

TECHNISCHE UNIVERSITÄT DRESDEN
FAKULTÄT SPRACH-, LITERATUR- UND KULTURWISSENSCHAFTEN
INSTITUT FÜR GERMANISTIK
PROFESSUR FÜR NEUERE DEUTSCHE LITERATUR- UND KULTURGESCHICHTE
WINTERSEMESTER 2016/2017

HAUSARBEIT

Lehrstellen

Ein rezeptionsästhetischer Ansatz zur Interpretation der Fabeln LESSINGS

SEMINAR: Schlüsseltexte der deutschen Literatur des 18. Jahrhunderts

DOZENT: Prof. Dr. Frank Almai

DATUM: 25. April 2017

PRÜFUNGSNUMMER: 24110

VORGELEGT VON: Tom Fischer [REDACTED]

STUDIENGANG: LA STEX Gymnasium Deutsch/Mathematik

FACHSEMESTER: 7. Semester

MATRIKEL-NR.: [REDACTED]

INHALT

1. EINLEITUNG	1
2. THEORETISCHE GRUNDLEGUNG	3
2.1. Das Fabelbuch	3
2.2. Rezeptionsästhetik	6
3. DAS DIDAKTISCHE SPIEL MIT DER LEERSTELLE	9
3.1. Arten von Leerstellen	9
3.2. Beispielanalysen	15
3.2.1. Der Besitzer des Bogens	15
3.2.2. Zeus und das Schaf	16
3.2.3. Der Affe und der Fuchs	17
4. SCHLUSS	19
5. LITERATURVERZEICHNIS	21
6. ANHANG	26
7. SELBSTSTÄNDIGKEITSERKLÄRUNG	29

1. EINLEITUNG

Die Fabel vom *Besitzer des Bogens* [...] zeigt vielleicht am deutlichsten auf, dass an die Stelle der sentenzhaften moralischen Lehre etwas anderes tritt. Nämlich eine Leerstelle, die der Leser selbst füllen muss. Die Anwendung, einen moralischen Schluss aus dem Erzählten zu ziehen, wird den Lesern gänzlich selbst überlassen. (BICKENBACH 2014, S. 201)

MATTHIAS BICKENBACH stellt in seiner Untersuchung zu Pro- und Epimythien in der Fabelliteratur allgemein und deren Bearbeitung beziehungsweise Wegfallen in der Aufklärung im Speziellen die Leerstelle als spezifisches Element der LESSING'schen Fabelprogrammatisierung heraus. Der Leser selbst werde hier, so BICKENBACH, in Verantwortung gezogen, indem er Leerstellen selbst füllen müsse (vgl. ebd., S. 201-204). BICKENBACH versäumt es allerdings, sich dem bereits von der Literaturwissenschaft stark geprägten Begriff der *Leerstelle* intensiver zu widmen und dessen Anwendung auf das LESSING'sche Fabelbuch von 1759 zu exerzieren.

Der Versuch dieser Applikation soll in der vorliegenden Arbeit unternommen werden. Die Rezeptionsästhetik und im Besonderen die Schriften WOLFGANG ISERS (1970, 1976) haben die Literaturwissenschaft um eine stärker leserorientierte Betrachtungsweise, als sie die früheren produktionsästhetischen Ansätze liefern konnten, bereichert. Dabei prägte ISER (1976), aufbauend auf dem Konzept der Unbestimmtheitsstellen ROMAN INGARDENS (1931), den Begriff der Leerstelle, die die „Besetzbarkeit einer bestimmten Systemstelle im Text durch die Vorstellung des Lesers“ (ISER 1976, S. 284) ermöglicht. Leerstellen sind für ihn nicht nur narrative Lücken, sondern beinhalten auch Verfremdungseffekte, Erzählerkommentare oder das Offenbleiben von Figurenmerkmalen (vgl. BRAUNGART ET. AL. 2010, S. 388).

Es soll argumentiert werden, dass sich die Fabeln, die GOTTHOLD EPHRAIM LESSING in seinem 1759 erschienenen Fabelbuch veröffentlichte, durch einen Reichtum diverser Leerstellen auszeichnen, die – zu großen Teilen – dem aufklärerischen Nützlichkeitsdenken gemäß den Leser zu eigenständigem, kritischem Denken anregen sollen. Dieses Ziel äußert LESSING selbst in seinem Begriff der *anschauenden beziehungsweise lebendigen Erkenntnis* (vgl. LESSING 2013, S. 86). Er will seinen Lesern nicht fertige Lehrsätze präsentieren, sondern zum Selbstdenken erziehen.

So erweisen sich LESSING'S Fabeln bereits in ihrer Programmatisierung als leserorientiert und offen gegenüber individuellen Interpretationen. Der Text hat keine klare, eindeutige Moral – LESSING will stattdessen zur geistigen Aktivität ermuntern (vgl. STOCKHORST 2011, S. 99). Diesen Ansatz prägen aber gerade auch WOLFGANG ISERS Ansätze, der die Idee des „Versteckspiels“ (ISER 1975, S. 229) ablehnt, in welchem der Leser versucht, eine im Text verborgene vorgeschriebene Deutung zu finden. Diese ergebe sich nämlich in jedem Rezeptionsvorgang erneut (vgl. ebd., S. 229). So wie LESSING seinen Leser bereits mitdenkt und intendiert, wenn er zum Beispiel auf den Einsatz von Pro- oder Epimythien verzichtet, spricht ISER vom *Impliziten Leser*, der in jedes literarische Werk als gedachter Adressat eingewebt ist (vgl. WILLAND 2014, S. 272).

Eine Verknüpfung der LESSING'schen Fabeln mit dem Gedankengut ISERS liegt also nahe. Zweifels- ohne darf hier nicht davon ausgegangen werden, LESSING habe bereits im Bewusstsein der

ISER'schen Leserorientierung geschrieben und bewusst Leerstellen nach ISERs Muster gestaltet. Da hier eine moderne Theorie¹ auf frühneuzeitliche Literatur angewandt wird, muss mit Vorsicht vorgegangen werden. Deshalb sollen in dieser Arbeit ISERs Ideen und Konzeptionen von der Leerstelle als Ressourcen für die Entwicklung einer eigenen Leerstellentaxonomie der LESSING'schen Fabeln genutzt werden.

Dabei ist anzumerken, dass eine „gegenwärtige Renaissance des Leerstellenbegriffs“ (DABLÉ 2012, S. 11) zu konstatieren ist und sich dessen Anwendung durchaus nicht auf moderne Literatur beschränkt. So werden Leerstellen und andere rezeptionsästhetische Ansätze unter anderem in Film und Fernsehen (ebd.) oder in der Bibelwissenschaft (SCHWÁB 2003) herangezogen. Der bei ISER noch stark theoretische Begriff der Leerstelle befindet sich also auf seinem Weg in die Praxis, für den auch diese Arbeit einen kleinen Schritt darstellen soll. Die Anwendung auf die Fabeln LESSINGS ist bisher ein Desiderat. Neben BICKENBACH, der den Begriff der Leerstelle anschneidet, erwähnt auch BOURQUIN (2007, S. 591) kurz die Rezeptionsforschung im Zusammenhang mit dem Fabelbuch – geht aber nicht detaillierter darauf ein.

Dabei wird folgendermaßen vorgegangen: Im ersten Teil der Arbeit soll in kompakter Weise zuerst ein Blick auf LESSINGS Fabelbuch, dessen Aufbau, Intentionen und historischen Kontext geworfen werden. Anschließend sollen, um die theoretische Grundlegung der Arbeit zu vervollständigen, die wichtigsten rezeptionsästhetischen Gedanken und schwerpunktmäßig die Unbestimmtheitsstelle nach INGARDEN und ISER vorgestellt werden.

Den Schwerpunkt der Arbeit bildet der zweite Teil. In diesem werden der ISER'sche Leerstellenbegriff sowie deren verschiedene Arten beleuchtet, um, darauf aufbauend, eine eigene Kategorisierung von Leerstellen im Fabelbuch zu entwickeln.

Abschluss dieses Teils bilden die Beispielanalysen von drei Fabeln, die repräsentativen Charakter für bestimmte Arten der entwickelten Leerstellentypen haben.

Im Fazit soll schließlich ein Blick darauf geworfen werden, wie gewinnbringend das theoretische Konstrukt der Leerstelle für die Deutung der Fabeln LESSINGS ist – und wo dessen Grenzen liegen.

¹ Die Hochphase der Konstanzer Schule, deren wichtigste Vertreter HANS ROBERT JAUB und WOLFGANG ISER SIND, lag in den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts.

2. THEORETISCHE GRUNDLEGUNG

Im Folgenden sollen die für die spätere Betrachtung des Fabelbuches unter dem Gesichtspunkt der Leerstelle relevanten theoretischen Konzeptionen und Kontexte dargestellt werden. Dafür wird zuerst auf die Stellung der Fabel im 18. Jahrhundert und die besondere Rolle, die LESSING in diesem Gefüge zukommt, eingegangen. Außerdem sollen LESSINGS didaktische Intentionen dargelegt werden, insofern sie für die spätere Auseinandersetzung mit dem Leerstellenbegriff von Bedeutung sind. Anschließend soll die literaturwissenschaftliche Schule der Rezeptionsästhetik und ihre Entwicklung bis zu WOLFGANG ISER dargestellt werden (spätere Schriften, die ISER nicht direkt beeinflusst haben können, werden hier ausgespart).

2.1 DAS FABELBUCH

Die Fabel² war eine der beliebtesten Gattungen des 18. Jahrhunderts (vgl. FICK 2016, S. 195) – es gehörte praktisch zum guten Ton, Fabeln zu schreiben. So waren viele der Autoren, die dieses „Jahrhundert der Fabel“ (ROSE 2012a, S. 10) prägten, nebenbei auch Fabeldichter: BODMER, BREITINGER, GELLERT, GLEIM, HAGEDORN und ungefähr 50 weitere, unbekanntere Autoren schrieben zu dieser Zeit Fabelbücher (vgl. STOCKHORST 2011, S. 92). Einen besonderen Platz unter diesen Werken nimmt GOTTHOLD EPHRAIM LESSINGS Buch *Fabeln. Drei Bücher. Nebst Abhandlung mit dieser Dichtungsart verwandten Inhalts* (LESSING 2013) ein. Um diese Sonderstellung nachvollziehen zu können, sei hier zuerst ein Blick auf die Stellung der Fabel in der Aufklärung – vor LESSING – geworfen. Die Gattung war im deutschsprachigen Raum stark geprägt von der frankophonen Fabel-literatur, deren wichtigster Vertreter (auch für LESSING) JEAN DE LA FONTAINE war, der gegen Ende des 17. Jahrhunderts zwölf Fabelbücher schrieb. LA FONTAINE und zum Beispiel auch ANTOINE HOUDAR DE LA MOTTE dachten dabei an eine *philosophie déguisée*, an eine in der von der Fabel erzählten Geschichte – der *narratio*³ – sich verbergende Moral, deren Verinnerlichung den Leser bessern würde. Fabeln dienten ihnen und auch LESSINGS Vorläufern zur Verbesserung des Verhaltens ihres Publikums, sie sollten ergötzen und nutzen und waren somit ideal in das didaktische Nützlichkeitsdenken der Aufklärung einzuordnen (vgl. STOCKHORST 2011, S. 91; ROSE 2012a, S. 10).

Die relativ voraussetzungsarme und sich meist durch Kürze auszeichnende Fabel war so auch seit langer Zeit⁴ Gegenstand des schulischen Schreib- und Leseunterrichts und die Fabelbücher zählten zu den ersten Bestsellern auf dem Printmedien-Markt, die vorrangig zur Unterhaltung gedacht

² Auf die Suche nach einer geeigneten Definition und die Begründung der Auswahl soll hier verzichtet werden, da den Schwerpunkt der Arbeit die 90 Fabeln des LESSING'schen Fabelbuchs bilden und nicht nach Merkmalen Fabeln ausgewählt werden. Die Definition, die STOCKHORST (2011, S. 92) gibt, erscheint aber schlüssig: eine Fabel ist „ein kurzer, lebhafter Erzähltext ohne Nebenhandlungen, der in Versen oder in Prosa verfasst sein kann“. Die viel zitierte Definition LESSINGS (2013, S. 104) lautet: „Wenn wir einen allgemeinen moralischen Satz auf einen besonderen Fall zurückführen, diesem besonderen Falle die Wirklichkeit erteilen, und eine Geschichte daraus dichten, in welcher man den allgemeinen Satz anschauend erkennt: so heißt diese Erdichtung eine Fabel.“

³ Diese Nomenklatur (*narratio/explicatio*) folgt EICHHORN (2013).

