diesen Momenten ist gemeinsam, dass sich in ihnen „eine grundlegende Verunsicherung und semantische Leere‘ vor dem Unvertrauten zeigt“, wie Dieter Heimböckel und Manfred Weinberg unter Rekurs auf Mireille Schnyder ausführen (Heimböckel/Weinberg 2014, 120). Staunen ist, so die beiden Autoren weiter, ein Moment, in dem man sich „der Begrenztheit seines Wissens bewusst wird, in dem sich aber auf der anderen Seite [der] Blick für etwas Neues öffnet“ (ebd., 121). Die Formen des Verstehens, die in Momenten des Staunens angestoßen werden, können ihnen zufolge als ‚verschobene‘ bezeichnet werden:

Verschiebungen sind dabei keine Richtigstellungen, noch führen sie dazu. Im Akt der Verschiebung wird das Verstehen vielmehr aufs Spiel gesetzt. Sie bildet die Voraussetzung dafür, dass Grenzen (des Verstehens – und nicht nur diese) überschritten und Grenzziehungen, in denen sich ein Gewohnheitsmäßiges bzw. übliches Denken äußert, reflektiert und zugleich außer Kraft gesetzt werden. (Ebd., 120)

Durch diese Verschiebung und die Herausforderung des Verstehensanspruchs können sich den Leser:innen neue Wahrnehmungshorizonte eröffnen. Die in Momenten des Staunens aufscheinenden Modi des Nichtwissens sind insofern keine „Kehr- oder dunkle Seite[n] des Wissens, sondern ein Korrektiv zu der im Wissen angelegten Strategie der Vereinnahmung dessen, was gewusst werden soll, und zugleich der Modus, der auf Anerkennung des Nichtgewussten zielt“ (ebd., 134). Wichtig für dieses Verständnis des Staunens ist, dass es persistiert: „Selbst, wenn es Aneignungsversuche [...] gibt, ‚vergeht‘ das Staunen durch sie nicht“ (ebd., 135).

Formen des Staunens können, so gefasst, als Denk- und Wahrnehmungsarten beschrieben werden, die die bisher skizzierten Ansätze von Ambiguitätstoleranz insofern übersteigen, als dass sie die Lesenden darin trainieren, ästhetische Werke nicht primär begreifen, sondern sie intensiver wahrnehmen zu wollen und dadurch, im besten Fall, auch einen veränderten Blick auf die Welt entwickeln zu können.

Hannah Arendt, die sich am Ende ihres Lebens intensiv mit der politischen Bedeutung von Kants *Kritik der Urteilskraft* beschäftigte, hat diese Betrachtungsweise anschaulich beschrieben, als sie in ihrem Denktagebuch zwei Arten des Denkens unterschieden hat:

Denke ich im Modus des *an*, so entferne ich alles so Gedachte von mir, selbst wenn es präsent ist. Denke ich im Modus des *über*, selbst über Entferntes, so indiziere ich immer, dass ich mich des Gegenstandes bemächtigen will. Abendländisches Denken strebte immer, die Fremdheit der Welt, ihr Anderssein aufzuheben; als gedachte war die Welt mein Eigentum. (Arendt 2002, 279)

Nur „Im Denken-an bleibt die Fremdheit bestehen“ (ebd., 280) fügt sie kurz darauf hinzu. Sie schlägt mit diesen Worten nichts anderes vor, als dass wir Menschen uns darin üben sollten, nicht nur Kunstwerke mit einem interesselosen Wohlgefallen (Kant) zu betrachten, sondern auch andere Menschen (zumindest im öffentlichen Raum). Diese Betrachtungsweise sieht davon ab, andere Menschen vorschnell zu kategorisieren. Stattdessen wird ihnen qua ästhetischer, also zugewandter, aber distanzierter, Wahrnehmung ein größtmögliches Freiheitspotenzial zugesprochen, da man sie unabhängig von den individuellen Interessen (zu denen auch der Anspruch gehört, sie verstehen zu wollen) betrachtet:

Im Geschmack ist der Egoismus überwunden, d. h. wir betrachten die anderen, ihre Meinungen, Gefühle usw. Wir müssen unsere speziellen subjektiven Bedingungen um anderer willen überwinden. Mit anderen Worten: Das nichtsubjektive Element bei den nichtobjektiven Sinnen ist Intersubjektivität. (Arendt 1985, 91)

Nur im Modus des Denken-an kann eine Form ästhetischer Ambiguitätstoleranz ausgebildet werden, die auch damit umgehen kann, literarische Werke nicht in Gänze verstehen zu können, ohne sich von ihnen abzuwenden, auch wenn es möglicherweise unbequem ist. Staunen ist keine Wellness-Emotion, wie Nicola Gess hervorhebt (vgl. Gess 2019, 258). Es ist eine Form der auf Dauer gestellten Irritation, die uns immer wieder antreibt, neue Fragen zu stellen, um unsere emotionalen und kognitiven Wahrnehmungen zu reflektieren.