⁴ Bereits im Altägyptischen und Altgriechischem Unterricht – aber auch im Schulunterricht des europäischen Mittelalters wurde immer wieder auf Fabeln zurückgegriffen.

waren. Nichtsdestotrotz galt die Fabel bis weit ins 18. Jahrhundert als Erziehungsinstrument, dessen Adressaten vor allem Kinder, Frauen und Ungebildete waren. Dies änderte sich erst nach und nach – unter anderem durch LESSINGS Fabelbuch, aber auch, da die Fabel im Rahmen moraldidaktischer Nutzenprogrammatisierung instrumentalisiert und für verdeckte Gesellschafts- und Politikkritik genutzt wurde (vgl. STOCKHORST 2011, S. 91). Dies geht einher mit dem Zwang, sich als nunmehr verstärkt schriftliche Gattung neu definieren zu müssen (vgl. EICHHORN 2013, S. 285) – und so entscheiden sich viele Autoren dafür, der Fabel explizite Deutungen beizugeben.

Das 18. Jahrhundert kann also insgesamt als Aktualisierungsphase der Gattung (vgl. DODERER 1970, S. 233) bezeichnet werden: es ist eine Entwicklung festzustellen, die sich von der rein belehrenden Form hin zu einer offeneren Form, wie sie bei LESSING zu finden ist, vollzieht. Gleichzeitig geraten neben pragmatisch-didaktischen auch ästhetische Gesichtspunkte ins Blickfeld, die der Fabel schließlich einen Platz im Kanon der literarischen Gattungen sichern (ROSE 2012a, S. 10f.).

Gegen eine solche poetisch-ästhetische Fabel (wie sie auch bei LA FONTAINE zu finden ist) wendet sich LESSING (vgl. ebd., S. 11f.) und gestaltet sein *Fabelbuch*⁵ als programmatisches Werk, das in den *Abhandlungen* eine eigene Fabeltheorie entwickelt, die er in den 90 Fabeln, die in drei Bücher aufgeteilt sind, realisiert. Die oft untersuchten (z. B. SPITZ 1976, BOURQUIN 2007, TER-NEDDEN 2010) ersten und letzten Fabeln jedes dieser Bücher bilden den poetologischen Rahmen, der den Leser mit zusätzlichen Interpretationsanweisungen ausstattet und ihm eine grobe mögliche Interpretationsanweisung der vorangegangenen und folgenden Fabeln liefert (vgl. FICK 2016, S. 207).

Besonders hervorzuheben ist die Einheit, die Fabelbuch und Abhandlung bilden. LESSING ist weder nur Fabelautor, noch nur Theoretiker, sondern versucht beide Rollen synergetisch zu verknüpfen. So ist LESSING „der einzige erstrangige deutsche Autor, der sich auf eine mehr als marginale Weise mit der Fabel beschäftigt hat“ (TER-NEDDEN 2010, S. 166) und begründet letztendlich die moderne literaturwissenschaftliche Fabelforschung.

LESSINGS selbstgestellter Auftrag ist die *Erziehung des Menschengeschlechts* und so möchte er seine Fabeln – wie er es in den Abhandlungen erläutert – verstehen wissen als Anleitung zum Selbstdenken; möchte zur Mündigkeit erziehen und nicht – wie seine Vorgänger⁶ – feste moralische oder politische Botschaften vermitteln. Dabei legt er großen Wert auf eine sinnvolle, gewinnbringende Vernetzung der erzählten Geschichte (*narratio*) und der darin möglicherweise liegenden Moral.

Stilistisch unterscheidet sich LESSING von den meisten seiner Vorgänger durch einen starken Lakonismus, der die Fabeltexte (die sich oft an antiken Fabeln ÄSOPS orientieren⁷) auf wenige prägnante, schmucklose Zeilen verdichtet. So kritisiert LESSING zum Beispiel an LA FONTAINE, er mache aus

⁵ Der Begriff *Fabelbuch* wird hier polysem für (Lessing 2013) und für die Einheit der 90 Fabeln verwendet.

⁶ Wobei anzumerken ist, dass der jüngere LESSING durchaus Fabeln im Zeitgeschmack dichtete (vgl. EICHHORN 2013) und auch „die Fabelpraxis des 17. und 18. Jahrhunderts keineswegs nur eine Negativfolie seiner [LESSINGS] Überlegungen“ (VON TRESKOW 2000, S. 1) darstellt. Auch LESSING nutzte die vorhandene Tradition und ist in sie einzuordnen.

⁷ Genau die Hälfte der Fabeln des Fabelbuches sind mit einer Quellenangabe versehen. STOCKHORST (2011, S. 94) sieht den Grund dafür weniger in einem Pflichtgefühl LESSINGS, als vielmehr in der Intention, zum Vergleichen anregen zu wollen. Siehe unten.

„einem scharf geschliffenen Werkzeug der Belehrung anmutiges poetisches Spielwerk“ (FICK 2016, S. 195) und lehnt prinzipiell umfangreiche oder ausgeschmückte Fabeln ab⁸. So sind die Fabeln LESSINGS prinzipiell auch wesentlich kürzer als die LA FONTAINES.

Obwohl es LESSING nicht um die Vermittlung einer konkret genannten Moral geht, er eher zu geistiger Aktivität anregen will und keine seiner Fabeln ein direktes Pro- oder Epimythion aufweist (vgl. BICKENBACH 2014), legt er trotzdem Wert auf den belehrenden Charakter beziehungsweise einen *impliziten* Lehrsatz. LESSING will aber eben nicht moralisch unterweisen, sondern bewusst verschiedene Deutungen ermöglichen (vgl. STOCKHORST 2011, S. 94). Er wendet sich damit gegen andere Fabelautoren seiner Zeit, die, wie zum Beispiel GELLERT, das Erfüllen von Bedürfnissen und Ausleben von Emotionen durch das Lesen von Fabeln thematisieren, und plädiert für eine Fabel, die als einziges Ziel die *Erkenntnis* eines moralischen Satzes hat (vgl. LESSING 2013, S. 69; ROSE 2012b, S. 89). So seien nicht nur Gefühlsregungen zu vermeiden, sondern auch die Erzeugung von Komik oder Humor – es geht LESSING um die „kognitive Seite der Poesie“ (FICK 2016, S. 195).

Gerade der oben angesprochene Wegfall der Pro- und Epimythien⁹, die den antiken Fabeln und auch denen aus der Zeit vor der Mitte des 18. Jahrhunderts eigen waren, ist – neben Ironie und dem Spiel mit Gattungstraditionen – ein viel untersuchtes Phänomen der aufklärerischen Fabeldichtung. Auch dies dient der Aktivierung des Lesers (vgl. EICHHORN 2013, S. 282), der die Moral der Fabel selbst schlussfolgern muss.

Die Abhandlungen teilt LESSING in weitere fünf Bücher, deren erstes *Vom dem Wesen der Fabel* (LESSING 2013, S. 67-104) der Entwicklung seiner Definition der von ihm untersuchten Gattung dient (siehe Fußnote auf Seite 3). Er entwickelt die Definition in einem genetischen Verfahren in Auseinandersetzung mit und Abgrenzung von LA MOTTE, RICHER, BATTEUX und BREITINGER anhand eines großen Arsenal von Beispielen.

In den folgenden Büchern widmet sich LESSING der Funktion der Tierfiguren in der Fabel (ebd., S. 105-115), der Entwicklung einer Klassifikation für Fabeln (ebd., S. 116-130), der Ablehnung von poetischer Ausschmückung (ebd., S. 131-142) und der Vorstellung eines pädagogischen Konzepts (ebd., S. 143-148), das sich das Dichten eigener Fabeln im Schulunterricht zum Erreichen *anschauender Erkenntnis* zur Methode wählt.

Diese kann als philosophische Grundlegung des LESSING'schen Fabelbuchs gesehen werden und ist stark von der Philosophie CHRISTIAN WOLFFS geprägt. Für LESSING ist die Fabel ein „Erkenntnisinstrument“ (ROSE 2012a, S. 12), das den Leser befähigt, selbst moralisch zu urteilen, Weltordnungen flexibel zu hinterfragen und generell seine Denk- und Urteilsfähigkeit schult (vgl. EICHHORN 2013, S. 291).

TER-NEDDEN (2010, S. 188) unterscheidet zwischen zwei Fabeltypen bei LESSING¹⁰: den moralkritischen Meta-Fabeln (die vor allem in Pro- und Epilogfunktion vorkommen) und den zusammengesetzten Fabeln, die auch LESSING im ersten Buch der Abhandlung thematisiert. Diese setzen sich aus

⁸ Zum Beispiel auch in *Der Besitzer des Bogens*. Siehe unten.

⁹ Neben Eichhorn (2013) beschäftigt sich auch Bickenbach (2014) mit diesem Phänomen.

¹⁰ Allerdings deckt diese Unterteilung bei Weitem nicht alle Fabeln des Fabelbuches ab.

einem gewöhnlichen Fabelnarrativ und einem konkreten, besonderen Fall zusammen, der meist LESSINGS Zeit entnommen ist (vgl. VON TRESKOW, S. 14). Es ist dabei am Leser, den konkreten Fall mit der *narratio* in Verbindung zu setzen – ein verknüpfendes Element gibt es, wie weiter unten erläutert wird, meist nicht.

2.2 REZEPTIONSÄSTHETIK

Der folgende Abschnitt versucht, einen Überblick über die zentralen Gedanken der sich in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts¹¹ entwickelnden literaturwissenschaftlichen Schule der Rezeptionsästhetik¹² zu geben, um anschließend auf die konkreten theoretischen Konstrukte WOLFGANG ISERS einzugehen, die für diese Arbeit von Relevanz sind.

Rezeptionsästhetik interessiert sich von ihrem Grundsatz her für die Begegnung von Werk und Adressat. Im Gegensatz zu früheren (formalistischen/strukturalistischen) literaturwissenschaftlichen Strömungen stellt sie nicht prioritär die Frage nach dem ästhetischen Gehalt des Werkes oder dem Autor¹³, sondern nach extratextuellen Faktoren wie der Interaktion mit dem Rezipienten und wendet sich damit gegen die „Autonomie des Schönen“ (WARNING 1988, S. 9). Sie fokussiert also in einem semiotischen Literaturmodell nicht Sender oder Empfänger, sondern – je nach rezeptionsästhetischer Richtung – den Leser oder den Leser und dessen Bezug zu den anderen Instanzen und kritisierten die Betrachtung des Kunstwerks als „autonomes Objekt“ (vgl. ANTOR 2013b, S. 650).

Zentral ist dabei der von INGARDEN geprägte Begriff der *Konkretisation*. Diese ist abzugrenzen vom Text und dessen materiellen Aufbau und wird zum Beispiel von einer Theateraufführung, aber auch von der individuellen Lektüre dargestellt. Der Rezipient – dem die Rezeptionsästhetik generell eine aktive, konstitutive Rolle beimisst (vgl. KÖPPE/WINKO 2013, S. 87) – aktualisiert den Text bei der Aufnahme und konkretisiert ihn so. Diese Rekonstruktionsleistung besteht unter anderem im Auffüllen von Unbestimmtheitsstellen, die jeder Text nach INGARDEN bietet (vgl. WARNING 1988, S. 12). Eine solche Unbestimmtheitsstelle kann beispielsweise eine unvollständige Beschreibung des Äußeren einer Figur sein. Der Leser muss sich die unbestimmten Anteile nun selbst dazudenken, da jeder Text prinzipiell nie vollständig bestimmt ist (vgl. KÖPPE/WINKO 2013, S. 86). Diejenigen Informationen, die der Text aber bereitstellt und die nicht weggelassen werden, bezeichnet INGARDEN als *schematisierte Ansichten*.

INGARDENS Ansätze wurden teilweise von den Prager Strukturalisten negiert, die letztendlich aber zu einer Weiterentwicklung der Rezeptionsästhetik beitrugen. Für sie ist ein ästhetisches Objekt der „Reflex und [das] Korrelat des materiellen Kunstgegenstandes im Bewusstsein des Betrachters“ – sie

¹¹ Der Einfluss der Rezeptionsästhetik sinkt seit den 1980er Jahren. Allerdings präsentieren KÖPPE/WINKO (2013, S. 85) andere literarische Strömungen, die ihr Gedankengut fortsetzen und weiterentwickeln.

¹² Gleichzeitig zur deutschsprachigen Rezeptionsästhetik entwickelte sich die angelsächsische Variante des *reader-response-criticism* (vgl. ANTOR 2013b, S. 650).