5 | Staunen im Literaturunterricht – *Wazn Teez?*

Momente des Staunens sind, wie ästhetische Erfahrungen überhaupt, schwer zu planen. Kaspar H. Spinner hebt hervor, dass „Staunen als ästhetische Erfahrung“ nicht erlernbar sei, man jedoch „unterstützend zu seinen Voraussetzungen beitragen“ könne (Spinner 2005, 22). Die Fähigkeit und Bereitschaft, staunend in die Welt zu blicken, d. h. in seinen Worten „der Erfahrung von Welt gegenüber offen zu sein, neugierig zu sein und eigene Empfindungen zuzulassen“, ist ihm zufolge „eine Frage der Sozialisation“ (ebd., 18). Wer es als Kind nicht gelernt hat, zu phantasieren und aus der Zeit zu treten, bringe „zweifelloso weniger Voraussetzungen mit“ (ebd.). Neben dieser früh zu übenden Fähigkeit des Versinkens in den Augenblick können Spinner zufolge Neugierde und Selbstbewusstsein sowie die Überwindung von Angst gegenüber dem Fremden als weitere Voraussetzungen des Staunens angesehen werden, die trainiert werden können:

Man kann hier eine elementare Entwicklungsaufgabe des Kindes sehen: Ihm ist aufgegeben, aus der Behütung hervorzutreten. In die fremde Welt. Dies ist mit ambivalenten Gefühlen verbunden, mit Neugier, Drang zur Selbstständigkeit, aber auch mit Angst. Staunen ist möglich, wenn die Angst nicht dominiert [...]. (Ebd., 21)

Trotz aller Herausforderungen, die die Unwägbarkeiten staunender Momente im Literaturunterricht betreffen, können diese als Anlässe gesehen werden, um Schüler:innen dabei zu begleiten, ihre gewohnten Denkrahmen zu reflektieren und diese zu differenzieren. Die Fähigkeit und Bereitschaft zum Staunen kann insofern als wichtiger Meilenstein im Zuge des Heranwachsenden verstanden werden, da sie adoleszente Leser:innen im geschützten Raum des Ästhetischen dazu anregt, Grenzen zu transzendieren.⁵

Mit Blick auf die jeweils individuellen Voraussetzungen der Lernenden ist jedoch wichtig hervorzuheben, dass es nicht die *eine* Form des Staunens gibt, sondern unterschiedliche Arten und Grade identifiziert werden können: Von der Wahrnehmung ‚einfacher‘ inhaltlicher oder textueller Irritationsmuster bis hin zum von Spinner ausgeführten Versinken in den Augenblick, das deutlich an die Kantische Wahrnehmung des Schönen angelehnt ist,⁶ lassen sich unterschiedliche Anforderungsbereiche differenzieren. Auch die Gegenstände des Staunens differieren. Menschen staunen jeweils über sehr unterschiedliche Dinge: über (für sie) Neues, Fremdes, Wunderbares, Phantastisches, Schönes, Erhabenes usw. Je nach Gegenstand und Wahrnehmungsvermögen können also unterschiedliche Komplexitätsgrade des Staunens beschrieben werden, zu denen nicht alle Schüler:innen zur selben Zeit fähig sind. Manche können es im Zuge des Lesens und Heranwachsenden lernen, andere haben – vielleicht aufgrund ihrer Sozialisation, wie Spinner ausführt – (noch) kein Gespür für diese Wahrnehmungsform oder sie haben schlicht (noch) keine Lust, sich darauf einzulassen. Es ist daher wichtig, Schüler:innen verschiedene Formen des Staunens anzubieten und sie darin zu üben, sie bewusst zu erleben – sich also, mit anderen Worten, bewusst irritieren zu lassen.

Dies kann, wie Michael Baum ausführt, insbesondere anhand von literarischen Texten eingeübt werden, die mit unserem Verstehensanspruch spielen. Die Werke Heinrich von Kleists oder jene Franz Kafkas sind prädestiniert dafür, Schüler:innen erfahrbar zu machen, dass literarische Schriften nicht nur polyvalent sind, sondern unsere Irritationsbereitschaft insofern herausfordern, als dass sie uns mit Blick auf bestimmte ästhetische, sprachliche oder narrative

⁵ Die Bedeutung von Momenten des Staunens und der Irritation für das literarische Lernen betonen auch Marie-Lessing Sattari und Dorothee Wieser (2016) und Ricarda Freudenberg (2014) in ihren Beiträgen, wobei eine deutliche Präferenz für letztgenannte zu erkennen ist. So beschreiben Lessing-Sattari und Freudenberg ihr Ansinnen folgendermaßen: „Die Literaturdidaktik dringt nun bald stärker auf das staunende Verweilen, auf das zunächst begriffslose Sich-Einlassen (so etwa das Heidelberger Modell des literarischen Unterrichtsgesprächs, Härle/Steinbrenner 2003; Steinbrenner et al. 2011), bald eher auf die deutende Bearbeitung von Irritation zugunsten eines Verstehens, das sinnliches und begriffliches Verstehen in ein enges Wechselverhältnis stellt (Freudenberg 2018; Lessing-Sattari 2017; Stark 2016)“ (Lessing-Sattari/Freudenberg 2020a, 8). Der Großteil der Beiträge ihres Sammelbandes konzentriert sich ebenfalls auf das Irritationskonzept: „Möglichstweise ist diese Fokussierung auch Ausdruck der erwähnten Überlegungen zur Nicht-Vermittelbarkeit von Staunen im schulischen Zusammenhang“ (Lessing-Sattari/Freudenberg 2020b, 10 FN 1).