¹³ Allerdings ist anzumerken, dass auch die Rezeptionsästhetik es nicht immer vermeiden kann, diese Fragen zu besprechen. So spricht zum Beispiel INGARDEN von *metaphysischen Qualitäten*, also bestimmten philosophischen Fragestellungen und Potentialen, die ein Text bietet (vgl. WARNING 1988, S. 12).

fokussieren also umso stärker den Rezipienten und dessen Bedeutung für das Kunstwerk (vgl. ebd., S. 13f.). Das Werk ist nunmehr nicht länger objektiv gegeben, sondern schlicht ein „Kommunikationsangebot“ (ebd., S. 14) an den Leser¹⁴. So haben die Prager Strukturalisten „dem Leser und mit ihm der Gesellschaft, der er angehört, ihr Recht gegeben“ (ebd., S. 19).

Das Kunstwerk bewegt sich in der Rezeptionsästhetik stets zwischen kommunikativer Unbestimmtheit und Bestimmtheit, wobei keiner der beiden Pole je erreicht werden kann, wenn noch die Rede von einem literarischen Werk sein soll. Da die Unbestimmtheit also nie absolut ist, sind bestimmte Konkretisationen also von vornherein ausgeschlossen und andere im Werk angelegt (vgl. ebd., S. 18).

Dabei prägen – nach HANS-GEORG GADAMER – stets die eigenen Erfahrungen, Normen, Geschichten und Vorurteile des Interpreten die Rezeption und sollten bei der Analyse von Rezeptionsprozessen nicht ausgeblendet werden (vgl. ebd.). GADAMER unterstreicht erneut, dass ein literarisches Kunstwerk keine feste, werkimmanente Bedeutung hat, sondern diese erst im Rezeptionsvorgang hergestellt werden muss (vgl. ANTOR 2013b, S. 651).

Die Konstanzer Schule wird schließlich von HANS ROBERT JAUß begründet, der ausdrücklich an GADAMER anknüpft und die Rezeptionsgeschichte in den Fokus seiner Überlegungen stellt. Dabei definiert er das Verstehen eines literarischen Textes über die Vermittlung früherer Verstehensprozesse¹⁵ (vgl. WARNING 1988, S. 23). Sein Zentralkonzept ist das des *Erwartungshorizontes*, welcher „aus der Gesamtheit kultureller Annahmen und Erwartungen, Normen und Erfahrungen, die das Verstehen [...] leiten“ (ANTOR 2013a, S. 183) besteht; also ein leserinternes Referenzsystem darstellt, das eine Bewertung des Textes ermöglicht. Rezeptionsgeschichte definiert Jauß (1970, S. 186) als „Entfaltung eines im Werk angelegten, in seinen historischen Rezeptionsstufen aktualisierten Sinnpotentials“ und unterstreicht einmal mehr die Unmöglichkeit einer leserunabhängigen Textbedeutung (vgl. ANTOR 2013b, S. 561).

MICHAEL RIFATERRE beschäftigt sich tiefgehender mit dem Leser und führt das Konzept des *Archileasers* in die rezeptionsästhetische Forschung ein. Dieses behavioristisch geprägte theoretisch-heuristische Konstrukt beschreibt eine mehr oder weniger ideale Gruppe, die aus Autor, Analysator, Kritikern, Kommentaren, Übersetzungen etc. besteht (vgl. ebd., S. 26f.). Damit will RIFATERRE versuchen, einen objektiveren rezeptionsästhetischen Ansatz zu ermöglichen (vgl. ANTOR 2013b, S. 652).

Im Fokus dieser Untersuchung sollen die Ideen WOLFGANG ISERS stehen, der vor allem in *Die Appellstruktur der Texte* an INGARDENS Konzept der Unbestimmtheitsstellen anknüpft. INGARDEN entwirft in *Das literarische Kunstwerk* das Konzept der schematischen Ansichten. Diese stellen ein grobes Gerüst der Vorstellungen dar, die sich der Leser von einem literarischen Objekt macht. Per se ist dieses Gerüst jedoch nicht vollkommen bis ins kleinste Detail bestimmt, sodass der Leser diese

¹⁴ Die von INGARDEN noch postulierten *metaphysischen Qualitäten* lehnen die Prager Strukturalisten also ab (vgl. WARNING 1988, S. 15).

¹⁵ Für JAUß sind also alle Verstehensprozesse historisch bedingt. Paradoxerweise unterscheidet er aber, wie WARNING (1988, S. 24) anmerkt, dennoch zwischen richtigem und falschem Verstehen.

Unbestimmtheitsstellen unter Zuhilfenahme individueller, subjektiver Erfahrungen imaginativ ergänzt (vgl. DABLÉ 2012, S. 36).

Für ISER ist Unbestimmtheit „das wichtigste Umschaltelement zwischen Text und Leser“ (ebd., S. 31), denn jede ästhetische Erfahrung verdankt sich laut seiner Theorie dem Füllen von *Leerstellen*, die der Rezipient durch eigene Gedanken, Ideen und Erfahrungen zu füllen sucht. Für ISER ist somit die Leerstelle eher ein Formmerkmal eines literarischen Textes, welches Unbestimmtheit erst hervorruft. Diese wiederum entfaltet eine Appellwirkung auf den Leser, welcher versucht, ihr beizukommen, indem er Konsistenz herstellt (vgl. ebd., S. 32). So ist ein literarischer Text definierbar als Netzwerk von Appellstrukturen (vgl. ANTOR 2013b, S. 650). Im Gegensatz zu JAUB' *rezeptionsgeschichtlichem* Ansatz beschäftigt sich ISERS *rezeptionstheoretische* Herangehensweise (vgl. KÖPPE/WINKO 2013, S. 85) also nicht mehr mit konkreten (historischen) Konkretisationen, sondern vielmehr mit dem generellen Konkretisationsangebot, das ein Text macht. Adressat dieses Angebotes ist der von ISER eingeführte *Implizite Leser*. Dieser stellt keineswegs einen realen Leser dar, sondern vielmehr die mitgedachte, textuelle Größe¹⁶ eines im Werk angelegten Rezipienten (vgl. ebd., S. 87).

¹⁶ Dieses Konzept wird beispielsweise durch das des *Impliziten Autors* ergänzt (vgl. KÖPPE/WINKO 2013, S. 87).

3. DAS DIDAKTISCHE SPIEL MIT DER LEERSTELLE

Wie dargestellt wurde, lehnen sowohl LESSING als auch die Rezeptionsästhetik die Idee einer eindeutigen, unabänderlichen Textbedeutung ab. Das von LESSING intendierte selbstständige Denken, das er unter anderem durch das Weglassen von Pro- und Epimythien in seinen Fabeln erreichen will, machen sich WOLFGANG ISER und seine Zeitgenossen zum Grundsatz ihrer literaturwissenschaftlichen Theorie.

Für LESSING wie ISER hängt die Bedeutung eines Textes von der jeweiligen Rezeption ab; sie wird vom Leser erst während des Lesens aktualisiert. Dabei spielt für ISER vor allem das Auffüllen von Leerstellen beziehungsweise die dafür notwendige Kombinationsleistung eine zentrale Rolle. Im Folgenden werden die Arten von Leerstellen nach ISER dargestellt, um, darauf aufbauend, eine eigene Taxonomie von Leerstellen in LESSINGS Fabeln zu entwickeln. Diese soll anschließend anhand beispielhafter Analysen vertieft werden.

3.1 ARTEN VON LEERSTELLEN

Für WOLFGANG ISER ist die Leerstelle kein Manko eines Textes, sondern zentrales Element seiner Sinngene. Sie öffnet „den Text für die aktive Beteiligung der Leser und aus dieser resultiert nach ISER das spezifische Vergnügen am Lesen“ (DABLÉ 2012, S. 59). Erst durch das Auffüllen der Leerstellen eines Textes hat der Leser an diesem Teil, bildet Hypothesen und erzeugt eine Bedeutung (vgl. ANTOR 2010, S. 388), die somit immer an ihn gebunden und nicht mehr (wie auch noch bei INGARDEN) werkimmanent ist (vgl. DABLÉ 2012, S. 44).

Dabei unterscheidet ISER zwischen verschiedenen Arten von Leerstellen¹⁷.

- (1) Unbestimmtheitsstellen sind die bereits von INGARDEN eingeführten Lücken im Text, die überall dort entstehen, wo Objekte – wie zum Beispiel Personen – beschrieben werden. Eine solche Beschreibung kann im literarischen Kunstwerk nie vollständig sein, eine „vollkommene Bestimmtheit“ (DABLÉ 2012, S. 48) ist unmöglich. ISER attestiert den Unbestimmtheitsstellen allerdings ein schwaches Interaktionspotential, da sie lediglich eine starre Auffüllung provozieren, jedoch keine Kommunikation zwischen Werk und Leser ermöglichen (vgl. ebd., S. 49f.)
- (2) Leerstellen im engeren Sinn beschreiben das klassischerweise mit dem Begriff der ISER'schen Leerstelle assoziierte Konstrukt. Diese sind zu verstehen als offen gelassene Gelenkstücke zwischen einzelnen Textsegmenten – zum Beispiel zwischen Kapiteln oder Redeanteilen. Diese Abschnitte werden durch Schnitt- oder Montagetechniken verknüpft, die allerdings eine Kombinationsleistung des Lesers erforderlich machen. Dieser muss nun Kohärenz, Kohäsion, einen schlüssiges Narrativ wieder herstellen, indem er die verschiedenen Textsegmente gedanklich verknüpft. Anzumerken ist hierbei, dass sich die so entstehenden Konkretisationen in der fortschreitenden Lektüre als falsch erweisen und eine erneutes Aktivwerden des Leser nötig machen können. Leerstellen im engeren Sinne sind teilweise auch interpunktorisch durch

¹⁷ Zuordnungen zu diesen Typen erweisen sich, wie DABLÉ (2012, S. 48) bemerkt, oft als schwierig, da ISER seine Klassifikation nicht anhand von konkreten Beispielen entwickelt und die Unterscheidungsmerkmale der Kategorien somit vage bleiben müssen.

Leerzeilen oder Gedankenstriche markiert (vgl. ANTOR 2010, S. 388; DABLÉ 2012, S. 50f.). ISER entwickelt diesen Begriff der Leerstelle am Beispiel des Fortsetzungsromans, der sich den narrativen Bruch und den Cliffhanger¹⁸ zum charakteristischen Stilmittel gemacht hat. Auch das Einführen neuer Personen, Einsetzen neuer Handlungsstränge oder das gleichzeitige Erzählen verschiedener parallel ablaufender Handlungen zählt ISER zu dieser Kategorie der Leerstelle (vgl. ebd., S. 53).

- (3) Negationen sind für ISER keine Elemente, die mit der syntagmatischen Ebene der erzählten Geschichte spielen, sondern beschreiben vielmehr einen paradigmatischen Normbruch. Diese Normen werden erst evoziert, um schließlich bewusst gebrochen zu werden (vgl. DABLÉ 2012, S. 54). Damit regt der Text den Leser zur Reflexion über die Normen, die dieser an den Text und dessen Gattung heranträgt, an und provoziert ein kritisches Hinterfragen derselben. Denn für ISER liegt gerade hier auch das (vor allem didaktische, weniger ästhetische!) Potential literarischer Texte, die „den jeweiligen Leser auf seine habitualisierten Normen und Codes aufmerksam [machen können] und dadurch eine gewisse Befreiung von der Beschränkung seiner gewohnten Ansichten“ (ebd., S. 55) möglich machen.
- (4) Auch Erzählerkommentare rechnet ISER zu den Leerstellen, die mögliche Bewertungen eröffnen, mit denen sich der Leser identifizieren oder auch von ihnen distanzieren kann (vgl. ebd.).

ISER differenziert also das INGARDEN'sche Konzept der *Unbestimmtheitsstelle* weiter aus, indem die Leerstelle nicht nur einer Kompletierung, sondern vielmehr einer *Kombination* von Textteilen, widersprüchlichen Darstellungen etc. bedarf (vgl. ANTOR 2010, S. 388). Für ISER sind weiterhin die Leerstellen weniger Stilmerkmale eines literarischen Textes als vielmehr „Interaktionsimpulse“ zwischen Text und Leser“ (DABLÉ 2012, S. 42). Dabei geht ISER von einem aktiven, bewussten Auffüllen oder Interagieren mit Leerstellen aus, während INGARDEN dem Leser noch eine passive Rolle zuordnet (vgl. ebd., S. 57).

ISER konkretisiert leider nirgendwo, welche Stilmittel konkret auf Leerstellen hinweisen und was er genau mit seinem Begriff der *steuernden Elemente* meint (vgl. DABLÉ 2012, S. 47). Nichtsdestotrotz soll nun der Versuch unternommen werden, Typen von Leerstellen im Fabelbuch LESSINGS zu definieren, zu erklären und zu ordnen.