⁶ „Die Uhr im Gedicht von Martin Merz steht still und dieses »Stillstehen« wird schön genannt. Damit ist ein Grundcharakteristikum ästhetischer Erfahrung ins Bild gefasst. Sie ist ein Innehalten im geschäftigen Abwickeln des Lebens“ (Spinner 2005, 19).

Elemente keine sinnhafte Zusammenführung verschiedener Beobachtungen erlauben. Über diese Autoren hinaus finden sich in der Literaturgeschichte noch zahlreiche weitere Werke, die mit unserem Drang, verstehen zu wollen, spielen oder die uns in fantastische, fremde und oder widersprüchliche Welten entführen. Im Folgenden werde ich auf ein Beispiel eingehen, das insbesondere junge Schüler:innen dazu einlädt, Momente andauernder Irritation zu erfahren, und das deutlich macht, dass man auch ohne komplexes Vorwissen über Literatur und Sprache staunen kann.

Das 2018 für den Deutschen Jugendliteraturpreis nominierte Bilderbuch *Wazn Teez?* der amerikanischen Illustratorin Carson Ellis bietet in der für den deutschsprachigen Raum angefertigten Übersetzung von Jess Jochimson und Anja Schöne eine solche Gelegenheit. Die kurze Geschichte, die auf 32 Seiten den Kreislauf des Lebens anhand einer Pflanze schildert, zeichnet sich dadurch aus, dass sie in einer „Fantasiesprache“ (Schwab 2017, o. S.), in einem „zauberhafte[n] Insektendeutsch“ (Bonacker 2017, o. S.) verfasst wurde, die lautmalerische und strukturelle Ähnlichkeiten mit der deutschen Sprache aufweist. Dennoch ist „[k]einer der von Jochimson und Schöne aus dem amerikanischen Insektisch ins ‚Deutsche‘ übertragenen Begriffe [...] in einem Wörterbuch zu finden“ (Arbeitskreis Jugendliteratur o. J., o. S.). So fragt etwa ein kleines, fliegenähnliches Tier zu Beginn der Erzählung angesichts einer Pflanzensprosse, die aus dem Boden wächst, „Wazn teez?“ und kriegt von einer anderen „Mi nanüt“ zur Antwort (Ellis 2017, o. S.).

Wie Norbert Kruse, Lis Schüler und Saskia Becker gezeigt haben, können Schüler:innen der Jahrgangstufen 1–5 anhand von *Wazn Teez?* anschaulich über Sprache und Mehrsprachigkeit reflektieren, um ihre metasprachlichen Fähigkeiten zu fördern. Das Bilderbuch lädt dazu ein, „selbst mit Sprache zu spielen und dabei alle Sprachkenntnisse einzubringen, die man hat“ (Schüler 2021). Zu den Voraussetzungen einer produktiven Reflexion der Fantasiesprache in *Wazn teez?* gehöre, so Kruse, Schüler und Becker, dass die Leser:innen „die durch Fremdheit und Alterität der Sprache ausgelöste Irritation zu[]lassen“ (Kruse/Schüler/Becker 2021, 16) und dass sie die Fremdheit der Sprache aushalten. Sie lernen dadurch, in die lautmalerische Welt von Sprache(n) einzutauchen und eine Geschichte nachzuvollziehen, die ihnen zwar grundsätzlich plausibel erscheint, in der aber die meisten der gesprochenen Worte unverständlich bleiben. Durch die anschaulichen Illustrationen, die die ‚insektischen‘ Dialoge begleiten, wird die rätselhafte Wort- und Satzebene durch Deutungsangebote bereichert, sodass gerade für jüngere Schüler:innen viel Raum für Spekulationen bleibt.⁷ Denn auch wenn manche Worte bestimmte Bedeutungen nahelegen, bleiben zahlreiche andere Aussagen unverständlich. Wie Sophie Swensson ausführt, kann beispielsweise „aufgrund der Kombination aus bildlichen und verbalen Codes“ (Staiger 2014, 1) angenommen werden, dass „An Sprossel [...] ›eine Leiter‹“ (Swensson 2018, o. J.) bedeutet.

Was dagegen „Ba baa, Knipsis!“, „Ba baa, Izzi“ oder „Ba baa, Uugi“ bedeuten soll (Ellis 2017, o. S.), bleibt unklar – deutlich wird nur, dass die anthropomorphen Tierchen in Carson Ellis Buch über ihre Umwelt staunen und dass sie ihre Sprache und vor allem ihre Mimik und Gestik benutzen, um diesem Staunen Ausdruck zu verleihen.