Anzumerken seien hier zuletzt zwei Punkte: Erstens ist nicht jede Auslassung in einem Text für ISER eine Leerstelle. Die *Ellipse* als rhetorisches Stilmittel beispielsweise beschreibt das Auslassen von Informationen, die für die erzählte Geschichte irrelevant sind. Eine Kombinationsleistung ist hier vom Leser nicht zu erbringen, er muss nicht die Verbindung zwischen verschiedenen Textelementen herstellen, da diese bereits impliziert ist (vgl. ebd., S. 58).

Zweitens konzipieren sowohl INGARDEN als auch ISER die Leerstelle als ein Moment des Textes, das untersucht und in seiner Beziehung zum Leser beschrieben werden kann. Beide entwickeln den Begriff aber, wie DABLÉ (2012, S. 59) erläutert, unabhängig von einer möglichen Autorintention. Diese

¹⁸ Dieser Vokabel bedient sich ISER nicht.

soll LESSING in dieser Arbeit allerdings unterstellt werden, da das LESSING'sche Fabelbuch, wie oben gezeigt wurde, als programmatisches Werk einer bestimmten didaktischen Zielstellung verpflichtet ist¹⁹.

Zu Beginn sollen hier Leerstellen im LESSING'schen Fabelbuch vorgestellt werden, die in den engeren Leerstellenbegriff nach ISER einzuordnen sind, der oben an zweiter Stelle genannt wurde. Anzumerken sei hierbei, dass eine Auflistung aller Fabeln und der in ihnen zu findenden Leerstellen unter Verweis auf die vorangestellten römischen Ziffern im Anhang zu finden ist. Zu den Leerstellen im engeren Sinne gehören folgende:

- (I) Das Fehlen von Pro- beziehungsweise Epimythion. Diese Auffälligkeit, die BICKENBACH (2014, S. 201, 204) untersucht und als generellen Trend der aufklärerischen Fabeldichtung identifiziert, stellt eine der wichtigsten Leerstellenkategorien im Fabelbuch dar. Durch die „Rekursion der Sentenz in den Erzählkontext“ (ebd., S. 204) muss sich der Leser die Moral des Textes selbst erschließen und verschiedene mögliche Deutungen durchspielen. Der Leser wird somit zur moralischen Instanz, und nicht der Autor. Wurde vor LESSING der *narratio* der Fabel klassischerweise ein *explicatio* beigefügt, ist dieses in keiner der 90 Fabeln des Fabelbuches explizit zu finden (siehe Anhang). So kommen alle Fabeln des Fabelbuches ohne *fabula docet* aus (vgl. EICHHORN 2013). Es entsteht eine Leerstelle zwischen dem Text – dem klar eine didaktisch-moralische Intention unterstellt werden kann – und der Moral selbst, die vom Leser durch selbstständiges Nachdenken und Abwegen gefüllt werden muss. Diese erste Leerstellen-Kategorie ist, das sollte hier hinzugefügt werden, allerdings auch zusätzlich der ISER'schen Negation zuzuordnen – stellt sie doch einen bewussten Bruch mit den Normen des Fabeldichtens dar, den der Leser ebenfalls reflektieren muss.
- (II) Ein beachtlicher Teil von LESSING'S Fabeln beginnt unvermittelt im Dialog, so zum Beispiel (I, 5)²⁰: „Vater der Tiere, so sprach das Pferd“. Der Leser muss hier selbst auf den kommunikativen Kontext, mögliche Gesprächspartner und den möglichen ausgelassenen, vorherigen Verlauf des Gespräches schließen. Auch dieser Leerstellentyp erweist sich also als Gelenkstelle zwischen verschiedenen Textabschnitten – wobei sogar nur einer dieser Abschnitte überhaupt gegeben ist. Auch die Einführung ungeklärter Deiktika gehört in diese Kategorie. So beginnt beispielsweise (II, 19) mit „deine Geschwindigkeit und Stärke“ mit einem komplett ungeklärten Personalpronomen. der Rezipient weiß weder, wer spricht, noch, wer angesprochen wird. Solche Fälle finden sich neben der Personal- auch im Bezug auf die

¹⁹ Des Weiteren kann auch der Abweisung der Intentionalität des Leerstelleneinsatzes bei ISER, die DABLÉ konstatiert, nur bedingt gefolgt werden. So entwickelt ISER sein Konzept ja zu großen Teilen am Beispiel des Fortsetzungsroman, der sich ganz offensichtlich die Leerstelle *intentional* zum Stilmittel macht.

²⁰ Fabeln aus LESSING (2013) werden in dieser Arbeit (und in Anlehnung an die Fachliteratur) mit Hilfe einer römischen und einer arabischen Ziffer zitiert. Die römische Ziffer bezeichnet dabei das erste, zweite oder dritte Buch, während die arabische Ziffer sich auf die jeweilige Fabel bezieht. Auf eine konkrete Seitenangabe wird in diesem Zusammenhang verzichtet, um die Kompatibilität der vorliegenden Arbeit mit anderen Publikationen des LESSING'schen Fabelbuches zu gewährleisten.

Temporaldeixis, zum Beispiel in (I, 18). Hier ist nicht klar, was mit „itzt“ gemeint ist. Wann spielt die Fabelhandlung? Auch Einstiege in die Fabelhandlung, die zwar nicht im Dialog, aber dennoch unvermittelt beginnen, zählen zu dieser Kategorie – wie zum Beispiel in (I, 21).

- (III) Auch die Einführung neuer Personen oder eines vorher nicht feststellbaren Erzählers ist ein von LESSING stark frequentiertes Stilmittel. Auch ISER (1976) nennt dies als Leerstelle im engeren Sinne, denn die neue Figur muss vom Leser in die bereits bestehende Figurenkonstellation und Handlung eingefügt werden. So führen beispielsweise die Fabeln (I, 8), (II, 21) und (I, 11) in ihrem Verlauf einen kommentierenden Ich-Erzähler ein, der nicht nur durch sein plötzliches Auftreten eine Leerstelle und Kombinationsnotwendigkeit schafft, sondern auch dadurch, dass er das Geschehen kommentiert (ebenfalls eine Leerstelle nach ISER) und sogar selbst Unbestimmtheit thematisiert, wenn er in (I, 11) sagt: „ich weiß es nicht“.
- (IV) Erzählerkommentare beziehungsweise das Ansprechen der Leser*innen lassen sich des Weiteren in vielen Fabeln feststellen (ohne, dass dieser Erzähler neu eingeführt wird); zum Beispiel, wenn der Erzähler in (II, 11) Hylax ironisch als „trefflichen Beschützer“ bezeichnet, der er doch eben nicht ist. Gleichzeitig entsteht hier zusätzlich eine Leerstelle durch den eingeschobenen Erzählerkommentar an der *spannendsten* Stelle der Fabel – kurz vor dem Tod des Lammes, der auf einer syntagmatisch-syntaktischen Ebene bereits vorhersehbar ist.
- (V) Interessant ist im Zusammenhang der Einführung neuer Figuren (III) auch die späte Erwähnung einer intradiegetisch bereits anwesenden Figur. So treten der permanent anwesende Vater in (II, 3) und der bereits anwesende Fuchs in (II, 4) erst kurz vor Ende der Fabel auf und relativieren somit die bereits bestehenden Figurenkonstellationen. Der Leser muss hier die Leistung erbringen, die neue Figur in die Konstellation zu integrieren und deren mögliche neue Sichtweise in Beziehung zu den bereits genannten zu setzen.
- (VI) Auch innerhalb der erzählten Handlungen lassen sich Handlungssprünge und Schnitttechniken – also klassische Leerstellen nach ISER – finden. Zum Beispiel, wenn in (I, 17) die Ausbesserung einer Kirche geschildert wird, die im nächsten Satz fertiggestellt ist. Auch hier muss der Leser das in der Zwischenzeit Geschehene selbst aktualisieren. Diese Leerstellen bewegen sich aber generell an der Grenze zur Ellipse, denn in diesem Fall ist beispielsweise fragwürdig, ob durch das Weglassen der Schilderung des Bauvorhabens relevante Informationen verlorengehen.
- (VII) Solche Schnitte markiert LESSING in einigen Fabeln auch auf deutliche Weise interpunktorisch durch einen doppelten Gedankenstrich („– –“). Diese „zwei Bindestriche als Apoptose und dramatische Pausierung“ (BICKENBACH 2014, S. 205) schaffen eine Pause, die der Leser durch das Durchspielen verschiedener alternativer Fortsetzungen des Fabelgeschehens füllt. Auch im Dialog entstehen so Lücken, deren Übergänge der Leser konkretisieren muss. Oft tritt der doppelte Gedankenstrich zusätzlich an besonders spannungsgeladenen Stellen auf – zum Beispiel in (III, 1) – sodass sich die aktivierende Wirkung der Leerstelle erhöht. In (II, 19) wird der Leser durch den doppelten Gedankenstrich beispielsweise dazu angeregt, selbst zu überlegen, was er dem Fuchs auf seine Bitte hin geben könnte.

(VIII) LESSING (2013, S. 68, 116) unterscheidet prinzipiell zwischen *einfachen* und *zusammengesetzten* Fabeln²¹, wobei letztere sich aus einer gewöhnlichen Fabelhandlung und einem realen Fall zusammensetzen, die beide der Vermittlung desselben (nicht genannten) Lehrsatzes dienen. In vielen Fabeln dieser Art kommentiert LESSING beispielsweise die zeitgenössische Literaturszene, kritisiert das literarische Schaffen anderer Autoren oder versucht, gesellschaftspolitische Missstände aufzuzeigen. Ein Gelenk zwischen den beiden Teilen der Fabel (*narratio* und realer Fall) ist jedoch im Fabelbuch nie gegeben, sodass hier ebenfalls eine Schnitttechnik und somit eine besonders große Leerstelle vorliegt. Dabei kann der reale Fall sowohl (was häufiger der Fall ist) der *narratio* folgen – wie zum Beispiel in (I, 21), wenn LESSING sich gegen den Stil der Hermann-Dichtungen wendet (vgl. Fußnote in LESSING 2013, S. 20f.) – oder dieser vorangestellt sein, was beispielsweise in (II, 21) der Fall ist, wenn LESSING sich zu KLOPSTOCK äußert. Die Leerstelle ist hier beinahe prototypisch ein offen gelassenes Gelenkstück zwischen zwei Teilen eines Textes, die oberflächlich keine Verknüpfung aufweisen. Diese stellt der Leser im Rezeptions- und Interpretationsvorgang her.

Im Folgenden seien einige Arten von Leerstellen dargestellt, die eher der Unbestimmtheitsstelle, wie sie ISER definiert (siehe oben), zuzuordnen sind.

- (IX) Der Lakonismus, der LESSINGS Fabeln prägt, schafft ebenfalls verschiedenartige Leerstellen – unter anderem durch Passivkonstruktionen. Steht zum Beispiel in (II, 6) „sie ward erkannt“ oder in (I, 17), eine alte Kirche „ward ausgebessert“, so umgeht die Fabel auf diese Weise die Vergrößerung des Figurenarsenals und der Komplexität im Sinne einer Schlichtheit, Kürze und Prägnanz, die eine Fokussierung auf das Wesentliche erlauben soll. Durch den Einsatz des Passiv ist es hier nicht nötig, die handelnden Subjekte zu nennen. Der Leser muss sich diese selbst denken: wahrscheinlich bauen die *Dorfbewohner* die Kirche, wahrscheinlich erkannten die *Pfauen* die Krähe. Hier ist allerdings anzumerken, dass ISER, wie oben dargestellt, diesem Typ von Leerstelle kein großes Aktivierungspotential beimisst.
- (X) Der LESSING'sche Lakonismus äußert sich auch im häufigen Einsatz von Metonymie, zum Beispiel, wenn in (II, 2) „der Olymp“ als Sammelbezeichnung für alle dort ansässigen Götter verwendet wird. Auch dieses Stilmittel ermöglicht LESSING eine kompakte und klare Form der Fabel.
- (XI) Das Weglassen der Beschreibung von Figuren ist ein klassisches Beispiel für die ISER'sche beziehungsweise INGARDEN'sche Unbestimmtheitsstelle. Auch in LESSINGS Fabeln lässt sich dieser Leerstellentyp finden, zum Beispiel, wenn in (I, 13) die große Bewunderung und Begeisterung, die der Phönix hervorruft, geschildert werden – jedoch nicht, welche seiner äußeren Merkmale ihm diese Reaktion bescheren. Auch die programmatische Bildsäule aus (II, 1), die exemplarisch für LESSINGS Auffassung vom Kunstwerk steht, wird außer ihrer Bezeichnung nie näher beschrieben. Auch die zum Konflikt in der Fabel führenden

²¹ Wichtig ist hierbei anzumerken, dass eine Fabel sowohl *einfach* wie auch *zusammengesetzt* realisiert werden kann (vgl. LESSING 2013, S. 68).

Vorgeschichten werden oft verkürzt und müssen so vom Leser noch konkretisiert werden. Zum Beispiel wird in (II, 18) schlicht gesagt, das Schaf habe „viele leiden“ müssen. Was genau, durch wen und warum wird nicht weiter ausgeführt.

Auch Negationen – der letzte Leerstellentyp nach ISER – lassen sich bei LESSING finden. Wie oben schon dargestellt, entwickelt LESSING seine Definition der Fabel in Abgrenzung zur bereits bestehenden literarischen Tradition. Diese Herangehensweise schlägt sich auch in den Inhalten vieler Fabeln nieder.

- (XII) Genau die Hälfte der Fabeln des Fabelbuches nennt die (meist antike) Quelle zur dargestellten Fabel. Die – teilweise durchaus komplexe – Parallelität von antiker Vorlage und aufklärerischer Bearbeitung muss vom Leser untersucht und mit Bedeutung gefüllt werden (vgl. STOCKHORST 2011, S. 94). So kürzt beziehungsweise erweitert LESSING viele der antiken Fabeln oder ...
- (XIII) ... ersetzt Tierfiguren durch andere Tierfiguren, wie zum Beispiel in (II, 23), in welcher das Schaf statt der Schlange zum Protagonisten wird und somit ganz andere Deutungen zulässt (vgl. TER-NEDDEN 2010, S. 175ff.).

Schließlich lassen sich in den 90 Fabeln LESSINGS einige Leerstellen finden, die zwar durchaus den Ideen ISERS entsprechen, sich aber nicht ohne Probleme in die Kategorien, die er entwickelt, einordnen lassen. Deshalb sollen diese hier gesondert dargestellt werden.

- (XIV) Ein großer Teil der im Fabelbuch gesammelten Fabeln verwendet rhetorische Fragen. Diese werden teilweise vom Erzähler, teilweise aber auch von Figuren der Fabeln selbst ausgesprochen und in seltenen Fällen sogar an den Leser adressiert, zum Beispiel, wenn in (I, 25) gefragt wird: „waren es undankbare Guckucke [!] wert, daß [!] ihr Leben so teuer erkaufte wurde?“. Hier ist ersichtlich, dass LESSING zwar auf das Epimythion verzichtet, dieses aber dennoch mit der suggestiven Frage an den Leser impliziert. Die rhetorischen Fragen können ebenfalls als Leerstellen angesehen werden, da sie den Leser zu aktiver Mitarbeit an der Sinnkonstitution des Textes auffordern. Die Antwort wird nie mitgeliefert, sondern muss vom Rezipienten erschlossen werden (vgl. BICKENBACH 2014, S. 205)
- (XV) In diesen Kontext gehören auch Aufforderungen des Textes/des Erzählers an den Leser. So beginnt beispielsweise die oft untersuchte Fabel *Der Affe und der Fuchs* (I, 6) mit dem Satz „Nenne mir ein so geschicktes Tier, dem ich nicht nachahmen könnte!“ Diese entfalten – auch, wenn sie sich syntaktisch-stilistisch von den rhetorischen Fragen unterscheiden – eine vergleichbare Wirkung wie Letztere.
- (XVI) Einige Fabeln thematisieren auch das Thema der Leerstelle selbst. So wird zum Beispiel in (II, 3) die Auslegung beziehungsweise Tradierung antiker Fabeln diskutiert. Wenn der Knabe und die Schlange über die richtige Version der Fabel streiten, wird klar, was es bedeutet, eine Fabel zu bearbeiten: der Autor wählt ebenfalls nur eine mögliche Deutung, konkretisiert die Textbedeutung selbst auch und schafft somit kein von ihm unabhängiges Kunstwerk. Die

Leerstelle zwischen literarischer Quelle und aktueller Bearbeitung wird hier also diskutiert. In diesen Bereich fallen auch die Fabeln (II, 18) und (II, 19), in denen es um den Wunsch, anders zu sein, geht. Das Schaf in (II, 18) beispielsweise nimmt Leerstellen an sich selbst war, die es ausfüllen möchte – es möchte wehrhafter werden, lehnt jedoch Zähne, Krallen, Gift, Hörner und so weiter ab (vgl. TER-NEDDEN 2010, S. 176-180). So läßt sich diese Fabel auch als Plädoyer für die Leerstelle und deren eigene Funktion lesen, da das Schaf sich sogar als dem Göttervater Zeus moralisch überlegen zeigt, in dem es die Leerstelle, die seine Wehrlosigkeit darstellt, akzeptiert.

3.2 BEISPIELANALYSEN

Im letzten Abschnitt dieser Arbeit sollen die entwickelte Leerstellen-Kategorisierung auf prototypische Fabeln des LESSING'schen Fabelbuch angewendet werden. Dabei wurde versucht, Fabeln zu wählen, die einerseits durch das Auftreten verschiedenartiger Typen von Leerstellen geprägt sind, andererseits aber auch in der Fachliteratur intensiv interpretiert wurden, um so die sich aus den Leerstellen ergebenden Deutungen mit anderen Interpretationen abgleichen zu können.

3.2.1 DER BESITZER DES BOGENS

Der Besitzer des Bogens (III, 1) ist als Metafabel und programmatische Eröffnung des dritten Buches eine Fabel über die Kunst selbst und das Schaffen von Kunst. Ein Mann lässt einen Bogen mit ausgefallenen Jagdszenen verzieren und dieser zerbricht beim ersten Versuch, ihn zu benutzen. LESSING unterstreicht mit dieser Fabel sein poetologisches Konzept des Lakonismus, der Prägnanz und Bündigkeit. Für ihn bedingt die Funktion die Form: ein Bogen ist zum Jagen gedacht und sollte deshalb nicht verziert sein – gerade, wenn dieser sowieso bereits aus Ebenholz besteht und hierdurch als wertvoll markiert wird.

LESSING wendet sich mit dieser Fabel gegen die Umfänglichkeit und poetische Ausschmückung beispielsweise bei LA FONTAINE: „auf dem Grenzgebiet zwischen Poesie und Moral [beeinträchtigt] der zweckfreie Schmuck die Intensität der Aussage“ (FICK 2016, S. 207). Eine zu ausgeschmückte Fabel ist dysfunktional, ja, wird sogar unbrauchbar (vgl. STOCKHORST 2011, S. 95).

Gleichzeitig übt LESSING mit dieser Fabel aber nicht nur Kritik am Stil anderer Dichter, sondern stellt die Fabel auch als eine „Waffe, mit deren Hilfe man Pfeile der Wahrheit verschießen, mit Hilfe deren man Erkenntnisse in die Gehirne der anderen transportieren kann“ (DODERER 1970, S. 237) dar. Er unterstreicht also hier die didaktische Funktion der Fabel als Belehrungs- und Überzeugungsmittel und nicht als bloßes Kunststück.

Dies gelingt ihm unter anderem dadurch, in dem er verschiedene Leerstellen in die Fabel einbaut, die eine aktive Konstitutionsleistung von Seiten des Lesers notwendig machen.

Am eindringlichsten fällt hier das markanteste Formmerkmal des Bogens selbst auf: seine Glätte, die seine ganze „Zierde“ (III, 1) darstellt. Diese Glätte kann gleichfalls als Unbestimmtheit, als Leerstelle gelesen werden. Der Bogen wird nicht genauer bestimmt, besitzt keine besonderen Merkmale und

steht so metaphorisch für die literarische Leerstelle. Der Besitzer des Bogens versucht nun, diese Leerstelle durch eine bestimmte Konkretisation – die Jagdszene – zu füllen. Doch dieses Bestreben und besonders dessen Ergebnis erweist sich als unbrauchbar. So kann diese Fabel als Plädoyer für den Nutzen und die Erhaltung der Leerstelle gelesen werden: sie ermöglicht Flexibilität des Kunstwerks und erhält die Funktionalität, wohingegen exakte Bestimmung und Ausschmückung zu Unbrauchbarkeit führen. Somit ist die inhaltlich durch den glatten Bogen aufgeworfene Leerstelle Typ (XVI) zuzuordnen, da diese Fabel die Leerstelle als literarisches Phänomen autoreflexiv thematisiert. Auch durch eine rhetorische Frage als Leerstellentyp (XIV) zeichnet sich *Der Besitzer des Bogens* aus. Diese Frage („was hätte sich besser auf einen [!] Bogen geschickt als eine Jagd?“ [III, 1]) ist klar an den Leser gerichtet, da sie von keiner der Figuren der Fabel geäußert oder beantwortet wird. Zu Beginn des ersten Abschnittes der Fabel wird der Leser also auf die falsche Fährte gelockt, diese suggestive Frage mit „ja“ zu beantworten. Gleichzeitig wird durch den verwendeten Konjunktiv II (Irrealis) die Möglichkeit betont, dass die Antwort auch „nein“ lauten könnte. Die hier verwendete Appellstruktur des Textes eröffnet also zwei Deutungsangebote, die der Leser durchspielt und sich für eines – als seine persönliche Konkretisation – entscheidet.

Schließlich sind auch die Gedankenstriche – auch, wenn es sich nicht um doppelte handelt – der Kategorie (VII) zuzuordnen. LESSING verwendet diese hier um, wie BOURQUIN (2007, S. 602) ausführlich darlegt die Semantik des Bogens, der sich zwischen Spannung und Zerschneiden befindet, auch in die Syntax zu übertragen und, wie im Falle des letzten und wichtigsten Gedankenstriches, ein zusätzliches, retardierendes Moment hinzuzufügen. In der dieser Arbeit vorliegenden Version des LESSING'schen Fabelbuches (LESSING 2013, S. 44) ist ein weiterer Aspekt, den BOURQUIN in anderen Publikationen des Werkes analysiert, nicht (mehr) präsent: ein Zeilenumbruch, der mit dem letzten Gedankenstrich einhergeht (vgl. BOURQUIN 2007, S. 602f.). Dieser stellt, so BOURQUIN, eine zusätzliche Betonung der Leerstelle dar. Diese wäre am ehesten eine klassische Leerstelle nach ISER als Gelenk zwischen zwei Texteinheiten. In diesem Fall zwischen dem Vorgang des Spannens, der durch den parataktisch-abgehackten Stil der vorangehenden Sätze unterstrichen wird einerseits, und dem schlussendlichen Brechen des Bogens andererseits, welches syntaktisch praktisch schon vorbestimmt ist.

3.2.2 ZEUS UND DAS SCHAF

Die Fabel *Zeus und das Schaf* (II, 18) thematisiert die Friedfertigkeit und Sanftheit und gleichzeitig das Akzeptieren der Welt, so wie sie ist. Das Schaf tritt vor den Göttervater Zeus, da es sich gegen die Angriffe anderer Tiere wehren können möchte – lehnt jedoch jedes Angebot, das Zeus ihm macht (Gift, Hörner, ...) ab, um sich schließlich dafür zu entscheiden, so zu bleiben, wie es ist, und das Klagen fortan zu vergessen.

Bevor auf die Bearbeitung der antiken äsopischen Vorlage eingegangen wird, sollen hier die bereits in Punkt 3.2.1 diskutierten Leerstellentypen untersucht werden. Auch (II, 18) weist rhetorische Fragen auf, die Leerstellen schaffen, indem sie implizit immer eine Beantwortung durch den Leser

provozieren. Des Weiteren lässt sich auch in dieser Fabel eine Thematisierung der Leerstelle generell feststellen, wie bereits in Unterpunkt (XIV) des Abschnitts 3.1 dargelegt wurde: das Schaf nimmt sich selbst als unvollkommen und somit nicht ausreichend genug bestimmt – also als Unbestimmtheitsstelle in Zeus' Schöpfung – wahr. Es wendet sich also an den Schöpfer, um die Füllung dieser Leerstelle zu erbitten. Doch alle von diesen gemachten Angebote erweisen sich für das Schaf schließlich als Nachteil, sodass es zu dem Schluss kommt, „Unrecht leiden [sei besser], als Unrecht tun“ (II, 18) und seine Bedenken vergisst. Es fügt sich also seiner Natur als wehrloses ‚Unschuldslamm‘ und akzeptiert seine Rolle – mit den dazugehörigen Leerstellen. Auch diese Fabel lässt sich also unter anderem als Plädoyer für die Unbestimmtheit und deren Funktionalität lesen. Denn gerade die Absenz von etwas (in diesem Fall von Möglichkeiten, sich gegen Angriffe zu wehren) wird in dieser Fabel nicht als etwas dargestellt, das der Veränderung bedarf, sondern als Wesensmerkmal, das ein reifer Geist annehmen sollte.