Die „Mischung aus Comic, Bilderbuch und Sprachspielwiese“ (ebd.) lädt die Schüler:innen folglich einerseits dazu ein, über Sprache(n) und Bedeutung(en) zu reflektieren und sprachliche Strukturen zu identifizieren. Andererseits übt es sie aber auch darin, Unverständlichkeiten auszuhalten, mit ihnen zu spielen und Irritationen des gewohnten (sprachlichen) Denkens wahrzunehmen, sie gar als Anlass für Reflexionen zu begreifen und darüber nachzudenken, was Nichtverstehen in ihnen auslöst und wie sie mit dieser Erfahrung umgehen können.

Anhand des Buches können damit sowohl Formen einer finalen als auch einer ästhetischen Ambiguitätstoleranz eingeübt werden – je nach Lektürehaltung und -perspektive. Dies lässt sich beispielhaft anhand der von Kruse, Schüler und Becker publizierten Ergebnisse ablesen, die das Bilderbuch im Rahmen ihres Forschungsprojektes „Mehr Sprachen – mehr Kulturen“

⁷ Die u. a. von Sophie Swensson formulierte These, dass sich „die Dialoge tatsächlich Wort für Wort übersetzen lassen“ (2018) vereinfacht das Bilderbuch, das zwar an manchen Stellen das Potenzial bietet, die insektische Sprache in die jeweils eigene zu übersetzen. Dabei gehen aber die zahlreichen weiteren und sich auch widersprechenden Deutungsmöglichkeiten des Werkes verloren.

im Deutschunterricht einer Grundschule erprobt haben. Während Schülerinnen direkt im Anschluss an die Erstlektüre ihr Unverständnis geäußert haben („Komisch, das verstehe ich nicht!“, „Das Buch war komisch, da standen so komische Wörter drin“, Kruse/Schüler/Becker 2021, 16), haben sie in einer späteren Phase Deutungsmöglichkeiten diskutiert:

Malik: Weil wen der sagt „Wazn Teez“, heißt das wohl schönes Buch.

Studentin: Ok.

Anna: Nein, schöne Pflanze, glaube ich, weil der zeigt ja auf die Pflanze.

Malik: Oder lustiges Buch.

Anna: Die Pflanze wächst.

Malik: Lustige Pflanze.

Anna: Wazn tee, das meint er glaube:

Malik: Jaa, schöne Pflanze.

Anna: Pflanze wächst.

Malik: Teez: Pflanze

Studentin: Ja, könnte sein.

Malik: Und Wazn: schöne. Schöne Pflanze. (Ebd., 14)

Dass die Schüler:innen im Zuge des Projekts über die Sinnangebote des Werkes reflektiert haben, liegt an den Impulsen, die ihnen gegeben wurden (u. a.: „Was hast du verstanden?“ „Wie kann man das verstehen?“, ebd., 17). Es wäre aber auch möglich, mit ihnen über die Unverständlichkeit des Werkes zu sprechen und gemeinsam darüber nachzudenken, was die Wahrnehmung von Fremdheit (in diesem Fall von fremden Wörtern) in ihnen auslöst. So sind zahlreiche Äußerungen trotz oder aufgrund ihrer Unverständlichkeit äußerst lustig, wie beispielsweise der Ausruf „An morobelli Freuenschu!“ (Ellis 2017, o. S.), mit dem die geselligen Tierchen anscheinend die Pflanze beschreiben, die nach ein paar Seiten in voller Pracht vor ihnen steht. Insbesondere die Steigerung der Ausrufe „Freuenschu!“ (ebd.) wirkt in der Gesamtschau und in Kombination mit der durch die Illustrationen dargestellten Mimik und Gestik der Figuren äußerst niedlich und mitreißend: Die filigran gezeichneten Figuren laden uns ein, mit ihnen zu staunen, indem wir genau hinsehen und uns fragen, was uns bei unserer Lektüre irritiert und warum wir dennoch Interesse daran haben, das Buch zu rezipieren.