Vor allem eignet sich diese Fabel aber zum Vergleich mit ihrer historischen Vorlage – wie ihn TER-NEDDEN (2010, S. 176-180) exerziert, um den Leerstellentyp (XII) zu untersuchen.

Dabei eröffnet sich die Leerstelle zwischen der antiken äsopischen Vorlage und der modernen Bearbeitung durch LESSING. Während bei Äsop die *Schlange* vor den Göttervater tritt, da sie von allen getreten wird, und den Rat erhält, den ersten zu beißen, damit die anderen sich fortan vor ihr fürchteten (vgl. ebd., S. 177), ersetzt LESSING die Schlange durch das – für die Rolle des Opfers wesentlich besser geeignete – *Schaf*, das dementsprechend auch eher zur Beschwerde berechtigt ist als die Schlange. An diese „Liquidierung des Bösewichts“ (vgl. ebd., S. 176) schließt sich der oben beschriebene maieutische Dialog zwischen Schöpfer und Geschöpf an (vgl. FICK 2016, S. 208), der in eine Mahnung zur Duldsamkeit gipfelt, die TER-NEDDEN (2010, S. 180) als Werbung für eine „kosmopolitische Perspektive der Konfliktbegrenzung“ liest.

Dabei ist anzumerken, dass LESSING nicht einfach die Aussage der Vorlage negiert: der Fokus in seiner Fabel liegt auf dem Erkenntnisprozess des Schafes, nicht auf der moralischen Aussage, die es selbst trifft. Nichtsdestotrotz sei hier anzumerken, dass diese Leerstelle eine *Negation* nach der ISER'schen Klassifikation darstellt, da mit Gattungstraditionen bewusst gespielt wird (vgl. ebd., S. 176).

Schließlich sei hinzugefügt, dass der Leerstellentyp (I) in abgewandelter Form vorliegt: weist diese Fabel – wie alle anderen des Fabelbuches – kein Pro- beziehungsweise Epimythion auf, so äußert das Schaf doch einen vergleichbaren moralischen Satz. Da dieser allerdings eben von einer Figur der Fabel und nicht vom Erzähler geäußert wird, muss der Leser die Leerstelle zwischen *narratio* und vom Schaf geäußerten Epimythion selbst füllen und abwägen, inwiefern er die Figur als moralische Instanz anerkennt.

3.2.3 DER AFFE UND DER FUCHS

Zuletzt sei hier ein Blick auf die Fabel *Der Affe und der Fuchs* (I, 6) geworfen, die – so kurz sie auch ist – ebenfalls mehrere Leerstellen aufweist, die den eigenständigen Erkenntnisprozess des Lesers

fördern sollen. Die Fabel, die sich um das Thema der Imitation dreht, besteht als klassische zusammengesetzte Fabel aus zwei Teilen: der Fabel-*narratio*, in der der Affe vorm Fuchs angibt, nur um von diesem mit einem höhnischen Kommentar bedacht zu werden, und dem realen Fall, welcher in dieser Fabel sehr kurz gehalten wird. Der Erzähler spricht hier in der 1. Person Singular die Schriftsteller an, ohne seine Intention zu klarifizieren.

Die erste große Leerstelle vom Typ (VIII) entsteht hierbei zwischen diesen beiden Teilen der Fabel: der Text appelliert an den Leser, die erzählte Geschichte von Affe und Fuchs, die sich um Nachahmung dreht, auf die im zweiten Teil adressierten Schriftsteller zu beziehen und so zur in der Literatur verbreiteten Deutung zu kommen, LESSING kritisiere mit dieser Fabel die „mangelnde Originalität deutscher Literaten“ (FICK 2016, S. 210). Dabei weist der ohnehin schon knappe zweite Teil der Fabel weitere Leerstellen auf, indem er eine Pause durch den doppelten Gedankenstrich aufweist, dem das nicht weiter klassifizierende „muß ich mich noch deutlicher erklären?“ (I, 6) folgt. Öffnet also der doppelte Gedankenstrich eine Unbestimmtheit, wird diese durch die folgende rhetorische Frage noch vertieft. Der Leser muss hier die Beantwortung der Frage und somit die Intention des Textes – ganz nach der ISER'schen Auffassung – selbst konstituieren.

Schließlich weist der Text auch eine Leerstelle des Typs (II) auf, da sie ohne Einleitung oder Klärung der Situation und der beteiligten Gesprächspartner in einen Dialog einsteigt. Diese klassische Leerstelle nach ISER verlangt ebenfalls nach einer Konstitutionsleistung durch den Leser, der sich erschließen muss, dass zwei Figuren miteinander sprechen und die Unbestimmtheit (wer spricht?) erst im Anschluss, wenn Affe und Fuchs als Gesprächspartner genannt werden, auflösen kann.

Auch der indirekt eingeführte personale Erzähler, der sich im zweiten Abschnitt zu Wort meldet, stellt eine Leerstelle (III) dar. Dieser muss nachträglich in die vorhandene Figurenkonstellation integriert werden – auch, wenn er nicht Teil der Fabelhandlung ist.

So erweist sich auch eine der kürzesten Fabeln LESSINGS als durchsetzt von Unbestimmtheitsbeträgen und Leerstellen, die eine aktive Sinnkonstitutionsleistung des Lesers erforderlich machen.

4. SCHLUSS

[Lessing] schreibt seine Fabeln nicht, um [...] kompakte weltanschauliche Botschaften zu präsentieren, sondern versteht sie als Gedankenspiele und propädeutische Übungen, die geeignet sind, einen reflektierenden Blick auf die kleinen und großen Interaktionsdramen einzuüben, aus denen unser individueller und kollektiver Alltag besteht.

(TER-NEDDEN 2010, S. 180)

TER-NEDDEN stellt heraus, dass die Intention des LESSING'schen Fabelbuch in die *Erziehung des Menschengeschlechts* einzuordnen ist, die LESSING sich zur obersten Prämisse gemacht hat. LESSING möchte keine moralischen Allgemeinplätze verkünden oder seinen Leser mit fertiger Moral konfrontieren. Für ihn liegt das Potential der Fabel darin, den Leser zum eigenständigen, kritischen, reflektierten Denken anzuregen und eine Art Dialog zu ermöglichen zwischen der von ihr erzählten Geschichte und dem Leser selbst.

Dieser radikale Ansatz, der sich, wie gezeigt wurde, beispielsweise am Wegfall von Pro- und Epimythien festmachen lässt, weist starke Parallelen zu den Grundgedanken der Rezeptionsästhetik im Allgemeinen und zu den Konzeptionen WOLFGANG ISERS im Besonderen auf. Für diese literaturwissenschaftliche Theorie steht ebenfalls der Leser im Mittelpunkt, der seine eigenen Erfahrungen, Normen und Werte an den Text heranträgt und diesen, darauf aufbauend, konkretisiert und einen individuellen Sinn erschließt. Damit lehnen die Rezeptionsästhetiker die Idee einer feststehenden, allgemeinen werkimmanenten Deutung ab und ersetzen diese durch die jeweils im Vorgang der Konkretisation durch den Leser hergestellte Interpretation.

Für ISER führen Leerstellen verschiedener Couleur zu Unbestimmtheitsbeträgen im Text. Diese Unbestimmtheitsbeträge schließlich versucht der Leser im *Akt des Lesens* zu beseitigen beziehungsweise zu minimieren und es ergibt sich eine – von ihm abhängige! – Textbedeutung.

Diese Arbeit hat den Versuch unternommen, derartige Leerstellen auch im Fabelbuch LESSINGS zu identifizieren. Dabei wurde nicht davon ausgegangen, dass LESSING bewusst verschiedene *Leerstellen* als Stilmittel eingebaut hat, sondern vielmehr war die Grundidee dieser Ausarbeitung, dass die ISER'sche Leerstelle eine geeignete Folie darstellt, um die Stellen der LESSING'schen Fabeln zu analysieren, die auf die Eigenaktivität des Leser abzielen und den Erkenntnisprozess desselben schulen sollen.

Dabei muss hier konstatiert werden, dass viele der LESSING'schen Fabeln – wie im Anhang zu sehen ist – keine oder nur sehr wenige Leerstellen der 16 in dieser Arbeit untersuchten Leerstellentypen aufweisen. Dies spricht dafür, dass die Leerstelle nur bedingt als Analysemittel zu Rate gezogen werden und nur eines von mehreren Interpretationswerkzeugen in der Arbeit mit dem Fabelbuch LESSINGS darstellen sollte.

Des Weiteren sei angemerkt, dass das ursprüngliche rezeptionsästhetische Schrifttum aus der Feder JAUB', ISERS und anderer nur in begrenztem Umfang Anwendungen auf konkrete literarische Werke aufweist und besonders der Begriff der Leerstelle bei ISER vorrangig theoretisch entwickelt wird. Vor allem ISERS Klassifikation von Leerstellen wird nicht an Beispielen manifestiert (vgl. DABLÉ 2013,

S. 48) und wurde so in dieser Arbeit auch nur zur Orientierung für die Entwicklung einer eigenen Taxonomie herangezogen.

Diese Arbeit kann nur als erster Ansatz für die Untersuchung der Leerstelle in der Fabelliteratur gesehen werden. Sowohl im LESSING'schen Fabelbuch wie auch in jüngeren sowie älteren Fabelsammlungen lassen sich Leerstellen und Unbestimmtheiten entdecken. Untersuchungen, die die Entwicklung der Zunahme von Unbestimmtheit²² konkret in der Fabelliteratur untersuchen, wären denkbar.

Auch eine genauere Beleuchtung bestimmter Leerstellentypen in LESSINGS Fabeln könnte gewinnbringende tiefere Erkenntnisse hervorbringen: so könnte beispielsweise TER-NEDDENS (2010) Ansatz, die LESSING'schen Fabeln mit ihren antiken Vorbildern zu vergleichen auf die Idee der Leerstelle hin erweitert und die Frage gestellt werden, inwiefern diese modernen Bearbeitungen eine Appellstruktur aufweisen, die die eigenständige Erkenntnis des Lesers mittels verschiedener Leerstellen zu schulen sucht.

Andererseits könnten weitere Leerstellentypen entwickelt werden: beispielsweise könnte das animalische Figureninventar der Fabel als solche gedeutet werden, es könnte auf syntaktische Lücken (I, 22/II, 20), Ironie (II, 13/III, 19), parallel erzählte Handlungen (II, 23) oder Konjunktive eingegangen werden.

Schließlich wiese eine Untersuchung der aufklärerischen Literatur im Allgemeinen auf Leerstellen großes Potential auf, da die Leerstelle sich als beinahe prädestiniert für die Analyse der aufklärerischen Texte erweist, die sich ja programmatisch der Erziehung und Bildung ihrer Leser widmen.

Leerstellen machen es dem Leser nicht einfach. Sie entstehen dort, wo neue Figuren auftauchen, die Handlung Sprünge macht, wo die Syntax bricht oder der Leser unvermittelt ins Geschehen geworfen wird. Sie bilden die absenten Gelenke zwischen verschiedenen Textebenen, die Antworten auf rhetorische Fragen oder den auf einer Metaebene besprochenen Inhalt vieler Fabeln selbst. Sie fordern dem Leser der LESSING'schen Fabeln eine aktive Imaginations-, Konstitutions- und Rezeptionsleistung ab, indem sie zur Auffüllung, Kombination und Vernetzung des offen gebliebenen appellieren. Der Leser versucht, Kohärenz und Kohäsion zu schaffen, die Fabelhandlung mit dem geschilderten realen Fall in Verbindung zu setzen, rhetorische Fragen zu beantworten und syntaktisch Zersplittertes zusammenzuflicken.

So stellen diese *Lehrstellen* didaktische Trittsteine auf dem durch keine vorgegebene Moral gesicherten Weg der Erkenntnis dar.

²² Die ISER generell für die Literatur postuliert (vgl. ISER 1975, S. 230, 241).

6. LITERATURVERZEICHNIS

PRIMÄRLITERATUR

GOTTHOLD EPHRAIM LESSING (2013) [1759]: *Fabeln. Abhandlungen über die Fabel*. Hg. v. Heinz Rölleke. Stuttgart: Reclam (= Reclams Universal-Bibliothek 27).

LESSINGS Fabelbuch stellt die Grundlage der vorliegenden Arbeit dar. LESSING entwickelt in diesem seine Definition der Fabel, seine Bestimmung ihrer Funktion, ihres Aufbaus, ihrer Einteilung, widmet sich ihrem didaktischen Einsatz im Schulunterricht und exerziert die von ihm gewonnenen theoretischen Erkenntnisse, indem er sie in 90 Fabeln, die er gleichmäßig auf drei Bücher aufteilt, manifestiert. Die LESSING'schen Fabeln zeichnen sich gegenüber ihren Zeitgenossen durch einen hervorstechenden Lakonismus, durch den Wegfall von Pro- und Epimythien und die damit implizierte Aufforderung zum selbstständigen Denken an den Leser aus.

SEKUNDÄRLITERATUR

HEINZ ANTOR (2013a): Erwartungshorizont. In: ANSGAR NÜNNING [HG.]: *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze, Personen, Grundbegriffe*. 5., aktual. u. erw. Aufl. Stuttgart, Weimar: Metzler, S. 183f.

————— (2013a): Rezeptionsästhetik. In: ANSGAR NÜNNING [HG.]: *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze, Personen, Grundbegriffe*. 5., aktual. u. erw. Aufl. Stuttgart, Weimar: Metzler, S. 650ff.

Siehe unten.

MATTHIAS BICKENBACH (2014): Die Sentenz in der Fabel und ihr Verschwinden im 18. Jahrhundert (Lessing, Goethe). In: STAŠKOVÁ, ALICE/ZEISBERG, SIMON [HGG.]: *Sentenz in der Literatur. Perspektiven auf das 18. Jahrhundert*. Göttingen: Wallstein, S. 188-209.

Lässt sich BICKENBACHS Beitrag auch in einem Sammelband finden, der sich vorrangig um die Bestimmung und Analyse des literarischen Phänomens der *Sentenz* bemüht, stellt er doch eine schlüssige Erläuterung des Verschwindens von Pro- und Epimythien in Fabeln des 18. Jahrhunderts dar (die, wie BICKENBACH unterstreicht, gerade *keine* Sentenzen sind). Dabei geht er der Frage nach, inwiefern einzelne Sätze – im Theoriegebäude der Aufklärung – noch moralische Wahrheiten vermitteln beziehungsweise darstellen können. BICKENBACH stellt in besonderem Maße die Offenheit für verschiedene Interpretationen durch die jeweiligen Fabelleser heraus, die in dieser Arbeit in Verbindung zur Rezeptionsästhetik gesetzt wurden. Dabei greift er sogar den Begriff der *Leerstelle* auf, ohne ihn jedoch konkret auf diese Literaturtheorie zu beziehen.

CHRISTOPHE BOURQUIN (2007): Lessings Bogenfabel. Das Zerschneiden der Intentionalität. In: *Weimarer Beiträge* 53 (4), S. 591-617.

BOURQUIN widmet sich nach einem groben Umriss der Entwicklung des Autorschaftsverständnisses über den Tod des Autors bis zu dessen Wiederentdeckung dem Begriff der Autorintention. Schließlich analysiert er ausführlich die Fabel *Der Besitzer des Bogens* und, im Besonderen, die Variabilität ihrer Tradierung. Aufbauend auf den starken Differenzen in verschiedenen Publikationen kommt er zu dem Schluss, dass sich die Frage nach der Autorintention in dieser Fabel und im LESSING'schen Fabelwerk praktisch nicht mehr sinnvoll stellen lässt.

GEORG BRAUNGART ET. AL. [HGG.] (2010³): *Realexikon der deutschen Literaturwissenschaft*. Berlin, Boston: DeGruyter.

NADINE DABLÉ (2012): *Leerstellen transmedial. Auslassungsphänomene als narrative Strategie in Film und Fernsehen*. Bielefeld: transcript (= Kultur- und Medientheorie).

DABLÉ'S umfassende Untersuchung zu Leerstellenphänomenen in den audiovisuellen Medien stellt eine der aktuellsten Applikationen des ISER'schen Theoriegebäudes außerhalb der klassischen Literaturwissenschaft dar. Dabei versäumt DABLÉ es nicht, die literaturwissenschaftliche Leerstelle umfänglich zu beschreiben. DABLÉ argumentiert, dass jeder Text (sei er literarisch oder audiovisuell) Leerstellen enthalte, die einen großen Teil seiner Bedeutung tragen. Um Leerstellen auch in Film und Fernsehen zu untersuchen, entwickelt DABLÉ eine eigene Definition, die sie anschließend auf zwei Filme anwendet.

KLAUS DODERER (1970): *Fabeln. Formen, Figuren, Lehren*. Zürich, Freiburg i. B.: Atlantis.

DODERERS Monographie kann klar als Plädoyer für die Fabel und – vor dem Hintergrund seiner Profession als Kinder- und Jugendbuchwissenschaftler – für den Einsatz derselben im Schulunterricht gelten. Besonders relevant sind dabei für die vorliegende Arbeit seine Darstellungen der LESSING'schen Fabeltheorie und, vor allem, seine viel zitierte Interpretation der Fabel *Der Besitzer des Bogens*. DODERER argumentiert, dass aus dieser Fabel hervorgehe, dass eine Fabel mehr Überzeugungsmittel als Kunststück sei. Schließlich kommt DODERER jedoch zu dem Schluss, dass LESSING „eine literarische Gattung überfordert, ja mißdeutet“ (S. 244) habe, da er versuchte, die – so DODERER – unvereinbaren Kategorien von Kunst und Moral, von Erkenntnis und Stil zu einer Einheit zu verknüpfen.

KRISTIN EICHHORN (2013): Wie kommuniziert man moralische Lehren ohne Kommunikation der Belehrungsintention? Der mitdenkende Leser als Kernproblem in der aufklärerischen Fabeldiskussion. In: ANDRÉ SCHNYDER [HG.]: *Kannitverstan. Bausteine zu einer nachbabylonischen Herme(neu)tik*. München: iudicium, S. 281-294.

EICHHORN beschäftigt sich in ihrem Beitrag mit der didaktischen Intention der Aufklärer und der Moral in der Fabel. Dabei attestiert sie den Fabeldichtern des 18. Jahrhunderts große theoretisch-argumentative Probleme im Umgang mit der konkret genannten Moral. Sie untersucht einerseits die Abnahme moralischer Pro- und Epimythien und andererseits die Zunahme von Ironie in der Fabel. Dabei spricht sie von einer „abstrakten Moralität“ (S. 292), die die Fabeln dieser Zeit weiterhin prägt – auch, wenn sie oberflächlich keinen konkreten Lehrsatz mehr nennen. EICHHORN schlussfolgert schließlich, dass auch LESSINGS Konzeption nicht als revolutionäre Neuerung, sondern als letztlich den großen Linien der Fabeldiskussion verpflichtet gesehen werden muss.

MONIKA FICK (2016): *Lessing-Handbuch. Leben, Werk, Wirkung*. 4., aktual. u. erw. Aufl. Stuttgart: Metzler.

MONIKA FICKS LESSING-Handbuch stellt das Schaffen GOTTHOLD EPHRAIM LESSINGS in seiner ganzen Breite dar. Dabei wird auf den historischen Kontext, die Biographie des Künstlers und LESSINGS Werk in umfassender Weise eingegangen, ohne sich dem Kritikpunkt der Oberflächlichkeit erwehren zu müssen. FICK geht in ihrer Untersuchung auf aktuelle Forschungsliteratur ein und ihr Handbuch bietet so einen Kompass durch die Untiefen der mannigfaltigen Lessing-Forschung.

HANS GLINZ (1977): *Textanalyse und Verstehenstheorie I. Methodenbegründung, soziale Dimension, Wahrheitsfrage, acht ausgeführte Beispiele*. Wiesbaden: Athenaion (= Studienbücher zur Linguistik und Literaturwissenschaft 5).

HANS GLINZ, der sich vor allem um die Deutsch-Didaktik verdient gemacht hat, die er beispielsweise um die GLINZ'schen Proben bereicherte, gliedert seinen Band in zwei Abschnitte: im ersten Teil begründet er seine Methode der Textanalyse, die ihrem Anspruch nach der Rezeptionsästhetik nahesteht, wenn GLINZ schreibt, er wolle „die (täglich beobachtbare) *Verschiedenheit* des Verstehens *gleicher* Texte durch verschiedene Leser“ (S. 3) erfassbar machen. Im zweiten Teil des Buches widmet sich GLINZ acht ausführlichen exemplarischen Analysen, deren zweite *Der Besitzer des Bogens* untersucht und didaktisch fein aufschlüsselt sowie den Bezug zu anderen Fabeln LESSINGS und seiner Zeitgenossen herstellt. Interessant ist an GLINZ' Band, dass er – wie Lessing – seine Theorie in Parallelität zu tatsächlich exerzierten Beispielen entwickelt.

ROMAN INGARDEN (1972⁴) [1931]: *Das literarische Kunstwerk*. Tübingen: Max Niemeyer.

INGARDENS Werk stellt eine der elementaren Grundlagen der Rezeptionsästhetik dar. In *Das literarische Kunstwerk* entwickelt er nicht nur seine Unterscheidung zwischen dem Aufbau eines (literarischen) Kunstwerks und seinen Konkretisierungen, sondern definiert diese Konkretisierungen auch als Auffüllungen von Unbestimmtheitsstellen in literarischen Texten durch den Leser. Dabei geht INGARDEN aber immer noch von *metaphysischen Qualitäten* aus – also im Kunstwerk angelegten Qualitätsmerkmalen.

WOLFGANG ISER (1970): *Die Appellstruktur der Texte. Unbestimmtheit als Wirkungsbedingung literarischer Prosa*. Konstanz: Universitätsverlag (= Konstanzer Universitätsreden 28).

————— (1988) [1975]: *Die Appellstruktur der Texte. Unbestimmtheit als Wirkungsbedingung literarischer Prosa*. In: RAINER WARNING [HG.]: *Rezeptionsästhetik. Theorie und Praxis*. München: Wilhelm Fink, S. 228-252.

In seinem Buch entwickelt WOLFGANG ISER den Begriff der *Unbestimmtheit*, den INGARDEN geprägt hat, weiter. Für ihn wird eine Interaktion zwischen Text und Leser erst durch ein komplexes Verhältnis von kommunikativer Bestimmtheit und Unbestimmtheit möglich, das er eingehend untersucht. Der so entstehende Aktualisierungsspielraum führt zu verschiedenen Konkretisationen durch den Leser. Methodisch erarbeitet ISER hierfür zu Beginn eine eigene Definition des literarischen Textes, um dann auf die Wirkungsbedingungen des Textes einzugehen und die Frage zu stellen, welche Textelemente Unbestimmtheit hervorbringen. In diesem Zusammenhang entwickelt Iser schließlich auch den Begriff der Leerstelle, welchen er auf den Fortsetzungsroman anwendet.

————— (1984) [1976]: *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*. Paderborn: Fink (= UTB 636).

Der Akt des Lesens stellt eines der Hauptwerke WOLFGANG ISERS dar. In seiner einflussreichen Monographie fokussiert ISER noch stärker als in *Die Appellstruktur des Texte* die Interaktion zwischen Leser und Text, die er als primäre Bedingungen für die Entfaltung der Textwirkung sieht. Die Leerstelle ist für ihn dabei das zentrale Gelenk zwischen Text und Rezipienten, die dessen Aktivität und Imagination anregt und so schließlich zu einer individuellen Konkretisation führt. ISER betont, dass es nicht möglich ist, falsche und richtige Deutungen zu unterscheiden, sondern dass diese prinzipiell vom Leser beeinflusst sind. *Der Akt des Lesens* zeichnet sich dabei durch eine Prozesshaftigkeit aus: die Füllung einer Leerstelle kann sich im weiteren Rezeptionsverlauf als ungünstig erweisen, sodass eine Revision der Konkretisation notwendig wird.

HANS-ROBERT JAUB (1970): *Literaturgeschichte als Provokation*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Für JAUB basiert das Verstehen eines Textes, das er als aktive Aneignung des Textes durch den Leser sieht, immer auf früheren Aneignungen des Werkes – also auf seiner Rezeptionsgeschichte. Deshalb plädiert JAUB in seinem Werk, das als eine der Hauptschriften der Rezeptionsästhetik gilt, und auf seiner Antrittsvorlesung an der Universität Konstanz basiert, mit sieben grundsätzlichen Thesen für die Analyse der Rezeptionsgeschichte im Gegensatz zur reinen Betrachtung verschiedener literaturhistorischer Epochen.

KÖPPE, TILMANN/WINKO, SIMONE (2013): *Neuere Literaturtheorien. Eine Einführung*. 2., aktual. u. erw. Aufl. Stuttgart, Weimar: Metzler.

In ihrer Einführung bieten KÖPPE und WINKO eine umfassende Orientierung innerhalb der wichtigsten Literaturtheorien seit den 1980er Jahren und deren Vorläufern. Dabei stellen sie auf voraussetzungsarme, verständliche und vergleichbare (!) Art die Charakteristika, Bezugstheorien, Grundbegriffe, Interpretationsmethoden, deren exemplarische Anwendung und einführende Literatur dar.