Dabei wird deutlich, dass die teils unverständliche Sprache uns zunächst einmal zwingt innezuhalten, da wir das Werk nicht, wie viele andere, einfach ‚runterlesen‘ können. Stattdessen lenkt die Unverständlichkeit des geschriebenen Wortes den Fokus auf die Darstellung selbst: Auf die Gestaltung von Bild und Schrift und auf den Klang der Sprache, die beide unsere Emotionen ansprechen. Sie machen neugierig darauf, zu erfahren, was die Tiere erleben, was ihnen durch den Kopf geht und was sie von sich geben. Da wir die Erlebnisse nicht kognitiv begreifen können, *fühlen* wir sie umso intensiver: Wir erleben Abenteuer (sie bauen ein Baumhaus), die Angst vor der großen Spinne, die das Baumhaus mit ihren Spinnfäden einwebt, und wir freuen uns mit den Figuren, als ein Vogel vorbeifliegt und die Spinne vertreibt (sie möglicherweise sogar auffrisst). All dies wird in einer Sprache veranschaulicht, die aufgrund der verwendeten Vokalcluster (Stichwort: Euphonie) äußerst wohlklingend wirkt und durch die feinen Zeichnungen der Illustratorin ergänzt wird, die es vermag, Mimik und Gestik der anthropomorphen Figuren genau einzufangen: „Man muss nach jedem Umblättern genau hinschauen, um keines der kleinen Insektenschicksale aus den Augen zu verlieren“ (Arbeitskreis Jugendliteratur o. J., o. S.). Durch die Vermenschlichung der Tiere werden zudem Identifikationsangebote gemacht, die es uns nahelegen, mit den Figuren mitzufühlen. Auch die Ähnlichkeitsbeziehungen, die zahlreiche Aussagen mit unserer Sprache aufweisen, lassen zumindest partiell den Eindruck entstehen, *als ob* wir die Sprache entziffern könnten, *als ob* hier also ein Sinn zu dechiffrieren wäre. Diese latenten Verstehensangebote führen also dazu, dass wir das Werk nicht aufgrund seiner prinzipiellen Unverständlichkeit aus der Hand legen. Gleichzeitig bietet es aber dennoch genügend Fremderfahrung, sodass wir in unseren gängigen Verstehensroutinen irritiert werden und diese hinterfragen.

Die „schwer (oder leicht?) verständlich[e]“ (Bonacker 2017) Sprache in Ellis fantasievoller Bildergeschichte ist daher nicht nur für einen sprachsensiblen Deutschunterricht bestens geeignet. Sie kann Schüler:innen auch schon in niedrigeren Klassenstufen dazu einladen, über die ästhetische Besonderheit literarischer Werke zu reflektieren, die oftmals gerade dann ins Auge fällt, wenn sich literarische Werke dem unmittelbaren Verstehen entziehen und sie dadurch für uns als Leser:innen noch offensichtlicher mit Sprache spielen als andere Werke, die auf den ersten Blick verständlich erscheinen. Darüber hinaus kann das Werk Momente des Nichtverstehens erfahrbar machen: Wir Leser:innen werden fortwährend angespornt, nach dem Sinn der fantasievollen Sprache zu suchen. Manchmal haben wir den Eindruck, dass es uns gelingt, und manchmal laufen unsere Bemühungen ins Leere. Dabei ist gerade diese Bewegung, das Oszillieren zwischen Verstehenwollen und Nichtverstehenkönnen, entscheidend: Die Erfahrung, bei der Suche nach einem möglichen Sinn immer wieder zu scheitern und trotzdem am Ball zu bleiben, lehrt uns, dass wir nicht alles in der Welt begreifen können. Da diese Einsicht und das mit ihr einhergehende Gefühl durchaus unangenehm sein können, ist es wichtig, sie im Unterricht zu kultivieren. Ellis Werk bietet die Möglichkeit, Scheitern zu lernen und vielleicht sogar Spaß dabei zu haben. Dies kann gelingen, wenn Schüler:innen dazu ermutigt werden, zwischen den verschiedenen Formen von Ambiguitätstoleranz zu changieren. So kann beispielsweise nach einer ersten Sinnsuche, die ein gewisses Maß an Verstehen (und Textsicherheit) verspricht, die Frage erörtert werden, welche Textstellen aus welchen Gründen unverständlich bleiben. Diese Passagen sollten nicht nur identifiziert werden, sondern eigens mit Blick auf die Fragen besprochen werden, was für Gedanken und Emotionen die unverständlichen Stellen in (uns) Leser:innen auslösen und wie wir damit umgehen können.

Die Einübung dieser Form von ästhetischer Ambiguitätstoleranz, die mit der Erfahrung des Scheiterns einhergeht, lässt sich anhand von zwei Aspekten begründen, die für den Literaturunterricht bedeutsam sind: Einerseits fordert die Eigengesetzlichkeit ästhetischer Werke eine andere Form des Wahrnehmens, die über Textverstehenskompetenzen hinausreicht und diese ergänzt bzw. erweitert. Literarische Werke sind nicht wie Sachtexte nur oder primär mit Blick auf ihren zu verstehenden Inhalt relevant. Im Zuge der Rezeption geht es vielmehr immer auch darum, die sprachlich-ästhetischen Dimensionen in den Blick zu nehmen und dabei notwendigerweise auf Ungereimtheiten zu stoßen, die nicht immer im Sinne einer polyvalenten Interpretation aufzulösen sind. Zudem spielen inter- bzw. transkulturelle und postkoloniale Diskurse für die Rezeption literarischer Werke eine immer größere Rolle – sowohl mit Blick auf die literaturwissenschaftliche Forschung als auch vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Entwicklung. Die Verzahnung ästhetischer und trans- bzw. interkultureller wie postkolonialer Rezeptionsansätze durch Momente des Staunens bietet sowohl mit Blick auf die Gegenstände des Literaturunterrichts als auch vor dem Hintergrund zentraler Ziele des Fachs (ästhetisches Lernen, Persönlichkeitsentwicklung, interkulturelle Kompetenz u. v. m.) großes Potenzial, um „der Komplexität einer polyzentrischen Welt gerecht zu werden“ (Hofmann 2006, 12). Der Literaturunterricht kann auf diese Weise dazu beitragen, die Verunsicherung, die von der Erfahrung des Fremden, des Nichtverstehbaren ausgeht, erfahrbar und tolerierbar zu machen; er kann das „permanente ‚Oszillieren‘ zwischen Positionen der Eigenheit und der Fremdheit“ und die „Wechselbezüglichkeit und Ambiguität der Momente, die in sich selbst nicht zur Ruhe kommen“ (Schäffter 1991, 25), erfahrbar machen:

Gerade in diesen Momenten der Begegnung mit einem in vielerlei Hinsicht ‚Fremden‘ können wir die Gelegenheit ergreifen, uns in ein Aufeinander-Eingehen einzuüben, das nicht einverleibt und Unterschiede negiert, und stattdessen das irreduzible Fremde des Gegenübers als etwas zu erleben, das zwar mitunter Angst macht, das aber dennoch dessen Anziehungskraft und Bedeutung spürbar werden lässt. Die Fähigkeit zum Aushalten eines zumindest teilweise bestehenden bleibenden Nichtverstehens bringt [...] nicht nur Schwierigkeiten, sondern auch Gratifikationen mit sich, insofern es einen selbst zu noch ungedachten Gedanken hinführen und von der Last, das ewig Selbe zu erleben, befreien kann und an die Lust am noch Unerprobten und die Tiefe des eigenen schöpferischen Potenzials heranführt. (Mitterer 2020, 185 f.)

Wie Nicola Mitterer vor dem Hintergrund der Ergebnisse ihrer explorativen Studie mit Vorschulkindern hervorhebt, kann das Nichtverstehen daher als „eine Kategorie von größter Bedeutsamkeit für frühe Formen des Antwortens auf Text und Bild“ (ebd., 172) bezeichnet werden, wobei

die Bedeutung des Nichtverstehens keineswegs nur auf das frühkindliche Alter eingeschränkt werden sollte. Auch wenn Nichtverstehen gerade für junge Kinder noch „als selbstverständlicher Bestandteil des kindlichen Weltzugangs“ begriffen werden kann, „der an sich weder positive noch negative Auswirkungen hat“ (ebd., 177), so haben Momente des Unverständlichen auch für Heranwachsende und Erwachsene eine große Bedeutung für die Reflexion des eigenen Selbst und der sie umgebenden Welt.

Bei aller Emphase für die Eröffnung von Möglichkeiten, eine Rezeptionshaltung auszubilden, die zwischen Verstehen und Nichtverstehen changieren kann, verstehe ich die skizzierte Form ästhetischer Ambiguitätstoleranz als Ergänzung zu den oben genannten. Es ist keineswegs sinnvoll, alle Phasen des Literaturunterrichts unter diese Zieldimension zu stellen. Gewinnbringender erscheint mir vielmehr, ihr mehr Raum zu geben, da es in literarischen Texten (wie in unserer Welt) eben nicht nur verschiedene Perspektiven und Deutungen gibt, sondern auch Grenzen des Verstehens. Diese wahrzunehmen, anzuerkennen und darüber zu reflektieren, was das Nichtverstehen mit uns (emotional und kognitiv) macht, ist in meinen Augen ein gewichtiges Lernziel, auch des Literaturunterrichts. Vor dem Hintergrund dieser Überzeugung lässt sich die Frage stellen, ob es sinnvoll wäre, nicht von Mehrdeutigkeit, sondern von Ambiguität als Schlüsselkategorie des Literaturunterrichts zu sprechen, sodass der Möglichkeitsraum des Literaturunterrichts auch für die Unmöglichkeit der Interpretation geöffnet würde. So könnten wir uns als Lesende darin üben, Fremdheit wahrzunehmen und zu tolerieren, dass wir nicht unbedingt verstehen, aber staunen können.