ANSGAR NÜNNING [HG.] (2013): *Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze, Personen, Grundbegriffe*. 5., aktual. u. erw. Aufl. Stuttgart, Weimar: Metzler.

Das von NÜNNING herausgegebene Literatur- und Kulturlexikon präsentiert über 750 Begriffe der beiden Wissenschaftsfelder in kompakter, übersichtlicher Form. Dabei wird nicht nur auf Autoren und Werke, sondern in besonderem Maße auch auf theoretische Konstrukte, Stilmittel, und theoretische Schulen eingegangen, sodass sich sowohl die *Leerstelle* wie auch der *Implizite Leser* im Lexikon finden lassen.

DIRK ROSE (2012a): Einleitung. In: DERS. [HG.]: *Europäische Fabeltheorien des 18. Jahrhunderts zwischen Pragmatik und Autonomisierung*. Bucha: quartus (= Palmbaum Texte. Kulturgeschichte 26), S. 9-17.

————— (2012b): Fabeltheorien des 18. Jahrhunderts. Im Spannungsfeld von Didaktik, Ästhetik und Unterhaltung. In: DERS. [HG.]: *Europäische Fabeltheorien des 18. Jahrhunderts zwischen Pragmatik und Autonomisierung*. Bucha: quartus (= Palmbaum Texte. Kulturgeschichte 26) S. 83-94.

In der Einleitung zu dem von ihm herausgegebenen Sammelband und seinem Artikel darin präsentiert DIRK ROSE das 18. Jahrhundert als Blütezeit einer Gattung, die der Moraldidaxe der Aufklärung verpflichtet ist. Dies führt er unter anderem auf die zunehmende Alphabetisierung und die Zunahme der Buchproduktion sowie das Bedürfnis nach Neuheit zurück. Diese Phänomene führen schließlich laut ROSE zu einem Funktionswandel der Fabel, den er exemplarisch für BREITINGER, GELLERT, LESSING und HERDER untersucht.

ZOLTÁN SCHWÁB (2002): Mind the Gap. The Impact of Wolfgang Iser's Reader-Response Criticism on Biblical Studies. A Critical Assessment. In: *Literature and Theology* 17 (2), S. 170-181.

Nach einer zusammenfassenden Darstellung der Begriffe der Leerstelle und des Impliziten Lesers (in der SCHWÄB unter anderem die interessante Erkenntnis präsentiert, dass Zusammenfassungen der ISER'schen Ideen meist konservativer als diese selbst sind), kritisiert SCHWÄB vor allem die hohe Theorielastigkeit von ISER'S Theorie und den von ihm erweckten Eindruck, der Text sei genauso persönlich und lebendig wie der Leser.

HANS-JÖRG SPITZ (1976): Lessings Fabeln in Prolog- und Epilogfunktion. In: RÜCKER, HELMUT/ SEIDEL, KURT OTTO [HGG.]: *„Sagen mit Sinne“. Festschrift für Marie- Luise Dittrich zum 65. Geburtstag*. Göppingen: Alfred Kümmerle, S. 291-327 (= Göppinger Arbeiten zur Germanistik).

HANS JÖRG SPITZ' Beitrag kann als eine der ersten Ausarbeitungen gelten, die die ersten und letzten Fabeln der drei Bücher des Fabelbuches als programmatisch für die von ihnen jeweils eingeschlossenen 28 Fabeln identifiziert. Spitz zeigt weiterhin verschiedentliche Verknüpfungen zwischen diesen *Pro-* und *Epilogfabeln* auf, die in ihrer Wechselwirkung mit den eingeschlossenen Fabeln die Verbindung zu den Abhandlungen herstellen. Besonders gewinnbringend für die hier vorliegende Arbeit sind dabei die Analysen der einzelnen Fabeln – vor allem die Untersuchung von *Der Besitzer des Bogens*.

STEFANIE STOCKHORST (2011): *Einführung in das Werk Gotthold Ephraim Lessings*. Darmstadt: WBG (= Einführungen Germanistik).

In ihrer knappen Übersicht über die Werke LESSINGS untersucht STOCKHORST auch das Fabelbuch. Beginnt sie den entsprechenden Abschnitt mit der historischen Situierung und der Erläuterung der Teile des Fabelbuchs und der LESSING'schen Fabelkonzeption, so attestiert sie LESSINGS Fabeln später – nach einem Vergleich mit zeitgenössischen literarischen Geschwistern – einen „zutiefst schillernden Charakter“ (S. 99), der sich vor allem in der Mehrdeutigkeit vieler Fabeln zeigt, wie sie exemplarisch am Beispiel der Fabel *Die Eiche und das Schwein* nachweist.

GISBERT TER-NEDDEN (2010): Lessings Meta-Fabeln und Bodmers ‚Lessingische unäsoptische Fabeln‘ oder Das Ende der Fabel als Lese-Literatur. In: DIRK ROSE [HG.]: *Europäische Fabeln des 18. Jahrhunderts zwischen Pragmatik und Autonomisierung*. Jena: quartus, S. 159-205 (= Palmbaum Texte. Kulturgeschichte 26).

TER-NEDDEN'S Aufsatz beschäftigt sich mit LESSINGS Bearbeitung antiker äsoptischer Fabeln sowie mit der Rezeption LESSINGS und dessen Auseinandersetzung vor allem mit BODMER. Dessen Versuche, Lessing zu parodieren, identifiziert TER-NEDDEN als Parodien seiner (BODMERS) selbst, um schließlich LESSINGS Sonderstellung in der deutschen Fabeldichtung zu unterstreichen, die sich vor allem durch die Abwendung vom *fabula docet* hin zur selbstdenkenden Erkenntnis kennzeichnet.

ISABELLA VON TRESKOW (2000): Zur Entstehung von Lessings Fabelkonzeption. Die Auseinandersetzung mit La Fontaine und seinen Nachfolgern am Beispiel von ‚Der Rabe und der Fuchs‘. In: *Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen* 152, Bd. 237, S. 1-23.

VON TRESKOW vertritt in ihrem Aufsatz die These, dass Lessings Fabeltheorie und -Werk keineswegs als Negation vorangegangener Fabeltheorien gesehen werden kann, sondern deren Tradition verhaftet bleibt. (Dabei will sie dem Fabelbuch nicht seine Originalität absprechen.) Sie arbeitet mit Hilfe verschiedener Fabeln heraus, inwiefern sich LESSING beispielsweise an LA FONTAINE orientiert hat, dem VON TRESKOW sogar den ursprünglichen Impuls zur Kürze der Fabel zuschreibt.

RAINER WARNING [HG.] (1988³): *Rezeptionsästhetik. Theorie und Praxis*. München: Wilhelm Fink.

In seinem Reader fasst WARNING besonders programmatische Ausschnitte der fundamentalen Schriften der literaturwissenschaftlichen Rezeptionsästhetik zusammen und stellt diese in einen übergeordneten Zusammenhang. WARNING zeigt in der Einleitung des Sammelbandes die Entwicklung dieser literaturwissenschaftlichen Schule von INGARDEN bis zu JAUB und ISER auf und zieht dabei vor allem Parallelen zu den sich gleichzeitig entwickelnden, vor allem sprachwissenschaftlichen, Theorien der Semiotik und Pragmatik.

MARCUS WILLAND (2014): *Lesermodelle und Lesertheorien. Historische und systematische Perspektiven*. Berlin, Boston: DeGruyter (= Narratologia 41).

WILLAND unternimmt in seiner Dissertation den Versuch, eine systematische Überblicksdarstellung rezeptions-theoretischer Ansätze und Lesermodelle zu entwickeln und diese zu vergleichen. Dabei wirft WILLAND seinen Blick stetig auch auf die Editions-geschichte und -Philologie, um den methodischen Entwurf einer

Lehrstellen

historisierenden Rezeptionsanalyse theoretisch zu begründen. Für die hier vorliegende Arbeit wurden vor allem WILLANDS Darstellungen zum *Impliziten Leser* herangezogen, dessen Theorie und Praxis ausführlich dargelegt wird.

7. ANHANG

LEERSTELLENTYPEN

FABEL	LEERSTELLENTYP															
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII	XIV	XV	XVI
I, 1	✓															
I, 2	✓	✓												✓		
I, 3	✓											✓		✓		
I, 4	✓							✓	✓							
I, 5	✓	✓						✓				✓		✓		
I, 6	✓	✓	✓				✓	✓							✓	
I, 7	✓							✓								
I, 8	✓		✓													
I, 9	✓													✓		
I, 10	✓	✓														
I, 11	✓		✓					✓						✓		
I, 12	✓	✓														✓
I, 13	✓										✓					
I, 14	✓															
I, 15	✓												✓			
I, 16	✓							✓				✓				
I, 17	✓					✓			✓					✓	(S)	
I, 18	✓	✓						✓				✓				
I, 19	✓	✓						✓								
I, 20	✓	✓					(S)					✓				
I, 21	✓	✓						✓						(S)		
I, 22	(✓)	✓					✓							✓		
I, 23	✓	✓														
I, 24	(✓)	✓										✓				
I, 25	(✓)			✓								✓		✓		
I, 26	✓											✓				
I, 27	✓													✓		
I, 28	✓															
I, 29	✓													✓		
I, 30	✓													✓		

FABEL	LEERSTELLENTYP															
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII	XIV	XV	XVI
II, 1	✓										✓					
II, 2	✓									✓		✓				
II, 3	✓				✓							✓				✓
II, 4	✓				✓							✓				
II, 5	✓							✓				✓				
II, 6	✓								✓			✓				
II, 7	✓											✓				
II, 8	✓											✓		(✓)		
II, 9	✓							✓				✓		✓		
II, 10	✓											✓				
II, 11	✓			✓								✓				
II, 12	✓											✓				
II, 13	✓	(✓)										✓				
II, 14	✓							✓				✓				
II, 15	✓							(✓)				✓		(✓)		
II, 16	✓	✓										✓				
II, 17	✓											✓		✓		
II, 18	✓										✓	✓		✓		✓
II, 19	✓	✓					✓					✓				✓
II, 20	(✓)											✓				
II, 21	✓	✓	✓					✓				✓				
II, 22	(✓)										✓	✓				
II, 23	✓											✓	✓			
II, 24	✓						(✓)					✓				
II, 25	✓		✓			✓						✓		✓		
II, 26	✓										✓	✓				
II, 27	✓	✓				✓						✓		✓		
II, 28	✓	✓	✓			✓						✓				
II, 29	✓			(✓)		✓			(✓)		✓	✓				
II, 30	(✓)	✓		(✓)		✓		✓								

FABEL	LEERSTELLENTYP															
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII	XIV	XV	XVI
III, 1	✓		(✓)			✓	✓							✓		✓
III, 2	✓							(✓)			(✓)			✓		
III, 3	(✓)					✓								✓		
III, 4	(✓)					✓										
III, 5	✓					✓						✓		✓		
III, 6	✓	(✓)		(✓)												
III, 7	(✓)		✓		✓	✓										
III, 8	✓		✓		✓	✓								✓		
III, 9	✓		✓		✓	✓										
III, 10	✓		✓		✓	✓	(✓)									
III, 11	✓	✓										✓		✓		
III, 12	✓		✓			✓										(✓)
III, 13	✓	✓				✓								✓		
III, 14	✓	✓				✓								✓		
III, 15	✓					✓										
III, 16	✓			(✓)		✓					✓	✓		(✓)		
III, 17	✓					✓	✓				✓	✓				
III, 18	✓					✓					✓	✓				
III, 19	✓					✓	✓				✓	✓				✓
III, 20	✓	✓				✓	(✓)				✓	✓				
III, 21	✓	(✓)				✓					✓	✓				
III, 22	✓	✓								✓	✓	✓				
III, 23				(✓)							✓					
III, 24	(✓)			(✓)		✓		✓	(✓)					✓	✓	
III, 25	✓									(✓)				✓		
III, 26	✓															
III, 27	✓													✓		(✓)
III, 28	✓							✓						✓		
III, 29	✓	✓						✓							✓	
III, 30	✓	✓	✓		(✓)			(✓)		✓						

8. SELBSTSTÄNDIGKEITSERKLÄRUNG

Ich versichere, dass ich diese Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Ich reiche sie erstmals als Prüfungsleistung ein. Mir ist bekannt, dass ein Betrugsversuch mit der Note „nicht ausreichend“ (5,0) geahndet wird und im Wiederholungsfall zum Ausschluss von der Erbringung weiterer Prüfungsleistungen führen kann.

Dresden, den 25. April 2017

A handwritten signature in black ink, consisting of a stylized 'T' followed by a horizontal line and a loop, ending in a tail stroke.

Tom Fischer