6 | Literaturverzeichnis

- Abraham, Ulf (2010): P/poetisches V/verstehen. Zur Eingemeindung einer anthropologischen Erfahrung in den Kompetenzorientierten Deutschunterricht. In: Winkler, Iris / Masanek, Nicole / Abraham, Ulf (Hg.): Poetisches Verstehen. Literaturdidaktische. Positionen – empirische Forschung – Projekte aus dem Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 9–22.
- Adorno, Theodor W. (1950): The authoritarian personality. New York: Harper.
- Adorno, Theodor W. (1973): Studien zum autoritären Charakter. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Albrecht, Christian (2022): Literarästhetische Erfahrung und literarisches Verstehen. Eine empirische Studie zu ästhetischer Kommunikation im Literaturunterricht (ÄSKIL). Berlin: Metzler.
- Arbeitskreis Jugendliteratur (o. J.): Wazn Teez? Online unter <<https://www.jugendliteratur.org/buch/wazn-teez-4121>> (Letzter Aufruf 20. Juni 2023).
- Arendt, Hannah (1985): Das Urteilen. Texte zu Kants Politischer Philosophie. Herausgegeben und mit einem Essay von Ronald Beiner. München: Pieper.
- Arendt, Hannah (2002): Denktagebuch. 1950–1973. Herausgegeben von Ursula Ludz und Ingeborg Nordmann. München: Pieper.
- Bauer, Matthias / Knappe, Joachim / Koch, Peter / Winkler, Susanne (2010): Dimensionen der Ambiguität. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik, 40, H. 158, S. 7–75.
- Bauer, Thomas (2011): Die Kultur der Ambiguität. Eine andere Geschichte des Islam. Berlin: Verlag der Weltreligionen.
- Bauer, Thomas (2018): Die Vereindeutigung der Welt. Über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt. Ditzingen: Reclam.
- Baum, Michael (2013): Literarisches Verstehen und Nichtverstehen. In: Frederking, Volker / Krommer, Axel / Meier, Christel (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 2: Literatur- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 102–125.
- Baum, Michael (2019): Der Widerstand gegen die Literatur. Dekonstruktive Lektüren zur Literaturdidaktik. Bielefeld: transcript.
- Boelderl, Artur R. (2018): ‚Kannitverstan‘ als literaturdidaktisches Prinzip. Von der In-Kompetenz der Problemlösung und der Nicht-Kompetenz der Problemfindung. In: ide. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule, 42, H. 1, S. 94–107.
- Bonacker, Maren (2017): Mirobelli Freuenschu. In: Süddeutsche Zeitung. Online unter <<https://www.sueddeutsche.de/kultur/bilderbuch-mirobelli-freuenschu-1.3462518>> (Letzter Aufruf 20. Juni 2023).
- Bredel, Ursula / Pieper, Irene (2015): Integrative Deutschdidaktik. Paderborn: UTB.
- Ellis, Carson (2017): Wazn Teez? Aus dem Englischen von Jess Jochimson und Anja Schöne. Zürich: NordSüd.
- Frederking, Volker (2013): Identitätsorientierter Literaturunterricht. In: Frederking, Volker / Krommer, Axel / Meier, Christel (Hg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 2: Literatur- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 427–470.
- Frenkel-Brunswik, Else (1949): Intolerance of ambiguity as an emotional and perceptual personality variable. In: Journal of Personality, 18, H. 1, S. 108–143.
- Freudenberg, Ricarda (2014): „Arme, arme Schlange!“ Ein Aufruf zur Ausbildung von Irritationsbereitschaft. In: kjl&m, 66, H. 1, S. 60–68.
- Freudenberg, Ricarda (2018): Morgendämmerung! Zur Bedeutung der Lehrperson für die Wirksamkeit des Deutschunterrichts – und zur Verantwortung der akademischen Lehramtsausbildung. In: Grundler, Elke (Hg.): Wirksamer Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 62–76.
- Freudenberg, Ricarda / Lessing-Sattari, Marie (Hg.) (2020a): Zur Rolle von Irritation und Staunen im Rahmen literarästhetischer Erfahrung. Theoretische Perspektiven, empiriebasierte Beobachtungen und praktische Implikationen. Ergebnisse der interdisziplinären und internationalen Fachtagung am 15. und 16. März 2018 an der Pädagogischen Hochschule Weingarten. Berlin: Lang.
- Freudenberg, Ricarda / Lessing-Sattari, Marie (2020b): Zur Einführung. In: Freudenberg, Ricarda / Lessing-Sattari, Marie (Hg.): Zur Rolle von Irritation und Staunen im Rahmen literarästhetischer Erfahrung. Theoretische Perspektiven, empiriebasierte Beobachtungen und praktische Implikationen. Ergebnisse der interdisziplinären und internationalen Fachtagung am 15. und 16. März 2018 an der Pädagogischen Hochschule Weingarten. Berlin: Lang, S. 7–14.
- Gess, Nicola (2019): Staunen. Eine Poetik. Göttingen: Wallstein.

- Häcker, Hartmut / Stapf, Kurt H. (Hg.) (2004): Dorsch. Psychologisches Wörterbuch. Bern: Huber.
- Härle, Gerhard (2010): Irritation und Nicht-Verstehen. Zur Hermeneutik als Provokation für die Literaturdidaktik. In: Baum, Michael / Bönnighausen, Marion (Hg.): Kulturtheoretische Kontexte für die Literaturdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 9–23.
- Härle, Gerhard (2011): „... und am Schluss weiß ich trotzdem nicht, was der Text sagt“. Grundlagen, Zielperspektiven und Methoden des Literarischen Unterrichtsgesprächs. In: Steinbrenner, Marcus / Mayer, Johannes / Rank, Bernhard (Hg.): „Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander.“ Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 29–65.
- Härle, Gerhard / Steinbrenner, Marcus (2003): „Alles Verstehen ist ... immer zugleich ein Nicht-Verstehen“. Grundzüge einer verstehensorientierten Didaktik des literarischen Unterrichtsgesprächs. In: Literatur im Unterricht, 4, H. 2, S. 139–162.
- Heimböckel, Hendrick / Pavlik, Jennifer (Hg.) (2022): Ästhetisches Verstehen und Nichtverstehen. Aktuelle Zugänge in Literatur- und Mediendidaktik. Bielefeld: transcript.
- Heimböckel, Dieter / Weinberg, Manfred (2014): Interkulturalität als Projekt. In: Zeitschrift für interkulturelle Germanistik, 5, H. 2, S. 119–144.
- Herwig, Henriette (1980): Identität und Fremdverstehen in interaktionistischer und literaturdidaktischer Sicht. In: Kaspar H. Spinner (Hg.): Identität und Deutschunterricht. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 15–32.
- Hofmann, Michael (2006): Interkulturelle Literaturwissenschaft. Eine Einführung. Paderborn: Fink.
- Kruse, Norbert / Schüler, Lis / Becker, Saskia (2021): Wazn Teez? Einladung zum Gespräch über Sprache mit allen Kindern der Klassen. In: Grundschule Deutsch, 72, S. 14–17.
- Lessing-Sattari, Marie (2017): Didaktische Analyse der Metapher. Theoretische und empirische Rekonstruktion von Verstehensanforderungen und Verstehenspotenzialen. Frankfurt am Main.: Lang.
- Lessing-Sattari, Marie / Wieser, Dorothee (2016): Von der Schwierigkeit, sich irritieren zu lassen. Eine literaturdidaktische Herausforderung. In: Literatur im Unterricht, 17, H. 2, S. 127–142.
- Maiwald, Klaus (2001): Literatur lesen lernen. Begründung und Dokumentation eines literaturdidaktischen Experiments. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Mitterer, Nicola (2016): Das Fremde in der Literatur. Zur Grundlegung einer responsiven Literaturdidaktik. Bielefeld: transcript.
- Mitterer, Nicola (2020): Fragen, Antworten, Nichtverstehen. Literarische Gespräche mit Vorschulkindern. In: Heizmann, Felix / Mayer, Johannes / Steinbrenner, Marcus (Hg.): Das literarische Unterrichtsgespräch. Didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 171–188.
- Pavlik, Jennifer (2022): ‚Stauen‘ als literarästhetische Praxis zwischen Verstehen und Nichtverstehen. In: Heimböckel, Hendrick / Pavlik, Jennifer (Hg.): Ästhetisches Verstehen und Nichtverstehen. Aktuelle Zugänge in Literatur- und Mediendidaktik. Bielefeld: transcript, S. 101–120.
- Schäffter, Ortfried (1991): Das Fremde. Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Schwab, Sylvia (2017): Supa Bildabuxi! Online unter <<https://www.deutschlandfunkkultur.de/carson-ellis-wazn-teez-supabildabuxi-100.html>> (Letzter Aufruf 20. Juni 2023).
- Spinner, Kasper H. (2005): Staunen als ästhetische Kategorie literarischer Sozialisation. In: Härle, Gerhard / Weinkauff, Gina (Hg.): Am Anfang war das Staunen. Wirklichkeitsentwürfe in der Kinder- und Jugendliteratur. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 17–24.
- Staiger, Michael (2014): Erzählen mit Bild-Schrifttext-Kombinationen. Ein fünfdimensionales Modell der Bilderbuchanalyse. In: Knopf, Julia / Abraham, Ulf (Hg.): Bilderbücher. 1. Theorie. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 12–23.
- Stark, Tobias (2016): Zur Verwendung von Kontextwissen beim Interpretieren. In: Möbius, Thomas / Steinmetz, Michael (Hg.): Wissen und literarisches Lernen. Grundlegende theoretische und didaktische Aspekte. Frankfurt am Main: Lang, S. 87–94.
- Steinbrenner, Marcus / Mayer, Johannes / Rank, Bernhard (Hg.) (2011): „Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander“. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Swensson, Sophie (2018): Wazn Teez? Online unter <<https://www.kinderundjugendmedien.de/kritik/bilderbuchkritiken/2520-ellis-carson-wazn-teez>> (Letzter Aufruf 20. Juni 2023).

Wintersteiner, Werner (2011): Alte Meister – Über die Paradoxien literarischer Bildung. Didaktik Deutsch, 16, H. 30, S. 5–21.

Zabka, Thomas (2012): Didaktische Analyse literarischer Texte. Theoretische Überlegungen zu einer Lehrerkompetenz. In: Frickel, Daniela / Kammler, Clemens / Rupp, Gerhard (Hg.): Literaturdidaktik im Zeichen von Kompetenzorientierung und Empirie. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 139–162.

Ziegler, Rene / Titt, Raphael (2022): Ambiguitätstoleranz. Die Entwicklung des Konstrukts in der psychologischen Forschung. In: Deibl, Marlene / Mairinger, Katharina (Hg.): Eindeutig mehrdeutig. Ambiguitäten im Spannungsfeld von Gesellschaft, Wissenschaft und Religion. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 15–42.

Jennifer Pavlik

Universität Kassel
jennifer.pavlik@uni-kassel.de